Dziecko w historii
– w kręgu kultury chrześcijańskiej

Dziecko w historii
– w kręgu kultury chrześcijańskiej

Redakcja naukowa:
Elwira J. Kryńska, Agnieszka Suplicka, Urszula Wróblewska

Białystok 2017

Recenzent:
Prof. nadzw. dr hab. Witold Chmielewski

Opracowanie graficzne:
Paweł Łuszyński

Ilustracje:
Magdalena Dojlidko

Redakcja i korekta:
Janina Demianowicz, Elżbieta Kozłowska-Świątkowska

Redakcja techniczna i skład:
Paweł Łuszyński

Wydanie publikacji sfinansowano ze środków
Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku

ISBN 978-83-7431-531-9

Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku
15–097 Białystok, ul. M. Skłodowskiej-Curie 14, tel. (85) 745 71 20
http://wydawnictwo.uwb.edu.pl e-mail: ac-dw@uwb.edu.pl

Druk i oprawa: Volumina.pl. Daniel Krzanowski

Spis treści

II
Wizerunek i zdrowie dziecka

III
Dziecko w przestrzeni życia szkolnego

IV
Rola rodziców w wychowaniu

V
Dziecko w okresie Zagłady

VI
Opieka nad dzieckiem

Zamiast zakończenia

Contents

II
Impression and Health of Children

III
Child in the School Environment

IV
The Role of Parents in Upbringing

V
Child in the Times of the Holocaust

VI
Caring for Children

Instead of Conclusion

Wstęp

Oddajemy do rąk Czytelnika, kolejny tom rozważań dotyczących dziecka w historii. Pierwszy ukazał się w 2013 roku, jako upamiętnienie Roku Korczakowskiego (Dziecko w historii – wątek korczakowski, red. E. J. Kryńska, A. Suplicka, U. Wróblewska). Natomiast niniejsze opracowanie zawiera zbiór artykułów dokumentujących sytuację dziecka w kulturze chrześcijańskiej. Pretekstem do refleksji nad losem dziecka w kontekście przynależności do europejskiej wspólnoty państw chrześcijańskich był jubileusz 1050. rocznicy chrztu Polski.

Ze względu na obszerny zakres chronologiczny prezentowanego zagadnienia, w niniejszej pracy przede wszystkim zwrócono uwagę na historyczne zmiany obrazu dzieciństwa, rozwój teorii pedagogicznych, dorobek i tradycje polskiej dydaktyki oraz opieki nad dzieckiem.

W dobie transformacji struktur społecznych Europy i rozwijającego się neoliberalizmu przypomnienie polskich tradycji oświatowych jest to szczególnie pożądane, ze względu na to, że jest to niewyczerpane źródło inspiracji badawczych.

Wzorowanie się na wielowiekowej tradycji pedagogiki polskiej jest uzasadnione, również z tego powodu, że jest skutecznym sposobem kształtowania własnej tożsamości i przeciwstawienia się unifikacji kulturowej.

Praca ma charakter interdyscyplinarny, w jej przygotowanie zaangażowali się naukowcy i eksperci nauk społecznych i humanistycznych. Autorzy zamieszczonych w książce artykułów poddali analizie historycznej obszary tematyczne związane z potrzebami dziecka w kontekście przemian społeczno-historycznych w wymiarze indywidualnym, instytucjonalnym i społecznym.

Edycja składa się z sześciu rozdziałów poprzedzonych wstępem. Po rozważaniach nad historią dzieciństwa w kontekście Chrztu Polski i idei wychowania chrześcijańskiego zaprezentowano idee i koncepcje kształcenia charakteru dzieci (rozdział I), następnie przedstawiono wizerunek i zdrowie dziecka (rozdział II), funkcjonowanie dziecko w przestrzeni życia szkolnego (rozdział III), oraz rolę rodziców w wychowaniu dziecka (rozdział IV), omówiono także tragiczne losy dziecko w okresie Zagłady (rozdział V) i opiekę nad dzieckiem ze wskazaniem na losy korzystających z opieki (rozdział VI).

Wszystkim Autorom artykułów zamieszczonych w publikacji składamy podziękowania za trud ich przygotowania i wkład w opracowanie monografii. Dziękujemy także Panu Profesorowi Witoldowi Chmielewskiemu za recenzję pracy, zgłoszone w niej sugestie i uwagi, które w istotny sposób przyczyniły się do nadania jej ostatecznego kształtu.

Mamy nadzieję, że książka spotka się z zainteresowaniem nie tylko historyków wychowania, pedagogów, etyków, ale także władz oświatowych i nauczycieli oraz rodziców, tym bardziej że w polskiej historiografii wciąż odczuwa się niedosyt prac badawczych związanych z dzieckiem i jego dziejami na przestrzeni wieków.

Chrzest w Jordanie

Ilu ludzi przybiegło do rzeki,
ilu się razem kąpało?
Czy tylko chcieli umyć uszy
ręce, dwie nogi, ciało?

Czy chcieli tylko umyć plecy
włosy, szyje zęby?
Czy tylko wszyscy wołali:
– święty Janie, umyj nam żebra,
wodą błyszczącą w słońcu
jakby była ze srebra?

Tylu ludzi zbiegało się do rzeki
podchodzili tak jak do wody,
Może chcieli bez szamponu,
bo taniej, na święta umyć brody.

Tym co teraz powiem,
wszystkich chyba wzruszę:
chcieli umyć nie tylko ciało
ale także zaniedbane dusze.
Nagle Jezus w rzece przystanął
wśród brudasów jasny jak anioł.

Kiedy przyjdzie kąpać się w rzece,
miednicy, łazience, jeziorze,
Ty, który mówisz prost z nieba,
obmyj nam serca Boże.

A serce pamiętać każde musi,
by nie dokuczać mamusi!

ABC księga Twardowskiego. Kazania najkrótsze, oprac. A. Iwanowska, wyd. drugie zmienione, Warszawa 2015, s. 177.

Elwira J. Kryńska

Refleksja nad historią dzieciństwa w kontekście Chrztu Polski i idei wychowania chrześcijańskiego

Ten stary dąb tak urósł, a wiatr go żaden nie obalił,
bo korzeń jego jest Chrystus[1].

Wprowadzenie

U progu trzeciego tysiąclecia, gdy kultywowanie chrześcijańskiej kultury jest kwestionowane, odwołanie się do dorobku narodowego jest pożądane i ze wszech miar uzasadnione, tym bardziej że kultura polska, będąc wspólnym dobrem Polaków, jest zarazem dobrem stanowiącym fundament życia duchowego całego narodu. Kultura polska, jak głosił Jan Paweł II – „wyodrębniła nas jako naród. Ona stanowi o nas przez cały ciąg dziejów. Stanowi bardziej niż siła materialna. Bardziej nawet niż granice polityczne"[2].

Jan Paweł II zaświadczył[3], że naród polski „swoją duchową formację zawdzięcza od początku polskiej kulturze, polskiej literaturze, polskiej muzyce, plastyce, teatrowi – polskiej historii, polskim tradycjom chrześcijańskim, polskim szkołom, polskim uniwersytetom" [4].

Równocześnie Ojciec Święty apelował, aby Polacy pozostali wierni temu dziedzictwu i uczynili je „przedmiotem szlachetnej dumy! Przechowajcie to dziedzictwo! Pomnóżcie to dziedzictwo! Przekażcie je następnym pokoleniom!" [5] Uczył też, iż kultura jest właściwym sposobem istnienia człowieka. Kultura jest bowiem

---

1 P. Skarga, *Kazania sejmowe*, IV, Kraków 1925, BN, seria I, nr 70, s. 92.

2 Przemówienkie podczas spotkania z młodzieżą na Wzgórzu Lecha, 3 czerwca 1979, w: Z. Narecki, *Naród i kultura w nauce Jana Pawła II*, Stalowa Wola, s. 186, http://www.pedkat.pl/images/czasopisma/po6/po613.pdf, (data dostępu: 18.03.2017).

3 ks. J. Nowaczyk, *Jan Paweł II o kulturze,* „Studia Włocławskie" 2012, nr 14, s. 377.

4 Jan Paweł II, Przemówienie do młodzieży zgromadzonej na Wzgórzu Lecha, 3 czerwca 1979, w: Jan Paweł II, *Pielgrzymki do Ojczyzny: 1979. Przemówienia i homilie*, Kraków 2005, s. 42.

5 Ibidem, s. 42.

tym, przez co „człowiek jako człowiek, staje się bardziej człowiekiem: bardziej «jest». [...] wszystko, co człowiek «ma», o tyle jest ważne dla kultury, o ile jest kulturotwórcze, o ile człowiek poprzez to, co posiada, może równocześnie pełniej «być» jako człowiek, pełniej stawać się człowiekiem we wszystkich właściwych dla człowieczeństwa wymiarach swego bytowania"[6]. Dlatego „człowiek nie może obejść się bez kultury"[7]. Stąd też ważne jest pielęgnowanie kultury w naszym życiu i dogłębne jej poznanie, które według Mieczysława A. Krąpca, powinno odbywać się poprzez poznanie naukowe, ponieważ **„Dobre użycie kultury, to bycie dobrym człowiekiem"**[8].

W historii narodu polskiego i państwa polskiego krokiem o wielkiej doniosłości było przyjęcie przez Mieszka I chrześcijaństwa i wprowadzenie Polan do grona ludów cywilizowanych[9] łacińskiej Europy. To, że będzie to cywilizacja, która „nada ton rozwojowi świata przez następny tysiąc lat, nie można było przewidzieć. To, że chrzest oznacza otwarcie na pismo, na kamienne budowle, na wyższy poziom kultury materialnej i duchowej – było jednak jasne już w roku 966"[10].

Mieszko I przez chrzest wprowadził państwo w świat zachodniej kultury i łacińskiego piśmiennictwa, i „Zapoczątkował pisane dzieje Polaków, które nieprzerwanie trwają po dziś dzień"[11].

Jubileusz Chrztu Polski jest więc doskonałym pretekstem pielęgnowania kultury, a także roli i doniosłości społecznej, kulturowej i psychologicznej dzieciństwa. Polska, wchodząc do europejskiej wspólnoty państw chrześcijańskich, mogła czerpać z bogatego skarbu kultury europejskiej, a później w okresie dojrzałego średniowiecza, współtworzyć ją razem z innymi krajami Europy.

Mamy świadomość, że chrzest księcia Polan, Mieszka I, datuje się zazwyczaj na rok 966, chociaż nie jest to pewne, gdyż źródła średniowieczne różnią się zarówno w opisie okoliczności, w jakich doszło do chrztu, jak też podają różne daty tego wydarzenia.

Uznaje się, że chrzest odbył się prawdopodobnie w Wielką Sobotę (a ta przypadała w 966 roku 14 kwietnia[12]) – zgodnie z ówczesnym zwyczajem – w nocy

---

6 Jan Paweł II, Przemówienie w UNESCO, Paryż, 2 czerwca 1980, w: Jan Paweł II, *Wiara i kultura. Dokumenty, przemówienia, homilie*, Rzym – Lublin 1988, s. 55.

7 Jan Paweł II, Przemówienie do przedstawicieli intelektualistów chilijskich, Santiago, 3 kwietnia 1987, w: Jan Paweł II, *Wiara i kultura...*, s. 403.

8 ks. P. Bejger, *Zagrożona kultura – zagrożony człowiek*, „Niedziela Tygodnik Katolicki", edycja łomżyńska, 2001 nr 2, http://www.niedziela.pl/wydruk/1253?ra=nd.

9 *Polska na przestrzeni wieków*, red. J. Tazbir, Warszawa 1995, s. 32.

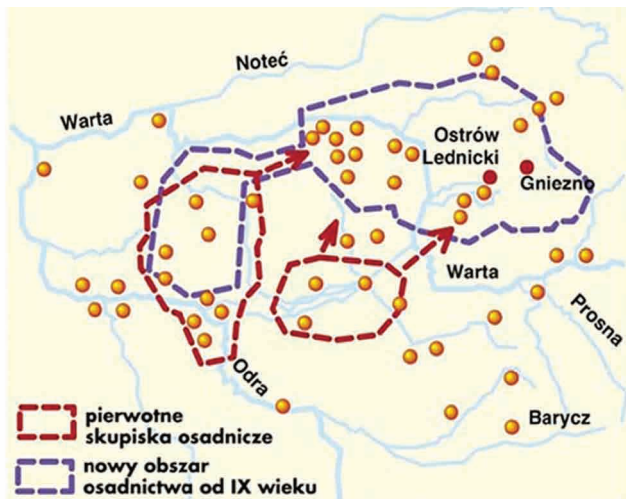
10 A. Nowak, *Dzieje Polski. Tom 1 do 1202. Skąd nasz ród*, Kraków 2014, s. 83.

11 N. Davies, *Boże igrzysko. Historia Polski*, Kraków 2006, s. 25.

12 A. Nowak, *Dzieje Polski...*, s. 86.

oczekiwania na Zmartwychwstanie Pańskie, na wyspie Ostrów Lednicki, koło grodu gnieźnieńskiego, głównej siedziby rodu Piastów. Znaleziono tam bowiem basen chrzcielny, w którym swobodnie mógł zmieścić się dorosły człowiek. Przypuszcza się, że razem z księciem ochrzczony został jego dwór, zaś pierwszy biskup „dla jego państwa pozyskany: Jordan”[13].

Mapa 1. Skupiska osadnictwa w państwie pierwszych Piastów



Przesunięcie osadnictwa na terenie Wielkopolski w IX wieku i I połowie X wieku. Na podst. Z. Kurnatowska, *Przemiany organizacji terytorialnej w państwie pierwszych Piastów*, „Studia Lednickie” 1991.

W sposób niezwykle sugestywny – artystyczną wizję Chrztu Polski przedstawił najwybitniejszy polski malarz narodowy – Jan Matejko. Pod koniec życia, w latach 1888–1889, stworzył cykl szkiców: Dzieje cywilizacji w Polsce, wśród dwunastu obrazów umieścił m.in. – Zaprowadzenie chrześcijaństwa w Polsce, czyli Chrzest Polski na Ostrowie Lednickim i Koronację pierwszego króla w gnieźnieńskiej katedrze.

Szkice mają tym większą wartość, ponieważ Jan Matejko dokonał ich objaśnienia w wydanym drukiem komentarzu, co jest wyjątkowe w dorobku artysty, niezbyt chętnie interpretującego publicznie swoje dzieła. Świadczy to jak wielką wagę przykładał do tych szkiców.

Jan Matejko, wydarzenie odbywające się prawdopodobnie na brzegach Jeziora Lednickiego w Wielkopolsce, ukazał jako krainę porośniętą lasami, pokrytą jezio-

[13] Ibidem, s. 86.

rami, oświetloną słońcem. Najważniejszą postacią na obrazie jest książę Mieszko I wsparty lewą ręką na krzyżu, a prawą na mieczu symbolizującym jego władzę. Po lewej stronie obrazu Matejko namalował w stroju pontyfikalnym patrona Polski – św. Wojciecha, który chrzci Scibora (Czcibora) – młodszego brata księcia Mieszka. Postać św. Wojciecha ma podkreślać kierunek przyjęcia chrześcijaństwa z Czech. Wyrazistą postacią na szkicu jest Dąbrówka – księżniczka czeska, przyszła żona księcia Mieszka I, która w dłoni trzyma zapaloną świecę symbolizującą nową wiarę, a także sprowadzeni z Zachodu zakonnicy benedyktyńscy wnoszący wraz z wiarą do pogańskiego kraju wysoce już wówczas rozwiniętą cywilizację. Nowe sposoby uprawy roli, budownictwo, obyczaje rozwijane od chwili przyjęcia chrztu wprowadziły na trwałe do rodziny zachodnioeuropejskiej cywilizacji. Chrzest miał ogromne znaczenie dla młodego państwa słowiańskiego, które „umacniało się w ten sposób i zabezpieczyło przed niemieckimi najazdami podejmowanymi zawsze w imię nawracania ludów pogańskich na wiarę chrześcijańską" [14].

Decyzję Mieszka zwykle tłumaczy się względami politycznymi, wyjaśniając m.in., że chciał on wprowadzić swoje państwo do Europy, czy też pragnął wzmocnić swoją władzę, narzucając różnym plemionom jedną wiarę, w dodatku „nowoczesną". Tego rodzaju interpretacje są jednak próbą racjonalizacji z naszego, dzisiejszego punktu widzenia motywów działania księcia Piastów. W ten sposób jednak czynimy z niego „maszynę polityczną", kalkulującą, co się opłaci z punktu widzenia władzy i interesów państwa. Z tego względu należy tę kwestię pozostawić wytrawnym historykom, którzy zapewne do tego wątku jeszcze nieraz będą powracać. Warto jednak przypomnieć za Normanem Davisem, że najwcześniejszy dokument pisany dotyczący „tej części Europy, która dziś nosi nazwę Polski, pochodzi z 965-966 r. n.e" [15]. W tych właśnie latach Ibrahim ibn Jakub, podróżnik żydowski z Tortosy w Hiszpanii, uczestniczył w poselstwie wysłanym przez kalifa kordobańskiego do Ottona Wielkiego, przedstawił relację z pobytu w Pradze i prawdopodobnie również z Krakowa, która była znana późniejszym geografom arabskim, i z której wynikało, że kraje Słowian są rozległe i wyjątkowe, a zwłaszcza kraj Mieszka I[16].

Relacja Ibrahima ibn Jakuba

Kraje Słowian ciągną się [nieprzerwanie od] Morza Syryjskiego do Oceanu ku północy [...] [Stanowią] oni liczne, różniące się między sobą plemiona [...] Królowie ich [są]w tej

---

14 Jan Matejko (1838–1893). *Zaprowadzenie chrześcijaństwa w Polsce* z cyklu*: Dzieje cywilizacji w Polsce*, w: J. Wołek, *Dzieje Polski w malarstwie i poezji*, Warszawa 1991, s. 15.

15 N. Davies, *Boże igrzysko*..., s. 23.

16 Relacja Ibrahima ibn Jakuba z lat 965–966 r. n.e., w: N. Davies, *Boże igrzysko*..., s. 23.

chwili [obecnie] czterej: król Bulgarów i Bolejslaw, król Faraga [Pragi], Bojema [Bochemii]i Karako [Krakowa], Meśko król północy, i Nakon na końcu Zachodu.
[...] A co się tyczy kraju Meśko, to [jest] on najrozleglejszy z ich [tj. słowiańskich] krajów. Obfituje on w żywność, mięso, miód i rolę orną [lub: rybę]. Pobierane przez niego [tj. Mieszka] podatki [lub: opłaty] [stanowią odważniki handlowe]. [Idą] one [na] żołd jego mężów [lub: piechurów] [...] Ma on trzy tysiące pancernych [podzielonych na] oddziały [...] Daje on tym mężom odzież, konie, broń i wszystko, czego tylko potrzebują. [...] A dar ślubny [jest] u Słowian znaczny, w czym zwyczaj ich [jest] podobny do zwyczaju Berberów. Jeżeli mężowi urodzą się dwie lub trzy córki , to one [stają się] powodem jego bogactwa, a jeśli się urodzi dwóch chłopców, to [staje się] to powodem jego ubóstwa.
Na ogół [biorąc], to Słowianie [są] skorzy do zaczepki i gwałtowni, i gdyby nie ich niezgoda [wywołana] mnogością rozwidleń ich gałęzi i podziałów na szczepy, żaden lud nie zdołałby im sprostać w sile. Zamieszkują oni krainy najbogatsze w obszary zdatne do zamieszkania [albo: najbogatsze w plony] i najzasobniejsze w środki żywności. Oddają się z szczególną gorliwością rolnictwu. [...] Handel ich dociera lądem i morzem do Rusów i do Konstantynopola [...].

Oczywiście chrzest przyjęty przez Mieszka I nie powodował automatycznego przyjęcia nowej kultury, nowych wierzeń, nowych zwyczajów. Proces konstytuowania się chrześcijańskiej kultury i wiązania jej z codziennym życiem był procesem długofalowym. Jeszcze do końca średniowiecza kultywowano na wsi praktyki z czasów pogańskich. Ale niektóre obyczaje nowej wiary zostały przyjęte zdumiewająco szybko, np. chrześcijański system liczenia dni tygodnia, przystosowany do potrzeb Słowian, już w XI wieku był używany powszechnie do określenia dni targowych[17].

Ten proces upowszechniania nowej kultury postępował wraz z osiedlaniem się misjonarzy i zakonnikow na ziemiach polskich. Pierwsze zakony (eremici zapewne pod Międzyrzeczem, może benedyktynki) pojawiły się na ziemiach polskich w końcu X i XI wieku, co wzmogło postępy chrystianizacji, przynajmniej wśród elit społecznych[18].

Dziecko jako odrębna kategoria

Wiadomo, iż w czasach średniowiecza nie istniała idea dzieciństwa, a większość języków tego okresu nie zawierała nawet słowa dziecko, w związku z tym można podać w wątpliwość związek Chrztu Polski z dzieckiem. Tym bardziej że, jak pisał Philippe Ariès – pierwszy badacz dzieciństwa, który traktował je jako zjawisko konstruowane społecznie i historycznie, a nie tylko biologicznie

17 *Polska na przestrzeni wieków*, s. 32.
18 Ibidem.

– w pracy Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach[19], jako odrębną kategorię dzieciństwo wydzielono dopiero w XVII–XVIII wieku. Przez stulecia problematyka dziecięca była niezauważana i niedoceniana, ponieważ życie rodzinne we współczesnym sensie – oparte na intymności i uczuciach – pojawiło się dopiero w późniejszych stuleciach.

Natomiast, zdaniem Marii Szczepskiej-Pustkowskiej, problematyka dziecięca była również marginalizowana z powodu przekonania, iż z dzieciństwem nie są związane istotne dla humanistyki, wymagające zgłębienia, problemy badawcze. Zgodnie bowiem z badaniami historyków, „dzieci nie istniały od zawsze". Według niektórych badaczy, zostały „wynalezione", według innych – „odkryte"[20].

Odwołując się do szczegółowych analiz dokumentacji, zaczerpniętej ze sztuki i literatury, z pamiętników i wspomnień, zabawek pochodzących z różnych okresów, Philippe Ariès wskazuje, że w średniowiecznej Francji dzieciństwo nie było postrzegane jako odrębna od dojrzałości faza życia ludzkiego. Społeczność dorosłych nie dostrzegała konieczności wyodrębniania specyficznych dla wieku dziecka ról, oczekiwań i potrzeb.

Za dziecko bowiem uważano młodego człowieka do tej pory, dopóki nie mógł się obejść bez pomocy innych. Stąd też nie akcentowano wyraźnie różnic między dziećmi a dorosłymi i nie istniała także odrębna idea dzieciństwa[21]. Gdy tylko dziecko wyrastało z okresu niepewności, naznaczonego zagrożeniem wczesną śmiercią, która wśród dzieci była wówczas zjawiskiem normalnym[22], stawało się od razu młodym człowiekiem, bez okresów przejściowych. Ten swoisty stosunek do dziecka wyraźnie odzwierciedlają dzieła średniowiecznej sztuki, na których zostało ono przedstawione jak miniatura dorosłego; Według Philippe'a Ariès dopiero w XVI i XVII wieku nastąpiło wyodrębnienie dzieci jako fazy życia[23]. Wpływ na to miały następujące czynniki: spadek umieralności dzieci, zwiększona wiedza w zakresie kontroli urodzin, a także powstały system szkolny, rozdzielający świat dzieciństwa od świata dorosłych. W dziecku dostrzeżono osobę, pojawiło się zainteresowanie jego psychiką i rozwojem moralnym. Zaczęła się kształtować nowoczesna więź rodzinna[24]. Zdaniem Philippe'a Ariès około XVII wieku naro-

---

19 *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, 1960.

20 Zob.: M. Szczepska-Pustkowska, *Kategoria dzieciństwa – od Ellen Key do współczesności*, „Edukacja i Dialog" 1997, nr 7.

21 P. Ariès, *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*, przeł. M. Ochab, Gdańsk 1995, s. 37, 44.

22 Ibidem, s. 48.

23 Ibidem, s. 55,131, 170-177.

24 Ibidem, s 197-238.

dziło się przekonanie, iż czystość i niewinność dziecka stanowi odbicie czystości i niewinności Boga. Jak napisał Grzegorz Leszczyński:

> Do chwały dzieciństwa przyczynił się naprzód sam Jezus, dalej postaci małych męczenników i niewiniątek, dzieje dziecięcej wyprawy krzyżowej z czasów Innocentego III. Dzieciństwo to tyle, co trwanie w świecie raju, trwanie przed upadkiem i przed grzechem, zakorzenienie w naturze (Rousseau), niewinność, prostota i skromność[25].

Oświecenie przyniosło zmiany w kształtowaniu się obrazu współczesnego dzieciństwa. Wówczas zaczęto je traktować jako czas i etap rozwoju, uczenia się przygotowania do dorosłości. Dzieciństwo bowiem uznano jako etap życia z własnymi potrzebami. Tym niemniej dziecko postrzegano jako niesprawnego człowieka, którego dorośli powinni wprowadzać poprzez naukę do dorosłego życia. Jest to także okres zainteresowania się naukami o wychowaniu i edukacji.

W XIX wieku dzięki zastosowaniu nowych metod badawczych i rozwojowi nauk społecznych uzyskano możliwość bardziej pogłębionego rozważania kategorii dzieciństwa i jego miejsca w rodzinie w powiązaniu z określonymi procesami urbanizacji i industrializacji. W XIX wieku bowiem, w wyniku urbanizacji, doszło do poprawy jakości życia ludzi, ale jednocześnie do poszukiwania taniej siły roboczej właśnie wśród dzieci. Dlatego „Rozbudzonym nadziejom towarzyszył strach, głód i bieda. Praca dzieci była wydajniejsza i tańsza, stąd starano się z niej korzystać jak najczęściej, pomijając potrzeby najmłodszych. Próbą ratowania sytuacji dziecka było wydanie dwóch pozycji Utopii R. Owena i Stulecia dziecka E. Key. Odwołując się do naturalizmu J.J. Rousseau, autorzy nawoływali do powrotu do pozostawiania dziecka samej naturze, głosząc, iż głównym celem wychowania powinno być zapewnienie dziecku możliwości rozwoju jego indywidualności" [26].

Za wychowaniem jak najbardziej zindywidualizowanym opowiadała się Ellen Key i marzyła, że wiek XX będzie „stuleciem dziecka", w którym zgodnie z koncepcją „nowego wychowania" dojdzie do ukształtowania nowego człowieka, a przez to świat stanie się szczęśliwszy i lepszy. Głosząc niemal kult dziecka, przyznawała mu prawo do samorozwoju i przeżywania własnego dzieciństwa oraz opieki, wychowania i edukacji, a również do wyboru rodziców[27].

W polskiej literaturze pedagogicznej twórcą systemu wychowawczego, którego podstawą jest dziecko był Janusz Korczak. Jego system służył przede wszystkim dziecku, jego rozwojowi oraz zaspokajaniu podstawowych potrzeb. Janusz

---

25 G. Leszczyński, *Literatura i książka dziecięca. Słowo – obiegi – kont*eksty, Warszawa 2003, s. 159.

26 B. Matyjas, *Dzieciństwo w kryzysie. Etiologia zjawiska*, Warszawa 2008, s. 17

27 E. Key, *Stulecie dziecka,* przeł. I. Moszczeńska, Warszawa 1928, s. 152 -194.

Korczak twierdził, iż dziecko jest pełnoprawnym i godnym szacunku człowiekiem, z którym trzeba liczyć się w społeczeństwie i stworzyć mu odpowiednie warunki wychowawcze. Zwracał uwagę, by do każdego dziecka podchodzić indywidualnie. Jego koncepcja wychowawcza uprawomocniała dziecko i dzieciństwo[28].

Niestety wiek XX, mimo szlachetnych zamierzeń i rozwijającego się progresywizmu, uznaje się za okres „zniewolonego dzieciństwa". Dzieci wraz z dorosłymi doświadczały okrucieństw wojennych, nie ustrzeżono ich od głodu, wyzysku i poniżenia.

Badania biograficzne nad losami dzieci uwikłanych w wojnę i wynikającym z niej osamotnieniem w Polsce prowadził m.in. Wiesław Theiss[29]. Zaś Barbara Smolińska-Theiss zajęła się obrazem dziecka i jego życia w środowisku małego miasta w okresie przemian politycznych i gospodarczych w Polsce po 1989 roku oraz wynikających z nich zjawisk rozwarstwienia gospodarczego[30]. W ten sposób doszło do zdefiniowania dzieciństwa w dwóch wymiarach: szerokim – odnoszącym się do sytuacji, położenia społecznego dzieci jako grupy społecznej oraz wąskim odwołującym się do indywidualnego dziecięcego świata, doświadczeń, znaczeń i wartości, to dziecięcy świat przeżywany przez dzieci.

Współcześnie problematyką dzieciństwa, oprócz pedagogów społecznych, szeroko zajmują się głównie pedagodzy wczesnoszkolni i przedszkolni[31]. Wciąż następuje postęp w traktowaniu kategorii dziecka i dzieciństwa.

---

28 J. Korczak, *Pisma wybrane,* t. III. Wybór Aleksander Lewin, Warszawa 1978, s. 57-79; eadem, *Dzieła. Tom 7. Jak kochać dziecko. Momenty wychowawcze. Prawo dziecka do szacunku,* Warszawa 1993, s. 427-462.

29 W. Theiss, *Zniewolone dzieciństwo,* Warszawa 1996.

30 B. Smolińska-Theiss, *Dzieciństwo w małym mieście*, Warszawa 1993; W. Theiss, *Zniewolone dzieciństwo: socjalizacja w skrajnych warunkach społeczno-politycznych*, Warszawa 1996.

31 J. Zwiernik, *Różne wymiary dziecięcej codzienności*, w: *Nowe stulecie dziecka*, red. D. Waloszek, Zielona Góra 2001; D. Waloszek, *Edukacja dzieci na wsi: studium możliwości*, w: *Nauki pedagogiczne w Polsce: dokonania, problemy, współczesne zadania, perspektywy*, T. Lwowicki, M.J. Szymański, Kraków 2004, s. 219-232; D. Waloszek, *Przygotowanie dzieci do szkoły: refleksje metodologiczne*, w: *Edukacja dzieci sześcioletnich w Polsce*, red. D. Waloszek, Zielona Góra 2005; D. Waloszek, *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, Kraków 2006; J. Zwiernik, *Rytuały przejścia ze sfery prywatnej w sferę publiczną u dzieci przedszkolnych*, w: *Pedagogika miejsca*, red. M. Mendel, Wrocław 2006; J. Zwiernik, *Dzieci mają głos. O niektórych sposobach badania dzieciństwa*, w: *Narracja – krytyka – zmiana praktyki badawcze we współczesnej pedagogice*, red. E. Kurantowicz, M. Nowak-Dziemianowicz, Wrocław 2007; J. Zwiernik, *Dziecięca codzienność w przestrzeni podwórka*, w: *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska, Warszawa 2009.

Maria Szczepska-Pustkowska tak określiła tę kategorię:

> [...] dzieciństwo jest nie tylko fazą życia, która trwa czy minęła, ale stanowi *rdzeń* każdego z nas. Tworzy ono w nas miejsce do gromadzenia nowych doświadczeń, pozwala nam wciąż na nowo dziwić się światem, czegoś poszukiwać i do czegoś dorastać. Czyni nas stale gotowymi przeżywania nowych fascynacji i podejmowania zabawy. Wyposaża nas w umiejętności współbycia i współdziałania z innymi[32].

Oprócz trudu przedstawienia kategorii dziecka i dzieciństwa Maria Szczepska-Pustkowska rozpatrywała też dziecko w kategoriach filozoficzno-etycznych, widząc w nim szansę trwania ludzkości, warunek ukonstytuowania przyszłości rodzaju ludzkiego[33].

W naszych ponadtysiącletnich dziejach narodowych kierunek doskonalenia życia osobowego wskazywała religia katolicka, w której dziecko „poprzez stworzoną bezpośrednio przez Boga swą duszę, organizuje sobą ciało wedle otrzymanego od ojca i matki kodu genetycznego" [34]. Z tego względu relacje rodzicielsko-rodzinne stanowiły drugi system relacji. „Człowiek bowiem rodzi się ze swych rodziców. Rodzice są konieczną, lecz „nie wystarczającą, racją bytowania swego dziecka" [35], ostateczne bowiem rozwinięcie „naszego ducha" dokonuje się w „łonie samego Boga" [36].

Przestrzeń relacji rodzinnych poszerza się na coraz odleglejsze – „rodowe i plemienne, tworząc więź pochodzenia i wzajemnych zależności, związanych z tradycją form życia osobowego" [37].

Wprowadzane idee wychowania chrześcijańskiego

Przyjęcie chrześcijaństwa przyspieszyło proces konsolidacji państwa i umożliwiło wprowadzanie idei wychowania chrześcijańskiego, co sprzyjało tym, którzy, zrywając ze starym systemem życia, szukali nowych wzorców nowej ideologii. Wiarę bardzo często identyfikowano z normami zachowań, rytuałów, stosowanych w życiu codziennym, co traktowano jako sprawę normalną i nikt się prze-

---

32 M. Szczepska-Pustkowska, *Kategoria dzieciństwa – od Ellen Key do współczesności*, „Edukacja i Dialog" 1997, nr 7.

33 Eadem, *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia. Casus władzy (i demokracji)*, Kraków 2011.

34 M.A. Krąpiec, *Rozważania o narodzie*, Lublin 200, s. 79.

35 Ibidem, s. 79.

36 Ibidem, s. 79.

37 Ibidem, s. 80.

ciwko temu nie buntował. Niemalże całe życie rodzinne było związane z wyznawaną religią.

To rodzice przekazywali normy zachowań i uczyli dzieci pożądanych zwrotów grzecznościowych, takich jak: *Szczęść Boże*, *Bóg zapłać*, *niech ci (wam) Bóg w dzieciach wynagrodzi*, *z Bogiem.* Były to zwroty codzienne, których używanie powodowało postrzeganie w grupie społecznej jako swojego, jako osoby dobrze wychowanej.

Każdy dzień zaczynano i kończono modlitwą, modlono się przed jedzeniem, kreślono znak krzyża na każdym rozpoczynanym bochenku chleba.

Gdy na świat przychodziło dziecko, rodzice, dziadkowie i pozostali członkowie rodziny kreślili na jego czole znak krzyża. Nie jest to opis zwyczajów z zamierzchłych czasów, wiele z nich jest bowiem praktykowanych do dnia dzisiejszego i to nie tylko wśród ludzi wierzących, lecz i wśród tych, którzy deklarują się jako ateiści.

Życie miało być zgodne z wiarą i określoną hierarchią celów, na czele których stawiano zbawienie duszy i życie wieczne. Życie ziemskie bowiem traktowano jedynie jako pielgrzymkę, a cierpienia tego świata miały otwierać drogę do królestwa niebieskiego. Ale właśnie to dążenie do królestwa Bożego w epoce średniowiecza było bodźcem duchowego doskonalenia się jednostki, mimo że wykazywano brak zainteresowania zmianą na lepsze, postępem w życiu ziemskim, to jednak nowo kształtowane cnoty moralne niejako wymuszały ulepszanie życia ziemskiego.

W przeciwieństwie do humanizmu antycznego, który sformułował „zasady terapii indywidualnej, pozwalającej stosować strategię umiaru w życiu, humanizm średniowieczny zbudował cały system troski o życie wewnętrzne człowieka. W powiązaniu [...] z triumfem łaski bożej, z hierarchią cnót i szczeblami medytacji rozszerzył horyzonty indywidualnego życia duchowego i ukazał całą odpowiedzialność człowieka za to, jaki jest i jakim się staje. «Miej się na baczności – pisał Bazyli – to znaczy nie bacz ani na twoje rzeczy, ani na otoczenie. Lecz na siebie samego. Badaj siebie samego, kim jesteś czuwaj nad sobą z całą pilnością»" [38]. Swoistą kategorią tego humanizmu wielkiej wspólnoty, „stawała się nie asceza, lecz radość serc czystych" [39]. Przy czym radość oznaczała egzystencjalny, a nie intelektualny styl życia, „promieniujący wkoło i łączący ludzi w atmosferze pojednania i harmonii" [40], zgodnie z chrześcijańską koncepcją miłości

---

38 *Średniowiecze,* w: *Humanizm i edukacja humanistyczna, Wybór tekstów*, red. B. Suchodolski, I. Wojnar, Warszawa 1988, s. 86.

39 Ibidem, s. 87.

40 Ibidem.

rozumianej jako czynienie dobra (*Caritas*) w życiu społecznym i w stosunkach między narodami.

Średniowieczny humanizm – przypominam - sformułował doktrynę pokoju, kwestionującą nie tylko prawo prowadzenia wojny, ale poddając krytyce także rozróżnienie między wojną sprawiedliwą i niesprawiedliwą. Święty Augustyn widział „każdą wojnę jako nieszczęście i był przekonany, iż ktoś, kto próbuje jakąś wojnę usprawiedliwić – zatracił poczucie człowieczeństwa" [41].

Miłość bliźniego wypływająca z miłości Boga, w oparciu o którą tworzono *wspólnotę* obejmującą wszystkich ludzi, bez względu na stan umysłu i ciała oraz posiadane dobra, jako że wobec Boga wszyscy są równi – sprawiła także, że wszystkich na równi wychowywano w cnotach i pobożności. Ze względu na równorzędność wszystkich ludzi wobec Boga zniesiono zwyczaj wyrzucania dzieci chorowitych i gorliwie dbano o duszę dziecka. To chrześcijańskie postrzeganie człowieka spowodowało także uszlachetnienie roli kobiety w życiu społecznym, a następnie doprowadziło do wytworzenia chrześcijańskiej atmosfery życia rodzinnego. Każda jednostka, choćby „najmizerniejsza miała prawo do zbawienia duszy własnej", a jej opiekunowie i otoczenie „powinni pracę w tym kierunku ułatwić" [42].

Nawet wówczas, gdy życie na ziemi uzyskało autonomię, dążenie do ulepszania wewnętrznej doskonałości było istotnym atrybutem ludzkich działań. W okresie renesansu za sprawą reformacji – zdaniem Bogdana Suchodolskiego, uznawano humanizm i kult starożytnych dokonań oraz aprobowano stanowisko średniowiecza i zwracano uwagę na doskonalenie wewnętrzne jednostki.

W oświeceniu, w którym cała rzeczywistość podległa osądowi rozumu, była też wiara w dobroć człowieka, choć wypaczenia jego natury upatrywano w warunkach społecznych. Z tego względu uważano, że zło może być usunięte z duszy ludzkiej poprzez zmianę stosunków społecznych i reorganizację życia zbiorowego, która wykorzeni z ludzi zło[43].

Niestety w XIX wieku, gdy teoria ewolucji Darwina zyskała wsparcie, a człowieka traktowano jako cząstkę przyrody, okazało się, że tylko biologiczne postrzeganie człowieka naraża na szwank i zniszczenie to, co zwykło się określać **humanitas**.

---

41 Ibidem, s. 86.

42 S. Kot, *Historia wychowania*, t. 1, Warszawa 1994, s. 121.

43 I. Bober, *Koncepcja kultury w pracach Bogdana Suchodolskiego z okresu międzywojennego*, s. 16.

44 ks. J. Usiądek, *Stowarzyszenie Chrześcijańsko-Narodowe Nauczycielstwa Szkół Powszechnych 1921–1939,*Olsztyn 1998, s. 45.

Stąd też teoretycy wychowania religijnego wskazywali, że świadomej osobowości nie można ukształtować bez poddania się porządkowi nadnaturalnemu[44].

Jeden z najpopularniejszych pedagogów w Polsce, którego dzieła wydano w tłumaczeniu polskim na początku XX wieku – Fryderyk Wilhelm Foerster – uważał, że zło społeczne wypływa z sił demonicznych drzemiących w człowieku, stąd ocalenie widział w wychowaniu zgodnym z nauką Chrystusa. Nie kwestionując wartości pozareligijnych, jakie zdobył człowiek w dotychczasowym rozwoju, F.W. Foerster zalecał „ich zespolenie i zharmonizowanie w najwyższym ideale wychowania chrześcijańskiego. Celem tego wychowania jest wewnętrzne przetworzenie człowieka, skupienie duchowości przeciwko kaprysom, poglądom i instynktom"[45].

Jacques Maritain – filozof francuski, przedstawiciel neotomistycznego personalizmu głosił, iż wszelkie wypaczenia demokracji: burżuazyjny kapitalizm, faszyzm, totalizm, nacjonalizm, są skutkiem, moralnego nihilizmu, są zaprzeczeniem tego, że człowiek ma duszę i że życie ludzkie nie może istnieć bez Boga. Za cel wychowania uważał J. Maritain stworzenie człowieka, to jest „takie pokierowanie rozwojem, aby mógł ukształtować sam siebie. Człowiek jest połączeniem indywiduum i osoby. Indywiduum ma strukturę organiczną, osoba zaś jest substancją duchowną"[46].

Spośród polskich teoretyków wychowania, np. ks. Zygmunt Bielawski, wskazywał, że „chrześcijańskie wychowanie obejmuje cały zakres ludzkiego życia fizycznego i duchowego, intelektualnego i moralnego, rodzinnego i społecznego, nie żeby je w jakiś sposób umniejszyć, ale żeby je podnieść, nim kierować i udoskonalić wedle przykładu i nauki Zbawiciela"[47]. Przy czym uważał, że prawo i obowiązek religijnego wychowania młodzieży należy do trzech czynników wychowawczych: rodziców, państwa i Kościoła.

Ojciec Jacek Woroniecki był wyrazicielem koncepcji katolickiej pedagogii nieustającej (*paedagogia perennis*), którą wywodził od św. Tomasza z Akwinu. Jest to koncepcja pedagogii integralnej, łączącej obserwację z niezmiennymi zasadami filozoficznymi i teologicznymi, traktująca wychowanie w ścisłym związku z podstawowymi celami i zadaniami człowieka. Duchowny uważał, że przedmiotem formalnym pedagogiki jest „człowiek taki, jakim powinien być w pełni

---

45 Cyt. za: T. Chmaj, *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku,* Warszawa 1962, s. 440, 444.

46 Cyt. za: ks. J. Usiądek, *Stowarzyszenie Chrześcijańsko-Narodowe...,* s. 47.

47 ks. Z. Bielawski, *Wychowanie religijne,* w: *Encyklopedia wychowania*, t. 1, Warszawa 1935, s. 862.

48 o. J. Woroniecki, *Paedagogia perennis,* Lwów 1924, s. 8.

rozwoju swych sił i funkcji przyrodzonych i nadprzyrodzonych, innymi słowy omnis homo Pisma Świętego"[48]. Nauka o wychowaniu moralnym człowieka jest dla o. J. Woronieckiego częścią etyki. Oderwanie się od nauki o wychowaniu, od etyki i teologii moralnej okazało się fatalne w skutkach. Etykę i teologię moralną pozbawiło bowiem – zdaniem J. Woronieckiego, sprawdzianu praktyki, a naukę o wychowaniu mocnych i trwałych podstaw teoretycznych.

Duchowny sądził, że źródłem wypaczenia nowożytnej myśli moralnej jest „intelektualizm moralny" głoszący, że postępowanie człowieka zależy od jego wiedzy na temat dobra i zła. Z tego względu podstawą moralnej i wychowawczej nauki św. Tomasza z Akwinu jest doktryna o wzajemnym oddziaływaniu na siebie i wzajemnym przenikaniu się rozumu i woli w dziedzinie czynu. Z nauki św. Tomasza wynika praktyczne wskazanie: „Należy uczyć słowem, ale wychowywać czynem"[49].

Moc człowieczeństwa

Ustanawiając ścisły stosunek wychowawczy między duchem a rozumem, który, tylko religia chrystusowa rozgranicza [...], zaprowadza ład wewnętrzny w duszy i dostarcza trwałej podstawy do pracy samowychowawczej, dzięki której, jeśli człowiek w ogóle zdoła przetrwać, to tylko mocą swego człowieczeństwa. I tu nasuwa się pytanie, czym jest człowieczeństwo człowieka? Czym jest owo humanum, które trzeba uratować. Wobec pytania tak prostego i tak natychmiastowo zrozumiałego, pytania, które narzuca się nam codziennie w obcowaniu z innymi ludźmi, przy lekturze gazet, w trakcie pełnienia obowiązków zawodowych – nauka milknie i okazuje się bezradna. Żadna z niezliczonych dyscyplin, które zajmują się biologią, psychologią, chorobami i myśleniem człowieka nie umie nic powiedzieć o jego człowieczeństwie. Miałoby się ochotę stwierdzić, że naukom o człowieku człowieczeństwo jest nieznane" – pisał Georg Picht[50], który w 1964 roku zdefiniował termin „katastrofa edukacyjna". Twierdził też, że „sposób myślenia, który dzisiaj panuje nie tylko w nauce, lecz w całej społeczności przemysłowej i w zarządzie naszego świata traktuje wszystko, czego nie można zobiektywizować, jako nieprzystojne, gorszące, wręcz nieprzyzwoite"[51].

---

49 Ibidem, s. 17; J. Woroniecki, *Wychowanie człowieka. Pisma wybrane*, Kraków 1961.

50 G. Picht, *Odwaga utopii*, przeł. K. Wolicki, w: *Humanizm i edukacja humanistyczna, Wybór tekstów*, red. B. Suchodolski, I. Wojnar, Warszawa 1988, s. 463-464.

51 Ibidem, s. 464.

Z tego względu humanizm wielkiej wspólnoty budowanej w atmosferze pojednania i harmonii, zgodnie z chrześcijańską koncepcją miłości opartą na prawdzie i dobru, która pojawiła się w średniowieczu i przetrwała „choć różne są epoki i różne są środowiska". W tej idei miłości wynikającej z czystości serca – przejawia się wiara – według Bogdana Suchodolskiego – w jedność człowieczeństwa, bo „przecież jest jakaś wspólnota pomiędzy nami wszystkimi, są jakieś wartości, łączące pokolenia i zdolne stwarzać, podobnie w nas jak i u potomnych, człowieczeństwo. Ta jedność czyni możliwą tradycję i kulturę. Ta jedność jest uprawnieniem wychowania, które bez niej byłoby gwałtem, narzucającym jako wzór czyjąś przypadkowość osobniczą"[52]. Dalej autor pisał: „pogłębiając siebie samych, odnajdując swój własny wyraz, przeżywając własny stosunek do Boga, do przyrody, do bliźnich, do pracy, do sztuki, osiągając najwyższy poziom własnej osobowości, zespalamy się tym wszystkim, co w podobnie osobistym wysiłku tworzyli ludzie" [53].

Dlatego wychowanie, które rodzi się z ducha miłości, jest ideą wychowania, którą należy obronić – jest bowiem procesem wspierania jednostki w dążeniu do człowieczeństwa.

Potwierdzeniem tego człowieczeństwa jest nasza kultura narodowa. Jest dobrem, według Jana Pawła II, na którym opiera się życie duchowe Polaków. Ona wyodrębnia nas jako naród. „W dziejach kultury polskiej odzwierciedla się dusza narodu. Żyją w niej jego dzieje. Jest ona nieustającą szkołą rzetelnego i uczciwego patriotyzmu. Właśnie dlatego też umie stawiać wymagania, i umie podtrzymywać ideały, bez których trudno człowiekowi uwierzyć w swoją godność i siebie samego wychować" [54].

To genialne wyodrębnienie w dziejach i kulturze naszego narodu owego najważniejszego elementu człowieczeństwa spowodowało, iż „staliśmy się bardziej łacińscy niż wszystkie narody europejskie" [55].

---

52 B. Suchodolski, *O wychowaniu,* w: *Bogdan Suchodolski – osoba i myśl*, red. I. Wojnar, Warszawa 2014, s. 83.

53 Ibidem, s. 83.

54 Słowa Ojca Świętego Jana Pawła II, wypowiedziane do młodzieży w Gnieźnie 3 czerwca 1979 r.,w: *Stworzeni do miłości, Jana Pawła rozmowy z młodymi,* wybór i oprac. ks. A. Sieradzki, Łomianki k. Warszawy 1991, s. 112.

55 *O Europie i edukacji,* red. M. J. Gondek, „Instytut Edukacji Narodowej" 1999, z. 6, s. 99.

56 Ibidem, s. 95-96.

Zatem Mieszko I oddając państwo pod ochronę papiestwu wskazał drogę „dla istnienia narodu i wyznaczył jej kształty na nadchodzące pokolenia" [56], zaczął formować ducha polskiego, w oparciu o kulturę łacińską, przekazaną wraz z Ewangelią, co ostatecznie uformowało też naszą tożsamość narodową.

Kardynał Stefan Wyszyński w okresie zniewolenia narodu, jako jego duchowy „interrex, przykląkł przed nowo obranym papieżem" [57] – Polakiem, a więc symbolicznie powtórzył akt hołdowniczy Mieszka, dzięki któremu mógł się książę uwolnić od supremacji cesarza niemieckiego. Podobnie również dzięki Kościołowi uwolniliśmy się od panowania ideologii komunistycznej[58] oraz odeprzeć napór obcych „pochodów". Prawie każde polskie pokolenie krwawiło, wystarczy przypomnieć – okres zaborów, powstania, obie wojny światowe. Dzieje Polski ukazują, że „poprzez utożsamianie się z katolicyzmem polski Naród nie zatracił się" [59].

---

57 M.A. Krąpiec, *Rozważania o narodzie,* Lublin 2000, s. 96.

58 Ibidem, s. 96.

59 Ibidem, s. 97.

Jan Matejko, Zaprowadzenie chrześcijaństwa R.P. 965.

Źródło: https://pl.wikipedia.org/wiki/Zaprowadzenie_chrze%C5%9Bcija%C5%84stwa

I

KSZTAŁCENIE WOLI I UMYSŁU – IDEE I KONCEPCJE

№ 16. Warszawa, d. 4 (16) Sierpnia 1897 r. ROK XVI.

Komitet Redakcyjny: E. Konopczyński, W. Nałkowski, W. Osterloff, Wł. Połkotycki, A. Szyc, H. Wernic, M. Weryho.

Redaktor: J. Wł. Dawid.

Wychodzi 1 i 16 każdego miesiąca.

Prenumerata w Warszawie: Rocznie rs. 6, półrocznie rs. 3 kwartalnie rs. 1 k. 50. Prenumerata z przes. poczt. Rocznie rs. 7, półrocznie rs. 3 kop. 50, kwartalnie rs. 1 k 75. Ogłoszenia: za jeden wiersz lub za jego miejsce kop. 15 Cena pojedyńczego numeru kop. 25. Zmiana adresu kop. 10.

ADRES REDAKCYI I ADMINISTRACYI: ZŁOTA 26.

Administracya otwarta od god. 2—4, prócz świąt —Redaktor przyjmuje w poniedziałki, środy i piątki o godz. 3—4.

Prenumeratorów zalegających w przedpłacie prosimy o uregulowanie takowej.

Nowa metoda badania zdolności umysłowych.

(Dalszy ciąg).

4. *Zmęczenie umysłowe.* Wszystkie badania, które opisaliśmy wyżej, zostały wywołane przez kwestyę zmęczenia, z tego powodu powtarzano je tegoż samego dnia kilkakrotnie t. j. przed rozpoczęciem nauki i po upływie każdej godziny lekcyi oraz po skróceniu zajęć dziennych w szkole, aiżeby przekonać się, o ile zajęcia szkolne wpływają ujemine na czynności umysłowe uczniów. Rezultaty badań jednak ne okazały się ani tak przerażające, ani tak pewnejak przewidywało wielu lekarzy i pedagogów.

Niektóre ich wyniki są jednak godne uwagi.

Najmniej różnic było przy metodzie pamięciowej, ilość błędów w pisaniu szeregów, wygłoszonych przez nauczyciela nie była wprawdzie jednakową we wszystkich próbach, ale prawie wszędzie lepsze były roboty, wykonane w godzinach późniejszych, widocznie więc czynnik wprawy był tu dużo silniejszy od zmęczenia. Zachodziły też nieznaczne różnice pomiędzy szczególnemi klasami np. Sexta (wiek przeciętny l. 10) dała następujące cyfry błędów popełnionych przez jednego ucznia.

Przed rozpoczęciem nauki	22,6	Po czwartej godzinie	10,3
Po pierwszej godzinie	21,0	Po piątej „	15,5

Zatem najgorszą okazała się pierwsza próba, która była dla uczniów zupełną nowością, potem nastąpiło stopniowe obniżenie się ilości błędów, aż dopiero ostatnipróba po skończeniu nauki wykazała znów dążność od wrotną.

Innem było zachowanie się klasy żeńskiej Va (wiek przeciętny lat 11 ½) gdzie znaleziono następujące cyfry.

Przed rozpoczęciem nauki	16,9	Po czwartej godzinie	22,5
Po pierwszej godzinie	18,2	Po piątej „	17,8

Tu znów wyraźniej widać stopniowy wzrost zmęczenia, jakkolwiek różnica pomiędzy pierwszą próbą a ostatnią nie jest zbyt wielką.

Obok tej klasy można postawić Quartę u chłopców (wiek przeciętny lat 13,2) gdzie wypadły takie cyfry:

Przed rozpoczęciem nauki	8,9	Po czwartej godzinie	7,9
Po pierwszej godzinie	8,9	Po piątej „	10,7

Tutaj czynnik wprawy występuje dużo słabiej od czynnika zmęczenia, przez to ostatnia próba jest dużo gorszą od pierwszej. Wprost przeciwnie się zachowała Obertertia (wiek przeciętny lat 15,5) gdzie cyfry przeciętne błędów były:

Przed rozpoczęciem nauki	12,9	Po czwartej godzinie	7,7
Po pierwszej godzinie	9,1	Po piątej „	2,8

Przy metodzie rachunkowej znaleziono podwójny wynik w następujących po sobie próbach: z jednej strony ilość pracy wykonanej wzrasta (wpływ wprawy), z drugiej zmniejsza się jej jakość t. j. powiększa ilość błędów. Weźmy dla przykładu dwie ostatnie klasy, z pomocą których ilustrowaliśmy wyniki metody poprzedniej.

Quarta przy I-ej próbie liczb dodanych 190 błędów 1,5; przy II-ej liczb 238, błędów 1,8 przy III 277, bł. 2,0.

Obertertia przy I-ej próbie liczb dodanych 213 błędów 0,8 przy II-ej liczb 281, błędów 1,6; przy III liczb 312 błędów 1,7.

Quarta przy IV próbie liczb dodanych 280 błędów 2,0; przy V-ej próbie liczb 242, błędów 2,3 przy VI liczb 272 błędów 2,0.

Obertertia przy IV próbie liczb dodanych 318; błędów

Władysława Szulakiewicz

Problem kształcenia charakteru dzieci. Analiza wybranych koncepcji II połowy XIX i początków XX wieku

Geniusz moralny nie jest konieczny do kształtowania charakteru,
potrzebny jest natomiast człowiek prawdziwie żywy
i zdolny do nawiązania bezpośredniej łączności z innymi ludźmi[1].

Perspektywy badań nad kształceniem charakteru – uwagi wstępne

Problem kształcenia charakteru był/i jest przedmiotem zainteresowania przedstawicieli kilku dyscyplin wiedzy[2]. Wypowiadali się na ten temat nie tylko pedagodzy, ale i, a może przede wszystkim, psychologowie oraz filozofowie, historycy i teologowie[3]. W literaturze pojawiły się takie terminy jak charakter narodowy czy charakter moralny. Lista prac na ten temat opublikowanych na przełomie XIX i XX wieku, w okresie międzywojennym i w pierwszych latach po II wojnie światowej jest stosunkowo bogata. Wśród najbardziej znanych wydawnictw poświęconych tej tematyce należy wymienić m.in. opracowania o. Józefa S. Adamskiego[4], Juliana Ochorowicza[5], ks. Jana Ciemniewskiego[6],

---

1 M. Buber, *Kształcenie charakteru*, 1968, s. 916.

2 Pragnę zaznaczyć, że artykuł nie pretenduje do miana wyczerpującego studium na ten temat. Intencją moją jest jedynie zasygnalizowanie podstawowych kategorii związanych z zagadnieniem kształcenia charakteru i ukazanie na przykładach konkretnych publikacji kierunków myślenia o tym problemie.

3 Tu warto odnotować np. prace: S. Bednarek, *Charakter narodowy w koncepcjach i badaniach współczesnej humanistyki*, Wrocław 1980; A. Bocheński, *Rzecz o psychice narodu polskiego,* Warszawa 1986; J. Kolbuszewski, *Charakter narodowy Polaków w literaturze pięknej*, „Komunikaty Mazurko-Warmińskie" 1984, nr 1-2, s. 35-81; J. Szmyd, *Charakter narodowy i duchowość wspólnoty*, Kraków 1998.

4 J.S. Adamski, *O charakterze*, Lwów 1900.

5 J. Ochorowicz, O *kształceniu własnego charakteru*, Warszawa 1907; idem, *Pierwiastki charakteru narodowego*. *Szkic z psychologii i kultury pierwotnej Słowian Centralnych*, Warszawa 1907.

6 J. Ciemniewski, *Poznanie i kształcenie charakteru*, t. 1-2, Poznań 1927.

o. Mariana Pirożyńskiego[7], Lucjana Zarzeckiego[8], Mieczysława Kreutza[9], Ludwika Jaxy –Bykowskiego[10], Witolda Rubczyńskiego[11].

Trzeba jednak podkreślić, że zagadnienie to odnaleźć można w niemalże wszystkich publikacjach z zakresu pedagogiki, które wykorzystywane były w II połowie XIX wieku w kształceniu nauczycieli w seminariach nauczycielskich bądź, jak wówczas określano, w nauce prywatnej.

Wymienieni autorzy przyjmowali różnorodne perspektywy mówienia o charakterze, jego rozwoju i czynnikach sprzyjających procesowi prawidłowego rozwoju. Wiele uwagi poświęcono m.in.:

- zagadnieniu charakteru jako celu wychowania, w tym głównie wychowania moralnego,
- związkom charakteru i woli,
- uwarunkowaniom sprzyjającym prawidłowemu rozwojowi charakteru,
- czynnikom tworzącym bariery w kształceniu charakteru,
- znaczeniu środowiska rodzinnego i szkolnego w kształceniu charakteru,
- roli nauczycieli, wychowawców w procesie rozwoju charakteru,
- znaczeniu doboru metod wychowania w kształceniu charakteru[12].

Po analizie publikacji można wymienić kilka perspektyw spojrzenia na problem, bowiem autorzy poszukując uzasadnień dla swych rozważań, lokują się w określonych dyscyplinach wiedzy. A to odpowiada określonym grupom edycji naukowych.

Pierwszą grupę prac tworzą publikacje, których autorzy, przyjmują w swych projektach badawczych pedagogiczną perspektywę spojrzenia, a nawet perspektywę pedagogiczno-psychologiczną. W tej grupie prac warto przywołać nazwiska kilku autorów, głównie podręczników i wydawnictw przeznaczonych do kształcenia nauczycieli, a są to m.in.: Andrzej Józefczyk[13], Mieczysław Baranowski[14],

---

7 M. Pirożyński, *Kształcenie charakteru*, Wrocław 1946, wyd. II 1948, wyd. III, Brighton 1955, ostatnie wyd. Warszawa 2005.

8 L. Zarzecki, *Charakter i wychowanie*, Warszawa 1924; idem, *Charakter jako cel wychowania*, Warszawa 1918; idem, *Dydaktyka ogólna czyli kształcenie charakteru przez nauczanie*, Lwów 1920.

9 M. Kreutza, *Kształcenie charakteru. Wskazówki praktyczne*, Warszawa 1946.

10 L. Jaxa-Bykowski, *Kształcenie charakteru*, Lwów 1919; *Charakter i wola: ich istota i kształcenie*, odb. „Życie doskonałe", Warszawa 1938/39.

11 W. Rubczyński, *Problem kształcenia charakteru*, Poznań 1938.

12 Te kierunki myślenia charakterystyczne były dla autorów prac, które można określić jako pedagogiczne i psychologiczne oraz i filozoficzno-etycznych.

13 A. Józefczyk, *Wpływ szkoły na wykształcenie charakteru uczniów*, „Szkoła" 1877, nr 9-11.

14 M. Baranowski, *Pedagogika do użytku seminariów i nauczycieli szkół ludowych,* wyd. 5, Kraków 1902; wyd. 12, Warszawa 1925.

Władysław Seredyński[15], Stanisław Sobieski[16]. Wszyscy wymienieni związani byli z seminariami nauczycielskimi jako nauczyciele i dyrektorzy.

Ponadto należy zwrócić uwagę na fakt, że problem ten był także obecny w publicystyce pedagogicznej, której autorkami były kobiety. Ten nurt myśli pedagogicznej reprezentowały: Waleria Marrene-Morzkowska[17], Felicja z Wasilewskich Boberska[18], Zofia Kowerska[19], Cecylia Plater-Zyberkówna[20], czy znana doskonale szerszej grupie czytelników Iza Moszczeńska[21].

Kolejną grupę publikacji, w których odnaleźć można rozważania na temat charakteru, tworzą prace filozoficzno-pedagogiczne i psychologiczne oraz etyczne. A wśród autorów ujmujących to zagadnienie można wymienić m.in.: Kazimierza Twardowskiego, Witolda Rubczyńskiego, Ludwika Jaxę-Bykowskiego, Juliana Ochorowicza, a z obcych autorów Martina Bubera[22].

Z kolei polityczny wymiar analiz nad charakterem odnajdujemy w opracowaniu Zygmunta Balickiego[23]. Ten nurt myślenia można wpisać w rozważania nad charakterem narodowym.

Ważną grupę prac stanowią tłumaczenia opracowań w języku obcym. A w omawianym czasie pojawiają się przekłady najbardziej znanych prac, takich autorów jak: G. Kerschensteiner[24], John Mac Cunn[25], czy Fritz Künkel[26], Julies

---

15 W. Serdyński, *Pedagogia polska w zarysie*, Lwów 1868.

16 S. Sobieski, *Zasady wychowania i nauki*, Lwów 1873.

17 W. Marrene-Morzkowska, *Przesądy w wychowaniu. Studium pedagogiczne*, Wilno 1881.

18 Felicja z Wasilewskich Boberska, *Pisma Felicji z Wasilewskich Boberskiej,* Lwów 1893, s. 439-446.

19 Z. Kowerska, *O wychowaniu macierzyńskim*, Warszawa 1894. Praca nagrodzona w konkursie ogłoszonym przez „Bluszcz".

20 C. Plater-Zyberkówna, *Kilka myśli o wychowaniu w rodzinie*, Warszawa 1903.

21 I. Moszczeńska, *Wychowanie praktyczne*; eadem, *Zasady wychowania*, Warszawa 1907.

22 Omówienie twórczości autorów, prezentujących nurt filozoficzno-etyczny rozważań znajdziemy w pracach m.in. R. Jadczaka, W. Glinkowskiego, M.A. Michalskiego, W. Szulakiewicz.

23 Mam na myśli pracę *Charakter a życie polityczne,* Warszawa 1914.

24 G. Kerschensteiner, Charakter : jego pojęcie i wychowanie ; z popr. 4 wyd. niem. przeł. A. Tom, Warszawa 1932.

25 J. Mac Cunn, *Kształcenie charakteru. Zagadnienia etyczno-pedagogiczne*, Lwów – Warszawa 1925.

26 F. Künkel (1889–1956), niemiecki psychiatra i psycholog, autor kilku prac ukazujących uwarunkowania kształcenia charakteru.

Antonie Payot[27], Friedrich Scholtz[28], Otto Weininger[29], Fryderyk W. Foerster[30], czy Martin Buber[31].

W moich rozważaniach najbliższa jest mi ze wszystkich wymienionych perspektyw, perspektywa pedagogiczno-filozoficzna i etyczna. Bowiem nie da się niekiedy oddzielić od poglądów pedagogów i psychologów wychowania od myśli filozofów wychowania. W artykule będę odwoływać się do prac głównie tych autorów, którzy uczestniczyli w kształceniu pedagogów.

Kształcenie charakteru dzieci jako zadanie wychowania moralnego i jego związek z kształceniem woli

Władysław Seredyński – autor pierwszego podręcznika do pedagogiki w języku polskim Pedagogia polska w zarysie, kształcenie i charakter łączył z kształceniem woli. Charakter nazywa „umysłem woli", który jest wypadkową wszelkich zdolności człowieka i pracy nad sobą, jest zakończeniem procesu wychowania[32]. Dalej dodaje, że charakter jest to zasób potężnej i wykształconej woli, dzięki której człowiek jest obrońcą i wykonawcą dobra w ogóle. Cechą charakteru jest stałość i jednostajność zasad wyrażających się w myśleniu i działaniu. Ważnymi cechami jest wytrwałość i stanowczość w postanowieniach i podjętych zadaniach, tj. pracy użytecznej dla innych.

W podobnym duchu wypowiada się Andrzej Józefczyk w opracowaniu Wpływ szkoły na wykształcenie charakteru uczniów. Autor ten przekonuje, że w pedagogice chodzi właściwie o kształcenie charakteru. A na szkole spoczywają najtrudniejsze zadania w tej kwestii. Charakterem nazywa zaś, „stałość woli w postępowaniu według niezmiennych zasad" [33]. Postępowanie według zasad mo-

---

27 J.A. Payot, *Wyrabianie charakteru podstawą moralności*, z oryg. fr. przeł. M. Arct-Golczewska,Warszawa 1911.

28 F. Scholtz, *Wady charakteru dziecięcego i ich leczenie*, przeł. J. Wł. Dawid, Warszawa 1911.

29 Publikacja O. Weiningera *Geschlecht und Charakter* (*Płeć i charakter*), ukazała się w 1903. Praca ta do 1923 miała 25 wydań. Wydania polskie ukazały się kolejno patrz: O. Weininger, *Płeć i charakter: rozbiór zasadniczy*, przeł. O. Ortwin, Łódź 1911, następnie t. 1-2, Warszawa 1930–1935; także *Płeć i charakter*, przekł. O. Ortwin, wstęp G. Kunigiel, posłowiem opatrzył J. Prokopiuk, Warszawa 1994.

30 F.W. Foerster, *Szkoła i charakter. Przyczynek do pedagogiki posłuszeństwa i do reformy karności w szkole,* przeł. M. Łopuszańska, wyd. z przedmową A. Szycówny, Warszawa – Lublin – Łódź – Kraków 1909. Warto dodać, że poglądy F.W. Foerstera propagują prace m.in. Danuty Koźmian.

31 M. Buber, *Kształcenie charakteru*, s. 915-926.

32 S. Seredyński, *Pedagogia polska*..., s. 228 i n.

33 A. Józefczyk, *Wpływ szkoły na wykształcenie*..., s. 81.

ralnych nazywa charakterem moralnym. Uznaje jednak, że kształcenie charakteru w pożądanym kierunki, to praca szkoły i nauczyciela nad wolą. Przed wychowaniem stawiał dwa zdania, które sformułował w postaci pytań: jak pokierować człowiekiem, aby wyrobił w sobie zasady? Jak doprowadzić do panowania nad sobą?

Z czego wynika ważność i znaczenie kształcenia charakteru? Na to pytanie próbowało odpowiedzieć wielu autorów. Przywołajmy kilka wypowiedzi uzasadniających znaczenie charakteru w życiu człowieka.

Waleria Marrene-Morzkowska w książce Przesądy w wychowaniu. Studium pedagogiczne przekonywała, że „Dział wychowania moralnego, nadanie przyszłemu człowiekowi stałego kierunku, hartu, woli, postawienie mu w życiu szlachetnego celu w ten sposób, by charakter jego nie zachwiał się przez cały przeciąg życia pod naciskiem wrogich okoliczności, lub niebezpiecznych pokus, stanowi pracę, nierównie trudniejszą i bardziej zawiłą jeszcze, niż wykształcenie umysłu...Pierwszym warunkiem pedagogicznego powodzenia jest, by wychowawca zdał sobie jasno sprawę: co w przyszłym człowieku budować należy, jakie pierwiastki zneutralizować?" [34].

Z kolei Lucyna Mieroszewska, pisarka pedagogiczna, w opracowaniu Rady praktyczne za najważniejsze zadanie uznała stałość charakteru, co jest niezbędne w dalszym życiu człowieka. Pisała „Stałość charakteru jest najszacowniejszym przymiotem człowieka, rozsądek szczęścia jego rękojmią, a brak jednego i drugiego źródłem nieskończonych klęsk, powodem niepoliczonych nieszczęść, rodzin i narodów" [35].

Interesujący wywód na temat znaczenia charakteru w życiu człowieka przedstawił Ludwik Jaxa- Bykowski. W pracy Kształcenie charakteru napisał: „Najcenniejszym skarbem człowieka jest charakter. Bez wysokiej nauki, bez zdolności artystycznych można nieraz spełniać doskonale swe obowiązki, być użytecznym dla społeczeństwa; człowiek bez charakteru, jak liść niesiony wiatrem, jest igraszką przypadku, cofa się przed każdym przeciwieństwem, zbacza w razie przeszkody, jest dobrym i prawem o tyle, o ile mu to nie sprawa trudności. Przeciwnie, człowiek z silnym i wzniosłym charakterem ostoi się jak dąb wśród burzy, raczej padnie strzaskany, niż cofnie lub ugnie się przed przeciwnościami, niż odstąpi od swych zasad i przekonań" [36].

---

34 W. Marrene-Morzkowska, *Przesądy w wychowaniu. Studium pedagogiczne,* s. 95.

35 L. Mieroszewska, *Rady praktyczne o początkowym wychowaniu dzieci*, Warszawa 1856, s. 255.

36 L. Jaxa-Bykowski, *Kształcenie charakteru,* Lwów 1919, s. 3.

Istota i uwarunkowania kształcenia charakteru i woli

Wspomniany już W. Seredyński twierdził, że proces pracy nad charakterem ma w ostateczności na celu przygotowanie wychowanka do przyszłego życia. Przekonywał, że jest to proces długotrwały i pisał: „Nie pomyliliśmy się przeto mówiąc, że nie masz właściwie końca wychowania, bo wychowanie kończy się rozwikłaniem charakteru, a wykształcenie życiem”[37]. Wpisując pracę nad charakterem w całokształt czynności składających się na proces wychowania istotną rolę wyznacza wykształceniu uczucia prawdy i uczucia dobra. Uczucie dobra dla niego jest jednoznaczne z pojęciem sumienia. Pięknie określa uczucie dobra, nazywając je „rozsądkiem serca”[38]. Skoro charakter łączy się z wolą, zatem, według niego, należy kształcić wolę. Jakie cechy są pożądane w tym zakresie, nad czym pracować ma wychowawca? Odpowiadając na te pytania uznaje, że przede wszystkim takie nawyki (nawyknienia) i przyzwyczajenia należy kształtować jak: czystość, wstydliwość, oszczędność i miara, porządek, punktualność, pilność, otwartość, rzetelność, miłość prawdy i prawość, cierpliwość, skromność, grzeczność, uprzejmość i posłuszeństwo[39].

Na ważny aspekt w kontekście kształcenia charakteru zwróciła uwagę Z. Kowerska w publikacji O wychowaniu macierzyńskim. Rozważając ten problem analizowała związek charakteru i nauki. Podkreśliła, że w życiu człowieka nie należy przeceniać jedynie nauki oraz zdobytej wiedzy. Według niej „Nauka – jest jakby majątkiem, który sam w sobie przedstawia kapitał martwy. Czymże jest majątek w ręku skąpca, w ręku złego lub rozrzutnego człowieka? Jest nieużytecznym lub źle używanym środkiem. To samo dzieje się z nauką, gdy jej nie wesprze charakter. W ludziach samolubnych, chciwych, zmaterializowanych, staje się ona sługą przekupną, wyzyskiwaną ze złą wiarą; w ludziach słabych, chwiejnych, bez odwagi, siły i męstwa, jest orężem w rękach tchórza, który go ani użyć, ani wywalczyć nim w życiu nic nie potrafi, w niewytrwałym, lekkim próżniaku, choćby miał największe zdolności, będzie zawsze owymi skokami zająca, którego wszystkie żółwie niezawodnie wyprzedzą do mety[40].

W dyskusji na intersujący nas temat ważny był głos M. Baranowskiego, autora podręcznika do pedagogiki. Przy czym w swych rozważaniach posługuje się on kategorią charakter religijno-moralny, który, jego zdaniem, jest ostatecznym celem wychowania i pisze: „Ażeby jednak czyny wychowanka były dobre, muszą

---

37 W. Serdedyński, *Pedagogia polska*..., s. 232.
38 Ibidem, s. 168 i n.
39 Ibidem, s. 189-201.
40 Z. Kowerska, *O wychowaniu macierzyńskim*, s. 125.

wolą jego kierować zasady moralno-religijne, a więc pracować należy nad wyrobieniem woli rozumowej wychowanka... I dalej autor ten dodaje: „Kształcenie woli rozumowej jest głównym środkiem kształcenia charakteru. Kto kieruje się w swych czynach wolą rozumową ten posiada religijno-moralny charakter"[41]. Baranowski podaje także, jakie są sposoby – środki kształcenia charakteru. Do podstawowych zalicza: 1. Ćwiczenie i przyzwyczajenie; 2. Pouczenie i naukę; 3. Przykład rodziców i wychowawców. Jakie idee są wyznacznikami owego charakteru moralnego[42]. Jednak, jego zdaniem, wychowawca winien znać w ogóle wszystkie środki wychowania, do których zaliczył: zezwolenie i odmowę, rozkaz, zakaz, rada i przestroga, nagroda i kara, pouczenie, przykład, lektura. Odwołując się do znanych teorii jak np. Jana Jakuba Rousseau, Jeana Paula. Pierwszy – Rousseau, jak powszechnie wiadomo, nakazywał wykreślić ze słownika wychowawcy słowa „słuchać i rozkazywać", drugi zaś, uważał, odnosząc się do reguł stosowania rozkazu i zakazu, że „Dzieci i zegarki nie powinny być ciągle nakręcane, trzeba im pozwolić, aby i same chodziły" [43].

Autor Pedagogiki do użytku seminariów i nauczycieli szkół ludowych sporo uwagi poświęcił także zagadnieniu kary i nagrody**.** Jego wywody są o tyle intersujące i ważne, że wypowiada je doświadczony pedagog. Kara była dla niego smutną koniecznością, którą zarówno w szkole jak i w społeczeństwie trzeba mimo wszystko stosować. Przy czym winno się mieć na względzie takie oto zasady: nagroda i kara jest/ powinna: 1) być tam stosowana, gdy zawodzą inne środki wychowania, 2) wymiar jej powinien być sprawiedliwy, tj. stosowany do zasług lub przewinień, 3) brać pod uwagę nie tylko uczynek, ale jego zamiar, 4) działać na rozbudzenie ambicji, 5) uwzględniać indywidualność dziecka, 6) nie należy nagradzać zwykłej powinności, ani przymiotów, które nie są zasługą wychowanka (np. siłę, zręczność, pamięć)[44]. Do wychowawców kierował takie przesłanie: „Wychowawca dążyć powinien do tego, aby wychowankowi wystarczyło samo uznanie jego, objawione zadowolenie, wyrażona słowami zachęta, pochwała, bez innych oznak zewnętrznych, lecz w użyciu tych form nagrody powinien być wychowawca oględny i oszczędny" [45].

Mieczysław Baranowski mówiąc o metodach wychowania dużo uwagi poświęcił sprawie pouczenia. Zaczął od wyjaśnienia czym jest pouczenie, wskazu-

---

41 M. Baranowski, *Pedagogika do użytku seminariów i nauczycieli szkół ludowych*, wyd. 10, przygotował F. Majchrowicz, Warszawa – Łódź – Poznań – Kraków 1919, s. 87-99.

42 M. Baranowski używa także kategorii charakteru moralnego (obyczajowego), ibidem, s. 89.

43 M. Baranowski, *Pedagogika do użytku seminariów i nauczycieli...*, s. 91-92.

44 Ibidem, s. 93-94.

45 Ibidem, s. 94.

jąc na jego dwie istotne cechy, a mianowicie: cechę okoliczności i praktyczności. Nie należy unikać tego środka, bo pouczenie jest reakcją na okoliczności, ale jej wychowawcze walory są niekiedy większe aniżeli systematyczna nauka, bowiem zapamiętuje się je na zawsze. Tym samym pouczenia prowadzą do jasnego odróżnienia czym jest dobro, a czym zło[46]. Pedagog ten zastanawiał się nad tym, jakimi zasadami wychowawca musi się kierować, aby wykształcić moralny charakter uczniów[47]. Jedną z podstawowych i najważniejszych zasad jest walka z kłamstwem, a wszczepianie miłości do prawdy[48]. Zatem kształcenie prawdomówności i miłości prawdy to jedno z najważniejszych zadań w procesie kształcenia charakteru moralnego.

Dopełnieniem refleksji na temat kary i nagrody, metod wychowania, a może nawet swoistego rodzaju podsumowaniem niech będą tezy sformułowane przez W. Seredyńskiego, który mówił tak: „...wychowawca to wieczny sędzia, który co chwilę waży czyny pacholąt, nagradza i karze pamiętając, że nagrody i kary są lekarstwem, którego ani za często, ani bezpodstawnie zażywać nie można"[49]. I drugie: „Karaj zawsze tak i w ten sposób, abyś, gdy cię kto śród tej czynności najdzie, nie czuł się zawstydzony" [50].

Wśród wypowiedzi dotyczących zagadnień charakteru ważne są idee zawarte w opracowaniu Felicji z Wasilewskich Boberskiej. W wykładzie O KSZTAŁCENIU CHARAKTERU zwróciła ona uwagę na związek woli z kształceniem charakteru[51]. Pisała tak: „Podziwiamy rozum i geniusz, czcimy i szanujemy prawdziwie tylko charakter"[52]. I dalej: „Charakter, to wola odważna, niezłomna a szlachetna i prawa, to wierność sumieniu i powinności, zacnym przeświadczeniom i zasadom, prawda w czynie i słowie..." [53]. Z jej wypowiedzi bije optymizm, gdyż przekonuje, że wychowanie w procesie kształcenia charakteru wiele może, a wychowawcy nie wolno głosić poglądu, że w przypadku trudnego dziecka mamy do czynienia z fatum. Proponuje walkę z wadami, które przyczyniają się do niszczenia prawego charakteru człowieka. Podstawową zasadą jest walka z kłamstwem oraz z egoizmem,

---

46 Tu odsyła czytelników do prac Fr. W. Foerstera.

47 M. Baranowski, *Pedagogika do użytku seminariów i nauczycieli*..., s. 100.

48 Odwołując się do literatury podaje klasyfikacje kłamstw szkolnych dzieląc je na: fantastyczne, patologiczne, bohaterskie i egoistyczne.

49 W. Seredyński, *Pedagogia polska*..., s. 212.

50 Ibidem, s. 221.

51 F.Z. Wasilewskich-Boberska, *O kształceniu charakteru*, s. 439-462. Był to wykład wygłoszony na zaproszenie Towarzystwa Pedagogicznego we Lwowie.

52 Ibidem, s. 443.

53 Ibidem.

ona jest istotnym zadaniem pedagogicznym[54]. Wyrobienie nawyku kierowania się prawdą w życiu, uważa za najważniejszy postulat pedagogiczny. Po nim zaś niwelowanie egoizmu, a jest to możliwe, gdy nie będziemy czynić dziecka centrum świata, niech dziecko wie, że jego prawa nie są większe od praw innych. Mówiąc o znaczeniu woli w rozwoju charakteru przestrzega przed myleniem uporu z silną wolą, bo upór to obranie sobie błahego charakteru za cel postępowania. Tu pojawia się w jej myśli problem kary. Według niej w karaniu wychowawca musi być powściągliwy, bo wychowanek stopniowo przyzwyczaja się do kary[55].

Dlatego formułuje podstawowe zasady pracy wychowawcy, bo w jej przekonaniu kształcić charakter, to:

- rozwijać głębokie przeświadczenia moralne,
- nie dawać gotowych recept, lecz pokazywać możliwości,
- nie ulegać mylnym koncepcjom wychowania,
- przygotować do samowychowania.

Swoje wywody kończy przesłaniem: Praca nad sobą, to „mistrz najpotężniejszy" [56].

Wychowawca wobec trudności kształcenia charakteru – czyli o indywidualizmie, walce z egoizmem i znaczeniu prawdy

Większość autorów podejmujących problem kształcenia charakteru wskazuje na trudności, jakie napotkamy podejmując się tego zadania pedagogicznego. Czynią oni w swych opisach problemu także uwagi na temat błędów, których nie można, nie powinno się popełniać. Dla przykładu oddajmy głos w tej sprawie Cecylii Plater-Zyberkównej autorce pracy Kilka myśli o wychowaniu w rodzinie.

Cecylia Plater-Zyberkówna w procesie kształcenia charakteru najważniejszą rolę przypisuje matkom i przekonywała, że „Znać i zrozumieć dziecko, słowem ogarnąć całą jego indywidualność to jest... najpierwszy warunek pracy wychowawczej..." [57]. Lecz uznając jej (indywidualności) znaczenie w rozwoju człowieka nazywa indywidualność siłą i „szczególnym piętnem Bożym" [58]. Dlatego uważała, że na indywidualność należy patrzeć z dwóch perspektyw, tj. doceniać jej wartość, ale i dostrzegać negatywny wpływ na życie człowieka, dokładniej wyjaśniając ten

---

54 Ibidem, s. 447 i n.
55 Ibidem, s 454.
56 Ibidem, s. 462.
57 C. Plater Zyberkówna, *Kilka myśli o wychowaniu w rodzinie*, Warszawa 1903, s. 139-140.
58 Ibidem, s. 141.

problem pisała: „Zapaleni zwolennicy indywidualizmu, najczęściej jednak zapominają o tym, że nie każdy z przejawów indywidualności godzien jest uwzględnienia, i że obok przejawów dodatnich, które należy kształcić, istnieją ujemne, którym schlebiać byłoby szaleństwem wychowawczym”[59]. Według tej autorki „Najszlachetniejsze przejawy indywidualności obejść się nie mogą bez ścisłego kierunku i kontroli rozsądku, gdyż puszczone samopas lub bezmyślnie rozdmuchane mogą się stać szkodliwymi – przesadą lub jednostronnością kierunku” [60]. „Dobra jest np. ambicja, odwaga, gorliwość, jednak nie kierowane łatwo przerodzić się mogą w zuchwalstwo, fanatyzm. Podstawową ideą moralności jest, według niej, prawość i nazywa ją «kamieniem węgielnym charakteru człowieka»” [61]. Prawość – to fundament, to rdzeń charakteru, zasada jego istotnej wartości[62]. „Prawość jest jak ...nić Ariadny, która z labiryntu największego zawikłania, jedną, mocną jest człowieka zwycięsko wyprowadzić” [63]. Będąc prawym inne wady człowieka nie mają wielkiego znaczenia, lecz przy braku prawości nie na wiele zdadzą się zalety i uzdolnienia. Człowiek niemoralny, który oszukuje jest wrogiem drugiego człowieka. Charakteryzując taką osobę używała jednoznacznych słów, przy czym odnosiła się do sprawy niezwykle krytycznie. Oto jej słowa: „ Człowiek obłudny, kłamliwy, gorszy jest od rozbójnika, od dzikiego zwierza, bo tych strzeżesz się, a temu ufasz. Człowiek nieprawy – to bagno, trzęsawisko, pokryte zielenią.... Stąpasz i grzęźniesz!” [64]. Zalecała również, aby walczyć z egoizmem, obłudą i kłamstwem. Pierwsza wada, czyli egoizm, albo, jak mówi Plater-Zyberkówna, miłość własna, prowadzi do kolejnych wad, a kłamstwo jest w tym zakresie funkcjonowania człowieka niebezpieczne, że wciąga go w matnię, z której już trudno się nieraz wyplątać, bo jedno kłamstwo zmusza do drugiego, pociąga za sobą szereg fałszywych ocen otaczającej rzeczywistości. Najgorsze w kłamstwie, według publicystki, jest oszukiwanie siebie. A człowieka, który kłamie tak opisywała „W swym usprawiedliwieniu idzie drogą wężową: jedno pomija, drugie zmniejsza, trzecie uwydatnia, a co słowo, fałszywą rację podaje”[65].

---

59 Ibidem, s. 144.
60 Ibidem, s. 145.
61 Ibidem, s. 150 i nast.
62 Ibidem, s. 155.
63 Ibidem, s. 168.
64 Ibidem, s. 156.
65 Ibidem, s. 161.

Kształcenie charakteru – to nie lekcja określonego przedmiotu, ale i nieukryty program nauczania

Interesujące spojrzenie na problem kształcenia charakteru prezentuje Martin Buber. Według niego kształcenie charakteru, to nie nauczanie konkretnego przedmiotu. Nie wolno, zdaniem filozofa, utożsamiać kształcenia charakteru z nauczaniem konkretnego przedmiotu. Nie należy też popełnić takiego błędu pedagogicznego, że będziemy wykładać zasady kształcenia charakteru. O swoich doświadczeniach w tym zakresie napisał:

„Zrobiłem fatalny błąd: usiłowałem wykładać zasady etyki i wszystko, co powiedziałem, zostało przyjęte jako wytarty frazes wiedzy; nic nie zmieniło się w budujące charakter tworzywo"[66].

W czym tkwi trudność kształcenia charakteru, pytał Buber? W jego opinii m.in. w indywidualności każdego dziecka. I tu można popełnić błąd próbując dać gotowe recepty, gotowe rozwiązania wszystkim wychowawcom i dla wszystkich uczniów.

Ale także jest racja w tym stwierdzeniu M. Bubera, że prawdziwa trudność jednak leży jeszcze głębiej. Jak filozof rozpoznaje ten trudny moment wychowania? „Ucząc każdego innego przedmiotu, pisał, mogę swobodnie głosić swoje intencje bez obawy, że wpłynie to ujemnie na skutki nauczania... Czy z tego wynika, że zamiar kształtowania charakteru należy trzymać w tajemnicy i działać tylko podstępem i w ukryciu?"[67] Buber przekonuje, że nie, zapewne nie. Odpowiadając na to ostatnie pytanie całość doświadczenia i wiedzy filozofa na ten temat można zamknąć w jego wypowiedzi, która brzmi:

„Nie wystarczy wiedzieć, że wychowania nie wprowadza się jako przedmiotu nauczania w szkole, ani też nie przemyca w sprytnie zaplanowanych okazjach. Wychowanie nie może tolerować tak podstępnego działania**.** Nawet jeśli uczeń nie spostrzeże ukrytej intencji, zemści się to na samym pedagogu pozbawiając go bezpośredniości stanowiącej jego siłę. Jedynie całą swą istotą, w całej jej spontaniczności, może wychowawca naprawdę wpłynąć na osobę wychowanka"[68].

W swej koncepcji kształcenia charakteru M. Buber podkreśla ważność zdobycia przez wychowawcę zaufania wychowanka. Wówczas ten ostatni, akceptuje osobę wychowawcy i czuje, że może mu zawierzyć. Jednak wychowawcy nie mogą zapominać, że i konflikty mogą odgrywać rolę wychowawczą, ale konflikt z wychowankiem jest najostrzejszą próbą dla wychowawcy.

---

66 M. Buber, *Kształcenie charakteru*, s. 916.

67 Ibidem.

68 Ibidem.

Kształcenie charakteru – kilka uwag końcowych

Trzeba stwierdzić, że w wielu wypowiedziach, wspomnianych w artykule autorów, wychowanie utożsamia się z kształceniem charakteru. Ponadto kształcenie charakteru łączono z wychowaniem moralnym, w tym także eksponowano kształcenie woli dziecka. W wielu projektach pedagogicznych podkreślano, że w procesie tym nie można przeceniać jednego czynnika, czy jednej metody wychowania. Oznacza to, że o ile i bezsprzecznie ważny jest przykład wychowawcy, to o tyle nie stanowi on o ostatecznym efekcie pracy wychowawczej. Podobnie nie wolno w procesie kształtowania charakteru przeceniać roli wychowawcy.

Wszystkie wymieniane zastrzeżenia, zdaniem wspomnianych autorów, wynikają z faktu, że praca wychowawcza w tym zakresie uwarunkowana jest indywidualnością każdego dziecka.

Warko podkreślić, że głównie pedagodzy proponowali duży wachlarz metod i środków kształcenia charakteru. Sporo uwagi poświęcono karze. Kara miała jednak być ostatnim środkiem wychowania, jeśli zawiodą inne środki. A w kwestii nagrody proponowano, aby nie nagradzać tego, co nie jest zasługą wychowanka, ale jego powinnością.

W wielu wypowiedziach podkreślono, że wykształcenie charakteru to sukces wychowania. A miejscem, gdzie doskonale ćwiczy się charakter jest szkoła, gdzie można walczyć z wadami wychowanka takimi jak egoizm i nieprawość, która przejawia się w kłamstwie. Zatem można rozważania na temat kształcenia charakteru zakończyć tezą wypowiedzianą przez M. Bubera: „Wychowanie godne swej nazwy to zasadniczo kształcenie charakteru”[69]. Dodajmy, że ostatecznym celem wychowania jest doprowadzenie do wykształcenia szlachetnego charakteru. Ten ostateczny cel kształcenia charakteru znakomicie oddaje myśl Juliana Ochorowicza, który tak pisał w rozprawie O KSZTAŁCENIU WŁASNEGO CHARAKTERU:

Przypisując komuś charakter szlachetny, nie mamy na myśli piękności jego rysów, ani też stanu jego zdrowia. Wszystko nam jedno, czy jest brzydki jak Sokrates, czy słaby jak Kant – dosyć nam wiedzieć, że ma duszę szlachetną; to nam wystarcza do powiedzenia, że Sokrates lub Kant byli wzorami charakterów[70].

---

69 Ibidem, s. 915.

70 J. Ochorowicz, *O kształceniu własnego charakteru*, Warszawa 1907, s. 5.

Dorota Grabowska-Pieńkosz

Problematyka edukacyjna dziecka w programie działalności Towarzystwa Pedagogicznego

Uwagi wstępne

Wraz z uzyskaniem swobód autonomicznych przez Galicję nastąpiły sprzyjające warunki do rozwoju polskiego ruchu zawodowego nauczycielstwa. W efekcie w II połowie XIX wieku na ziemiach polskich zaczęły powstawać różne instytucje, stowarzyszenia i towarzystwa o charakterze oświatowym, których celem było zreformowanie szkolnictwa. W szczególności zależało im na polepszeniu stanu polskiej edukacji, poprzez poprawę sytuacji społeczno-materialnej nauczycieli i podniesienie ich kwalifikacji zawodowych oraz zapewnienie uczniom sprzyjających warunków do realizacji procesu nauczania i wychowania. Jednym z najstarszych stowarzyszeń zawodowo-naukowych, które podjęło działania na rzecz środowiska nauczycielskiego w Galicji było Towarzystwo Pedagogiczne, założone we Lwowie w 1868 roku. W 1906 roku przyjęło ono nazwę Polskie Towarzystwo Pedagogiczne (PTP), a w 1921 roku weszło w skład Stowarzyszenia Chrześcijańsko-Narodowego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych w Polsce. Organami Towarzystwa Pedagogicznego, mającymi decydujący wpływ na kierunki jego rozwoju było Walne Zgromadzenie Członków, które w 1903 roku zostało zastąpione Walnym Zgromadzeniem Delegatów.

Powszechnie wiadomo, że Towarzystwo zajmowało się przede wszystkim rozwojem szkolnictwa (szczególnie ludowego), sprawami społeczno-materialnymi nauczycieli oraz ich samokształceniem i doskonaleniem zawodowym, a także kwestią edukacji dzieci. Z tak szerokiej tematyki w artykule skoncentrowano się na przedstawieniu zagadnień z zakresu kształcenia i wychowania dzieci. Będą to próby odpowiedzi na następujące pytania: w jaki sposób członkowie Towarzystwa Pedagogicznego realizowali idee edukacyjne, których adresatami były dzieci? Jakie podejmowali inicjatywy na rzecz edukacji dzieci? Które z nich udało się im zrealizować?

Charakter działalności Towarzystwa Pedagogicznego

W dniach 24–25 lutego 1868 roku we Lwowie obradował pierwszy zjazd nauczycielstwa wszystkich typów i poziomów szkolnictwa w Galicji. Efektem tych obrad, które toczyły się pod przewodnictwem Antoniego Małeckiego – profesora Uniwersytetu Lwowskiego, językoznawcy i historyka literatury, było powołanie do życia Towarzystwa Pedagogicznego (TP). Jedną z ważniejszych kwestii podczas tego zjazdu było uchwalenie zasady, że powstające towarzystwo nie może być, jak pierwotnie zamierzano, „towarzystwem nauczycielskim, to jest złożonym wyłącznie z samych nauczycieli, ale pedagogicznym, że zatem mogą do grona jego należeć nie tylko osoby oddające się zawodowi nauczycielskiemu, ale wszyscy w ogóle ci, których sprawy szkół i oświaty obchodzą i którzy na polu celami towarzystwa wytkniętymi, chcą pracować i cele te popierać”[1]. Honorowy członek TP Bronisław Trzaskowski[2] po latach wspominał: „Kiedy przed 25 laty zakładaliśmy Towarzystwo nasze, zastanawiano się nad tym, jakie mu dać miano. Chciano je zrazu nazwać Towarzystwem nauczycieli: ze względu jednak na to, że towarzystwo to, jakkolwiek obrona interesów nauczycielstwa miała stanowić niepoślednią część jego usiłowań, jednakowo wyższy i donioślejszy cel winno wypisać na swym sztandarze, tj. wychowanie młodego pokolenia, zaniechano tej nazwy, a przyjęto inną odpowiedniejszą temu wysokiemu celowi, nazwę Towarzystwa pedagogicznego”[3]. Zakres działań podejmowanych przez Towarzystwo był bardzo szeroki. Dotyczyło to zarówno przyjętych zadań i celów, jak i składu osobowego zrzeszo-

---

1 W. Zawadzki, *Rzut oka na dzieje lwowskiego Towarzystwa pedagogicznego* „Rocznik Pedagogiczny” 1881, t. 1, s. 66.

2 Bronisław Trzaskowski (1824–1906) pedagog, językoznawca. Ukończył studia filozoficzne na Uniwersytecie Lwowskim. Przez kilka lat był jezuitą, natomiast po wystąpieniu z zakonu został nauczycielem, a następnie dyrektorem gimnazjum w Tarnowie. Zainicjował powstanie w 1868 roku galicyjskiego Towarzystwa Pedagogicznego. W latach 1869–1870 pełnił obowiązki redaktora czasopisma „Szkoła”. Jest autorem takich prac jak: *Głoskownia języka polskiego* (1862), *Nauka o źródłosłowach i pierwiastkach języka polskiego* (1865), *Pisownia polska* (1862), *Stanowisko filologii słowiańskiej w dziedzinie badań językowych* (1864), *Szkice pedagogiczne* (1895), *170 pytań pedagogicznych w sprawie szkoły polskiej* (1907). Szerzej: F. Habura, *Bronisław Trzaskowski. Jego żywot i dzieła. Kartka z historii szkół galicyjskich*, Lwów 1907; A. Puzyrewicz-Kaczmarek, *Trzaskowski Bronisław*, w: *Słownik badaczy literatury polskiej*, t. 1, Łódź 1994, s. 298-300.

3 B. Trzaskowski, *O pedagogicznym czyli wychowawczym zadaniu szkoły a w szczególności szkoły ludowej*, w: *Pamiętnik obchodu 25-letniego jubileuszu istnienia krakowskiego oddziału Towarzystwa Pedagogicznego odbytego w Krakowie dnia 29 czerwca 1893*, Kraków 1893, s. 8; Szerzej: T. Gerstmann, *Działalność Towarzystwa Pedagogicznego w Galicji za dwa ubiegłe lata*, „Rocznik Pedagogiczny” 1882–1883, t. 2, s. 96-97.

nych członków. W programie uwzględniono wszelkie inicjatywy, które związane były ze sprawami oświaty. Z kolei odnośnie do składu osobowego, to organizacja ta gromadziła osoby z wszystkich warstw społecznych, dla których najważniejsza była idea pracy na rzecz oświaty oraz chęć czynnego udział w jej reorganizacji. Nie ma wątpliwości, że ważnym celem wszelkich działań podejmowanych przez Towarzystwo było kształcenie i wychowanie dzieci oraz młodzieży, bo jak wielokrotnie powtarzano myśl Stanisława Konarskiego „Rzeczypospolita będzie miała takich obywateli, jakich sobie uczniów w szkołach wychowa". Dlatego w programie tej organizacji pojawiło się wiele kwestii związanych z edukacją młodego pokolenia.

Podejmując próbę charakterystyki działalności Towarzystwa Pedagogicznego na rzecz edukacji dzieci należy uwzględnić wszelkie inicjatywy, jakie członkowie tej organizacji podejmowali w celu usprawnienia i uzupełnienia obowiązującego w szkolnictwie programu dydaktyczno-wychowawczego. Wśród nich należy wymienić m.in. zakładanie szkół – głównie żeńskich i przemysłowych, prace nad zreformowaniem programów nauczania w szkołach ludowych, a także inicjatywy mające na celu doskonalenie warsztatu pracy pedagogów. Trzeba również wspomnieć o pracach członków Towarzystwa na rzecz powstania wielu publikacji o różnorodnej tematyce, których odbiorcami byli dorośli, jak i dzieci, urządzania wystaw szkolnych prezentujących osiągnięcia uczniów. Ponadto Towarzystwo podjęło się organizowania letniego wypoczynku dla dzieci w postaci kolonii wakacyjnych i korpusów wakacyjnych.

Działalność Towarzystwa Pedagogicznego na rzecz organizacji szkolnictwa

Zgodnie z informacją zawartą w statucie celem Towarzystwa Pedagogicznego było „wpływanie na rozwój szkół ludowych, średnich, niższych specjalnych i seminariów nauczycielskich, tudzież popieranie wszelkich spraw wychowania publicznego i domowego według zdrowych zasad pedagogiki, a także udzielanie wzajemnej pomocy stowarzyszonym, tak moralnej, jak i materialnej"[4]. Dlatego organizacja ta od samego początku swego istnienia szczególny nacisk kładła na reformę szkolnictwa, a przede wszystkim dążyła do zwiększenia liczby placówek oświatowych. Trzeba podkreślić, że staraniem oddziałów TP utworzonych zostało wiele szkół przemysłowych m.in. w 1880 roku w Jarosławiu, w 1882 roku założono cztery tego typu szkoły: w Przemyślu, Rzeszowie, Sokalu i Tarnowie, a w kolejnym roku powstały dwie placówki: w Drohobyczu i Stanisławowie. Natomiast od 1885 roku młodzież mogła pobierać nauki w nowo utworzonych szkołach przemysło-

[4] *Statut Towarzystwa Pedagogicznego*, „Szkoła" 1868, z. VI, s. 407.

wych w Brzeżanach i Nowym Sączu[5]. Poza szkolnictwem przemysłowym ogromnym osiągnięciem członków Towarzystwa było przyczynienie się do powstania nowych placówek edukacyjnych szczebla średniego dla dziewcząt. Warto zaznaczyć, że wówczas szkolnictwo żeńskie było bardzo zaniedbaną dziedziną oświaty na terenie ziem polskich. Nie było seminariów nauczycielskich żeńskich, szkół wydziałowych żeńskich i wyższych szkół żeńskich. Funkcjonowały jedynie szkoły ludowe żeńskie oraz prywatne pensjonaty, których program nauczania ograniczał się do elementarnych wiadomości. Od początku istnienia Towarzystwo podkreślało ważność systematycznego kształcenia kobiet. Dlatego już od połowy listopada 1868 roku zaczęło organizować odczyty dla kobiet we Lwowie, chcących uzupełnić wykształcenie[6]. Wykłady te cieszyły się dużym zainteresowaniem, dlatego Towarzystwo podjęło starania w celu utworzenia stałej instytucji wyższej, zapewniającej edukację młodzieży żeńskiej na wyższym poziomie. Ich realizacja nastąpiła w 1870 roku. Wówczas udało się utworzyć 5-klasową średnią szkołę żeńską w Tarnowie oraz 3-klasowe wyższe szkoły żeńskie w Stanisławowie. Następnie w 1872 roku powołano: progimnazjum żeńskie w Rzeszowie i 3-klasową wyższą szkołę żeńską w Jarosławiu. W kolejnym roku otworzono szkoły żeńskie w Kołomyi (1873) oraz w Stryju (1876). Należy również wspomnieć o dwóch wyższych szkołach żeńskich założonych z inicjatywy TP, pierwsza powstała w Sanoku w 1883 roku, a druga w Jaśle w 1884 roku[7]. Bolesław Baranowski[8], podczas X Walnego Zgromadzenia członków TP w Samborze w dniu 17 lipca 1876

---

5 *Szkoły zakładane staraniem Oddziałów Towarzystwa Pedagogicznego*, w: *Księga jubileuszowa Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego 1868–1908*, Lwów [1908], s. 66.

6 Szerzej: W. Brzeziński, *Historia lwowskiego oddziału Towarzystwa Pedagogicznego w 25-letnią rocznicę istnienia*, Lwów 1894; R. Terlecki, *Oświata dorosłych i popularyzacja nauki w Galicji w okresie autonomii*, Wrocław 1990, *Kronika*, „Gazeta Narodowa" 1868, nr 257, s. 2.

7 W. Zawadzki, *Rzut oka...*, s. 72-73; *Krótki pogląd na 25-letnią działalność Towarzystwa Pedagogicznego wraz ze sprawozdaniem za czas od 18 lipca 1893 do 10 lipca 1894*, Lwów 1894, s. 5-6; W. Nowicki, *Towarzystwo Pedagogiczne w Galicji*, „Ateneum" 1879, t. 4, s. 557-558.

8 Bolesław Adam Baranowski (1844–1916) – pedagog, syn Tomasza Baranowskiego, mandatariusza oraz Julianny z Cybulskich. Do szkół niższych uczęszczał w Kołomyi, Czerniowcach i w Stanisławowie, gdzie również uczył się w gimnazjum w latach 1856–1863. Następnie podjął studia na Uniwersytecie Lwowskim. W 1867 roku rozpoczął pracę pedagogiczną w Gimnazjum Franciszka Józefa we Lwowie, a także zaangażował się w działalność Towarzystwa Pedagogicznego. W 1871 roku objął posadę nauczyciela w seminarium nauczycielskim w Stanisławowie. Był inspektorem szkół ludowych galicyjskich, a w 1885 roku został mianowany na krajowego inspektora szkół w Galicji. W latach 1882–1884 był redaktorem„Szkoły". Szerzej: *Baranowski Bolesław Adam (1844–1916)*, w: *Polski Słownik Biograficzny*, t. I, Kraków 1935, s. 276-277.

roku, zdecydował się ocenić działalność Towarzystwa w zakresie szkolnictwa żeńskiego w referacie „Pogląd na rozwój gimnazjów żeńskich w naszym kraju i ich stosunek do szkół wydziałowych żeńskich”[9]. W trakcie tego wystąpienia przywołał kwestię wychowania i kształcenia kobiet w przeszłości, a co ważniejsze zwrócił uwagę na wkład TP w zakresie powoływania i utrzymywania szkół wyższych żeńskich w Galicji. Na zakończenie wskazał korzyści związane z kształceniem kobiet w tych szkołach, biorąc pod uwagę implikacje dla przyszłości.

Propozycje Towarzystwa w zakresie programu kształcenia i wychowania dzieci

Kolejnym niezwykle ważnym obszarem działalności Towarzystwa podejmowanym na rzecz edukacji młodego pokolenia były prace nad reorganizacją programów nauczania w szkołach ludowych. Wśród członków tej organizacji pojawiły się różne poglądy na temat zakresu zadań realizowanych przez szkolnictwo powszechne. Część z nich uważała, że w szkole ludowej oprócz nauki czytania, pisania, rachunków i katechizmu, uczniowie powinni też zdobywać wiadomości praktyczne, potrzebne w życiu codziennym. Inni żądali, aby szkoła ludowa uczyła pracować, tzn. przygotowywała do wykonywania prac w rolnictwie czy w przemyśle[10]. Zwolennikiem tej pierwszej koncepcji był Bronisław Trzaskowski. Twierdził on, że szkoła ludowa w pierwszej kolejności powinna rozwijać i kształcić harmonijnie wszystkie władze i zdolności człowieka, a nie uczyć go technicznej zręczności związanej z wykonywaniem danej pracy. Podkreślił, że to nie może być głównym zadaniem szkoły ludowej, bo do tego służą szkoły specjalne, przeznaczone dla uczniów po ukończeniu szkoły ludowej. Zaznaczył: „Zanim człowiek zostanie rolnikiem lub rzemieślnikiem, jest pierwej człowiekiem i zostaje nim przez całe życie. Otóż rozwijać i kształcić człowieka, aby mógł pojąć i wykonać należycie prawa i obowiązki swego powołania, jakiegokolwiek on będzie oto pierwsze i główne zadanie szkoły ludowej”[11]. Z kolei dr Franciszek Nowakowski[12] oraz Jerzy Harwot prezentowali odmienne stanowisko niż B. Trzaskowski.

---

9 *Sprawy Towarzystwa Pedagogicznego*, „Szkoła” 1876, nr 30, s. 315.

10 B. Trzaskowski, *O pedagogicznym*..., s. 11.

11 Ibidem.

12 Franciszek Nowakowski (1813–1881) – pedagog, pisarz, publicysta, bibliotekarz i historyk. Ukończył Gimnazjum Marii Magdaleny w Poznaniu, a następnie naukę kontynuował na uniwersytecie berlińskim. Po ukończeniu studiów powrócił do Polski i przez wiele lat był wychowawcą w domu Franciszka Węgleńskiego. Natomiast od 1855 roku pracował jako nauczyciel domowy w majątku hr. Branickich w Stawiszczach na Ukrainie. Z kolei od 1866 roku pełnił obowiązki kustosza w bibliotece Branickich w Suchej.

Nowakowski podczas posiedzenia wadowskiego oddziału TP zaznaczył, że w szkołach ludowych wiejskich nauczyciele powinni nie tylko przekazywać wiedzę z zakresu nauk ogólnych, ale winni uwzględnić przyszły zawód wychowanków, który większość z nich będzie wykonywała tzn. rolnictwo, sadownictwo, pszczelnictwo czy jedwabnictwo. Dlatego postulował, aby wychowawcy zachęcali swoich uczniów do prac rolnych. Stwierdził: „Wołać i śpiewać, że się kraj swój kocha – to dobrze! w kontusz się stroić – to piękne! ale to jeszcze ani kraju ani nas nie zbawi! Trzeba bo własną pracą – a pracą usilną do jego przykładać się pomyślności; pracą usilną, ciągłą a umiejętną wznosić tamy, ażeby udaremnić przepływ obcych na ziemię naszą i sobie chleb zapewnić"[13].

Z kolei podczas XV Walnego Zjazdu Towarzystwa Pedagogicznego, odbywającego się w dniach 18–20 lipca 1881 roku, Jerzy Harwot[14] wygłosił referat „Pracownia szkolna ze stanowiska pedagogiki i ekonomii społecznej". Biorąc pod uwagę trudną sytuację ekonomiczną społeczeństwa polskiego, zaznaczył: „nasz lud mógłby się stać zamożnym, gdyby umiał racjonalnie pracować i należycie wyzyskiwać skarby ziemi. Aby zaś lud nasz nauczyć pracować, trzeba go uczyć pracy już od najmłodszego wieku, a uczyć go pracy nie teorią, lecz praktyką"[15]. Uznał za konieczne powołanie pracowni szkolnych, które podzielone będą na 3 części: naukę robót ręcznych kobiecych i gospodarstwa domowego, na ogródek szkolny i warsztat. Stanowiska prezentowane przez Nowakowskiego i Harwota wielokrotnie były przedmiotem dyskusji podejmowanej na różnych zebraniach Towarzystwa. Dotychczas zaniedbana i niedoceniana dziedzina w szkolnictwie w latach 80. XIX wieku zdobyła wielu zwolenników. Na przykład, na posiedzeniu Walnego Zgromadzenia krakowskiego TP 1 listopada 1880 roku podjęto uchwałę dotyczącą powołania komisji, której zadaniem było przygotowanie stosownych wniosków w sprawie wprowadzenia nauki robót ręcznych dla uczniów w szkołach pospolitych i wydziałowych. Jednak komisja zajęła się tą kwestią dopiero w 1889 roku. Wówczas staraniem Józefa Spisa, inspektora szkół okręgu zamiejskiego, nauka zręczności pojawiła się w krakowskich szkołach. Koszty realizacji tej kon-

---

13 *Sprawy Towarzystwa Pedagogicznego*, „Szkoła" 1870, nr 37, s. 591-592.

14 Jerzy Harwot (1853–1917) – pedagog, nauczyciel gimnazjalny. Ukończył gimnazjum w Cieszynie. Następnie studiował na Wydziale Filozoficznym UJ, a później naukę kontynuował na uniwersytecie wiedeńskim. Po ukończeniu studiów pracował przez wiele lat jako nauczyciel w I Państwowym Gimnazjum w Przemyślu. Wśród jego prac można wymienić: *Pracownia szkolna ze stanowiska pedagogiki i ekonomii społecznej* (1881), *Jakiej reformy przede wszystkiem potrzebują nasze szkoły ludowe?* (1882), *Nasze szkolnictwo ludowe* (1898).

15 *Protokół drugiego posiedzenia XV. Walnego Zjazdu Towarzystwa pedagogicznego, odbytego dnia 19 lipca 1881*, „Szkoła" 1881, nr 52, s. 427.

cepcji zapewniały zasiłki otrzymywane od Wydziału Krajowego, Rady Szkolnej Krajowej i Rady miasta Krakowa[16]. Warto przypomnieć, że mimo nieprzychylnych warunków ze względu na okres zaborów, to dość wcześnie do programu szkolnego zostały wprowadzone roboty ręczne. Pierwszą szkołą, w której pojawił się ten przedmiot była szkoła wydziałowa męska w Sokalu. Niewątpliwie zasługi w tym zakresie położył Włodzimierz Dzieduszycki. Od 1885 roku uczniowie tej szkoły uczyli się robót ręcznych od V do VIII klasy jako przedmiotu obowiązkowego[17].

Problematyka dotycząca nauki zręczności nie była jedyną kwestią, nad którą prowadzono dyskusje na posiedzeniach kółek i oddziałów TP. Wielokrotnie analizie poddawano zagadnienia związane z nauką czytania, pisania, rachunków, a także zastanawiano się „Jak udzielać i kształcić początki katechizmu?"[18]. Członkowie Towarzystwa wiele miejsca poświęcali również na rozmowy dotyczące sposobów nauki historii. W trakcie organizowanych spotkań podkreślano ważność nauki historii ojczystej w szkołach ludowych, a także zastanawiano się „Jak uczyć w szkole ludowej historii powszechnej, ażeby osiągnąć cel w planie naukowym wskazanym i uczynić zadość wymogom planu?"[19], „Jak nauczać historii, aby kształcić wolę i charakter u dzieci"[20]. Kolejne zagadnienia, które zostały poddane pod rozważania podczas spotkań Towarzystwa dotyczyły nauczania fizyki[21], historii naturalnej[22] oraz sposobów uczenia śpiewu w szkołach ludowych[23].

Warto podkreślić, że spotkania odbywające się w ramach działalności poszczególnych kół i oddziałów TP były dla wielu nauczycieli doskonałą okazją do zdobywania wiedzy i doskonalenia własnego warsztatu pedagogicznego. Na przykład, kiedy w planie szkolnym dla szkół ludowych pojawiła się geometria, to wówczas

---

16 *Krótki pogląd na 25-letnie działanie krakowskiego oddziału Towarzystwa Pedagogicznego*, zest. A. Pająk, w: *Pamiętnik obchodu 25-letniego jubileuszu istnienia krakowskiego oddziału Towarzystwa Pedagogicznego odbytego w Krakowie dnia 29 czerwca 1893*, Kraków 1893, s. 17-18.

17 F. Pększyc, *Cel nauki robót ręcznych w szkołach ogólnokształcących*, „Roboty Ręczne" 1927, R. 1, nr 1, s. 3.

18 *Sprawozdania z posiedzeń Oddziałów i Kółek Towarzystwa Pedagogicznego,* „Szkoła" 1883, nr 23, s. 181.

19 *Czynności oddziałów i kółek*, „Szkoła" 1882, nr 21, s. 165. Referat wygłoszony przez J. Oryszkiewicza podczas zgromadzenia oddziałowego TP Busk Kamionka w dniu 8 czerwca 1882 roku.

20 *Sprawozdania z posiedzeń Oddziałów i Kółek Towarzystwa Pedagogicznego,* „Szkoła" 1882, nr 27, s. 212. Referat wygłoszony przez K. Michalczewski podczas zebrania oddziału przemyślańsko-rohatyńskiego, w dniu 11 czerwca 1882 roku.

21 *Sprawy Towarzystwa Pedagogicznego,* „Szkoła" 1876, nr 12, s. 114.

22 Ibidem, nr 20, s. 198.

23 T. Żuliński, *O higienicznym znaczeniu nauki śpiewu*, „Szkoła" 1876, nr 42, s. 335.

wiele osób podczas posiedzeń oddziałów Towarzystwa wystąpiło z propozycjami dotyczącymi zakresu tematycznego i sposobu jej nauczania, aby wspólnie wypracować najlepszą metodę nauczania tego przedmiotu. Problematyka ta pojawiła się m.in. na posiedzeniu Walnego Zgromadzenia członków krakowskiego TP[24], Walnego Zgromadzenia TP oddziału w Wadowicach[25], sokalskiego oddziału TP[26] czy na posiedzeniu kółka pedagogicznego zakliczyńskiego[27]. Z kolei podczas zebrania sędziszowskiego kółka – 17 września 1882 roku jeden ze zgromadzonych nauczycieli zaprezentował wyniki własnych analiz w odczycie pt. „Porównanie dwóch tablic szkolnych, nowej konstrukcji, własnego pomysłu, z dwiema tablicami, dotychczas w szkołach używanymi". Uczestnicy spotkania po wysłuchaniu propozycji nauczyciela, uznali je za lepsze i bardziej praktyczne niż te dotychczas stosowane w szkołach, a także postanowili podjąć starania w celu zaopatrzenia szkół w tablice tego typu[28].

W programie posiedzeń członków Towarzystwa uwzględniono również kwestię związaną z wychowaniem fizycznym dzieci. Egzemplifikacją może być rozprawa o potrzebie gimnastyki w szkołach ludowych, zaprezentowana przez jednego z nauczycieli podczas Walnego Zgromadzenia oddziału tarnowskiego TP 4 kwietnia 1871 roku. W wystąpieniu przypomniał on genezę tej dyscypliny sportowej i jej rozwój na przestrzeni wieków, aż po czasy mu współczesne oraz przedstawił poglądy różnych osób na to zagadnienie. Poza tym wskazał korzyści, jakie dzięki gimnastyce młodzież może zdobyć tak pod względem fizycznym, jak i moralnym[29]. Natomiast nauczyciel szkoły miejskiej w Krakowie, członek zarządu krakowskiego oddziału TP podkreślił, że gimnastyka w szkołach ludowych powinna być nauką konieczną dla młodzieży obojga płci[30]. Z kolei na innym posiedzeniu TP pod dyskusję poddano referat pt. „Jaką korzyść mogłyby przynieść przechadzki z dziećmi szkolnymi i kiedy takowe urządzać by należało". W efekcie wskazano wiele korzyści wynikających z tego rodzaju spędzania czasu oraz proponowano, aby przechadzki odbywały się poza godzinami szkolnymi[31].

---

24 *Sprawy Towarzystwa Pedagogicznego*, „Szkoła" 1876, nr 3, s. 25-26.

25 Ibidem, nr 8, s. 73.

26 Ibidem, nr 9, s. 83.

27 Ibidem, nr 4, s. 33.

28 *Sprawozdania z posiedzeń Oddziałów i Kółek Towarzystwa Pedagogicznego*, „Szkoła" 1882, nr 40, s. 318.

29 *Sprawozdania z czynności Walnego Zgromadzenia oddziału tarnowskiego Towarzystwa Pedagogicznego*, „Szkoła" 1871, nr 20, s. 158.

30 *Sprawy Towarzystwa Pedagogicznego*, „Szkoła" 1873, nr 52, s. 532.

31 *Sprawozdania z posiedzeń Oddziałów i Kółek Towarzystwa Pedagogicznego,* „Szkoła" 1882, nr 34, s. 271.

Poza tym zwracano uwagę na warunki higieniczne, jakie powinny być zapewnione w budynku szkolnym oraz jaki mają one wpływ na zdrowie młodzieży[32].

Poza udzielaniem konkretnych wskazówek z zakresu nauczania poszczególnych przedmiotów w szkole ludowej, uwaga członków Towarzystwa zwrócona była również na zagadnienia związane z realizacją procesu wychowania. Tadeusz Żuliński uważał, że „tylko harmonijne, tzn. współczesne i jednomierne rozwijanie i pielęgnowanie wszystkich władz fizycznych, umysłowych i moralnych człowieka, jest i może być zadatkiem i rękojmią: ażeby w nim i z nim było nam dobrze" [33]. W tym aspekcie można też wspomnieć o wystąpieniu nauczyciela z Sędziszowa, które poświęcone było wzbudzaniu i utrwalaniu cnoty moralności w szkole ludowej czy w odczycie Jana Kuka „Wychowanie pojęte jako zadanie szkoły, na czym polega oraz jakimi środkami i sposobami da się osiągnąć?", zaprezentowanym podczas Walnego Zgromadzenia członków tarnowskiego oddziału TP. Poza tym wielokrotnie podczas posiedzeń Towarzystwa podejmowano kwestię dotyczącą znaczenia miłości i posłuszeństwa w wychowaniu. Dyskutowano również nad karnością w procesie wychowania młodego pokolenia. Zachęcano, aby dołożyć wszelkich starań, by w szkołach stosowano tylko kary moralne, ponieważ rozbudzają szlachetne uczucia młodego pokolenia i mogą przynieść pożądany skutek[34].

Oprócz teoretycznych rozważań dotyczących problematyki edukacyjnej i wychowawczej dzieci, wiele omawianych zagadnień znalazło praktyczny wymiar, dzięki nauczycielom, którzy zdecydowali się podczas zebrań Towarzystwa przeprowadzić lekcje z wybranego przedmiotu. Na przykład na jednym ze spotkań mikulinieckiego kółka TP 9 marca 1882 roku nauczyciel J. Łubkowicz przeanalizował z uczniami II klasy kilka przykładowych działań matematycznych, a z kolei M. Reiter wspólnie z uczniami tejże klasy zajął się analizą gramatyczną wybranych zdań z języka polskiego[35]. Natomiast przewodniczący zgromadzenia przeworskiego kółka oddziału TP jarosławskiego – Alfred Ruciński podczas zajęć z geografii zapoznał dzieci z metodą Seredyńskiego, tzn. wychodzenia w kierunkach różnych stron świata od punktu, w którym się znajdowały tj. od szkoły[36]. Na praktyczny sposób przeprowadzenia zajęć z fizyki zdecydował się też nauczyciel

---

32 *Sprawy Towarzystwa Pedagogicznego*, „Szkoła" 1873, nr 45, s. 457-458.

33 T. Żuliński, *O higienicznym znaczeniu nauki śpiewu*, s. 335.

34 *Sprawy Towarzystwa Pedagogicznego*, „Szkoła" 1876, nr 2, s. 16.

35 *Sprawozdania z posiedzeń Oddziałów i Kółek Towarzystwa Pedagogicznego*, „Szkoła" 1882, nr 18, s. 141.

36 *Sprawozdanie z posiedzenia konferencyjnego Przeworskiego kółka oddziału Towarzystwa Pedagogicznego Jarosławskiego*, „Szkoła" 1870, nr 49, s. 781.

Woliński podczas posiedzenia kółka pedagogicznego radomyślskiego[37]. Z kolei w niezwykle interesujący sposób praktyczną lekcję zaprezentował nauczyciel M. Korecki z zebranymi uczniami pierwszej klasy. Przekonał zgromadzonych nauczycieli, że w przeciągu godziny można z dziećmi przeprowadzić różnorodne zajęcia: z rysunku, pisania, nauki z poglądu, rachunku, gimnastyki i śpiewu. W efekcie uczniowie byli bardzo zadowoleni, a takie urozmaicenie nauki mogło wzbudzić wśród rodziców ich zaufanie do instytucji oświatowych[38].

Działalność wydawnicza Towarzystwa Pedagogicznego

W programie Towarzystwa w zakresie realizacji problematyki edukacyjnej dzieci, oprócz zakładania szkół i reformy programów szkolnych, ważne miejsce zajmowała działalność wydawnicza, której zasadniczym celem była popularyzacja nauki, kultury i oświaty. W szczególności jej członkom zależało na: „1. Rozpowszechnianiu zdrowych zasad pedagogicznych; 2. Dostarczaniu nauczycielom metodycznie opracowanych podręczników do nauki szkolnej; 3. Rozszerzaniu takich wiadomości, jakie każdemu oświeconemu obywatelowi kraju, a przede wszystkim nauczycielowi, wiedzieć należy" [39]. Działalność wydawnicza rozwinęła się prężnie, kiedy ten dział objął geograf i pedagog Karol Benoni. Jeden z jego współpracowników pedagog B. A. Baranowski wspominał jego zaangażowanie w następujących słowach: „Z niczego stworzył wydawnictwo, które stało się w jego rękach jedną z pierwszorzędnych firm nakładowych w kraju" [40]. Wówczas Towarzystwo poza publikowaniem własnego periodyku, jakim była „Szkoła", przyczyniło się do wydania wielu wartościowych publikacji zarówno dla nauczycieli, jak i uczniów, którego celem było szerzenie wiedzy i nowych zasad pedagogiczno-dydaktycznych. Dzięki tej organizacji ukazywały się dzieła pedagogiczne, przewodniki metodyczne dla nauczycieli, podręczniki szkolne, ryciny i tablice ścienne, prace pamiątkowe, zbiory ustaw i przepisów, a także książeczki dla dzieci i młodzieży. Niezwykle ważne było dostarczanie młodym ludziom lektur ułatwiających im proces zdobywania wiedzy. Warto podkreślić, że od 1880 roku staraniem i nakładem Towarzystwa wydawana była „Biblioteka dla uczniów szkół" oraz

---

37 *Sprawy Towarzystwa Pedagogicznego*, „Szkoła" 1876, nr 16, s. 157.

38 *Sprawozdania z posiedzeń Oddziałów i Kółek Towarzystwa Pedagogicznego*, „Szkoła" 1883, nr 45, s. 359.

39 *Odezwy Zarządu Głównego*, „Szkoła" 1877, nr 9, s. 88.

40 B.A. Baranowski, *Czterdziestolecie Towarzystwa Pedagogicznego. Sprawozdanie odczytane na posiedzeniu Zjazdu Towarzystwa Pedagogicznego dnia 27 sierpnia 1908*, w: *Księga jubileuszowa Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego 1868–1908*, Lwów [1908], s. 20.

„Biblioteka dla młodzieży"[41]. W ramach tej pierwszej serii ukazały się m.in. w 1880 roku Podręcznik do nauki języka niemieckiego dla uczniów szkoły przemysłowej autorstwa Teofila Gerstmanna, Nauka prowadzenia ksiąg i korespondencji przemysłowej oraz expedycji telegraficznej, pocztowej i kolejowej do użytku szkół przemysłowych i samoistnych rękodzielników (1885), którą ułożył i 150 wzorami objaśnił Romuald Starke. Z kolei dzięki serii „Biblioteka dla młodzieży" młode pokolenie mogło korzystać z takich prac jak: Przyjaciele: powieść dla młodzieży (1901), Jana Chryzostoma Paska pamiętniki: dla młodzieży (1894, 1900), Wybór nowel i opowiadań najznakomitszych współczesnych pisarzy polskich (1895), Dzieci polskie: powiastka dla młodzieży osnuta na tle stosunków rosyjskich (1907), Opowiadania i obrazki z technologii żelaza i innych kruszców (1898), Nowe prądy: powieść dla młodzieży (1900), Opowiadanie o bitwie pod Grunwaldem (1891), Z młodości znakomitych Polaków: pięć powiastek dla młodzieży (1898), Dwanaście legend i podań z pod Krakowa (1915). W 1908 roku przygotowano zestawienie dotyczące działalności wydawniczej Towarzystwa, z którego dowiadujemy się, że w ciągu 40 lat nakładem tego stowarzyszenia ukazało się: 114 prac dla młodzieży, 56 dzieł dla nauczycieli wychowawców, 38 książek naukowych, 19 publikacji o treści popularnej, jak i 47 książek szkolnych. Ponadto wydano śpiewniki, zeszyty, druki oraz pomocnicze środki dydaktyczno-naukowe[42]. Wielość wydanych prac świadczy, że Towarzystwo w znacznym stopniu przyczyniło się do rozwoju piśmiennictwa dla młodzieży.

Organizacja wystaw szkolnych

Kolejna inicjatywa podjęta przez Towarzystwo na rzecz edukacji dzieci związana jest z organizacją wystaw szkolnych, które obrazowały kierunki rozwoju polskiego szkolnictwa, będących owocem prac podjętych przez nauczycieli i uczniów. Szczególnego znaczenia nabierały wystawy prezentowane podczas Walnych Zgromadzeń członków Towarzystwa. Pierwsza wystawa szkolna została zorganizowana podczas Walnego Zjazdu w Kołomyi w 1870 roku i zawierała różnorodne okazy szkolne pochodzące ze zbiorów krajowych i zagranicznych przesłanych przez różne instytucje i osoby prywatne. Na przykład Jan Wiśniowski, bratanek Teofila Wiśniowskiego, prawnika, działacza niepodległościowego, uczestnika powstania listopadowego, zdecydował się wysłać na przygotowywaną wystawę

---

41 *Wydawnictwa Towarzystwa Pedagogicznego*, „Szkoła" 1882, nr 43, s. 341.

42 *Administracja wydawnictw*, w: *Księga jubileuszowa Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego...*, s. 70; Por.: W. Zawadzki, *Rzut oka...*, s. 90-92.

zbiór map, podręczników i innych rzeczy używanych wówczas w szkolnictwie amerykańskim[43]. Dlatego dzięki jego ofiarności, zainteresowani mogli obejrzeć zbiory przyborów, modeli, map ściennych, historycznych i geograficznych, obrazy pomocne do nauki historii naturalnej, a także prace uczniów takie jak: modele narzędzi rolniczych, sprzętów domowych i przyborów używanych w gospodarstwie domowym, w ogrodnictwie, sadownictwie oraz wyroby z drewna, z gliny i słomy. O ważności zorganizowanej wystawy mogą świadczyć słowa jednego ze szlachciców pokuckich, który po obejrzeniu ekspozycji kołomyjskiej stwierdził: „No proszę was, ta wystawa jest bardzo ciekawa; nie wyobrażałem sobie, że to takie ładne rzeczy. Czytając, że ma być wystawa szkolna środków naukowych – w żartobliwych słowach podkreślił – myślałem sobie, że to kolekcja samych rózg i kijów”[44]. Znacznie skromniejsze zbiory szkolne zaprezentowano podczas VI zjazdu TP w Tarnowie oraz IX zjazdu w Stanisławowie. Z kolei wystawa szkolna, towarzysząca obradom XVI Walnego Zgromadzenia członków TP w 1882 roku, była bardzo licznie odwiedzana nie tylko przez uczestników zjazdu, którzy mogli ją zwiedzać bezpłatnie, ale również wzbudziła zainteresowanie wśród około 500 osób, zobowiązanych uiścić opłatę[45]. Warto podkreślić, że organizowane wystawy dawały obraz postępu szkolnictwa w Galicji na przestrzeni wielu lat, a także były wyrazem praktycznego kierunku rozwoju szkół ludowych. Jak wspominał jeden z nauczycieli: „Tu bowiem wystawiamy na popis publiczny, to cośmy naszą pracą, naszym doświadczeniem zdobyli na polu wychowania i nauczania, tu wymieniamy nasze zdanie, nasze myśli, tu udzielamy sobie nawzajem naszych spostrzeżeń i zapatrywań, tu czerpiemy wiadomości, które mają naszą pracę zrównać, ulepszyć, naukę ujednostajnić, tu czerpiemy świeże siły, ochotę i wytrwałość do żmudnego zawodu [...] tu rozbudza się w nas to szlachetne współzawodnictwo, które jest najsilniejszym bodźcem do kroczenia ku doskonałości”[46]. Ponadto warto dodać, że kiedy w 1882 roku odbyła się już czwarta wystawa szkolna, to wówczas uznano za „możebne i pożyteczne”, aby w szkołach ludowych uczono przedmiotu nauka zręczności, w trakcie którego uczniowie zajmowaliby się robotami ręcznymi[47].

---

43 *Uwagi o wystawie prac szkolnych w Kołomyi*, „Szkoła” 1882, nr 36, s. 285-286.

44 Cyt. za: B.A. Baranowski, *Czterdziestolecie...*, s. 16.

45 *Wystawa rzeczy szkolnych przedstawiających praktyczną stronę szkół naszych. Urządzona w Kołomyi podczas XVI. Walnego Zgromadzenia Towarzystwa Pedagogicznego w lipcu 1882 r.*, Lwów 1883, s. 6-8; *Sprawy Towarzystwa Pedagogicznego*, „Szkoła” 1882, nr 32, s. 254.

46 J. Kowalski, *Kilka słów o wystawach szkolnych*, „Szkoła” 1882, nr 18, s. 141.

47 *Sprawozdanie komisji wystawowej*, „Szkoła” 1882, nr 52, s. 424.

Działalność edukacyjno-opiekuńcza Towarzystwa Pedagogicznego

Członkowie Towarzystwa dbali nie tylko o rozwój dzieci w trakcie trwania roku szkolnego, ale także troszczyli się o nich w okresie przerwy wakacyjnej. Z ich inicjatywy została zorganizowana pierwsza kolonia wakacyjna do Żabiego dla młodzieży miejskiej Lwowa w 1883 roku. Stała się ona inspiracją dla innych ośrodków, które również zdecydowały się uatrakcyjnić młodzieży czas wolny od nauki w postaci koloni letnich[48]. Warto podkreślić, że kolnie były organizowane w różnych miejscowościach, jednak najczęściej uczniowie spędzali letni odpoczynek w Hucie Korostowskiej, bo kolonie odbywały się tam wielokrotnie tj. w latach 1884–1890 oraz 1901–1908. Poza tym w latach 1891–1900 dzieci spędzały kolonie letnie w miejscowości Hrebenów. Towarzystwo Pedagogiczne pokrywało opłaty związane z zakwaterowaniem, wyżywieniem, a także zapewniało opiekę nad dziećmi. Należy dodać, że z tej formy wypoczynku podczas wakacji corocznie korzystało niewiele osób, zazwyczaj od 50-100 osób, a najwięcej było w 1889 – 115 dzieci[49]. Ponadto Towarzystwo organizowało dla uczniów korpusy wakacyjne, które umożliwiały im aktywne spędzanie czasu podczas przerwy wakacyjnej. Egzemplifikacją może być myśl powzięta przez krakowski oddział TP, aby zapewnić ten rodzaj wypoczynku uczniom szkół krakowskich. Jednak pomysł ten początkowo natrafił na pewne trudności, dlatego jego realizacja nastąpiła dopiero 4 lata później, czyli w 1889 roku. Jej organizację i kierownictwo powierzono Aleksandrowi Pająkowi, dyrektorowi szkoły ludowej w Krakowie[50]. Podczas tego rodzaju inicjatyw uczniowie wiele czasu spędzali na świeżym powietrzu, uczestnicząc w różnych grach, zabawach, ćwiczeniach gimnastycznych, a jednocześnie zdobywali wiele pożytecznych wiadomości.

Uwagi końcowe

Podsumowując, należy zaznaczyć, mimo iż zasadniczym celem Towarzystwa Pedagogicznego była obrona interesów nauczycielstwa ludowego, w tym przede wszystkim zapewnienie odpowiedniego systemu ich kształcenia i dokształcania, podniesienie prestiżu społecznego, polepszenie sytuacji materialnej, to w reali-

---

48 Szerzej: *Lwowska Kolonia wakacyjna chłopców w Hrebenowie w roku 1893*, Lwów 1894; *Lwowskie kolonie wakacyjne w roku 1884*, Lwów 1884; *Lwowskie kolonie wakacyjne w roku 1886*, Lwów 1887; *Lwowskie kolonie wakacyjne w roku 1888*, Lwów 1889.

49 B.A. Baranowski, *Czterdziestolecie...*, s. 68-69.

50 *Krótki pogląd na 25-letnie działanie krakowskiego oddziału Towarzystwa Pedagogicznego...*, s. 18-19.

zowanym programie szczególnie wiele miejsca poświęcono na omówienie problematyki edukacyjnej dzieci. Wszystkie te działania były podejmowane z myślą o przyszłości polskiej edukacji. Dlatego członkowie Towarzystwa podczas zebrań, poza przekazywaniem informacji na temat aktualnej sytuacji towarzystw, wielokrotnie prezentowali odczyty pedagogiczne, po których zazwyczaj następowały ożywione dyskusje. Podejmowana przez prelegentów tematyka związaną była z poprawą sytuacji dydaktyczno-wychowawczej w szkołach ludowych. Ich rozważania dotyczyły zarówno kwestii wynikających z realizacji procesu kształcenia, z uwzględnieniem praktycznych wskazówek w zakresie nauczania czytania, pisania, rachunków, historii czy geografii, jak i wychowania uczniów w szkołach ludowych. Zwracano uwagę, aby zadania realizowane przez szkoły przyczyniały się nie tylko do kształcenia umysłu ucznia, lecz również zapewniały mu odpowiednie warunki do rozwoju religijnego, moralnego, estetycznego. Poza tym uwzględniono praktyczny wymiar prowadzonych zajęć, a także doceniono znaczenie wystaw szkolnych przygotowywanych przez młodzież.

Należy podkreślić, że posiedzenia członków Towarzystwa były znakomitą okazją do dzielenia się wynikami prowadzonych badań, a także możliwością doskonalenia warsztatu pedagogicznego. Zdobytą podczas tych zebrań wiedzę nauczyciele mogli wprowadzić do własnej pracy, aby skuteczniej realizować obowiązki zawodowe z wykorzystaniem najnowszych badań pedagogicznych. Trzeba podkreślić, że wielość referatów prezentowanych w ciągu roku w poszczególnych kołach i oddziałach TP, stanowiło wyraz intensywności podejmowanych prac i wskazywało na szeroki zakres realizowanych tematów. Z kolei o poziomie merytorycznym prezentowanych odczytów świadczyło zaangażowanie wielu osób w prace Towarzystwa, reprezentujących różne grupy zawodowe, w tym najliczniej nauczycieli pracujących w różnych typach szkół na terenie zaboru austriackiego. Zwłaszcza udział profesorów akademickich i nauczycieli szkół średnich zapewniał wysoki poziom dyskusji oraz prac zmierzających do poprawy stanu polskiej oświaty, a także wzbudzał zapał wśród nauczycieli do prowadzenia własnych badań i doskonalenia praktyki zawodowej.

ks. Edward Walewander

Dziecko w opcji życiowej Janusza Korczaka

Nie trzeba być pedagogiem, wychowawcą, żeby nie odczuwać jakiegoś własnego niedostatku w zetknięciu z Januszem Korczakiem (1878–1942). Jest to zrozumiałe, gdyż zawsze pojawia się pytanie o naszą decyzję w sytuacji, w jakiej on się znalazł w dniu swojej śmierci owego 7 sierpnia 1942 roku.

Dziecko jest tematem bardziej uniwersalnym niż jakikolwiek inny, gdyż na nim buduje się – jeśli tak rzec można – historia. O płyciźnie współczesnego nam myślenia wielu ludzi świadczy to, że przedkładają własną karierę nad dziecko. Przenosząc te spostrzeżenia w świat historii, trudno byłoby przeoczyć obecną chwilę, kiedy wracamy myślą do Chrztu Polski. Wielorakie interpretacje tego epokowego wydarzenia rzadko uwzględniają istotę przemiany, jaka wtedy dokonała się na polskiej ziemi. A było nią i jest zaludnienie jej nowymi generacjami ludzkimi, przez chrzest włączonymi w świat wartości transcendentnych i w to, co nazywamy środowiskiem europejskim. Równolegle z obchodami tych ważnych dat przeżywamy Rok Miłosierdzia. Jakże nie łączyć obu tych okoliczności z wymianą pokoleń, a więc z dzieckiem w pierwszym rzędzie?

Oba tu wskazane wydarzenia mają stygmat wiary chrześcijańskiej. Janusz Korczak należał do innego świata w wymiarze religijnym, ale wartości, jakie niesie ze sobą chrześcijaństwo, były mu bliskie, choć może tak przezeń nie nazywane. A miłosierdzie? Gdzież więcej go można znaleźć niż w jego całym życiu i jego schyłku, mającym wymowę ewangeliczną w najwyższym wymiarze i najcenniejszej jakości?

Tak więc splata się w moim rozważaniu o Januszu Korczaku – jakże skromnym i niepełnym – to, co z natury ludzkie, z tym, co namaszczone autorytetem Objawienia. Historia z jej okrutnym bagażem, który unieść musiał Janusz Korczak na swych barkach aż do komory gazowej, w dodatku dźwigając ciężar strachu i nadziei tych małych istot, na których ufność zasłużył sobie, obdzielając je swoją miłością, to lekcja, która powinna dotrzeć do każdego, kto ma pieczę nad dzieckiem[1]. Czy dociera?

---

[1] J. Tarnowski, *Janusz Korczak dzisiaj*, Warszawa 1990, passim.

***

Ilekroć jest mowa o Januszu Korczaku, przed oczyma staje mi kadr z filmu o nim, pokazujący makabryczny pochód dzieci, na którego czele idzie on – wychowawca? Nauczyciel? Lekarz domu dziecka? Filantrop? Trudno dobrać odpowiednie słowo, które wyrażałoby w pełni niezwykłość tego człowieka[2]. Polega ona nie tyle na jego funkcji, roli, a nawet posłannictwie, choć może to ostatnie słowo byłoby tu najwłaściwsze. Trudność w zdefiniowaniu tej postaci polega na tym, że długo trzeba szukać analogicznego wzorca. Czy w ogóle można go znaleźć? W bogatej historii świata i w jeszcze bogatszych dziejach duszy ludzkiej zapewne tak. Byłoby to jednak zadanie czysto akademickie, żeby nie powiedzieć – teoretyczne. Ale Janusz Korczak – gdy mowa o nim tu i teraz, a to „teraz" to cały ciąg naszej pamięci o czasie nieludzkim, zapisanym przerażającym ciągiem zbrodni i deptania człowieczeństwa, o Boskim porządku nawet nie wspominając – taki Korczak możliwy jest tylko w kategorii żywego symbolu. Słowo symbol sugeruje utożsamienie tej postaci z najwyższą ofiarą. Składa ją każdy, kto oddaje swe życie za przyjaciół. To ewangeliczna definicja. Ktoś rozumujący w konwencji teoretycznej mógłby powiedzieć, a choćby tylko pomyśleć, że nie tędy droga do definiowania ofiary Korczaka. Wszak był Żydem i dlatego znalazł się w sierocińcu na ul. Krochmalnej w Warszawie. Był także polskim oficerem, znanym lekarzem. Był kimś, kto mógł z Holokaustu wyjść bez szwanku. Miał zapewnioną ucieczką i kryjówkę. Czy ktokolwiek żyjący w tamtych czasach, więzień warszawskiego czy jakiegokolwiek innego getta, nie skorzystałby z takiej szansy? Czy można mieć komuś za złe, że ratuje swe życie?

Korczak jednak nie skorzystał. Dlaczego? Bo nie był opiekunem, pedagogiem, mentorem za pieniądze. Od godziny do godziny. On kochał te osierocone dzieci, tak wcześnie doświadczone przez los, żyjące w oparach wiecznego strachu, nierozumiejące zła ani tych, którzy je generowali[3]. Podopieczni Korczaka nie byli już dziećmi w ścisłym tego słowa znaczeniu. Przedwcześnie dorośli, bo znaleźli się w matni, z której nie było wyjścia. Korczak to wszystko wziął na siebie. Stał się „odgromnikiem". Wiedział, że będzie musiał przejść razem z tymi maluchami przez straszne minuty w bunkrze gazowym. Chciał im towarzyszyć do samego końca, żeby aż do ostatniej sekundy przed nieuniknioną męką śmierci być dla nich oparciem, źródłem siły. Żeby swoją obecnością dodać im odwagi. Tyle

---

2 Por.: E. Walewander, *Dziedzictwo Janusza Korczaka*, w: *Dziecko w historii – wątek Korczakowski*, red. E.J. Kryńska, A. Suplicka, U. Wróblewska, Białystok 2013, s. 175-176.

3 Por.: E. Furman, *Wychowanie w domach dziecka według Janusza Korczaka*, Lublin 2008, passim, mps Arch. Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II.

tylko mógł ocalić z ich dzieciństwa, zniweczonego przez zwierzęcą nienawiść człowieka.

Jeśli ktoś chciałby poznać duszę Korczaka, jego filozofię życia na krótkim odcinku między ul. Krochmalną a komorą gazową w niemieckim obozie koncentracyjnym w Treblince, niech pomyśli – choć tak naprawdę nie jest to możliwe – co czuł, co myślał, na co się decydował ów „chrześcijanin bez chrztu", naśladowca Chrystusa, niebędący Jego wyznawcą, święty z prawdziwego zdarzenia, choć nigdy nie kanonizowany. Człowiek najwyższej próby. Zabity jako jeden z podludzi[4].

Wszystkie inne, najmądrzejsze nawet dywagacje na temat Janusza Korczaka, jego pedagogii, nowatorstwa w wychowaniu mogą wprawdzie być poprawne metodologicznie i prawdziwe, ale będą się zupełnie mijać z tym, co jedynie ważne, choć słabo uchwytne. Bo miłość niewypowiedziana słowem, ale promieniująca każdym gestem, lekceważąca własne dobro po to, by dawać je innym w największym wymiarze, bo za cenę swego życia, nie da się opisać jak podręcznikowy wykład najwspanialszej nawet teorii. Jedyne, co można uczynić, to nisko pochylić głowę i w ciszy medytować nad ogromem świadectwa, jakie złożył ten człowiek[5]. Ma ono wymiar ponadczasowy.

***

Przypominanie postaci Janusza Korczaka jest konieczne, tak jak przypomina się, nie bez powodu, chrześcijańskich świętych. W obu przypadkach chodzi o wzorzec. Również w obu przypadkach ich heroizm jest nieodłączny, jeśli nie identyczny. Nadto dziecku stale grozi śmiertelne niebezpieczeństwo. Nie komora gazowa, ale nie mniej zabójcze wypaczenia w przygotowaniu do życia, wychowaniu, przekazie wartości. Nie mówimy o odmowie prawa do życia, z jaką dziecko dziś się spotyka, bo brutalne zło, tkwiące zarówno w praktykach tu stosowanych, jak i w teoriach mających te praktyki uzasadnić, jest dziś notoryczne.

Janusz Korczak był ojcem dzieci najciężej doświadczonych przez los. I dzisiaj takich dzieci nie brakuje. Zatem pójście jego śladem to najlepsze rozwiązanie wielu bolesnych spraw, których nie dostrzegamy lub nie chcemy dostrzec.

---

4 E. Walewander, *Janusz Korczak – służba aż do heroizmu*, „Ateneum Kapłańskie" 1991, z. 2-3, s. 374-376.

5 Por.: D. Waldziński, *Ekonomia życia versus ekonomia zysku. Sytuacja dziecka w warunkach współczesnych przemian kulturowo-cywilizacyjych*, w: *Dziecko. Studium interdyscyplinarne*, red. E. Swińska, E. Szczurko, T. Guz, P. Marzec, Lublin 2008, s. 471-488.

Nella Stolińska-Pobralska

Recepcja metody samorządowej Janusza Korczaka w okresie międzywojnia w pracy łódzkiego domu wychowawczego dla sierot

Spośród łódzkich zakładów opiekuńczych działających w okresie międzywojennym, najbardziej podatne na wszelkie nowości związane z doskonaleniem pracy wychowawczej, były samorządowe zakłady opieki całkowitej nad dzieckiem. Działo się tak głównie dlatego, iż placówki te miały w znacznej części zapewnione stałe dotacje na działalność, tak więc nie musiały koncentrować swego wysiłku na gromadzeniu środków na przetrwanie. Mogły myśleć o tym jak udoskonalać pracę z dziećmi, poprzez stały kontakt z samorządowymi władzami opiekuńczymi oraz inspektoratami wychowawczymi w Magistracie miasta.

Wśród tych zakładów najbardziej dynamiczne w doskonaleniu form pracy były domy, w których zatrudniony był personel świecki. Personel ten w większości młody, wykształcony (po kursach dla wychowawców i praktykach w innych domach dziecka), energiczny i chętny do pracy, próbował wprowadzać w życie formy i metody pracy wychowawczej będące efektem osiągnięć najnowszej wiedzy z zakresu pedagogiki, psychologii i medycyny.

W Łodzi jedynym zakładem samorządowym, w którym zatrudniono personel świecki był V Miejski Dom Wychowawczy dla chłopców im. St. Żeromskiego przy ul. Przędzalnianej 66 (V MDW). Inspirację do pracy pedagogicznej w tym domu stanowiła metoda samorządowa Janusza Korczaka, którą jej autor tworzył i rozwijał w domach sierot przez siebie prowadzonych. Zauroczenie tą metodą łódzkich wychowawców wynikało głównie z osobistych kontaktów z Korczakiem części personelu wychowawczego (St. Papuziński, H. Dinter, Wł. Żelazko). Również w V MDW pracowały dwie wychowawczynie, które swoją pierwszą praktykę wychowawczą odbywały w korczakowskich domach sierot. Oczywiście nie cały personel pedagogiczny (9 osób) od początku znał Korczaka oraz jego dorobek.

Jednakże pod wpływem części entuzjastów korczakowskiego sposobu pracy, reszta powoli ulegała urokowi tej metody.

Trzeba przypomnieć, iż Łódź międzywojenna była trudnym środowiskiem do przeprowadzania jakichkolwiek eksperymentów czy innowacji pedagogicznych w domach sierot, schroniskach czy sierocińcach. Władze miasta, towarzystwa i organizacje społeczno-opiekuńcze koncentrowały swoją uwagę głównie na opanowaniu zjawiska bezdomności dzieci. W przepełnionych ponad miarę zakładach opiekuńczych, zarządy zajęte były głównie zdobywaniem bieżących źródeł utrzymania. Doskonalenie pracy wychowawczej w oparciu o najnowszą wiedzę z zakresu pedagogiki i psychologii przesuwało się na dużo dalszy plan.

Do tego dochodziły utrwalone z przeszłości poglądy środowiska łódzkiego (i nie tylko łódzkiego) na stosunek do dziecka opuszczonego. Opieka nad nim traktowana była charytatywnie. Dziecko opuszczone powinno być grzeczne, pokorne, usłużne i niezmiernie wdzięczne za sprawowaną nad nim opiekę. Poglądy wynikające z zasad pedagogiki społecznej Heleny Radlińskiej z trudem torowały sobie drogę w świadomości społecznej. Aby zmienić patronacki stosunek do dziecka z charytatywnego na demokratyczny, aby przejść od **działalności** nad nim do **pracy** z nim tj. aby zacząć traktować dziecko jako podmiot, a nie przedmiot działań opiekuńczych, trzeba było (nie tylko w Łodzi) lat uporczywej walki.

Także mieszanina narodowościowa (Polacy, Żydzi, Niemcy), światopoglądowa (różne partie polityczne) oraz duże zróżnicowanie ekonomiczne w mieście (wyraźnie klasowy układ stosunków), nie sprzyjały jednolitemu spojrzeniu oficjalnych czynników na model wychowania dziecka zakładowego.

Placówki opiekuńcze preferowały własne kierunki w pracy wychowawczej (jeśli o takiej w wielu zakładach można w ogóle mówić), które zależne były od indywidualnych uwarunkowań[1].

Najogólniej jednak można stwierdzić, iż w międzywojennej Łodzi panowały raczej tradycyjne poglądy na temat wychowania dziecka zakładowego, wyrażające się w wychowaniu katolickim (pod patronatem księdza biskupa Wincentego Tymienieckiego), połączonym z mieszczańskim stylem życia.

Mentalność społeczna nie dopuszczała do traktowania dzieci opuszczonych jako pełnoprawnych obywateli. Trudno było zrozumieć radnym miejskim, iż dzieci zakładowe potrzebują np. łyżew czy sanek na zimę. Zamówienia zakładów na ten sprzęt wywoływały odruchy sprzeciwu „Co? Dla tych znajdków?", „To mój syn nie ma łyżew...". Nie łatwo było przekonać ludzi, iż tym dzieciom należy się więcej, bo one starciły najważniejsze w życiu – rodziców.

---

1 Szerzej na ten temat w: N. Stolińska-Pobralska, *Instytucje opieki nad dzieckiem w międzywojennej Łodzi*, Łódź 2002.

Równie bezdusznie traktowali urzędnicy dzieci podrzucone. Zjawisko porzucania dzieci w Łodzi osiągnęło niespotykane gdzie indziej rozmiary. Było ono spowodowane głównie faktem, iż wśród szukających w Łodzi pracy, znaczny procent stanowiły kobiety. Młode i naiwne, zatrudniane były jako służące nie tylko w domach fabrykantów, kupców i majstrów fabrycznych, ale też w domach urzędników państwowych i komunalnych oraz zamożniejszych rzemieślników. Nie mając żadnego oparcia ani pomocy w wielkim i nieznanym dla siebie mieście, padały ofiarą własnej naiwności i rodziły dzieci nieślubne, często pozostawiane w najbardziej nieprawdopodobnych miejscach. Takim dzieciom urzędnicy nadawali nazwiska, bawiąc się przy tym ich kosztem: „Niewiadomski" – bo nie wiadomo jak się nazywał, „Pustyński" – bo znaleziony przy ul. Pustej. Pisze o tym w liście z kwietnia 1961 roku były wychowanek jednego z łódzkich międzywojennych zakładów opiekuńczych: „Mój kompleks ujawnia się w jednym zdaniu – nazywam się Pustyński, ponieważ znaleziono mnie przy ulicy Pustej"[2].

Równie trudno było przekonać mieszkańców Łodzi do rozumienia potrzeb dzieci opuszczonych w zakresie budowy nowych obiektów, przeznaczonych wyłącznie dla tych dzieci. Cała batalia, której odbicie znajdujemy w łódzkiej prasie międzywojennej[3] rozegrała się przy okazji budowy obiektów dla dzieci przy ul. Przędzalnianej 66 oraz przy ul. Aleksandrowskiej 123. Nowe budynki robiły wrażenie swoim ogromem, przestronnością i czystością, zaś w kontekście potrzeb mieszkaniowych łódzkiej społeczności stanowiły niewątpliwą „sól w oku" wielu mieszkańców.

Właśnie w takim białym, pachnącym świeżością, nowo wybudowanym obiekcie przy ul. Przędzalnianej 66, od 23 maja 1929 roku 9-osobowa grupa pracowników wychowawczych rozpoczęła pracę pedagogiczną w oparciu o założenia systemu wychowawczego Janusza Korczaka. Łódź była środowiskiem zdecydowanie odmiennym od środowiska Warszawy – w którym powstawał system Korczaka – inne też były łódzkie dzieci, dlatego na tym gruncie, korczakowska metoda mogła być jedynie inspiracją dla twórczej pracy wychowawczej, nie zaś mechanicznym naśladownictwem. Zespół pedagogów z ul. Przędzalnianej zdawał sobie doskonale sprawę z tego, że „nikt nie powtórzy wielkiej osobowości Starego Doktora".

V Miejski Dom Wychowawczy im. Stefana Żeromskiego, w którym w latach 1929–1938 realizowano założenia podstawowych instytucji korczakowskiego

---

2 List Stanisława Śliwy do Władysława Żelazko, w: APŁ, AMŁ, Wydział Opieki Społecznej. Sprawy różne, sygn. 18576

3 Głównie artykuły w „Ilustrowanej Republice", „Wiadomościach Codziennych" i „Expresie Ilustrowanym".

systemu wychowania, przeznaczony był dla 120 chłopców w wieku od 7 do 14 lat – bez różnic wyznaniowych. W domu tym mieszkało również kilkunastu bursistów – uczniów szkół średnich ogólnokształcących lub zawodowych, którzy w zamian za pełne świadczenia ze strony placówki (mieszkanie, wyżywienie, odzież, pranie, opieka lekarska) mieli obowiązek pracować jako pomoc wychowawcy w wymiarze 3 godzin dziennie.

Większość dzieci w wieku 7 lat – co roku we wrześniu przybywała z II Miejskiego Domu Wychowawczego (prowadzonego przez siostry zakonne), zaś do II MDW przychodziły dzieci z I Miejskiego Domu Wychowawczego, w którym mieszkały od urodzenia do 3 roku życia.

Trudno w tym miejscu pozbyć się refleksji, iż – jak wynika z przytoczonych informacji – to samo dziecko w ciągu swojego krótkiego życia, zmieniało trzykrotnie miejsce zamieszkania, a więc i środowisko, z którym się wiązało. Konsekwencją tego faktu była najprawdopodobniej specyficzna postawa tych dzieci, którą charakteryzuje w jednym ze sprawozdań dla Wydziału Opieki Zamkniętej ówczesny dyrektor zakładu – Stanisław Papuziński: „Chłopcy w tym wieku (ok. 7 lat – przypis autora) przybywający do V MDW z II MDW – są nieruchawi, bierni, mało rozwinięci fizycznie i umysłowo. Po paru miesiącach bardziej czynnego życia, stają się nadmiernie ruchliwi, ale nie skoordynowani w ruchach, mało sprawni w zakresie samoobsługi. Nie potrafią się sami myć, niezdarnie ubierają się, z trudnością sznurują obuwie, nie potrafią gospodarować kilkoma rzeczami naraz, zapominają o przedmiotach, które na chwilę odłożyli w parku, na podwórku czy w umywalni. Są z nimi duże trudności”[4].

Kolejna grupa mieszkająca w V MDW, to dzieci przybyłe bezpośrednio z rodzin lub pozostawione bez opieki i doprowadzone przez policję do Pogotowia Opiekuńczego[5]. Tych dzieci nie da się ogólnie scharakteryzować. Wśród nich często zdarzały się sieroty, którym właśnie zmarli obydwoje rodzice, ale też i takie, których rodzice bądź opiekunowie poczynili starania o umieszczenie dziecka w zakładzie. Sylwetka psychiczna tych dzieci była zdecydowanie różna[6].

Największa grupa dzieci przebywających w placówce to dzieci-podrzutki. Ich liczba dochodziła rocznie do 40% stanu liczbowego wychowanków. Były to dzieci odrzucone tuż po urodzeniu, które nigdy nie miały możliwości poznać smaku

---

4 APŁ Wydział Opieki Społecznej, *Sprawozdania zakładów Wydziału Opieki Społecznej Rok 1931*, sygn. 994.

5 Z Pogotowia Opiekuńczego dzieci trafiały do wszystkich schronisk na terenie miasta – m.in. do V MDW.

6 Sieroty naturalne określano jako spokojniejsze wychowawczo, zaś dzieci oddane przez swoich krewnych czuły się odrzucone, nikomu niepotrzebne, sprawiały więcej kłopotów wychowawczych.

życia w rodzinie – nie miały okazji do przeżywania uczuć właściwych dla dzieci wychowywanych w domu (przez matkę lub w pełnej rodzinie). Ponieważ w ciągu swego życia kilkakrotnie zmieniały placówkę – stawały się niczyje. Do nikogo nie zdołały się głęboko przywiązać, ani nikomu w pełni zaufać.

Wychowawcy łódzkiej placówki w sposób stopniowy włączali w życie zakładu instytucje samorządowe Korczaka. „Sprawy" były formą przejściową do sądu koleżeńskiego. Funkcjonowały z powodzeniem przez półtora roku – do listopada 1930. Istota „spraw" polegała na tym, iż wszelkie personalne zatargi w placówce rozstrzygano nie przez osobiste interwencje lecz przez zapisywanie ich na sprawę. Na tablicy w korytarzu na I piętrze wisiała lista. Ktokolwiek miał pretensje do kogokolwiek (wychowanek do wychowanka, wychowanek do kogoś z personelu zakładu, wychowawca do wychowanka), zapisywał tę drugą osobę na sprawę.

Wpisywał swoje nazwisko w pierwszej osobie, drugie nazwisko w drugiej osobie i w trzeciej rubryce „o co" np.: przezywa, bije, niszczy, zaczepia, nie pełni dyżuru itp. Wieczorem wychowawca-sekretarz opisywał sprawę w obecności skarżącego i obwinionego. Zadawał szczegółowe pytania. Czasem byli wzywani świadkowie. Po ustaleniu faktów sprawę dokładnie wyjaśniano, a wyjaśnienie odczytywano na zebraniu wszystkich dzieci. Było to jakby trzecie stadium tej samej sprawy. Zainteresowani wychowankowie po raz trzeci (w obecności całej gromady) przeżywali zdarzenie, ale już w dojrzałej, precyzyjnej relacji wychowawcy-sekretarza. Relacja ta zawierała elementy normy postępowania w odniesieniu do tego, co się stało, delikatne wskazanie jak należało się w danej sytuacji zachować. Wychowankowie bardzo liczyli się ze sprawami. Gdy któryś z nich odmówił wykonania słusznego polecenia wychowawcy, albo też w trakcie konfliktu między sobą, strona pokrzywdzona nie została przeproszona (albo szkoda od razu nie została naprawiona), wystarczyło powiedzieć „idę zapisać cię na sprawę", a bardzo często następowała typowa reakcja: „Nie zapisuj mnie, już idę (biorę się do roboty, załatwię sprawę)". Tym sposobem szereg drobnych konfliktów rozwiązywało się w sposób naturalny.

Przeszło półtora roku (do listopada 1930) spisywano i na zebraniach dzieci odczytywano sprawy, zanim został uruchomiony sąd koleżeński. Sąd koleżeński – zgodnie z założeniami systemu korczakowskiego – nie ma nic wspólnego z sądem dla dorosłych. Nie ma w nim stałych sędziów. Do każdego zestawu spraw raz w tygodniu wybiera się inny komplet sędziów spośród wychowanków, którzy nie mieli spraw w ubiegłym tygodniu. W V MDW wybierano 7 sędziów. Sprawy sądzono zaocznie. Obradami kierował wychowawca-sekretarz sądu. Sędziowie wnikliwie rozpatrywali sprawę. Zastanawiali się nad zastosowaniem odpowiedniego paragrafu z kodeksu sądu koleżeńskiego opracowanego przez Korczaka. Uzasadniali swoje stanowisko. Mogli sprawę odroczyć, a nawet potępić tego, kto ją wniósł. Wyrok odczytywano na cotygodniowym zebraniu wszystkich dzieci oraz

podawano do wiadomości w gazetce sądowej. Obiektywne rozpatrywanie spraw gwarantował rzeczowy, sprawiedliwy wychowawca, który już w czasie ich spisywania bardzo wnikliwie je zgłębił. Taki wychowawca musiał posiadać szereg cech osobowych, które sprawiały, że cieszył się on zaufaniem wszystkich dzieci.

Instytucja sądu koleżeńskiego zdobyła w Zakładzie wielki autorytet. Z systemu korczakowskiego łódzcy wychowawcy przejęli go prawie bez zmian.

Dyżury – obok sądu koleżeńskiego stanowią drugą podstawową instytucję w korczakowskim systemie wychowawczym. Tym terminem u Korczaka określa się wypełnianie przez dzieci, przez dłuższy czas (najmniej przez miesiąc, przy czym dyżur może być powtarzany) dobrowolnie przyjętych na siebie obowiązków.

W V Miejskim Domu Wychowawczym w Łodzi, dyżury dawały dzieciom możliwość aktywnego wyżycia się w najrozmaitszy sposób, poprzez podejmowanie różnego typu działalności w obrębie różnorodnych zajęć. Henryka Zalewska-Dinterowa w *Uwagach nad samorządem w Zakładzie* pisała na ten temat: „Poza spełnianiem obowiązków wobec szkoły, zakładu, najważniejszym czynnikiem wychowawczym jest praca dzieci dla gromady. [...] W niedzielę i święta cały budynek sprzątają dzieci. Dzieci pełnią dyżury w czytelni i bibliotece, sali gier umysłowych, pracowni, jadalni. Członkowie KOD (Komisji Ochrony Domu) pełnią dyżury na korytarzach i podwórku. Dzieci pełnią dyżury przy kąpieli w szatni, przy czyszczeniu obuwia. Malcy pełnią dyżury w uczelniach oraz pomagają w pracy starszym. [...] Co miesiąc obliczamy pracę dzieci i sporządzamy wykresy pracy. Liczby obrazują, które dzieci i ile pracują”[7].

Ponieważ dyżury nie były sobie równe tj. nie wszystkie były jednakowo atrakcyjne, w Łodzi podzielono je na trzy kategorie:

1) dyżury dla utrzymania czystości i porządku,
2) dyżury (zajęcia) zgodne z zainteresowaniami dzieci,
3) dyżury (praca) doraźne do jednorazowego wykonania.

Dyżury dla utrzymania czystości i porządku były najmniej atrakcyjne. Wszystkie dyżury tej grupy to powtarzalne czynności, stale te same, monotonne, mające na celu utrzymanie w miarę kulturalnych warunków bytowania. Są też różne stopnie trudności przy ich spełnianiu. Łatwiej jest sprzątnąć zawsze w miarę czystą sypialnię, trudniej uczelnię[8], jeszcze trudniej korytarz czy klatkę schodową, po której bez przerwy ktoś przechodzi i przeszkadza. Mniej przyjemnie jest doprowadzić do porządku pomieszczenie do czyszczenia obuwia, a chyba najmniej atrakcyjne jest dokładne wyszorowanie ubikacji.

---

7 APŁ Wydział Opieki Społecznej, *Statuty Organizacji Instytucji i Zakładów, lata 1933–1936*, sygn. 930.

8 Uczelnia to pomieszczenie, w którym chłopcy uczyli się i odrabiali lekcje.

Aby do najmniej popularnych dyżurów zdobyć chętnych, Korczak wprowadził swoistą punktację – bardziej przykre prace liczyło się podwójnie, a nawet potrójnie. W Łodzi nie stosowano specjalnego cennika dla tych prac. Aby przezwyciężyć niechęć do bardziej uciążliwych dyżurów, kierownik i wychowawcy proponowali je głównie starszym wychowankom – często uczniom szkół średnich, ponadto sami nie stali z boku – pracowali razem z chłopcami.

Organizacja dyżurów była następująca. Oddzielny komplet narzędzi znajdował się w oddzielnym pomieszczeniu. Dyżurny magazynier wydawał dyżurnym narzędzia, zaś po zakończeniu prac je odbierał. Każdy dyżurny po zakończeniu swojej pracy zawiadamiał o tym dyżurnego wychowawcę, który oceniał i odnotowywał wykonanie dyżuru. W razie ewentualnych usterek zalecał ich usunięcie. Notatki wychowawców dyżurnych stanowiły podstawę do obliczeń miesięcznych, które na koniec każdego miesiąca ujmowano w formie wykresów. Organizacja dyżurów posiadała szereg walorów wychowawczych. Zmuszała pełniącego dyżur do:

- systematycznego spełniania przyjętych przez siebie zadań, dokładnie i w określonym czasie (złej roboty nie przyjmował wychowawca),
- prawidłowego używania narzędzi i wyczyszczenia ich po skończonej pracy (inaczej nie przyjąłby ich dyżurny magazynier).

Jednak oprócz niezaprzeczalnych wartości łódzcy wychowawcy zauważyli w tym typie dyżurów istotny mankament. Otóż prace w ramach tych dyżurów były wykonywane na ogół indywidualnie przez poszczególne dzieci i nie wymagały zatem współdziałania i koordynacji czynności[9].

Następna grupa **dyżurów zgodnych z zainteresowaniami dzieci** była wolna od tego mankamentu. Tutaj można mówić o dyżurowaniu zespołowym. Te dyżury właśnie przyczyniły się do rozbudowania szeregu instytucji samorządowych w Zakładzie[10].

Dyżury w ramach instytucji samorządowych, wykonywane były najczęściej zbiorowo – przez najmniej dwie, trzy, a wielokrotnie przez kilkanaście osób. Wymagały one od dyżurujących porozumienia i współdziałania. Wśród prac podejmowanych przez dzieci należy szczególnie – zdaniem łódzkich wychowawców – wyróżnić te, które dawały trwałe efekty w postaci wytworzonych produktów np.: uprawianych kwiatów doniczkowych, warzyw, hodowanych zwierząt czy kajaków konstruowanych w pracowni robót ręcznych. W Zakładzie dostrzeżono wyjątkową wartość tych prac, która wyrażała się w twórczości podejmowanej przez dziecko i radości wynikającej z podjętego zadania. Dziecko mogło codziennie dostrzegać efekty swoich wysiłków i cieszyć się z wytworów własnych rąk.

---

9 APŁ Wydział Opieki Społecznej, *Statuty Organizacji Instytucji i Zakładów, lata 1933–1936*, sygn. 930.

10 Ibidem.

Wychowawcy V MDW – realizujący korczakowski system wychowania zauważyli, że tego typu działalność jest szczególnie ważna dla dzieci opuszczonych, które pragną mocno posiadać coś wyłącznie dla siebie. „To mój kwiat, ja go wyhodowałem" – może powiedzieć dziecko, które zajmowało się hodowlą rośliny. „To mój kajak – ja go robiłem" mówią te dzieci, które brały udział w budowie. Z drugiej strony, dzieci uczą się dzielić wytworami swojej pracy z innymi np. chłopcy, którzy uczestniczyli w robieniu kajaków, przekazywali je do użytku ogólnego, sobie zachowując prawo pierwszeństwa w korzystaniu z nich. Dyżury te również – zdaniem łódzkich wychowawców rozwijały indywidualne zainteresowania dzieci (przecież zgłaszali się do nich ochotnicy). Przykład: „mole książkowe" mogły rozwinąć swoją pasję czytania poprzez związanie się z biblioteką – podczas dyżuru lub w pracy zarządu. To samo odnosiło się do chłopców pełniących dyżury w innych – wymienionych wyżej instytucjach.

W sprawozdaniu opisowym z 1934 roku wychowawca Władysław Żelazko tak charakteryzuje istotę zakładowych instytucji samorządowych: „Samorząd nasz jest przystosowany do psychiki dzieci, a przy tym spełnia konkretne zadania. Przykład: chłopcy nie potrafią należycie korzystać z biblioteki. Niszczą książki, zachowują się hałaśliwie, przeszkadzają sobie wzajemnie. Jak temu zaradzić? Zastanawia się nad tym wychowawca wespół z grupą dzieci, która z nim współpracuje. Postanawiają zorganizować dyżury, założyć zeszyt uwag, do którego będą dyżurni wpisywać nazwiska chłopców utrudniających ciche korzystanie z biblioteki i czytelni. [...] Udział wychowawcy jest coraz to inny w różnych fazach rozwoju danej instytucji samorządowej. Wychowawca powinien pamiętać, że jest organizatorem prac, które muszą być wykonane coraz samodzielniej przez chłopców. Kompetencje dzieci powinny wzrastać, zarządzanie przez wychowawcę powinno się zmniejszać. [...] Zarządy poszczególnych instytucji samorządowych nie powstają ani z wyborów ani mianowania. Chłopcy sami zgłaszają się do zarządów w poszczególnych instytucjach lub do pełnienia w nich dyżurów. Stanowisko w zarządzie lub dyżur traktuje się jako obowiązek, a nie jako zaszczyt. Taka organizacja samorządowa prowadzi do wytworzenia się u chłopców samodzielności. Chłopcy czują, że wykonują rzeczywiście potrzebne czynności"[11].

Dyżury doraźne – to kolejna grupa prac, która wynikała z jednorazowych potrzeb. W tym celu poszczególni wychowawcy organizowali akcje doraźne. Niektóre z tych akcji miały charakter sezonowy i powtarzały się co roku (jak np. wyjazdy na kolonie). Inne odbywały się mniej regularnie, w zależności od potrzeb. Do prac doraźnych w Zakładzie należało m.in. szycie pantofli domowych, naprawa sprzętu sportowego, przygotowywanie się do wycieczek. Ale też

[11] Ibidem.

dzieci uczestniczyły w pracach gospodarczych typu: przyjmowanie produktów na zimę, pomoc w przetwarzaniu owoców i warzyw, przebieranie ziemniaków na zimę czy przygotowywanie wypieków na święta. Dzieci bardzo chętnie skupiały się wokół tych prac.

Dyżury były realizowane na zasadzie dobrowolności. Dobrowolność zgłoszeń pozwalała wychowankom mierzyć siły na zamiary. Czasem sił nie starczało. Wtedy następowała korekta dyżuru. Wszystko to skrzętnie odnotowywano w dokumentacji wykonywanych prac.

Każdy uczestnik dyżuru miał swoją kartę, w której dyżurny wychowawca systematycznie odnotowywał jednostki pracy zdobyte w ciągu miesiąca. Bardzo ważna była tu czujność i poczucie sprawiedliwości wychowawcy oraz systematyczność zapisu i obiektywna ocena prac. Taka postawa budziła w dziecku zaufanie i motywowała do podejmowania dalszego działania w ramach tej samej bądź innej instytucji samorządowej istniejącej na terenie Zakładu oraz do dobrowolnego zdobywania kolejnych jednostek pracy.

Potwierdza to opinia jednego z byłych wychowanków, który tak pisał: „Kiedy dziś zastanawiam się nad pytaniem dlaczego olbrzymia większość wychowanków chętnie przyjmowała na siebie obowiązki i sumiennie je wykonywała, dochodzę do wniosku, że było to też wynikiem atmosfery wychowawczej jaką wychowawcy nasi wspólnie z wychowankami zdołali wytworzyć. Sami wychowawcy musieli być u nas jednostkami bardzo wartościowymi. Każdy z wychowawców musiał nam imponować i cieszyć się wysokim autorytetem”[12].

Zdaniem łódzkich wychowawców idea dyżurów w V MDW była bardzo ważnym czynnikiem uspołeczniającym dzieci, wszechstronnie rozwijającym ich osobowość. Eliminowały przymus na rzecz świadomego przystosowania się do życia w zbiorowości. Dyżury przybliżały dzieciom konkretne czynności, przydatne im w późniejszym, dorosłym życiu. Ponadto uczyły pracować w zespole współdziałać i umieć się porozumieć w grupie, walczyć o swoje zdanie, ale też umieć pójść na kompromis, gdy chodziło o wspólną realizację zadania.

7 maja 1930 roku ukazał się pierwszy numer „Gazetki Zakładowej” – kolejnej instytucji inspirowanej systemem wychowawczym Starego Doktora. W Łodzi „Gazetka Zakładowa” była organem wychowawców. Bardzo rzadko pisały do niej dzieci. „Gazetka” była istotnym ogniwem w pracy wychowawczej Zakładu. Informacje w niej zawarte – pisane w duchu przekonywania i perswazji – miały kształtować opinię dzieci, były więc ważną metodą oddziaływania wychowawczego.

---

[12] List Władysława Wolińskiego z 11 kwietnia 1961 roku do Władysława Żelazko w: APŁ, AMŁ, Wydział Opieki Społecznej, *Sprawy różne*, sygn. 18576.

Na terenie Zakładu powstało jeszcze wiele zespołów organizowanych w oparciu o korczakowski model wychowania (wyłączenie wszelkiej presji i przymusu na rzecz dobrowolności i rozumienia istoty podjętego zobowiązania). Była to prężnie działająca drużyna harcerska, z opiekunem-wychowawcą Tadeuszem Iwińskim. Zespół wychowanka Józefa Kwaśniewskiego budujący kajaki oraz wychowanka Józefa Laskowskiego budujący łódź wiosłowo-żaglową, koła zainteresowań, m.in. sprawnie pracujące kółko matematyczne, którego opiekunem był wychowawca Henryk Dinter. Spora grupa dzieci realizowała własne zainteresowania poprzez udział w organizowanych dla nich zawodach sportowych: zimowych (wyścigi na sankach i popisy jazdy na łyżwach), letnich (rozgrywki w piłkę siatkową, w dwa ognie, szczypiorniaka, biegi i skoki) oraz w trwających cały rok turniejach szachowych, warcabowych i w ping-ponga.

Miłośnicy wędrówek i przygody uczestniczyli w wycieczkach, do których musieli się bardzo dokładnie wcześniej przygotować (zaprojektować trasę, aprowizację itp.). Latem wszystkie dzieci wyjeżdżały na kolnie (w różne krańce Polski), w czasie których mogły poznać wartość pokonywania trudności wspólnym wysiłkiem, a także zdobyć umiejętności przygotowujące je do przyszłego samodzielnego życia.

Czy korczakowski system wychowawczy realizowany w V MDW przez łódzkich pedagogów przyczynił się do usamodzielnienia wychowanków? Czy był pomocny we właściwym spełnianiu przez nich przyszłych nowych ról społecznych pracowników, ojców, dorosłych ludzi?

Były kierownik V MDW – Władysław Żelazko – pełniący tę funkcję przez prawie 8 lat, tak ocenia efekty pracy wychowawczej w Zakładzie, inspirowanym korczakowską ideą non-violence: „System nasz, który pobudzał do myślenia, który zmuszał do analizowania swych czynów i do oceny tych czynów, sprzyjał ukształtowaniu się osobowości, której rysem znamiennym jest samodzielne i odpowiedzialne postępowanie. Ale nie tylko o taką moralną samodzielność tu chodzi. System nasz prowadzony częściowo przez instruktorów harcerskich, sprzyjał wyzwoleniu się aktywności dzieci w działaniu. Te liczne wycieczki, w czasie których trzeba było pokonać wiele trudności, wchodzić w kontakty z nowymi ludźmi i środowiskami, wychowywały aktywnych ludzi, opanowanych, swobodnych w obcowaniu z otoczeniem.

Należy podkreślić także różnicę, jaka istniała między zbyt pieczołowitym, jeśli nie sentymentalnym stosunkiem do dzieci Starego Doktora, a stosunkami, jakie panowały u nas. Żądaliśmy raczej dzielności, nie ujawnialiśmy swych uczuć zewnętrznie. Była pewna równowaga między liczbą wychowawców mężczyzn i kobiet. Pierwsi stawiali na sprawność fizyczną i hart, wytrzymałość, nieujawnianie słabości i sentymentów, czym bardzo odpowiadali charakterowi chłopców starszych,

którymi się opiekowali. Wychowawczynie opiekowały się malcami i im okazywały znacznie więcej troskliwości i ciepła, co było rzeczą zupełnie naturalną"[13].

Jest to opinia pedagoga odpowiedzialnego za całość pracy wychowawczej w Zakładzie, który tak właśnie – z perspektywy lat – widział efekty realizowanej na łódzkim gruncie korczakowskiej idei. Tę ocenę warto zestawić z opiniami byłych wychowanków, do których adresowane były omawiane wyżej formy i metody pracy.

Eugeniusz Więckowski – były wychowanek Zakładu, w liście do Władysława Żelazko z kwietnia 1961 roku tak po 30 latach ocenia swój pobyt (1929–1936 – przypis autora) w V MDW: „Nieraz zastanawiałem się: co dał mi V Dom, czy wychowanie, jakie otrzymałem tam, pomaga mi w dorosłym życiu czy utrudnia? Pomaga. Bo właśnie V Dom wyrobił w nas zdolność do samodzielnego myślenia i działania, do potrzeby życia w gromadzie i dla gromady, do lekceważenia nierobów i partaczy, a przy tym pływaków życiowych i drani, a z drugiej strony do szanowania rzetelnej roboty. Utrudnia. Bo przez zanadto poważny stosunek do obowiązków, od których ogół potrafi się wykpić – my często stajemy się ofiarami tej nabytej rzetelności. Dlatego zdarzają się wypadki, że ciasno jest naszym kolegom wśród tego *normalnego* społeczeństwa"[14].

O systemie wychowawczym stosowanym w Zakładzie pisze inny były wychowanek, obecnie inżynier J. G.[15]: „Stosunek wychowawców do chłopców w V Miejskim Domu Wychowawczym uważam za bardzo pozytywny, mimo że nie zawsze dla chłopców zrozumiały. Wychowawca przestał budzić lęk – a stał się dla chłopców przyjacielem, często powiernikiem. Wewnętrzna organizacja zakładu nie przygniatała chłopców, nie ograniczała ich upodobań, wprowadziła do ich życia dużo swobody, ruchu i zabawy. Drużyna harcerska z wycieczkami, kolonie i obozy w górach, nad jeziorami i rzekami, majsterkowanie, konkursy wszelkiego rodzaju, paczki z losami i pieniędzmi, choinki i baby wielkanocne, przedstawienia i próby do ich przygotowania, bogata biblioteka – cały wachlarz przyszłych zagadnień życiowych, z którymi każdy z nas będzie się stykał i będzie wybierał drogę, po której pójdzie w życie".

Mimo iż przytoczone tu opinie są tylko ilustracją poglądów ich autorów, nie opierają się na masowym badaniu zjawiska, mogą, zdaniem autorki, stanowić

---

13 I. Newerly i in., *Samorząd uczniowski w systemie wychowawczym Korczaka*, Warszawa 1962, s. 192 i nast.

14 APŁ Wydział Opieki Społecznej, *Sprawy różne*, sygn. 18576.

15 Byli wychowankowie zakładów opiekuńczych w rozmowach bardzo często zastrzegają sobie anonimowość. Fragment listu do Władysława Żelazko w: APŁ, AMŁ, Wydział Opieki Społecznej, *Sprawy różne*, sygn. 18576.

miarodajne źródło dla oceny korczakowskiego systemu wychowawczego, realizowanego w V MDW w Łodzi, w latach 1929–1938. Opinie te stają się potwierdzeniem niezaprzeczalnych wartości tego systemu, choć łódzcy pedagodzy – przy całym uznaniu dla Korczaka – nie naśladowali jego dorobku w sposób dosłowny. Odrębne warunki pracy, a także zupełnie inne osobowości zespołu wychowawców zmodyfikowały ten system. W Łodzi – przy zachowaniu większości instytucji samorządowych Korczaka – pojawiły się dodatkowe[16]. Również praca pedagogiczna oparta była głównie na zasadach harcerskiego systemu wychowania.

Jednak doświadczenie łódzkie wskazuje, iż korzystanie z dorobku myśli pedagogicznej Starego Doktora sprawdziło się, a sam system stał się oryginalny, dzięki postawom wrażliwych i dobrze do pracy przygotowanych „rozumnych wychowawców".

Na koniec – w imię sprawiedliwości – trzeba dodać, że konserwatywna część środowiska łódzkich działaczy opiekuńczych z nieukrywaną niechęcią przyglądała się twórczym wysiłkom pedagogów z V MDW. Postawa ta wynikała po części z nieznajomości ówcześnie najnowszych osiągnięć pedagogiki opiekuńczej, a co za tym idzie nierozumienia potrzeb dziecka opuszczonego, jak również z nieznajomości ze strony urzędników i działaczy nadzorujących zakłady opiekuńcze, specyfiki pracy tych placówek.

Jednak czas trwania łódzkiego eksperymentu (nieprzerwanie 9 lat) może być dowodem na to, że najwartościowsze treści systemu Korczaka poparte ambicją i kompetencją wychowawców – długo potrafią bronić się same.

---

16 M.in.: Komitet Ochrony Domu.

Dorota Frątczak

Nowatorskie dokonania oświatowo-kulturalne ks. Wacława Blizińskiego w środowisku wiejskim w latach 1900–1939

Wacław Bliziński urodził się w Warszawie 28 lipca 1870 roku jako pierworodne dziecko Mateusza i Magdaleny z Werychowskich. Miał dwóch braci – Aleksandra i Stanisława[1]. Po ukończeniu szkoły podstawowej w 1879 roku podjął naukę w III Gimnazjum im. Jana Kazimierza w Warszawie, z którego został relegowany za manifestowanie swego patriotyzmu w 1882 roku. Naukę kontynuował indywidualnie pod kierunkiem korepetytorów. W 1887 roku wstąpił do Wyższego Seminarium Duchownego we Włocławku. 25 sierpnia 1892 roku otrzymał święcenia diakonalne z rąk ks. biskupa Aleksandra Bereśniewicza, a 30 listopada tegoż roku otrzymał specjalną dyspensę Stolicy Apostolskiej (ze względu na swój młody wiek – 22 lata) z rąk ks. biskupa Zdzisława Kossowskiego. 8 grudnia 1892 roku w Cieszynie w powiecie wieluńskim objął wikariat, po czym w sierpniu 1893 roku powołano go na stanowisko wikariusza katedry włocławskiej i jednocześnie członka Konsystorza Generalnego Diecezji Kujawsko-Kaliskiej. Latem 1899 roku zapadła decyzja o powierzeniu ks. W. Blizińskiemu obowiązków proboszcza w Liskowie, wsi oddalonej o 30 kilometrów od Kalisza.

Lisków w 1900 roku był mało znaną, ubogą i zaniedbaną wsią. Składała się ona z zabudowań folwarcznych, proboszczówki, 3 karczm i 73 zagród, gdzie w lichych drewnianych chałupach mieszkało 706 osób. Parafia wraz z okolicznymi wsiami liczyła łącznie prawie 5 300 dusz.

6 stycznia 1900 roku ks. W. Bliziński po raz pierwszy stanął w kościele przed swoimi parafianami i powiedział im: „[...] obiecuję, że będę się tak starał i praco-

---

1 W. Bliziński, *Wspomnienia z mego życia i pracy.* Opracował i przypisami opatrzył G. Waliś, Kalisz 2003, s. 15.

wał, aby w tej biedzie przychylić nie tylko nieba, ale i chleba"[2]. Słowa te stały się dewizą wieloletniej pracy proboszcza. W jego działalności bardzo ważne miejsce zajmowała oświata, tworzenie placówek o charakterze społeczno-oświatowym, w których młodzież pobierała naukę i zdobywała zawód.

Głęboko wierzył, że tylko oświata może otworzyć człowiekowi możliwości rozwoju i pozwoli mu je zrealizować[3].

Ochronki i szkoła powszechna

W chwili objęcia przez ks. W. Blizińskiego placówki duszpasterskiej w Liskowie (1900), istniała szkoła początkowa, usytuowana w dwuizbowej chacie pokrytej słomą. „Smutne to były czasy. Nauczyciel początkowo Moskal, dobrze pamiętał o tym, aby dzieci w języku rosyjskim umiały uczcić cara, pomijając naturalnie naukę języka polskiego"[4]. Rosyjska szkoła funkcjonowała w Liskowie do wybuchu I wojny światowej.

Walkę z analfabetyzmem ks. W. Bliziński rozpoczął od prowadzenia na plebani potajemnych kursów czytania i pisania dla dorosłych, dla dzieci tajne nauczanie organizował w ochronkach na terenie swojej parafii.

Pierwsza ochronka powstała w Liskowie już w 1905 roku i na początku zapisało się do niej zaledwie 16 dzieci, jednakże pod koniec roku było ich już 30. Ochronka ta, utrzymywana przez ks. W. Blizińskiego, działała pod patronatem Zarządu Głównego Polskiej Macierzy Szkolnej.

„Ochronki uważam za koronę wszystkich instytucji liskowskich. Przecież te dzieci to przyszłość jasna naszego kraju"[5] – pisał ks. W. Bliziński.

W 1911 roku do ochronek uczęszczało 400 dzieci, natomiast w 1913 roku do ochronek chodziło już 535 dzieci z całego terenu parafii liskowskiej (w Liskowie, Zakrzynie, Strzałkowie, Koźlątkowie, Małgowie, Józefowie, Dębsku i Wygodzie). Uczono w nich nauki pisania i czytania w języku ojczystym, a także historii i trochę geografii.

---

2 Ibidem, s. 32.

3 D. Frątczak, G. Herman, *„Oświata ludu dokona cudu". Dokonania ks. Wacława Blizińskiego w rozwoju oświaty i szkolnictwa w Liskowie w latach 1900–1939,* w: S. Kowalska red., *Dziedzictwo kulturowe miasta Kalisza i regionu południowej Wielkopolski,* t. IV, Poznań – Kalisz 2015, s. 195.

4 B.K., *Rozwój szkoły powszechnej w Liskowie,* „Liskowianin" 1929, R. IV, nr 3, s. 1, cyt. za: ks. S. Kęszka, *Dzieło jednego życia. Ks. Prałat Wacław Bliziński (1870–1944),* Kalisz 2015, s. 86.

5 W. Bliziński, *Duchowieństwo w akcji oświatowo-wychowawczej,* Lisków 1938, s. 7, za: S. Kęszka, *Życie i dzieło ks. Prałata Wacława Blizińskiego 1870–1944,* Kalisz 2008, s. 86.

Fot. 1. Chata, w której mieściła się jednoklasowa szkoła w Liskowie dla 40 uczniów, Lisków 1909 rok (zbiory autorki opracowania)

Proboszcz wprowadził bezwzględny wymóg nabycia umiejętności czytania i pisania wśród dzieci przygotowujących się do Pierwszej Komunii Świętej (co bezpośrednio wiązało się z obowiązkiem uczęszczania do ochronek). Odsetek analfabetów w Liskowie, dzięki ochronkom i tajnemu nauczaniu, zmniejszył się z 87% w 1913 roku do 27%, a wśród młodzieży do 20 lat aż do 8%.

Po odzyskaniu niepodległości szkoła powszechna w Liskowie mieściła się w dwóch budynkach: młodsze dzieci uczyły się w Domu Ludowym, a dzieci starsze w wynajmowanej chacie. W 1920 roku do Liskowa przybyły dzieci – sieroty z Białegostoku, w związku z czym został wybudowany dla nich sierociniec, w którym to w roku szkolnym 1921/22 zorganizowano 1-klasową szkołę powszechną. Już w roku następnym przekształcono ją w 2-klasową. Pierwszą kierowniczką szkoły powszechnej została siostra Joanna (Katarzyna Wzorek)[6].

---

6 H. Domagała, *Okres międzywojenny,* w: *Jubileusz 1925–2005 Szkoły Podstawowej im. Józefa Wybickiego w Liskowie*, Lisków 2005, s. 13-14.

Fot. 2. ks. W. Bliziński z dziećmi z ochronki liskowskiej, Lisków 1912 rok

W 1923 roku rozpoczęto budowę nowej szkoły powszechnej. Oddana do użytku w 1925 roku 7-klasowa Szkoła Powszechna, której (od 1927 roku) patronem był ks. Piotra Skarga, była nowocześnie wyposażona. Uczęszczało do niej ponad 500 dzieci. Nauka odbywała się na dwie zmiany. W placówce zorganizowano 11 oddziałów, w których zajęcia prowadziło 12 nauczycieli, w tym 2 siostry służebniczki. Pierwszą dyrektorką była siostra Anna Kajmowicz.

Najważniejszą organizacją działającą na terenie szkoły był samorząd szkolny z wójtem na czele, wybieranym przez młodzież starszą. W skład samorządu wchodził także: sekretarz, skarbnik i sołtysi (przedstawiciele poszczególnych klas). W 1928 roku została założona spółdzielnia uczniowska „Zgoda". Za uzyskane dochody zakupiono pomoce dydaktyczne do gabinetu fizyczno-chemicznego, zegar szkolny, książki do biblioteki, podręczniki dla biednych dzieci oraz maszynki do strzyżenia włosów.

Samorząd prowadził również dwa kółka naukowe: przyrodnicze i krajoznawcze, dwie orkiestry: żeńską – mandoliny i męską – skrzypce, teatr, czytelnię, świetlicę, introligatornię, sąd koleżeński, Polski Czerwony Krzyż, Ligę Obrony Przeciwlotniczej. Od 1927 roku istniały dwie drużyny harcerskie: żeńska i męska.

W szkole aktywnie działały organizacje: Koło Żywego Różańca Świętego, Katolickie Stowarzyszenie Młodzieży Polskiej, które kształtowały i rozwijały wrażliwość religijną uczniów.

Fot. 3. Szkoła Powszechna, Lisków 1925 rok

Ksiądz W. Bliziński dużą uwagę zwracał na wszelkie inicjatywy związane z oszczędnością i tak w roku szkolnym 1929/1930 została założona Szkolna Kasa Oszczędności, która w 1933 roku liczyła już 246 członków. W celu zachęcenia uczniów do oszczędzania, proboszcz przyznawał premię w wysokości 20 złotych[7].

W sposób szczególny ks. W. Bliziński dbał o rozwój biblioteki i systematycznie przekazywał środki na zakup książek do czytelni uczniowskiej. Uczniowie bardzo chętnie czytali następujące pisma: „Iskra", „Moje pisemko", „Płomyk", „Przyjaciele szkoły", „Przewodnik katolicki",„ Harcmistrz", „Skaut", „Młodzież Czerwonego Krzyża" [8].

„A więc, budźmy zamiłowanie do czytania, zakładajmy po wsiach chóry, orkiestry, pomagajmy w urządzaniu teatrzyków włościańskich, urządzajmy zabawy przyzwoite, bierzmy w nich udział, a przede wszystkim budujmy domy ludowe. Niech po naszych parafiach obok każdej świątyni stanie budynek, poświęcony oświacie, odpoczynkowi i kulturalnej rozrywce ludu" [9].

---

7 A. Kwiatkowski, *Życie organizacyjne w Szkole Powszechnej,* „ Liskowianin", nr 4, s. 4-5.

8 H. Domagała, *Okres międzywojenny,* w: *Jubileusz 1925–2005 Szkoły Podstawowej im. Józefa Wybickiego w Liskowie...*, s. 18-20.

9 W. Bliziński, *Przyszedłem wam przychylić nieba i chleba. Listy, rękopisy, wystąpienia,* Kalisz 2005, s. 77.

Fot. 4. Dom Ludowy, Lisków 1937 rok

W 1908 roku wybudowano Dom Ludowy, w którym znajdowała się Kasa Stefczyka, sklep spółdzielczy, internat dla chłopców oraz duża sala ze sceną służąca do zebrań i przedstawień, mogąca pomieścić aż 300 osób.

Kolejnym sukcesem propagowania oświaty i szkolnictwa było otwarcie warsztatów tkackich 25 marca 1905 roku oraz warsztatów zabawkarskich 1 stycznia 1910 roku. Była to szansa dla młodzieży liskowskiej i pochodzącej z sąsiednich miejscowości na zdobycie zawodu w trakcie trzyletniej nauki pod kierunkiem wykwalifikowanych i doświadczonych instruktorów – specjalnie w tym celu sprowadzanych przez proboszcza. Niestety, w 1914 roku warsztaty zostały zniszczone w wyniku działań wojennych (odrodziły się dopiero w 1923 roku, jako jeden z oddziałów Szkoły Rzemieślniczo-Przemysłowej)[10]. Następnymi placówkami oświatowymi były: Szkoła Rolnicza (1913), Gimnazjum im. ks. Piotra Skargi (1916), Państwowe Seminarium Nauczycielskie (1921), Szkoła Rzemieślniczo-Przemysłowa (1923), siedmioklasowa Szkoła Powszechna (1925), Zawodowa Szkoła Żeńska (1927).

[10] W. Karczewski, *Dzieje jednej wsi polskiej,* Lisków 1937, s. 66-69.

Fot. 5. Rada Fundacji Sierocińca św. Wacława 1934 rok; (stoją w górnym rzędzie: drugi od prawej starosta kaliski Henryk Ostaszewski; w trzecim rzędzie: pierwszy z lewej dyrektor Szkoły Hodowlanej w Liskowie Kazimierz Sprusiński, trzeci od lewej właściciel majątku Dębko Ośrodek Antoni Piątkowski; w drugim rzędzie: pierwszy od prawej lekarz Karol Kosiński, czwarty od prawej ks. Wacław Bliziński, pierwszy od lewej ks. kapelan Aleksander Kwiatkowski)

Fot. 6. Sierociniec – pawilon chłopców, Lisków 1937 rok

Gniazdo Towarzystwa Opieki nad Dziećmi (1906)

W odpowiedzi na apel Towarzystwa Opieki nad Dziećmi w Warszawie, ks. W. Bliziński podjął się (wraz z mieszkańcami Liskowa) zorganizowania na terenie parafii przytuliska dla dzieci, które były ofiarami wydarzeń rewolucyjnych z lat 1905–1907 na ziemiach Królestwa Polskiego i tak w 1906 roku przywiózł z Warszawy 40 dzieci w wieku od 4 do 10 lat, zakładając tym samym Gniazdo Towarzystwa Opieki nad Dziećmi w Liskowie. W trosce o zapewnienie dzieciom odpowiednich warunków, 19 maja 1907 roku zapadła decyzja o budowie internatu, a już 24 sierpnia 1908 roku został poświęcony Dom Ludowy, w którym zamieszkało 40 chłopców. W 1909 roku pod opieką Gniazda znajdowało się 114 dzieci.

Ognisko Towarzystwa Gniazd Sierocych (1911)

Na prośbę Kazimierza Jeżewskiego, który bardzo wysoko cenił doświadczenie w pracy i opiece nad dzieckiem proboszcza liskowskiego, ks. W. Bliziński aktywnie włącza się w zorganizowanie Ogniska Towarzystwa Gniazd Sierocych w Marynowie pod Sochaczewem, a w 1911 roku zakłada Ognisko Towarzystwa Gniazd Sierocych w Liskowie.

Po zbombardowaniu Kalisza przez wojska pruskie w sierpniu 1914 roku, do Gniazda trafiło 54 dzieci bezdomnych kaliszan, które umieszczono częściowo w drugim internacie zorganizowanym w miejscowej Szkole Rolniczej, a częściowo w domach gospodarzy[11].

Sierociniec św. Wacława (1920)

Podczas wojny w lipcu 1920 roku, kiedy bolszewicy zaczęli zbliżać się do Białegostoku, chwilowo przeniesiono do Liskowa dzieci, które dotychczas przebywały w zakładzie utrzymywanym przez Amerykański Czerwony Krzyż. Początkowo dzieci umieszczono w budynkach Szkoły Rolniczej, Gimnazjum, Domu Ludowego i na plebanii, u mieszkańców, a także w 14 namiotach. Po wojnie rząd poprosił, ażeby dzieci pozostały już na stałe w Liskowie i przekazał pieniądze na budowę odpowiednich pawilonów oraz utrzymanie dzieci. „Amerykanie dali całe wewnętrzne urządzenie. Parafianie moi też przyczynili się ofiarując pod zakład 7,5 morga na ten cel ziemi i w ten sposób kolonia ta u nas powstała. Są w niej przeważnie dzieci kresowe, mianowicie 250 na ogólną liczbę 320. Jesteśmy radzi, że

---

11 S. Kęszka, *Życie i dzieło ks. Prałata Wacława Blizińskiego...*, s. 123-127.

te dzieci wyrwano ze szpon bolszewickich, a prawdopodobnie i ze szpon śmierci głodowej, ale bardziej jeszcze, że pod opieką Sióstr Służebniczek dzieci te mają możność wychowania się w zdrowym narodowym katolickim duchu" [12].

Stan zdrowia dzieci przybyłych (a także miejscowych) bardzo często wymagał stałej opieki lekarskiej, w związku z czym w ciągu kilku miesięcy (od września do grudnia 1920 roku) wybudowano przy sierocińcu szpital na 30 łóżek i gabinet dentystyczny wyposażone w sprzęt medyczny. Profesjonalną opiekę medyczną sprawował dr Władysław Fisz i wykwalifikowane pielęgniarki – Siostry Służebniczki.

W 1923 roku ks. W. Bliziński organizuje przy szpitalu gabinet stomatologiczny, prawdopodobnie pierwszy na wsi polskiej, zatrudniając na stałe lekarza i pielęgniarkę. W 1931 roku zostaje oddany do użytku ośrodek zdrowia, w którym znajduje się specjalistyczny punkt opieki pediatrycznej – Stacja Matki i Dziecka oraz dział walki z jaglicą, gruźlicą i innymi chorobami zakaźnymi. Należy podkreślić fakt, że ten profesjonalny rozwój opieki zdrowotnej objął nie tylko dzieci z sierocińca, ale także mieszkańców Liskowa i sąsiednich wsi.

W celu uregulowania stanu prawnego sierocińca, ks. W. Bliziński przygotował akt powołujący Fundację św. Wacława, który został podpisany w Kaliszu 13 marca 1922 roku, po czym 28 lipca tegoż roku został zatwierdzony przez Ministerstwo Pracy i Opieki Społecznej. A oto fragment Statutu Fundacji św. Wacława wskazujący na charakterystyczne cechy jej działalności: „Po pierwsze Fundacja św. Wacława utrzymywana jest ze składek publicznych, subwencji państwowych, darów Amerykańskiego Czerwonego Krzyża i z osobistych funduszów organizatora Sierocińca w Liskowie – ks. Kan. W. Blizińskiego. Po drugie Fundacja jest zakładem o charakterze społeczno-opiekuńczym, co zatwierdzone będzie przez Ministerium Pracy i Opieki Społecznej. Po trzecie Sierociniec przeznaczony jest przede wszystkim dla sierot po żołnierzach polskich, począwszy od lat trzech, bez różnicy płci, wyznania rzymsko-katolickiego, choć gdy opiekunowie uznają za wskazane dla dobra dziecka innego wyznania możliwym jest przyjmowane także dzieci innej religii"[13].

W 1928 roku w posiadaniu Fundacji św. Wacława było 25 budynków, a wśród nich Szkoła Powszechna, Szkoła Rzemieślniczo-Przemysłowa, kaplica, szpital, dom dla personelu lekarskiego, domy mieszkalne dla dziewcząt i chłopców, budynki gospodarcze i centrala elektryczna. Ponadto Fundacja nabyła 168 mórg ziemi w lesie na Krzyżówkach, gdzie wzniesiono pawilony wypoczynkowe dla

---

12 W. Bliziński, *Przyszedłem wam przychylić nieba i chleba. Listy, rękopisy, wystąpienia,* s. 84.

13 *Statut Fundacji św. Wacława w Liskowie,* art. 8; A. Chmielińska, *Wieś Polska Lisków w ziemi kaliskiej,* Lisków 1925, s. 51-52.

dzieci i budynki gospodarcze z przeznaczeniem na letnisko, w ramach którego od czerwca do września organizowano turnusy dla dzieci z sierocińca, mające kłopoty ze zdrowiem.

W 1933 roku zorganizowano kolonie letnie dla dzieci z Łodzi. W związku z tym 16 maja do Liskowa przybyło 220 słabszych fizycznie dzieci szkolnych w celach wypoczynkowych. Rozmieszczono je w różnych placówkach: ok. 100 dziewcząt w sierocińcu, 55 chłopców w lesie na Krzyżówkach, 60 chłopców w Szkole Zawodowej Żeńskiej, a pozostałe dzieci – chorowite i najsłabsze w dwu salach szpitalnych. Podczas czterech miesięcznych turnusów (aż do 15 września) w Liskowie odpoczywało ok. tysiąca dzieci łódzkich[14].

W sierocińcu działały liczne organizacje i koła zainteresowań służące rozwojowi własnych zainteresowań wychowanków. Najważniejszym był samorząd sierocińca, którego praca służyła budowaniu współodpowiedzialności wychowanków. Nie mniej ważną rolę pełniły: Straż Ogniowa (28 chłopców), Przysposobienie Wojskowe (36 chłopców i 29 dziewcząt), orkiestra (23 wychowanków), harcerstwo podzielone na męskie i żeńskie (łącznie 83 wychowanków)[15].

W czerwcu 1937 roku został założony dla dzieci przedszkolnych ogród jordanowski, obok ówczesnego (drugiego już) Domu Ludowego. Fundusze pozyskano od Centralnego Towarzystwa Ogródków Jordanowskich oraz z dobrowolnych ofiar miejscowych instytucji. Opiekę nad tą placówką sprawowało Ognisko Matki i Dziecka w Liskowie. „Na terenie ogrodu znajdowały się wszystkie niezbędne urządzenia: duży brodzik, wiata przeznaczona na zajęcia i posiłki, kompleks huśtawek, małych placów zabaw, piaskownic i terenów zielonych. Całość była ogrodzona"[16].

Szkoła Rolniczo-Handlowa (1913)

W 1913 roku przy pomocy Centralnego Towarzystwa Rolniczego powstała szkoła rolnicza, która w późniejszym czasie zmieniła nazwę na Szkołę Handlową – nowoczesna placówka, wyposażona w centralne ogrzewanie, oświetlenie elektryczne, wodociągi i sieć kanalizacyjną, salę wykładową, wzorowo urządzoną mleczarnię, laboratorium mleczarskie oraz internat dla 40 uczniów. Kandydaci oprócz ukończenia siedmioklasowej szkoły powszechnej, musieli mieć ukończoną dowolną roczną szkołę rolniczą albo doskonałą praktykę.

Szkoła Rolnicza w Liskowie była wówczas pierwszą na wsi polskiej, a piątą

---

14 *Z Sierocińca,* „Liskowianin" 1933, nr 2, s. 7.

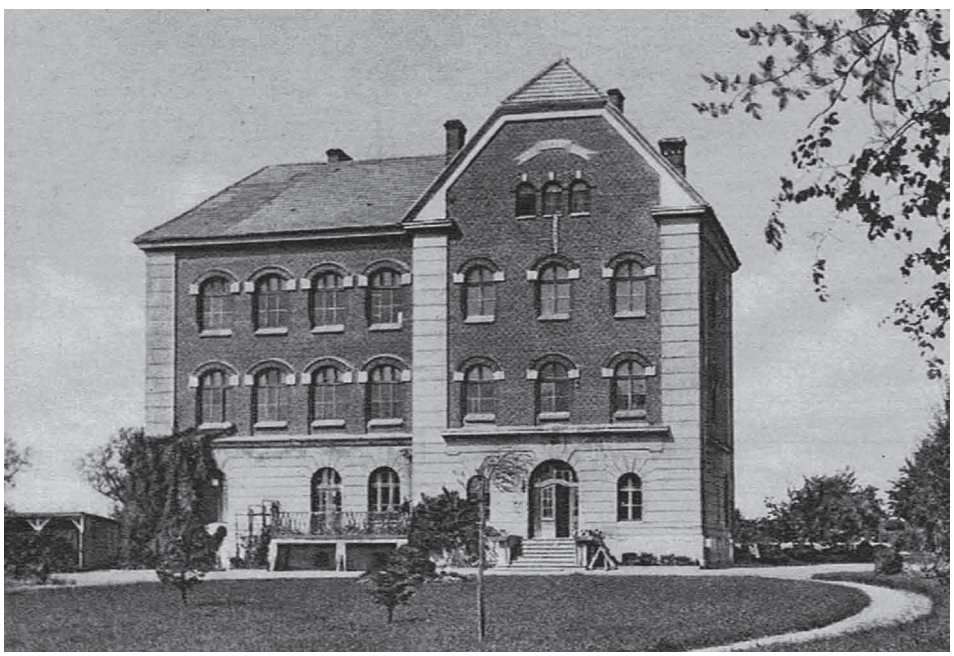
15 S. Kęszka. *Życie i dzieło ks. Prałata Wacława Blizińskiego...*, s. 143.

16 I. Litwa, *Ogrody Jordana w Liskowie,* Liskowianin 2012, nr 1-4, s. 54.

placówką tego typu w Królestwie Polskim[17]. Kształcono w niej przyszłych instruktorów i gospodarzy w trybie dziennym przez cały rok.

Od 1907 roku wprowadzono stałe kursy mleczarskie. W 1926 roku wybudowano nowy budynek Mleczarni Spółdzielczej, wyposażony w nowoczesny sprzęt do produkcji mleka, a organizację kursów – w ramach współpracy ze Szkołą Rolniczą – powierzono inż. J. Cesuli.

„Kursy odbywały się w Liskowie w latach 1926–1931 w sześciu seriach pięciomiesięcznych i sześciu dziesięciotygodniowych, przygotowując w tym czasie 135 osób do zawodowej pracy w mleczarniach, jako instruktorów w tej dziedzinie, którzy byli szczególnie poszukiwani ze względu na powstające nowocześnie urządzane mleczarnie" [18].



Fot. 7. Szkoła Rolniczo-Handlowa, Lisków 1937 rok

[17] J. Bartyś, *Kółka rolnicze w Królestwie Polskim,* Warszawa 1974, s. 184.

[18] J. Cesul, *Wspomnienia,* Warszawa 1937, s. 37 za: S. Kęszka, *Życie i dzieło ks. Prałata Wacława Blizińskiego...*, s. 93.

Gimnazjum im. ks. Piotra Skargi w Liskowie (1916)

Mieszkańcy wsi nie mogli kształcić swych synów w mieście, ponieważ nie stać ich było na pokrycie kosztów związanych z zamieszkaniem poza domem i z wyżywieniem. Wiedząc o tym, ks. Wacław Bliziński podjął decyzję o założeniu w Liskowie gimnazjum.

1 września 1916 roku, nie mając zgody ze strony niemieckich władz okupacyjnych, otworzył gimnazjum o profilu humanistyczno-klasycznym z językiem łacińskim. Sprowadził wykwalifikowaną kadrę pedagogiczną, zapewniając nauczycielom odpowiednie wynagrodzenie oraz warunki mieszkalne.

W 1919 roku został oddany dwupiętrowy stylowy budynek – pierwszy gimnazjalny na wsi – którego nie powstydziłoby się duże miasto. Gmach wyposażony był w elektryczne oświetlenie, kanalizację i wodociągi.

Opłata za naukę była stosunkowo niska. Prowadzono bursę dla 50 uczniów pochodzących z dalszych stron. Kiedy otworzono klasę VI, gimnazjum liczyło już 200 uczniów. W związku z licznymi prośbami rodziców, od 1919 roku rozpoczęto przyjmowanie do gimnazjum dziewcząt.

W 1921 roku, na skutek nalegań ministra oświecenia oraz Sejmiku Kaliskiego, zarząd gimnazjum postanowił zamknąć klasy wyższe (IV i V) i w ich miejsce utworzyć Państwowe Seminarium Nauczycielskie. Uczniowie klas niższych

Fot. 8. Budynek Gimnazjum, Lisków 1937 rok

gimnazjum pozostali w nim nadal, tworząc jednocześnie szkołę ćwiczeń dla Seminarium[19].

Seminarium Nauczycielskie w Liskowie (1921)

Wykwalifikowana kadra pedagogiczna dbała o wysoki poziom nauczania, a działające liczne stowarzyszenia wywierały duży wpływ na rozwój uczniów pod względem społecznym i obywatelskim.

„Wielka to jest odpowiedzialność przed Bogiem i Ojczyzną naszą za wychowanie i danie wiedzy tym, którzy w przyszłości winni budować ten kraj i wychowywać następne pokolenia na chwałę całego narodu" [20].

W 1922 roku ks. prefekt S. Niewęgłowski założył Stowarzyszenie Sodalicji Mariańskiej. Była to pierwsza sodalicja, jaka powstała na terenie Seminariów Nauczycielskich. Otrzymała zatwierdzenie biskupie oraz agregację Rzymu. Na zebraniach, które odbywały się raz w miesiącu, wygłaszano referaty, prowadzono dyskusje, uchwalano wnioski i wprowadzano je w czyn. Od 1924 roku, wraz ze zmianą prefekta, moderatorem został ks. W. Ulatowski. Wówczas sodalicja liczyła 63 członków, wśród których, oprócz uczniów seminarium, byli również nauczyciele szkoły powszechnej[21].

W roku szkolnym 1922/23 zostało zawiązane Kółko Polonistyczne „Żeglarz", które po rocznej pracy pod kierunkiem dyrektora, poety W. Dzierżanowskiego – z chwilą jego odejścia zaprzestało działalności. Niebawem powstało nowe kółko polonistyczne pod nazwą „Żeglarz Odrodzony", które z powodzeniem kontynuowało prace swoich poprzedników.

Przy Państwowym Seminarium Nauczycielskim (PSN) w Liskowie działały: samorząd szkolny zwany „Gminą", kooperatywna spółdzielnia uczniowska „Jedność", I Drużyna Harcerska im. Bartosza Głowackiego przy Seminarium w Liskowie.

Seminarium rozwijało się doskonale, a jednak w 1925 roku Ministerstwo Oświaty podjęło decyzję o przeniesieniu go do Słupcy. Było to wielkim zaskoczeniem dla społeczności szkolnej oraz mieszkańców Liskowa, tym bardziej, że powody tej decyzji nie były dość jasne i przekonujące.

---

19 D. Frątczak, *Seminarium Nauczycielskie w Liskowie,* w: W. Leżańska red., *Nauczyciel wczesnej edukacji w kontekście zmian edukacyjnych*, Łódź 2009, s. 451-452.

20 W. Bliziński, *Przemówienie w Sejmie Ustawodawczym Rzeczypospolitej Polskiej dnia 21 lutego 1921 roku.* (Kopia tekstu w posiadaniu autorki pracy) za: S. Kęszka. *Życie i dzieło ks. Prałata Wacława Blizińskiego...*, s. 95.

21 A. Chmielińska, *Wieś polska Lisków w Ziemi Kaliskiej,* s. 104-105.

W ciągu 6 lat istnienia jedynej wówczas państwowej średniej placówki na wsi, Państwowe Seminarium w Liskowie ukończyło ponad 60 osób, które następnie podjęły pracę na różnych stanowiskach.

We wrześniu 1927 roku do budynku po seminarium przeniesiono Zawodową Szkołę Żeńską dla dziewcząt.

Szkoła Rzemieślniczo-Przemysłowa (1923)

Ksiądz W. Bliziński uważał, że każdy wychowanek powinien otrzymać wykształcenie, które zapewni mu samodzielne funkcjonowanie w dalszym życiu, dlatego też zadbał o ich fachowe, zawodowe wykształcenie. I tak 12 stycznia 1923 roku została utworzona Szkoła Rzemieślniczo-Przemysłowa Fundacji św. Wacława w Liskowie, zalegalizowana przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Szkoła prowadziła dwa działy: pierwszy, ślusarsko-mechaniczny i drugi, zabawkarsko-stolarski. Nauka trwała 3 lata, do szkoły przyjmowano chłopców, którzy mieli ukończone 14 lat oraz przynajmniej 5 oddziałów szkoły powszechnej. Od 1924 roku wprowadzono warsztaty krawieckie i szewskie, w ramach których dziewczęta i chłopcy, nabywając niezbędne kwalifikacje zawodowe, jednocześnie pracowali na potrzeby mieszkańców sierocińca. Dziewczęta uczyły się tkactwa, koronkarstwa, kilimów, natomiast chłopcy pracowali w szkole zabawkarskiej, u stolarza, krawca, szewca i ślusarza. Do szkoły uczęszczali również uczniowie (nie tylko będący wychowankami Fundacji) z Liskowa i okolicznych miejscowości. Dla tych ostatnich zorganizowano przy szkole bursę na 40 osób[22].

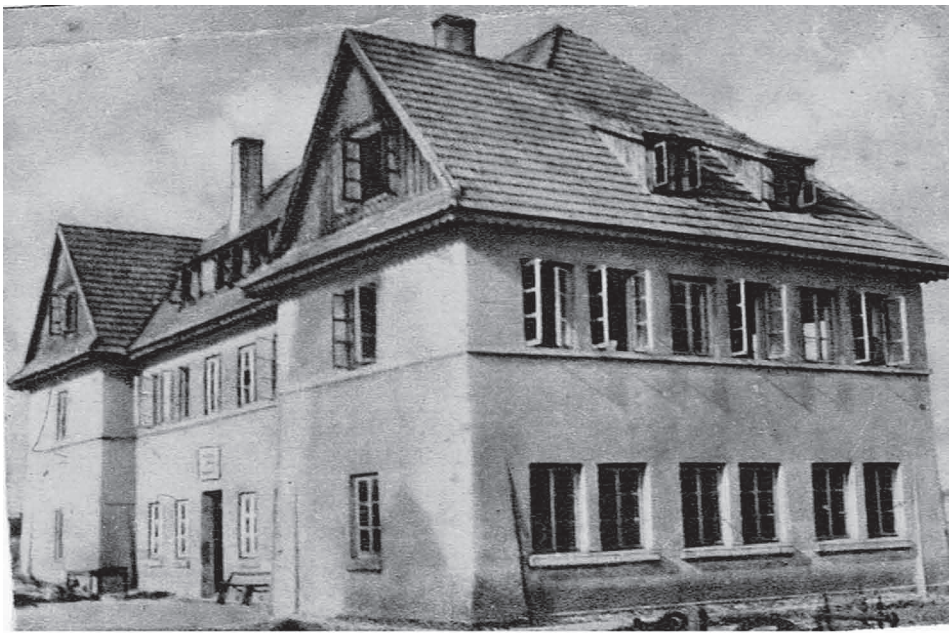
Zawodowa Szkoła Żeńska (1927)

W 1927 roku powstaje szkoła zawodowa dla dziewcząt zarejestrowana w Ministerstwie Wyznań i Oświecenia Publicznego pod nazwą Zawodowej Szkoły Żeńskiej. Nauka trwa 3 lata, w trakcie których dziewczęta uczą się kroju, szycia, haftu, kilimkarstwa i tkactwa. Od 1928 roku zostały wprowadzone kursy gospodarstwa domowego, w których programie jest nauka gotowania, prania, pielęgnowania dzieci, hodowli drobiu, a także inne przedmioty potrzebne kobietom.

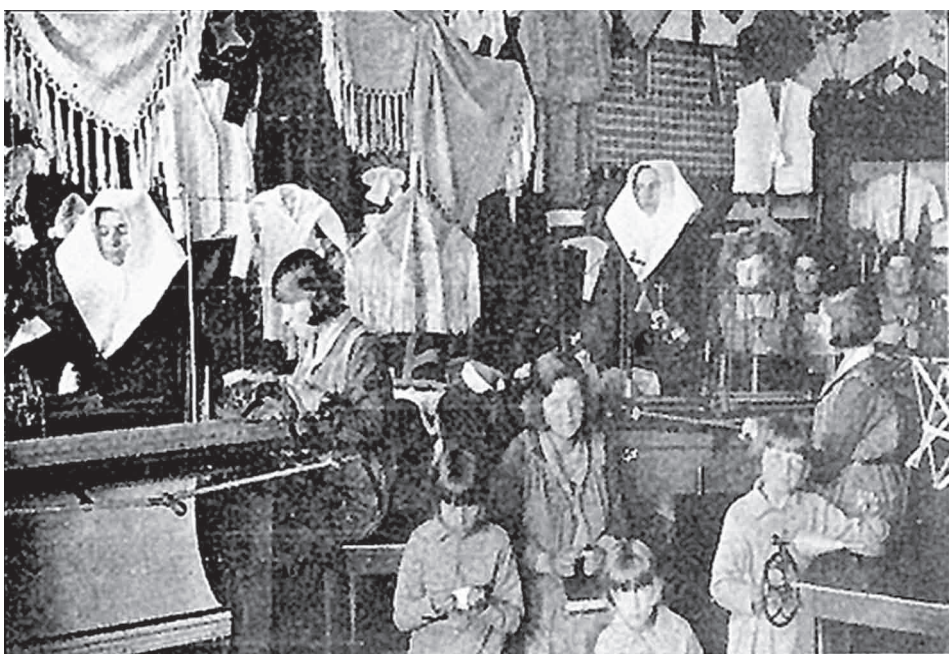
Należy wspomnieć, że ks. W. Bliziński już w 1917 roku (zanim powstał sierociniec) propagował wśród gospodyń liskowskich kursy praktyczno-społeczne. Od 1922 roku wprowadził już stałe dwu- i trzyletnie kursy obejmujące przedmioty

---

22 D. Frątczak, G. Herman, *„Oświata ludu dokona cudu". Dokonania ks. Wacława Blizińskiego w Liskowie w latach 1900–1939,* w: S. Kowalska red., *Dziedzictwo kulturowe miasta Kalisza i regionu południowej Wielkopolski,* s. 206.



Fot. 9. Szkoła Rzemieślniczo-Przemysłowa, dział drzewny, Lisków 1923 rok



Fot. 10. Szkoła Zawodowa (żeńska) w Liskowie trykotarnia (lata 30.)

zawodowe oraz tematy z zakresu teorii. W ramach kursu trzyletniego prowadzono naukę kroju, szycia, trykotarstwa i zdobnictwa, natomiast kurs dwuletni przewidywał naukę prowadzenia gospodarstwa domowego, pszczelarstwa i uprawy warzyw. Przedmioty teoretyczne obejmowały religię, język polski, historię, geografię, rachunki i rysunki.

W 1935 roku przy szkole zawodowej powstała ochronka i najmłodsze dzieci zostały otoczone troskliwą opieką siostry H. Szulakiewicz. Niestety, na ten temat pozostały nieliczne informacje. Po II wojnie światowej w marcu 1945 roku wznowiono działalność – już jako przedszkole[23].

Uniwersytet Ludowy w Liskowie

10 listopada 1938 roku w budynku szkoły powszechnej odbyła się uroczysta inauguracja zajęć Uniwersytetu Ludowego. Były to sobotnio-niedzielne Kursy Uniwersytetu Ludowego, które zainicjował i prowadził ks. W. Bliziński. W programie znajdowały się przedmioty teoretyczne i zawodowe, a uzupełniała je etyka chrześcijańska oraz 60 godzin zajęć w świetlicy. Celem kursów było: „uzupełnienie i pogłębienie wiadomości z języka polskiego, nauki o Polsce, rachunków, geografii, historii, ekonomii, spółdzielczości i rolnictwa z hodowlą, doraźną pomocą weterynaryjną i sadownictwem oraz higieny i z etyki chrześcijańskiej" [24].

Propagując rozwój oświaty wśród ludności wiejskiej, proboszcz przekonywał rodziców o konieczności kontynuowania nauki przez ich dzieci w odpowiednich szkołach. On sam zaś fundował stypendia dla najzdolniejszych uczniów i zgodnie z posiadanymi zdolnościami kierował ich do odpowiednich szkół, ażeby tam mogli pogłębiać swą wiedzę oraz rozwijać posiadane talenty. Jego zawołaniem w pracy oświatowej stały się słowa: „Oświata ludu dokona cudu"[25].

Zakończenie

„Wielka to troska wobec Ojczyzny i Boga zadbać o wychowanie dziecka, szczególnie tej dziatwy, która na skutek rozmaitych wydarzeń została pozbawiona domu rodzinnego, właściwego rozwoju i tej radości, którą winno mieć do prawidłowego rozwoju każde dziecko"[26].

---

23 I. Piętara, *Siostry Służebniczki NMP NP w Liskowie. Działalność w dziedzinie oświaty i wychowania,* „Liskowianin" 1997, nr 3, s. 12.

24 *Kronika Liskowska,* „Liskowianin" 1935, nr 8, s. 2.

25 S. Kęszka. *Życie i dzieło ks. Prałata Wacława Blizińskiego...*, s. 99.

26 W. Bliziński, *Wspomnienia z mego życia i pracy,* Piwniczna 1939, s. 29-30.

Fot. 11. ks. Wacław Bliziński podczas pracy, Lisków 1937 rok

Za całokształt pracy społecznej władze Rzeczypospolitej przyznały księdzu prałatowi Wacławowi Blizińskiemu wiele odznaczeń państwowych – w tym: Krzyż Komandorski z Gwiazdą (1937), Krzyż Kawalerski Orderu Odrodzenia Polski (1923) oraz Złoty Krzyż Zasługi (1936). Otrzymał też szereg innych medali i odznaczeń – państwowych, samorządowych oraz wielu różnych organizacji i stowarzyszeń gospodarczych, oświatowych i kulturalnych[27].

Godną podziwu i uznania działalność kapłana przerwał wybuch II wojny światowej. Po wkroczeniu na Ziemię Kaliską oddziałów niemieckich, ks. W. Bliziński znalazł się na liście osób przewidzianych do aresztowania i był zmuszony opuścić Lisków i jego mieszkańców. Początkowo ukrywał się w Warszawie, a potem w Częstochowie, gdzie zmarł 17 października 1944 roku. Po zakończeniu wojny, zgodnie z jego wolą, 17 września 1947 roku ciało proboszcza zostało złożone na liskowskim cmentarzu.

27 ks. S. Kęszka, *Dzieło jednego życia*, s. 155.

Iwonna Michalska

Wychowanie dziecka na przełomie XIX i XX wieku w przekazie śląskiego periodyku „Rodzina”

Zarówno praktyka wychowawcza, jak i poglądy na wychowanie młodego pokolenia ulegały na przestrzeni ostatnich stuleci licznym przemianom, które warunkowane były wieloma czynnikami. Wśród najważniejszych należy wymienić zmienność ideałów życia zbiorowego, będących wyrazem przeważających w określonym czasie wartości, pojawianie się nowych doktryn filozoficznych, postępującego rozwoju myśli pedagogicznej, socjologicznej, antropologicznej, psychologicznej czy politycznej. Warto zauważyć, że oprócz dominującego w danym okresie typu wychowania, występowały od niego odstępstwa, które wyrażały się w innym niż to było zwykle przyjęte, kierowaniu dzieckiem. Aby lepiej przybliżyć te zjawiska, nie wchodząc jednak w ich szczegóły i zawiłości, można wskazać, w uproszczeniu, na istnienie co najmniej trzech różnych „nurtów” wychowawczych występujących w wybranym przedziale czasowym. Dwa pierwsze odnoszą się do konkretnych oddziaływań wychowawczych podejmowanych przez instytucje szkolne realizujące oficjalną linię wytyczoną przez politykę państwa oraz tych organizowanych w rodzinie. Trzeci – obejmuje teoretyczne rozważania nad wychowaniem przyjmujące postać poglądów lub wypracowanych koncepcji pedagogicznych. Wspomniane „nurty” zawsze w jakiś sposób koegzystowały ze sobą. W skrajnych przypadkach przenikały się wzajemnie albo przyjmowały postać wpływów równoległych. Pierwsza sytuacja miała miejsce, kiedy edukacja oficjalna wynikała z przyjętej urzędowo teorii wychowawczej, akceptowanej i w poważnej mierze realizowanej przez rodziców. Bywało jednak i tak, że wychowanie instytucjonalne i domowe dążyło do wpajania dzieciom odmiennych wartości, a koncepcje pedagogiczne pozostawały na uboczu tego procesu, jako pewne idee, które może kiedyś zostaną dostrzeżone i wykorzystane.

Ten drugi przypadek odzwierciedla sytuację, jaka miała miejsce na przełomie XIX i XX wieku na Śląsku. Wychowanie dzieci polskich w ówczesnej szkole miało uczynić z nich wiernych obywateli, związanych kulturowo z państwem niemiec-

kim. Innym od oficjalnego oddziaływania wychowawczego stawało się przebywanie w rodzinie, które stwarzało możliwości przekazywania uznawanych przez rodziców własnych tradycji oraz zapewniało obcowanie z językiem ojczystym.

Jednym z rodzajów wsparcia dla wspomnianych rodzicielskich wpływów stały się w tym czasie wydawnictwa periodyczne adresowane do polskich mieszkańców Górnego Śląska. Taką rolę pełnił periodyk „Rodzina", który funkcjonował jako jeden z dodatków do pisma „Katolik"[1]. Od 1885 roku, przez piętnaście kolejnych lat, ukazywał się jako miesięcznik, a następnie do 1916 roku pojawiał się w odstępach dwutygodniowych. Wydawany w Bytomiu, rozprowadzany był również wśród mieszkańców Mikołowa i Rozbarku[2]. Podtytuł – „Pismo poświęcone wychowaniu i nauce domowej" nie w pełni odpowiadał zawartości czasopisma. O ile kwestie zapowiadane w pierwszej jego części poruszano w niemalże każdym numerze, to zagadnienia edukacji w rodzinie podejmowano niezwykle rzadko. „Rodzina", obok artykułów poświęconych sprawom wychowywania potomstwa, zamieszczała teksty zawierające porady zapewniające zgodne pozycie małżeńskie, wskazówki dotyczące pielęgnowania niemowląt, opieki nad młodszymi dziećmi, troskliwej pieczy nad dorastającymi dziewczętami i wprowadzania w kulturę życia codziennego[3], a także od czasu do czasu drukowała powieści w odcinkach i udzielała informacji na temat prowadzenia domu i gospodarstwa.

Niniejsze opracowanie zmierza do zrekonstruowania poglądów redaktorów[4] na wychowanie dziecka w polskiej rodzinie śląskiej, a tym samym udzielenia odpowiedzi na dwa problemy badawcze: ku jakim celom wychowania zmierzać mieli rodzice i w jaki sposób mieli je realizować?

Czasopismo „Rodzina" stało konsekwentnie na stanowisku, że wychowanie musi pozostawać w ścisłym związku z religią katolicką, traktowaną jako podstawa wyznaczająca jego kierunek. Usilnie przekonywano, że tylko szczera wiara w Boga

---

1 Było to z pewnością pismo opiniotwórcze, bowiem osiągało największą liczbę abonentów i czytelników spośród wszystkich tego typu wydawnictw na Górnym Śląsku. Zob.: Ksiądz [Jan Kudera], *Dziennikarstwo polskie na Śląsku. Zarys historyczny*, Nakładem „Katolika", Bytom 1912, s. 28; T. Cieślak, *Prasa w zaborze pruskim (Śląsk, Pomorze, Warmia, Mazury) w latach 1871–1918*, w: *Prasa polska w latach 1864–1918*, red. J. Łojek, Warszawa 1976, s. 208; K. Piwarski, Historia Śląska w zarysie, Katowice-Wrocław 1947, s. 350.

2 Z. Sokół, *Czasopisma dla kobiet na Śląsku w latach 1876–1939*, „Rocznik Prasoznawczy" 2013, nr 7, s. 26.

3 Zob.: I. Michalska, *Wychowawcze obowiązki matek w rodzinie katolickiej na przełomie XIX i XX wieku w przekazie śląskiego periodyku „Rodzina"*, „Wychowanie w Rodzinie" 2014, t. X, s. 159-175.

4 W latach 1885–1916 funkcję redaktora naczelnego czasopisma „Rodzina" kolejno pełnili: Edward Radziejowski, Bronisław Koraszewski, Jan Eckert, Tadeusz Palacz, Adam Napieralski i Janina Omańkowska.

i przestrzeganie przykazań stanowią fundamentalne warunki zapewniające szczęście w życiu doczesnym i zbawienie duszy po śmierci. Stąd kształtowanie młodego pokolenia postrzegano jako wzbudzanie miłości i bojaźni w stosunku do istoty Boskiej oraz przyzwyczajanie do wszystkiego, co w moralności chrześcijańskiej uznawane jest za dobro przy jednoczesnym zwalczaniu pojawiającego się zła[5].

Wyjaśniano, że wychowanie w duchu katolickim wymagało od rodziców, oprócz głębokiej wiary i przejawiania zachowań świadczących o jej praktykowaniu, również „prowadzenia" dziecka ku Bogu, przez które rozumiano wdrażanie do codziennej modlitwy, zaznajamianie z opowieściami zaczerpniętymi ze Starego i Nowego Testamentu, zapoznawanie z katechizmem, czuwanie nad uczestniczeniem w niedzielnych nabożeństwach i przystępowaniem do sakramentów świętych. Przy każdej nadarzającej się okazji w kontaktach z potomstwem zalecano powoływać się na naukę Kościoła, aby wyrobić w nich „żywą wiarę", czyli taką, która będzie nie tylko sprowadzała się do wymawiania i powtarzania wyuczonych prawd, ale stanie się przedmiotem przeżywania i drogowskazem ukierunkowującym wszelkie poczynania. W szczególności uwrażliwiano na konieczność kształtowania negatywnego stosunku do grzechu, pojmowanego jako obraza Boga oraz występku skazującego człowieka na wieczne potępienie. Przypominano rodzicom, że każdego dnia z wielką ufnością powinni modlić się o błogosławieństwo dla swoich dzieci, a w przypadkach wejścia ich na niewłaściwą drogę – dodatkowo w intencji nawrócenia[6].

Redakcja pisma w wierze katolickiej dostrzegała potęgę, która nie tylko miała pożądany wpływ na wychowanie, ale także na całość funkcjonowania rodziny. Pisano: „Święta nasza religia nadaje wyższe poświęcenie całemu życiu rodzinnemu; ona je uszlachetnia i upiększa; daje mu siłę i moc wśród ciężarów i przykrości żywota, że cierpliwością i mocą je znosi z miłości dla ukrzyżowanego Zbawiciela; ona wszystkich członków rodziny z całą powagą zniewala do sumiennego i gorliwego spełniania obowiązków: rodziców, że wychowują dzieci swoje dla Boga

---

5 *O wychowaniu dzieci*, „Rodzina" 1888, nr 2, s. 13; *Jak ganić i karać dzieci w domu po chrześcijańsku*, „Rodzina" 1888, nr 4, s. 30; *Do matek*, „Rodzina" 1893, nr 10, s. 1-2; *Wychowanie dla Boga*, „Rodzina" 1896, nr 10, s. 73-75; *Do matek*, „Rodzina" 1892, s. 5-6; *O wychowaniu*, „Rodzina" 1903, nr 22, s. 88; *Złe wychowanie,* „Rodzina" 1904, nr 18, s. 71.

6 *O modlitwie*, „Rodzina" 1892, nr 1, s. 7-8; *Wspólna modlitwa w rodzinie*, „Rodzina" 1892, nr 11, s. 81-82; *O wychowaniu dzieci*, „Rodzina" 1888, nr 2, s. 13; *Dziesięcioro przykazań wychowania katolickiego*, „Rodzina" 1894, nr 10, s. 3; *Wychowanie dla Boga*, „Rodzina" 1896, nr 10, s. 74; *O pacierzu*, „Rodzina" 1904, nr 7, s. 28; *O wychowaniu dzieci*, „Rodzina" 1910, nr 8, s. 3; J. Milewska, *Błędy w wychowaniu dzieci*, „Rodzina" 1914, nr 16, s. 3; *Największe zło*, „Rodzina" 1893, nr 8, s. 1-2; *Rozwój serca i umysłu dziatek*, „Rodzina" 1903, nr 6, s. 24; *Miłość matki ku dzieciom*, „Rodzina" 1894, nr 1, s. 5-6.

i cnoty z wszelką troskliwością; dzieci, że okazują rodzicom swoim, jako zastępcom Boga cześć, miłość, posłuszeństwo [...]. Tem wszystkiem trzyma religia w rodzinie ład spójnią szczęśliwą"[7].

Pokaźną część zamieszczanych na łamach „Rodziny" treści stanowiły artykuły poświęcane pozytywnym i negatywnym cechom dziecięcych charakterów. Autorzy tych tekstów przywołując i omawiając je kolejno, nie próbowali ani ich systematyzować, ani hierarchizować, lecz traktowali jako równorzędnie istotne. Rodzice otrzymywali więc cały zbiór cnót i antycnót, które stawały się dla nich wyzwaniem w działalności wychowawczej. Ich zadaniem, jak odczytać można z łam pisma, było wpajanie i utrwalanie u dzieci wymienianych zalet oraz skuteczne eliminowanie nieakceptowanych przymiotów.

W grupie pozytywnych cech znalazły się:

- Posłuszeństwo utożsamiane z karnością i ujmowane jako konieczność ułożenia dziecka w taki sposób, aby ze spokojem, zrozumieniem i bez zbędnych dyskusji realizowało polecenia dorosłych. Podkreślano w tym miejscu wagę konsekwentnego z nim postępowania, bez pobłażliwości oraz ulegania prośbom i zachciankom. Tłumaczono: „Nie dziecko ma panować nad ojcem i matką, lecz przeciwnie rodzice mają mieć górę nad dzieckiem. Ich wola, a nie wola dziecka ma być wypełniona"[8].
- Grzeczność i uprzejmość traktowane nie jako wyłączny przywilej ludzi z wyższych sfer, ani nie sprowadzane jedynie do powierzchownego ich rozumienia w postaci składania ukłonów, prawienia pochlebstw, używania słów: „dzień dobry", „dziękuję", „proszę", „przepraszam", itp. Nadając im głębszy sens, mówiono o grzeczności i uprzejmości wypływającej z głębi serca, które sprawiają, że w stosunku zarówno do najbliższych, jak i innych obcych ludzi postępowanie jednostki nie przyniesie im krzywdy, przykrości i nieprzyjemności[9].
- Wstydliwość wiązana głównie z wyrabianiem postawy przyzwoitości w stosunku do własnego ciała i ciała innych. Wyjaśniano, że dziecko wstydliwe nie będzie rozbierało się w obecności rodzeństwa, nie będzie przyglądało się zdejmowaniu ubrań przez rodziców, nie będzie dążyło do spędzania nocy na jednym posłaniu z ojcem i matką, nie będzie skore do podejmowania

---

7 *Wspólna modlitwa w rodzinie*, „Rodzina" 1892, nr 10, s. 73.

8 *Nieco o wychowaniu*, „Rodzina" 1903, nr 18, s. 72. Zob.: też: *Upartość i posłuszeństwo*, „Rodzina" 1896, nr 12, s. 89-91.

9 *Jaką powinna być matka, gdy chce dzieci dobrze wychować?*, „Rodzina" 1893, nr 3, s. 6-7; *O grzeczności*, „Rodzina" 1904, nr 2, s. 2.

nieskromnych zabaw. Natomiast znalezienie się w takiej sytuacji wywoła u niego zarumienienie twarzy, a nawet płacz[10].

– Pracowitość uważana za cechę, dzięki której człowiek może utrzymać siebie i własną rodzinę, rozwijać się, spełniać swoje marzenia. Postulowano, aby nie ukazywać dzieciom pracy jako obowiązkowego ciężaru, dźwiganego przez całe życie, ale zaszczytne zadanie, przynoszące szczęście i zadowolenie[11].
– Szacunek dla starszych rozumiany jako darzenie respektem i poważaniem własnych rodziców i dziadków. Wyrażać się on miał w okazywaniu im miłości, czci, dobroci, wdzięczności i posłuszeństwa. Za niedopuszczalne uważano złorzeczenie, szydzenie, znieważanie, poniewieranie, lekceważenie, wyśmiewanie się ze starości, kalectwa i niedołęstwa. Przestrzegając rodziców przed zaniechaniem uwrażliwiania i wyrabiania u dzieci należnego stosunku do najbliższych krewnych, pisano: „Kto więc ojca i matki nie szanuje, ten nie zna bojaźni boskiej, nie ma wiary – ten też nie będzie miał błogosławieństwa na swoim majątku, na swoim potomstwie; nawet świat będzie nim pogardzał" [12].
– Humanitaryzm identyfikowany z rozbudzaniem uczuć i działań kierowanych do ludzi, którzy zostali pokrzywdzeni przez los oraz z poszanowaniem zwierząt. Doprowadzić one miały do nieprzymuszonego wspomagania biednych jałmużną, niesienie pomocy kalekom, obcowania z ubogimi dziećmi poprzez użyczanie zabawek, dzielenie się pożywieniem, łagodnością w stosunku do wszelkich stworzeń tego świata[13].

Z kolei wśród dziecięcych wad zwracano uwagę na upór, który nazywano chorobą moralną ujawniającą się już od momentu narodzin, skutecznie utrudniającą wpajanie cnoty posłuszeństwa. Jej wykorzenianie traktowano jako jeden z ważniejszych obowiązków rodzicielskich, gdyż upór nieopanowany w latach dzieciństwa przynosi opłakane konsekwencje w życiu późniejszym. Apelowano do dorosłych, aby od najmłodszych lat uczyli swoje potomstwo przezwyciężać

---

10 *Wstydliwość,* „Rodzina" 1896, nr 5, s. 33-34 i nr 6, s. 42-43; *Jaką powinna być matka, gdy chce dzieci dobrze wychować?*, „Rodzina" 1893, nr 5, s. 6.

11 *Jaką powinna być matka, gdy chce dzieci dobrze wychować?,* „Rodzina" 1893, nr 6, s. 6.

12 *Jak dzieci winny szanować rodziców*, „Rodzina" 1888, nr 1, s. 6. Zob.: też: *O poszanowaniu rodziców*, „Rodzina" 1888, nr 2, s. 14; *Uszanowanie,* „Rodzina" 1897, nr 2, s. 9-10; M.G., *Dziadek i babka w rodzinie*, „Rodzina" 1904, nr 19, s. 75-76; *Prawda i uszanowanie w wychowaniu*, „Rodzina" 1911, nr 22, s. 2-3.

13 *Jak kształcić stronę moralną w dzieciach*, „Rodzina" 1903, nr 21, s. 84; *Serce dziecka*, „Rodzina" 1910, nr 4, s. 3; *Kochająca matka*, „Rodzina" 1908, nr 11, s. 44.

samego siebie i panować nad własną wolą, co owocować będzie w wyrażaniu spolegliwego podejścia do wypełniania wyznaczonych obowiązków[14].

Podobnie wypowiadano się w odniesieniu do kłamstwa przyczyniającego się tak do Boskiego gniewu, jak i do hańby w oczach ludzi. Wyjawiano ponadto, że osłabia ono podstawowe zasady prawego funkcjonowania społecznego, ukazując rzeczywistość w nieprawdziwym wymiarze, przyczyniając się jednocześnie do zanikania wzajemnej ufności. Uzyskanie przez dziecko świadomości istnienia prawdy i możliwości jej fałszowania traktowano jako odpowiedni moment do eliminowania tej skłonności, bez pobłażania nawet najlżejszym jego przejawom w postaci mętnych wykrętów czy niewiarygodnych przechwałek[15].

Niezależnie od wskazanych wyżej negatywnych cech charakteru, obligowano również rodziców do przeciwdziałania pojawiającym się u dzieci wybuchom gniewu i złości, które jako silne namiętności pozbawiają rozsądku i kierują ich aktywnością w sposób niekontrolowany, rodząc tym samym liczne niebezpieczeństwa w stosunku do samego siebie i najbliższego otoczenia. Równie za poważne zagrożenie dla prawidłowego wychowania uznawano przywarę mściwości, zazdrości i nienawiści, będące uczuciami skierowanymi przeciwko bliźnim. Przekonywano, że zachowania z nich wynikające należy poskramiać przy każdej pojawiającej się okazji, aby z potomstwa wyrugować „pogaństwo" i zastąpić je „chrześcijaństwem"[16].

I wreszcie zabiegano o podjęcie walki z próżnością dzieci jako słabością otwierającą drogę do samolubstwa, pychy i zarozumialstwa, które spowodują, że późniejszą ich egzystencję przepoi pustka i zamknięcie się wyłącznie w kręgu elegancji, zbytku i chęci podobania się. Twierdzono, że szczególnie w przypadku dziewcząt z niezamożnych środowisk zamiłowanie do niepohamowanej wyniosłości i górowania nad innymi prowadzić może do rozpusty i poniżenia[17].

Redakcja „Rodziny" nie poprzestawała wyłącznie na drukowaniu treści podejmujących problematykę kierunku, w którym miało zmierzać wychowanie, ale równocześnie przekazywała wiele informacji na temat środków, jakimi mogli dysponować rodzice starający się osiągać wskazane cele. Wśród nich znalazły się propozycje wykorzystywania różnych metod oddziaływania na dziecko. W pierw-

---

14 *Dzieci trudne do wychowania*, „Rodzina" 1907, nr 2, s.7-8; *Nieco o*..., s. 72.

15 *Jaką powinna być matka, gdy chce dzieci dobrze wychować?*, „Rodzina" 1892, nr 4, s. 30 i nr 7, s. 54-55; *O kłamstwie,* „Rodzina" 1896, nr 3, s. 17-18; *Prawda i uszanowanie*..., s. 2-3.

16 *O gniewie u dzieci*, „Rodzina" 1891, nr 2, s. 12-13; *Jaką powinna być matka, gdy chce dzieci dobrze wychować?,* „Rodzina" 1892, nr 10, s. 79 i nr 11, s. 86.

17 *O cnotach,* „Rodzina" 1892, nr 12, s. 95; *Dzieci trudne do wychowania*, „Rodzina" 1907, nr 13, s. 51-52.

szej kolejności koncentrowano się na karaniu, należącym do tych intencjonalnych wpływów, które od wieków stosowano w praktyce edukacyjnej. Pokaźna liczba artykułów dotyczących tego zagadnienia świadczyła o przywiązywaniu dużej wagi do proponowanego sposobu wychowania i troski o prawidłowy przebieg jego realizacji. Warto wspomnieć, że tylko w jednej publikacji podawano w wątpliwość skuteczność i sens odwoływania się do kar, dowodząc: „Sama kara zewnętrzna nigdy dziecka nie poprawi i od złego nie wstrzyma, ponieważ grzech i zło jest sprawą wewnętrzną. Wewnętrznej choroby nie leczy się plastrami na zewnątrz przykładanymi, lecz wewnętrznymi lekami" [18].

Zwolennicy stosowania kar nie zajmowali jednolitego stanowiska wobec rodzajów kar, które powinny znaleźć się w dyspozycji rodziców. Pojawiał się cały wachlarz poglądów na ten temat; od delikatnego, po rygorystyczne traktowanie dziecka, ujawniający jednocześnie przeciwników oraz zwolenników karania fizycznego. Część autorów reprezentujących pierwszą grupę uważała, że wystarczy srogie spojrzenie, zawstydzenie, delikatny wyrzut, nagana, odebranie przyjemności, położenie wcześniej spać[19]. Inni wskazywali na walory kary naturalnej, która jako prosta konsekwencja popełnionego czynu nie wymaga od opiekuna zaangażowania[20]. Jeszcze inni wyrażali pogląd, że negatywną sankcją może być odmowa udziału w spożywaniu jednego z dziennych posiłków, postawienie w kącie, wyrzucenie za drzwi lub zamknięcie w ciemnym, odosobnionym pomieszczeniu[21].

Niezależnie od stopnia surowości, jaki dopuszczali w kontaktach z dzieckiem, wszyscy przywołani wyżej autorzy tekstów publikujących w „Rodzinie" byli rzecznikami oddziaływania bez używania kar fizycznych. Twierdzili, że bicie i poszturchiwanie było wynikiem intelektualnego zacofania i bezmyślności rodziców, którzy nie potrafią uzmysłowić sobie konsekwencji własnego postępowania. Zwracano uwagę na wiele negatywnych skutków wymierzania tego typu kar. Spoglądając z perspektywy zdrowotnej, wskazywali na uszczerbki cielesne, prowadzące często do niepełnosprawności fizycznej, upośledzeń umysłowych, a nawet śmierci. Był to często efekt bicia „gdzie i czym popadnie". Przestrzegano rodziców przed takimi czynami, pisząc: „Barbarzyństwem jest, jeśli ojciec lub matka, w rozjątrzeniu, w pasyi biją dzieci kijem, rzucają w nie sprzętami, kopią nogą, policzkują itp. Wskutek takiego postępowania dzieci często stają się kale-

---

18 *Jak ganić i karać dzieci*..., s. 30.

19 *Nieco o wychowaniu*, „Rodzina" 1903, nr 19, s. 76; *Kary cielesne*, „Rodzina" 1906, nr 24, s. 96; J. Milewska, *Błędy w wychowaniu dzieci*, „Rodzina" 1914, nr 14, s. 4;

20 Zob.: np. M. G., *Dziecko uparte*, „Rodzina" 1907, nr 2, s. 8.

21 *Dziesięcioro przykazań wychowania katolickiego*, Rodzina" 1897, nr 7, s. 50.

kami na całe życie, głuchną, głupieją"[22]. Biorąc pod uwagę aspekt pedagogiczny z jednej strony wskazywali na rodzenie się u dzieci żalu, przeradzającego się często we wrogość do rodziców, z drugiej – pojawianie się u nich niepożądanych cech i zachowań, takich jak zatracanie wstydu i godności osobistej, nabieranie skłonności do zemsty i nienawiści, udawanie pokory i skruchy, przenoszenie swej bezsilności i złości na innych, zwykle w postaci bicia rodzeństwa i znęcania się nad zwierzętami[23]. Natomiast przyjmując moralny punkt widzenia, uświadamiali, że stosowanie kary fizycznej jest czynnością niegodną człowieka, poniżającą i demoralizującą zarówno rodzica, jak i dziecko, wpływającą na kształtowanie się postaw typowych dla „strażnika" i „niewolnika"[24]. Apelując do rodziców o większą zadumę i rozwagę w sprawach dotyczących kierowania potomstwem, objaśniano: „Być ojcem albo matką człowieka, to wszakże więcej znaczy, niż kupić źrebaczka i wychować go. A jednak są jeszcze u nas ludzie, którzy prawie nie upatrują w tem różnicy, którzy myślą, że kij, drewno i pasek zupełnie może zastąpić dziecku: i rozum i serce i dobrą radę i przestrogę, i wreszcie rodzica"[25].

W grupie autorów artykułów polecających karanie fizyczne znaleźli się ci, którzy je dopuszczali w działalności wychowawczej oraz ci, którzy przypisywali tej metodzie zasadniczą rolę. W większości jednak dominował łagodniejszy pogląd oparty na przeświadczeniu, że należy stosować różne rodzaje karania, a bicie traktować jako ostateczność. Odwoływać się do niego należało, w zwalczaniu złych skłonności, takich jak złość, upartość, krnąbrność i kłamstwo, kiedy wszystkie inne wykorzystywane środki zawiodły. Zawsze jednak podawano wskazówki, jakie należało uwzględniać w nakładaniu tego typu kar. Pokazywały one, że ich wymierzanie powinno być sprawiedliwe, czyli dostosowane do przewinienia, przy zachowaniu umiaru, przebiegać bez zbędnych emocji, w atmosferze powagi i spokoju, w miejscu odosobnionym, aby dodatkowo nie upokarzać obecnością innych. Niektórzy radzili, aby uderzać tylko trzcinką lub cienkim postronkiem, bez uciekania się do innych napotkanych przypadkowo przedmiotów. Zalecali unikania bicia po głowie, pięściami po piersiach, plecach i twarzy, targania za uszy[26].

---

22 *Karcenie dzieci,* „Rodzina" 1909, nr 18, s. 4. Zob.: też: *Jak należy postępować z dziećmi, aby nam ufały,* „Rodzina" 1911, nr 9, s. 4.

23 Ibidem, s. 4; *Jak karać dzieci*, „Rodzina"1894, nr 2, s. 4-5; *Karanie dzieci*, „Rodzina" 1914, nr 7, s. 2-3; J. Milewska, *Błędy w wychowaniu dzieci*, „Rodzina" 1914, nr 16, s. 3-4.

24 Ibidem, s. 4.

25 *Jak karać...*, s. 5.

26 *Kary cielesne*, „Rodzina" 1906, nr 24, s. 95-96; *Karcenie dzieci*, „Rodzina" 1909, nr 17, s. 4; *Jaką powinna być matka, gdy chce dzieci dobrze wychować?,* „Rodzina" 1891, nr 10, s. 76-78 i 1892, nr 7, s. 54-55; *Rózga*, „Rodzina" 1897, nr 6, s. 42-43*; Cel i powód kary*, „Rodzina" 1897, nr 10, s. 73-74.

Bardziej radykalnie nastawieni autorzy tekstów zachęcali rodziców, aby skłaniali się do wyznawania zasady mówiącej, że: „Lepiej bowiem jest wychłostać czasem dziecko za młodu nieszkodliwą rózgą, aniżeli później powrozem lub kijem wyrostka okładać, albo co gorsza, dochować się z niego wyrodka, który ojca i matkę zgoła lekceważyć będzie. Pamiętajmy o tym, że drzewko da się nagiąć na każdą stronę, dopóki jest młode; ale gdy wyrośnie na duże drzewo, to pod naciskiem złamie się chyba, ale nie ugnie”[27].

Drugą metodą polecaną rodzicom stało się nagradzanie, którego stosowanie zalecano poddać ściśle określonym regułom. Wyjaśniano, że można nagradzanie wykorzystywać tylko i wyłącznie za dobre i w pozytywnej intencji podejmowane wysiłki. W większym stopniu zalecano traktować nagrodę jako zachętę do przyszłych czynów, niż jako zapłatę za uczynki, które miały już miejsce. Nie polecano motywować w ten sposób dzieci za każdy dostrzeżony pozytywny postępek i wielokrotnie za to samo zachowanie. Wyraźnie zaznaczając, że nagroda musi sprawiać przyjemność, proponowano w zależności od sytuacji, odwoływać się do pochwały, wyrażania zadowolenia, pozwolić na niewinne rozrywki, zorganizować wycieczkę do lasu lub ciekawie położonych miejsc, opowiedzieć zabawną historyjkę, podarować barwny obrazek, książkę, książeczkę do nabożeństwa, różaniec, krzyżyk lub grosiki do skarbonki. Za niewychowawczą uznano gratyfikację w postaci słodyczy, ubrań, zwolnień z obowiązków i wyrażania zgody na niebezpieczne zabawy. I choć nagradzaniu poświęcono, zaledwie kilka ustępów, to jednak doceniano jego wartość, pisząc: „Nie zawodzi na końcu dodać, że nagrody zwyczajnie wprzód, niż kary użyć trzeba; do kary uciekaj się zazwyczaj wtenczas dopiero, kiedyś nagrodą zamierzonego nie osiągnął skutku!”[28].

Obok karania i nagradzania, śląski periodyk propagował tzw. metody zapobiegające. Pod ich nazwą kryło się kilka proponowanych rozwiązań wychowawczych, których zadaniem była profilaktyka przed pojawianiem się nieakceptowanych zachowań. W tym wypadku wychodzono z założenia, że korzystniej jest wcześniej przeciwdziałać negatywnym zjawiskom, niż je w przyszłości zwalczać. Stąd gorąco polecano metodę towarzyszenia, której sens wyrażał się w obecności matki i ojca w życiu dzieci. Jak najczęstsze wspólne spędzanie czasu w atmosferze przyjaźni, swobody i wesołości pozwalało na powstawanie między nimi silnych związków emocjonalnych, a dodatkowo ułatwiało rodzicom dokładne poznanie swoich dzieci[29]. Istotę innej metody – rozmawiania i wyjaśniania wykorzysty-

---

27 Przyzwyczajanie do posłuszeństwa, „Rodzina” 1891, nr 7, s. 51.

28 *Nagroda*, „Rodzina” 1897, nr 12, s., s. 91. Zob.: też: *O nagradzaniu i karaniu*, „Rodzina” 1891, nr 8, s. 61.

29 *Metoda zapobiegania w wychowaniu dzieci*, „Rodzina” 1908, nr 21, s. 3.

wano do prowadzenia spokojnych rozważań na temat tego, co jest najmłodszym domownikom dozwolone, a co zabronione i dlaczego, tłumaczeniu roli nakazów i zakazów, udzielaniu poważnych odpowiedzi na pojawiające się dziecięce pytania i wątpliwości[30]. Z kolei przybliżając metodę dobrego przykładu, uświadamiano fakt, że matka i ojciec są dla dzieci wzorami do naśladowania. Tłumaczono, że zobowiązuje to rodziców do przewartościowania swojego dotychczasowego funkcjonowania, w taki sposób, aby ich postępowanie było zgodne z wypowiadanymi przez nich słowami[31]. Podpowiadano, że dużo pożytku przynosi stosowanie metody organizowania dzieciom czasu, dzięki której nie tylko można zapobiegać ich lenistwu, ale przede wszystkim, poprzez urządzenie pożytecznego zajęcia, unikać kontaktów z przypadkowymi rówieśnikami, konfliktów z rodzeństwem, wałęsania się po okolicy i psocenia[32].

Co pewien czas w „Rodzinie" pojawiały się wskazania dla rodziców przygotowane zawsze na wzór „Dekalogu", które stanowiły pewien rodzaj podsumowania, zawierającego główne tezy prowadzonej przez kilka lat na łamach pisma pedagogizacji rodziców. Jedno z takich zestawień opublikowane w 1898 roku wymieniało następujące pouczenia: 1) Wdrażajcie ze wszystkich sił swoje dzieci we wszystkie te tajniki życia, które są w stanie im zapewnić wieczne i doczesne szczęście; 2) Zwalczajcie w nich miłość własną oraz przyzwyczajajcie do wstrzemięźliwości i umiarkowania w korzystaniu z przyjemności; 3) Obserwujcie, poznajcie i unieszkodliwiajcie złe skłonności potomstwa, a zwłaszcza te, które występują w największym nasileniu; 4) Rozwijajcie dobre instynkty, a przede wszystkim prawdomówność, wstydliwość i religijność; 5) Pilnujcie dzieci w domu i poza domem, aby uchronić je od ulegania złym wpływom; 6) Wymagajcie od dzieci posłuszeństwa bezwarunkowego, ale jednocześnie postępowaniem własnym wzbudzajcie ich szacunek i uprzejmość do siebie; 7) Nagradzajcie, kiedy pragniecie zachęcać do szlachetnych czynów, ale i karzcie w przypadku braku poprawy; 8) Wykorzeniajcie wszelkie zło i przyzwyczajajcie do dobra od wczesnego dzieciństwa, gdyż pierwsze sześć lat życia są najważniejsze dla wychowania; 9) Nie

---

30 *Dzieci trudne do wychowania*, „Rodzina" 1907, nr 16, s. 63; *Nie ulegajcie dzieciom!,* „Rodzina" 1911, nr 25, s. 4; J. Milewska, *Błędy w wychowaniu dzieci,* „Rodzina" 1914, nr 14, s. 4 i nr 15, s. 3-4.

31 *Jaką powinna być matka, gdy chce dzieci dobrze wychować*, „Rodzina" 1892, nr 6, s. 46-48; *W jaki sposób rodzice dzieci swoje zepsuć mogą,* „Rodzina" 1908, nr 4, s. 16; J. Milewska, *Błędy w wychowaniu dzieci,* „Rodzina" 1914, nr 17, s. 3-4.

32 *Metoda zapobiegająca...*, s. 3; *Dawajcie dzieciom stosowne zatrudnienie*, „Rodzina" 1893, nr 6, s. 6.

kierujcie się samolubnością, opieszałością i kaprysami w kontaktach z dzieckiem, a jedynie sumiennością, gorliwością i wytrwałością; 10) Wybierając szkołę dla potomstwa, miejcie na uwadze wiarę i bogobojność nauczyciela[33].

Innym jeszcze podejściem, mającym na celu wprowadzanie rodziców w problemy pedagogiczne było ukazywanie popełnianych przez nich głównych błędów wychowawczych. Krytyce została poddana, jak to nazywano, bezrozumna, ślepa czy małpia miłość, pozwalająca dziecku na pełną samowolę. Matki i ojcowie zwykle argumentowali ją stwierdzeniami typu: „jest jeszcze takie małe" albo „jeszcze się w życiu nacierpi". Przestrzegano, że przyjęcie takiej postawy prowadzi zazwyczaj do zbytecznego rozpieszczania dziecka, przejawiającego się w tyranizowaniu domowników i utrudniającego wywieranie jakichkolwiek wpływów[34]. Podobnie brak jednolitego frontu wychowawczego w rodzinie uznawano za poważne przewinienie rodziców. Uzyskanie rozeznania przez potomstwo, że matka i ojciec podejmują w określonej sytuacji sprzeczne wobec nich decyzje albo uczyło je wykorzystywać ten stan rzeczy dla własnych celów albo powodowało „rozdwojenie jaźni", skutkujące utratą podpory moralnej[35]. Za niedopuszczalne uważano prowadzenie przy dzieciach rozmów wyśmiewających i szydzących z rodziny i znajomych, opowiadania plotek na temat rozwiązłości życia innych ludzi, przywoływania nieprzyzwoitych historii i żartów. Dowodzono, że w takich okolicznościach: „Żywa i bujna wyobraźnia dziecka zaczyna pracować, odgaduje, domyśla się i mały człowiek staje się przedwcześnie dojrzały, w tych rzeczach właśnie, które mu powinny pozostać nieznanymi" [36]. Dążono również do wyeliminowania ze słownika dorosłych wyzwisk, przekleństw i wszelkich klątw. Uznawano je nie tylko za ciężki grzech, ale też za zatruwające atmosferę rodzinną, a szczególnie deprawujące dzieci[37]. Zdecydowanie odradzano straszenie potomstwa wilkami, niedźwiedziami, upiorami, duchami itp. dla uzyskania doraźnych

---

33 *Przekleństwo i błogosławieństwo*, „Rodzina" 1898, nr 3, s. 18. Zob.: też np. *Dziesięcioro przykazań dla wychowawców dzieci,* „Rodzina" 1889, nr 6, s. 45.

34 *O wychowaniu,* „Rodzina" 1888, nr 12, s. 93-94; *Do matek!,* „Rodzina" 1889, nr 1, s.4-5; *Nieco o...*, s. 76; *W jaki sposób rodzice...*, s. 16; J. Milewska, *Błędy w wychowaniu dzieci*, „Rodzina" 1914, nr 13, s. 3.

35 *Czy znamy własne dzieci*, „Rodzina" 1901, nr 2, s. 15; *Przykład rodziców*, „Rodzina" 1914, nr 12, s. 3.

36 *Czego dzieci słyszeć i widzieć nie powinny*, „Rodzina" 1908, nr 16, s. 64. Zob.: też: *Jak rodzice gorszą dzieci*, „Rodzina" 1906, nr 2, s. 7.

37 *Matka winna na wymowę zważać*, „Rodzina" 1891, nr 4, s. 29; *Jaką powinna być matka, gdy chce dzieci dobrze wychować?,* „Rodzina" 1891, nr 10, s. 77; M. G., *Klątwa*, „Rodzina" 1905, nr 6, s. 23-24.

celów wychowawczych. Wyjaśniano, że zachowania takie przyczyniają się do zaburzeń nerwowych, czasem do chorób psychicznych, a w najlżejszych przypadkach do przesadnej lękliwości[38]. Za błędne postępowanie uznawano ponadto czynienie różnic między dziećmi, w sytuacji, kiedy jedno z nich bardzo szybko się rozwijało, a inne wzrastało w tempie powolniejszym. Twierdzono, że częste nazywanie ich „mądrymi" i „głupimi", u tych pierwszych wzbudzało wyższość, wprowadzało w dumę i wyzwalało nadmierne ambicje, u drugich – wywoływało zamknięcie się w sobie, rodząc poczucie, że jest lekceważone przez rodziców, rodzeństwo i kolegów[39].

Warto w tym miejscu także wspomnieć, że w pierwszych latach XX wieku na łamach czasopisma zaczęły pojawiać się wzmianki o konieczności poznawania, rozumienia i oddziaływania dostosowanego do możliwości psychofizycznych dzieci. Wskazywano, że inaczej traktować należy dziewczynki, a inaczej chłopców, potomstwo młodsze i starsze, dzieci delikatne, wrażliwe, nieśmiałe, rozpieszczone, silne i zarozumiałe. Pisano: „Tylko takie wychowanie jest rozsądnem i prawdziwie dobrem, które starannie dostosować się potrafi do płci, wieku i charakteru dziecka, do wrodzonych jego skłonności i warunków, w jakich żyje. Takie wychowanie nazywamy indywidualnem, t. j. uwzględniającem osobistość dziecka" [40].

Podsumowując, należy stwierdzić, że z kart przeanalizowanych ponad trzydziestu roczników czasopisma „Rodzina" wyłania się jednoznaczny obraz wychowania propagowanego przez jego redaktorów. Z wielką konsekwencją przekonywano czytelników, że może mieć ono wyłącznie charakter moralno-religijny. W wielu zamieszczanych tekstach omawiających zagadnienia teleologiczne często powoływano się na cytaty z Biblii oraz przywoływano fragmenty listów Ojców Kościoła, z pewnością po to, aby z jednej strony podbudować prezentowane stanowisko uznanymi autorytetami, z drugiej zaś pokazując, że w zakresie wszystkich omawianych kwestii pozostają one w całkowitej zgodzie z wykładnią religii katolickiej. Proponowane środki wiodące do ukształtowania moralnego i religijnego człowieka, co prawda osadzono w tradycyjnym myśleniu, ale jednocześnie przepojone były w poważnym stopniu zdrowym rozsądkiem. Mimo że zdarzały się teksty, w których zdecydowanie odrzucano rodzące się w tym czasie nowe idee wychowawcze, jako burzące dotychczasowy ład etyczny i wprowadzające „ducha

---

38 *Matka nie powinna dziecka nigdy straszyć*, „Rodzina" 1891, nr 5, s. 36; M. G., *Nie straszyć dzieci!,* „Rodzina" 1904, nr 22, s. 86-87.

39 *Rozwój serca i umysłu dziatek*, „Rodzina" 1903, nr 6, s. 24; *O dzieciach mądrych i głupich*, „Rodzina" 1905, nr 12, s. 47-48.

40 *Rozwój serca...*, s. 24; *O indywidualnem traktowaniu dzieci*, „Rodzina" 1907, nr 22, s. 87.

nieposłuszeństwa"[41], to trudno nie dostrzec, że i one zaczęły powoli kiełkować wśród współpracowników redakcji pisma. Szeroka wiedza pedagogiczna, jaką przekazywano systematycznie czytelnikowi periodyku „Rodzina", skłania do wyrażenia opinii, że pełnił on dla wielu rodziców mieszkających na Śląsku, rolę poradnika i przewodnika w sprawach kierowania własnym potomstwem.

[41] Zob.: np. *Dziesięcioro przykazań wychowania katolickiego*, „Rodzina" 1896, nr 12, s. 90.

Grzegorz Michalski

Popularyzowanie wiedzy o dziecku i jego wychowaniu w publicystyce Izy Moszczeńskiej z lat 1893–1905 na łamach „Przeglądu Pedagogicznego"

Po przeszło dziesięciu latach od ukazania się w 1882 roku na warszawskim rynku wydawniczym pierwszego numeru „Przeglądu Pedagogicznego" do grona stałych współpracowników tego wydawnictwa dołączyła Iza Moszczeńska[1]. Nastąpiło to w czasie, kiedy pismem tym od wielu już miesięcy kierował Jan Władysław Dawid. Obejmując w 1890 roku funkcję redaktora tego jedynego wówczas na terenie Królestwa Polskiego specjalistycznego periodyku adresowanego do nauczycieli i wychowawców, dokonał w nim szeregu zmian, nadając taki układ wewnętrznym rubrykom, aby czytelnicy z jednej strony otrzymywali jak najszerszą wiedzę z różnych obszarów pedagogiki i psychologii, z drugiej – uzyskiwali jak najdalej idącą pomoc w wykonywaniu codziennej pracy pedagogicznej. Dlatego, obok wielu tekstów natury teoretycznej, zamieszczano w nim także artykuły za-

[1] I. Moszczeńska żyła w latach 1864–1941. Ze szczegółowymi danymi dotyczącymi jej życia i działalności można zapoznać się z kilku opracowań: A. Skład, Moszczeńska-Rzepecka Izabela, *Słownik biograficzny wychowania fizycznego i sportu*, „Wychowanie Fizyczne i Sport" 1968, nr 2, s. 111; J. Rzepecki, *Moszczeńska Iza, Polski słownik biograficzny*, t. 22, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1977, s. 80-85; *Moszczeńska (Rzepecka) Iza [bela]*, w: W. Wincławski, *Słownik biograficzny socjologii polskiej*, 2. I-M, Toruń 2004, s. 344-346; A. Skład, *Wpływ ruchu rewolucyjnego 1905 roku na działalność pedagogiczno-oświatową Izy Moszczeńskiej*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty" 1975, t. 18, s. 131-164; A. Stopińska-Pająk, *Myśl pedagogiczna i działalność społeczno-oświatowa Izabeli Moszczeńskiej (1864–1941),* w: *Szkice z historii psychologii i pedagogiki*, red. W. Bobrowska-Nowak, Katowice 1989, s. 36-61; A. Stopińska-Pająk, *Wkład Izabeli Moszczeńskiej w rozwój polskiego ruchu kobiecego*, w: *Rola i miejsce kobiet w edukacji i kulturze polskiej*, t. 2, red. W. Jamrożek, D. Żołądź-Strzelczyk, Poznań 2001, s. 57-68; A. Stopińska-Pająk, *Izabela Moszczeńska i jej rodzina – w służbie polskiej oświaty*, w: *Powiązania rodzinne wśród twórców polskiej teorii i praktyki pedagogicznej*, red. W. Jamrożek, K. Kabacińska, K. Ratajczak, W. Szulakiewicz, Poznań 2007, s. 197-204.

wierające liczne przykłady metodycznych rozwiązań konkretnych sytuacji wychowawczych i dydaktycznych[2].

Włączenie I. Moszczeńskiej do grupy osób, które tworzyły zgrany i rozumiejący się merytorycznie zespół publicystów „Przeglądu Pedagogicznego" [3], nastąpiło po jej powrocie do Warszawy z podróży do Dani, gdzie m.in. zapoznawała się z działalnością edukacyjną tamtejszych instytucji oświatowych, przede wszystkim prywatnych szkół różnych typów i poziomów kształcenia, które w przeciwieństwie do wielu tzw. szkół rządowych cieszyły się większym prestiżem w społeczeństwie ze względu na odmienność i niepowtarzalność praktyki pedagogicznej. Po zgromadzeniu tam bogatego materiału źródłowego, pod koniec 1892 roku przygotowała ona obszerną charakterystykę jednej ze szkół prywatnych dla dziewcząt w Kopenhadze, która uzyskała wysoką ocenę redaktorów „Przeglądu Pedagogicznego" i została w postaci artykułu wydrukowana w dwóch jego kolejnych numerach w pierwszej połowie stycznia 1893 roku" [4]. Był to przełomowy moment w jej biografii, ponieważ zadecydował nie tylko o podjęciu systematycznych studiów nad zagraniczną i polską literaturą z zakresu pedagogiki i psychologii, ale także o przygotowywaniu dla tego czasopisma wielu opracowań z zakresu tych dyscyplin, które odtąd regularnie zamieszczała na jego łamach, rozważając w nich o różnych problemach wychowania dzieci i młodzieży[5]. Wspominając po latach początki swojej działalności w dziedzinie publicystyki pedagogicznej, pisała: „Ówczesny redaktor, J. Wł. Dawid, zachęcił mnie do [...] współpracownictwa. Jako redaktor, posiadał on rzadkie i niesłychanie cenne zalety [...]. Umiał uzdolnienia swych współpracowników przeniknąć, zużytkować i rozwinąć. Każdy z nas, którzy mieli sposobność z nim współpracować, musiał wyznać, że niemało się od niego nauczył. A nie dokonywało się to bynajmniej na drodze jakiegoś mentoro-

---

2 G. Michalski, *Jan Władysław Dawid jako redaktor „Przeglądu Pedagogicznego" w latach 1890–1897,* w: *Recepcja myśli pedagogicznej Jana Władysława Dawida w XX i XXI wieku*, red. S. Walasek, K. Gandecka, Wrocław 2015, s. 31-41.

3 W tym czasie na łamach tego pisma swoje opracowania zamieszczali wybitni uczeni, cenieni działacze oświatowi oraz doświadczeni nauczyciele praktycy, m.in.: Zofia Daszyńska, Adolf Dygasiński, Władysław Heinrich, Aniela Szycówna, Stanisław Karpowicz, Emilian Konopczyński, Wincenty Lutosławski, Wojciech Górski, Waldemar Osterloff, Henryk Wernic, Maria Weryho.

4 Zob.: I. Moszczeńska, *Szkoła Natalii Zahle w Kopenhadze*, „Przegląd Pedagogiczny" (dalej: PP) 1893, nr 1, s. 5-6 oraz nr 2, s. 22-23.

5 Pod koniec 1898 roku I. Moszczeńska została członkiem Komitetu Redakcyjnego. Funkcję tę sprawowała do końca istnienia tego periodyku. Ostatni jego numer ukazał się w grudniu 1905 roku Zob.: T. Kamiński, *„Przegląd Pedagogiczny" (1882–1905). Zarys monograficzny*, Wrocław – Warszawa – Kraków –Gdańsk 1978, s. 62.

wania i cenzurowania, lecz – całkiem pedagogicznie – przez dostarczanie podniety zainteresowaniom i zasilanie ich właściwym pokarmem. Dawid dostarczał mi najnowszych dzieł zagranicznych, dotyczących psychologii wychowawczej, które niekiedy streszczałam dla «Przeglądu», a zarazem chętnie drukował moje własne obserwacje nad dziećmi i wysnuwane z nich pedagogiczne wnioski"[6].

Dla rozwoju erudycji abonentów „Przeglądu Pedagogicznego" do szczególnie ważnych należały artykuły I. Moszczeńskiej, w których zapoznawała z sylwetką psychologiczną i specyfiką świata dziecka. Opierając ich treść na wynikach badań pedologicznych oraz rezultatach własnych doświadczeń wyniesionych z pracy pedagogicznej z najmłodszymi[7], dokładnie tłumaczyła, jakie są prawidłowości rozwoju psychicznego[8], i na które spośród predylekcji dzieci, rodzice, a także nauczyciele powinni zwracać specjalną uwagę. Zaliczając do nich popęd do zadawania pytań, inklinacje do wszczynania awantur, podatność na strach, upodobanie do lenistwa, tendencję do niesubordynacji, pociąg do egoizmu, nie tylko dokładnie zdefiniowała każdą z tych dyspozycji, ale także skrupulatnie ukazywała, jakie są charakterystyczne dla nich przejawy zachowań i jakie działania wychowawcze należy w związku z tym podejmować[9].

Przeprowadzając na łamach „Przeglądu Pedagogicznego" dowód, że dziecko jest odrębną i samoistną istotą, I. Moszczeńska stwierdzała, że ogólny kierunek jego rozwoju nie może wyznaczać ktokolwiek z otoczenia zewnętrznego, ponieważ o skłonnościach, dążeniach, sposobach działania i postępowania decydują w pierwszej kolejności wrodzone predyspozycje i skłonności. Aby przekonać do tak wtedy odległego od powszechnej akceptacji poglądu, przywoływała przesła-

---

6 I. Moszczeńska, *Z dziejów „Przeglądu Pedagogicznego"*, PP 1932, nr 1, s. 23.

7 W latach 80. XIX wieku I. Moszczeńska uczyła dzieci wiejskie w swojej rodzinnej miejscowości – Rzeczycy. W opinii jej syna – Jana Rzepeckiego – to właśnie w tym czasie ujawniły się w niej zamiłowania pedagogiczne. W latach 1890–1891 była nauczycielką domową, najpierw u ks. Radziwiłłów w Nieświeżu, następnie w zamożnej warszawskiej rodzinie Wertheimów. Zob.: J. Rzepecki, *Moszczeńska Iza*..., s. 81.

8 Zob.: np. I. Moszczeńska, *Praca umysłowa niemowlęcia*, PP 1897, nr 15, s. 249-252 i nr 16, s. 269-271; eadem, *Język dziecinny*, PP 1893, nr 17, s. 223-226; eadem, *Z psychologii dziecka*, PP 1898, s. 229-232; eadem, *James Sully o badaniach nad dzieckiem*, PP 1902, nr 17, s. 210-211 i nr 18, s. 220-221; eadem, *Chwila przełomowa w życiu małego dziecka,* PP 1901, s. 234.

9 Zob.: I. Moszczeńska, *Popęd awanturniczy*, PP 1893, nr 14, s. 185-188; eadem, *Miłość własna u dzieci,* PP 1893, nr 22, s. 253-255; eadem, *Pytania dzieci*, PP 1900, nr 15, s. 169-172 i nr 16, s. 188-189; eadem, *O rozbudzaniu popędów altruistycznych u dzieci*, PP 1901, nr 4, s. 49-66; eadem, *Niektóre objawy strachu u dzieci*, PP 1900, nr 17, s. 193-195; eadem, *O strachu u dzieci*, PP 1903, nr 5, s. 55-57 i nr 6, s. 69-70 oraz nr 7, s. 83-85; eadem, *Lenistwo u dzieci*, PP 1905, nr 7, s. 77-78 i nr 8, s. 91-92; eadem, *Posłuszeństwo*, PP 1904, nr 12, s. 140.

nie jednego z dogmatów katolickich, z którego wynikało, że Bóg może zbawić człowieka wyłącznie z udziałem jego woli. W kontekście tego religijnego nakazu zauważała, że w praktyce każdy właściwie wychowuje się sam, natomiast rolą rodziców i nauczycieli w podejmowanych przez nich oddziaływaniach wychowawczych jest ułatwianie kierowania własną osobą oraz czuwanie, aby ten proces przebiegał w warunkach odpowiadających możliwościom rozwojowym[10]. Przestrzegała przed „nadmiarem pracy wychowawczej", który – jej zdaniem – manifestował się lekceważeniem natury dziecka, nieustannym dozorowaniem zachowań, nieprzerwanym stawianiem wymagań, zastępowaniem samodzielnego myślenia wypowiadaniem cudzych opinii, niepozostawianiem chwili wolnego czasu na niekontrolowane zajęcia, nieopanowanym i niekończącym się umoralnianiem[11]. Zastanawiając się nad skutkami takiego postępowania, wyrażała następujący pogląd: „Rodzice i nauczyciele po kilkunastoletniej pracy nad kształceniem dziecka sądzą, iż w końcu osiągnęli swój cel, urobili na swój sposób daną jednostkę, a w chwili ukończenia edukacyi wypuszczają ze swych rąk taką, jaką na resztę życia pozostanie. Przyszłość przeczy zawsze ich mylnym nadziejom. Człowiek jako istota żyjąca przetwarza się ciągle, nie ma w nim nic niezmiennego [...]. Wszystkie uczucia, pojęcia, i przekonania, które za młodu naszym wychowańcom wszczepiamy, ulegną tysiącznym przeobrażeniom i przekształceniom – jedyną gwarancyą ich przyszłości dla nas jest, jeśli widzimy w nich dążność i zdolność do pracy nad samymi sobą. [...] Siły moralne do tej pracy niezbędne nie mogą się wyrobić tam, gdzie wychowawcy nieustannie w rozwój dziecka wkraczając, zastępują swym zewnętrznym wpływem i działaniem to, co się wewnątrz dziecka zrodzi i rozwinąć powinno" [12].

Przekonywanie czytelników „Przeglądu Pedagogicznego" o konieczności zmiany podejścia do najmłodszych i przyznania im prawa decydowania o sobie, nie oznaczało jednak, że I. Moszczeńska podzielała zapatrywania na wychowanie zwolenników pajdocentryzmu pedagogicznego. W przeciwieństwie do nich podkreślała także znaczenie społecznych uwarunkowań edukacji[13] oraz doceniała inspirującą rolę wychowawcy w kształtowaniu osobowości dziecka. Zauważała, że ich działaniom powinien przyświecać wyraźnie zdefiniowany cel, ponieważ od tego, kogo chcemy wychować, zależy cała konstrukcja postulowanych cech cha-

---

10 Zob.: np. I. Moszczeńska, *Samodzielność dziecka,* PP 1893, nr 23, s. 301- 303 i nr 24, s. 322-323; eadem, *Powodzenie jako cel wychowania*, PP 1895, nr 4, s. 37-39 i nr 5, s. 55-56; eadem, *Wychowawcze znaczenie nauki*, PP 1905, nr 19, s. 252.

11 Np. I. Moszczeńska, *Samodzielność dziecka...,* s. 302; eadem, *Jakie czytanie indywidualność zabija*, PP 1900, nr 16, s. 182-183.

12 I. Moszczeńska, *Samodzielność dziecka...*, s. 302.

13 Zob.: np. I. Moszczeńska, *Wychowawczy wpływ otoczenia*, PP 1895, nr 16, s. 245-248.

rakteru i oczekiwanych zachowań[14]. Aby zobrazować różnice w zapatrywaniach na ten problem, przedstawiała dwa przeciwstawne ujęcia teoretyczne. Pierwsze określała mianem filistersko-egoistycznym, dla którego najważniejsze jest zapewnienie umiejętności koncentracji wychowanka na własnej osobie i umożliwienie mu przystosowania się do istniejących warunków oraz dbałość o jego przyszłość rozumianą wyłącznie jako czas osobistych sukcesów odnoszonych w codziennym życiu oraz pracy zawodowej. Drugie natomiast – nazywała marzycielsko-utopijnym, gdyż podkreślało konieczność udoskonalania wychowanka, czuwanie, aby stawał się człowiekiem dobrym i pożytecznym dla społeczeństwa, dzięki czemu cywilizacja zmierzać będzie do poprawy egzystencji ludzi, tworząc w ten sposób podstawy do nadejścia w dziejach nowej epoki, którą cechować będzie wyższa jakość życia[15]. Zdając sobie sprawę, że żadna z tych koncepcji nie może w czystej postaci przyświecać organizacji procesów wychowawczych, opowiadała się za przyjęciem takiej orientacji, która uwzględnia zarówno interes jednostki, jak również społeczeństwa. Podpierając się wypowiedziami i doświadczeniami reformatorów wychowania: J. A. Komeńskiego, H. Pestalozziego i F. Froebla, tak uzasadniała czytelnikom preferowane rozwiązanie w tym zakresie: „Ci, co życie całe pracy nad wychowaniem młodych pokoleń poświęcili [...] nie do tego dążyli, by garstce swych uczniów wygodniejszą w świecie zapewnić pozycyę, lecz do tego, by świat udoskonalić i uszczęśliwić przez podniesienie i wyszlachetnienie natury ludzkiej. Właśnie to humanitarne, społeczne dążenie stanowi racyę bytu i doniosłość wszelkiej pracy wychowawczej. Jakkolwiek szczęścia wychowywanych przez nas jednostek pomijać zupełnie nie możemy i nie chcemy, powinniśmy je zawsze podporządkowywać względem na dobro ogólne"[16].

Aby zadbać o optymalne warunki realizacji celów wychowawczych, I. Moszczeńska wiele miejsca na łamach „Przeglądu Pedagogicznego" poświęcała na uświadamianie rodzicom i nauczycielom popełnianych przez nich błędów w codziennym wykonywaniu zadań wychowawczych. Analizując niedostateczne umiejętności postępowania z dziećmi, które utrudniają, a niekiedy nawet uniemożliwiają osiąganie zamierzonych rezultatów pedagogicznych, przede wszystkim zwracała uwagę na problem potrzeby posiadania przez wychowawców autorytetu, który nazywała powagą. Tłumaczyła, że nie można przez to pojęcie rozumieć

---

14 I. Moszczeńska, *Samodzielność dziecka...*, s. 301; eadem, *Kilka słów o celu wychowania*, PP 1900, nr 1, s. 1-2; eadem, *Strony zaniedbane w wychowaniu chłopca*, PP 1894, nr 16, s. 205-207 i nr 17, s. 219-221; eadem, *Powodzenie jako cel...*, s. 37-39 i nr 5, s. 55-56.

15 Eadem, *Kilka słów o celu...*, s. 2; eadem, *O rozbudzaniu popędów altruistycznych...*, s. 49--66.

16 Ibidem.

konieczności poddania się władzy wychowawców tylko ze względu na fakt, że sprawują oni nad młodym pokoleniem formalną pieczę. Uprzedzała, iż oczekiwanie od dzieci poczucia zależności i nastawienia, że ci, którzy się nimi opiekują, mają pełne prawo narzucać swoją wolę, jest poważną słabością, doprowadzającą do niepotrzebnego i szkodliwego dla rozwoju osobowości uczucia strachu oraz prowokowania do oporu i ujawniania się zachowań buntowniczych[17]. Stwierdzała, że im bardziej podopieczni boją się tych, którym podlegają, tym częściej przeciwstawiają się stawianym wymaganiom i narzucanym sposobom myślenia. Piętnując wszelkie formy despotyzmu, wykazywała, że wychowawcy o nastawieniu autokratycznym są najbardziej narażeni – jak to określała – na „pedagogiczne niespodzianki", o czym świadczą liczne przykłady zaczerpnięte z codziennego życia i studiów nad biografiami nieprzeciętnych postaci, z których jasno wynikało, że uwolnienie się spod nieustającej kurateli, nawet na chwilę, wyzwala często nieoczekiwane postępki odbiegające od przyjętych powszechnie norm zachowania się. Odpowiadając na pytanie, czy despotyzm jest równoznaczny ze zdecydowanym kierowaniem i stanowczością, zapewniała, że nie ma z nim nic wspólnego wówczas, jeśli dziecko spostrzega i czuje, że ci, którzy się nim opiekują, zawsze szanują i uwzględniają jego potrzeby oraz pragnienia, natomiast krępują wolę jedynie w przypadku, kiedy wymaga tego sytuacja, w której mogłoby dojść do zagrożenia zdrowia, ograniczenia swobody innych osób, czy też naruszenia elementarnych zasad i reguł współżycia społecznego. Uznając za słuszne skierowanie do czytelników sugestii na ten temat, proponowała skorzystanie z kilku praktycznych wskazań. Po pierwsze, przyjęcie do wiadomości, że poważanie dla wychowawcy nie wynika bezpośrednio z władzy, jaką dysponuje wobec dziecka, lecz jest następstwem zdobytego zaufania i szacunku. Po drugie, zrozumienie, że do podstawowego obowiązku wychowawcy należy dawanie dobrego przykładu. Po trzecie, odstąpienie od zakazu krytykowania wychowawców i zaniechanie ukrywania przed dziećmi swoich słabości. Po czwarte, unikanie stawiania oczekiwań, których spełnienie jest niemożliwe. Po piąte, pamiętanie o otwartości w relacjach z wychowankiem i powstrzymywanie się od surowych ocen jego postępowania oraz zbyt ostrego zwalczania drobnych przewinień[18].

Niezależnie od referowania czytelnikom różnych zagadnień związanych z wychowaniem dzieci, I. Moszczeńska przedstawiała w „Przeglądzie Pedagogicznym" także swoje przemyślenia dotyczące wybranych problemów nauczania. Wpisu-

---

17 I. Moszczeńska, *O strachu u dzieci*, PP 1903, nr 5, s. 55-57 i nr 6, s. 69-70 oraz nr 7, s. 83-85, eadem, *Niektóre objawy strachu*..., s. 193-195.

18 Eadem, *Powaga wychowawców*, PP 1899, nr 5, s. 45-46 i nr 6, s. 55-56; eadem, *Kary w wychowaniu domowem i szkolnem*, PP 1900, nr 2, s. 13-15 i nr 3, s. 26-28.

jąc się w panującą na przełomie XIX i XX wieku atmosferę krytyki użyteczności wykształcenia[19], odrzucała hołubioną wówczas w tym zakresie koncepcję Herberta Spencera, sprowadzającą sens edukacji jedynie do nauki tzw. pożytecznych przedmiotów, których opanowanie miało ostatecznie zagwarantować odniesienie sukcesu życiowego i zawodowego. Nazywając ciasny praktycyzm kształcenia zakorzenionym przesądem, pisała: „...każda nauka może do pewnego stopnia kształcący wpływ wywierać i każda także może stać się narzędziem ogłupiania. Rezultat zależy tutaj nie tyle od tego, czego uczymy, lecz od tego, jak uczymy. Tę właśnie stronę wychowania w najwyższym stopniu uwzględniać należy. Uczyć trzeba tak, żeby zdolność ucznia jak najwszechstronniej rozwinąć, żeby go jak najlepiej przygotować do samodzielnego doskonalenia się, a zupełnie zrzec się pretensyi do wypuszczania na świat gotowych, skończonych ludzi, bo takich na szczęście nie ma" [20]. Wykładając swoje racje za słusznością nowego myślenia o nauczaniu, odwołała się do metaforycznego sformułowania, które miało ograniczyć możliwości jego zakwestionowania przez orędowników starego porządku edukacyjnego. Stwierdzała, że wykształcenie nie może i nie powinno stanowić „jakiejś zaokrąglonej całości, jakiegoś ściśle unormowanego zasobu wiadomości" przypominającego wyposażenie bagażu młodego chłopca lub dziewczyny, z którym udaje się w swoją długą życiową podróż. Dlatego doradzała wyeliminowanie ze słownika ludzi inteligentnych wypowiedzi typu: „skończyć edukacyę", „być skończonym człowiekiem", „zakończyć nauki" [21].

Doceniając na łamach „Przeglądu Pedagogicznego" fakt, że we wszystkich warstwach społecznych Królestwa Polskiego narastało zrozumienie potrzeby oświaty, I. Moszczeńska zauważała jednocześnie, że niewielki odsetek osób faktycznie zdawał sobie sprawę, jaką rolę odgrywa edukacja w życiu człowieka. Zastanawiając się nad przyczynami, które skłaniały rodziców do kształcenia swoich dzieci, wskazywała, że jedni kierowali się względami praktycznymi, innych zachęcała do tego próżność albo chęć wyniesienia się w najbliższym otoczeniu, natomiast tylko dla „małej garstki" ważny był wszechstronny rozwój osobowości jednostki[22]. Dlatego większość rodziców – podkreślała – nie interesowała się rzeczywistymi postępami wychowawczymi i osiągnięciami w nauce, lecz zwracała baczną uwagę na formalne aspekty kształcenia, nie uświadamiając sobie zupełnie skutków takiego nastawienia, które w szkole wywoływało zmagania uczniów

---

19 R. Wroczyński, *Myśl pedagogiczna i programy oświatowe w Królestwie Polskim na przełomie XIX i XX w.*, Warszawa 1955, s. 76-77.

20 I. Moszczeńska, *Pożyteczne i niepożyteczne nauki*, PP 1899, nr 11, s. 103.

21 Ibidem, s. 102.

22 I. Moszczeńska, *Walka o stopnie,* PP 1893, nr 10, s. 129.

idące w dwóch kierunkach: rywalizacji z kolegami o pierwszeństwo w klasie oraz walki z nauczycielami o zmylenie ich czujności i zdobycie uznania za wszelką cenę. Przyglądając się bliżej temu zagadnieniu, stwierdzała, że skoro od najwcześniejszych lat życia dzieci utwierdzano w przekonaniu, że stopień przedstawia wartość samą w sobie, to w praktyce szkolnej nie tyle zamierzały one koncentrować się na zdobywaniu wiadomości, ile na dążeniu wszelkimi dostępnymi środkami do uzyskiwania jak najlepszych not[23]. I nie chodziło jej w tym przypadku tylko o te najczęściej spotykane nieuczciwości, jak podpowiadanie, przepisywanie od innych prac domowych, podpatrywanie cudzych zadań, czy też odczytywanie odpowiedzi z ukrytych pod ławką książek lub notatek, ale przede wszystkim o oszustwa przeprowadzane z pełną przebiegłością, która, co prawda, pozytywnie świadczyła o sprycie dzieci, natomiast dawała całkowicie negatywne świadectwo o ich charakterze[24]. Domagając się uwolnienia edukacji szkolnej od trapiących ją patologii, proponowała położenie w procesie pedagogicznym większego nacisku na problem szlachetnej ambicji[25]. Rozumiejąc przez to pojęcie poszanowanie dla siebie i wiarę we własne siły, wyjaśniała: „Pod jej wpływem uczeń starać się będzie więcej o to, aby lekcyę umieć, niż ją wydać. Tryumf nad kolegami nie wystarczy mu, będzie mu nawet obojętnym, gdyż względna z porównania wynikająca wartość jego pracy nie zastąpi mu poczucia jej wartości bezwzględnej polegającej na tem, iż go do celu zbliża. [...] Niechaj uwierzy, że nie zajmując pierwszego miejsca, można jednak dobrze spełniać ważne obowiązki, byle tylko silną wolą dążyć do szlachetnego celu. Takie zasady i przekonania ze szkoły do życia przeniesione przysporzą społeczeństwu największą ilość członków pożytecznych i szczęśliwych" [26]. Rozważając kwestię, jak pobudzać i rozwijać tę zaletę charakteru, w pierwszej kolejności zalecała przyjąć jako zasadę, że dziecko nie jest rzeczą, którą można dowolnie rozporządzać, lecz osobą mającą pewne prawa i obowiązki, choć ich zakres jest mniejszy niż dorosłych. Dlatego radziła wykazywanie wiary w jej rozsądek, odwoływanie się do wiedzy, jaką dysponuje, uświadamianie odpowiedzialności za własne postępki, a także wsłuchiwanie się i akceptowanie

---

23 Zob.: np. ibidem, s. s. 130 oraz I. Moszczeńska, *Miłość własna*..., s. 255.

24 Ibidem, s. 129-130, a także: I. Moszczeńska, *Plebiscyt w sprawie stopni*, PP 1900, nr 24, s. 280-282; eadem, *Promocye*, PP 1902, nr 10, s. 113-114.

25 Szlachetnej ambicji I. Moszczeńska przeciwstawiała próżność. W jednym z artykułów udzielając odpowiedzi, dlaczego większość dzieci jest pozbawiona ambicji, pisała:, „Jeżeli dziś tak niesłychanie mało mamy dzieci ambitnych, a takie mnóstwo próżnych, zawdzięczamy to tylko błędnemu postępowaniu wychowawczemu". Zob.: I. Moszczeńska, *Miłość własna*..., s. 255.

26 I. Moszczeńska, *Walka o stopnie*..., s. 130.

dobrych chęci. W drugiej kolejności nakłaniała do wyeliminowania z przestrzeni szkolnej publicznych popisów oraz wyróżniania uczniów za zasługi różnymi honorowymi tytułami, dyplomami, odznaczeniami, czy też kokardami, gdyż pielęgnowanie takiej obyczajowości wypaczało kręgosłup moralny jednostki i sprzyjało rozwojowi próżności oraz pychy, a także doprowadzało do eskalacji przesądów kastowych. Oceniając natomiast postępowanie nauczycieli, zabiegała o wyeliminowanie wszelkich działań, które składały się na poniewieranie dzieckiem. Zaliczała do nich tolerowanie upokarzających i brutalnych sytuacji, przeprowadzanie szorstkiego i ordynarnego łajania, stosowanie wyłącznie dotkliwych i nie zawsze sprawiedliwych kar, zapominanie o nagrodach, zastępowanie piętnowania nagannych postępków krytykowaniem osoby[27].

Odwołując się do zagranicznych doświadczeń, I. Moszczeńska propagowała w „Przeglądzie Pedagogicznym" koncepcję edukacji, której nie tylko ważnym składnikiem miało być wychowanie umysłowe i moralne, ale także wychowanie estetyczne. Nie akceptując doktryny, która sztuce i literaturze przypisywała głównie źródło zbytku i rozrywki, traktując te dziedziny jako rzecz podrzędną i pozostającą na ostatnim planie w programach kształcenia, tłumaczyła, że nie mogą one być już dłużej dodatkiem do ogólnego wykształcenia, lecz tworzyć organiczną część wszechstronnej edukacji oraz stanowić ważny środek oddziaływania, wzbogacający życie duchowe człowieka. Dlatego z jednej strony postulowała przeprowadzanie systematycznego umuzykalniania dzieci, proponując rozpoczęcie poczynań w tym zakresie już w okresie niemowlęcym, z drugiej – głosiła potrzebę rozwijania uzdolnień plastycznych i sprawności manualnych, a także wprowadzania w tajniki świata literatury ojczystej[28]. Uzasadniając swoje poglądy, tak wypowiadała się na ten temat: „Z kształceniem umysłu ma iść w parze kształcenie oka i ręki, a dalej jeszcze – kształcenie słuchu i głosu. Nie jest jego celem zwiększanie liczby wirtuozów, artystów lub dyletantów, lecz wprowadzenie ogółu do krainy piękna i uszlachetnianie go podniosłym wpływem sztuki" [29].

---

27 I. Moszczeńska, *Miłość własna*..., s. 254; eadem, *Kary w wychowaniu domowem i szkolnem*, PP 1900, nr 3, s. 26-28.

28 I. Moszczeńska, *Śpiew i kołyska*, PP 1895, nr 23, s. 381-382; eadem, *Kształcenie muzykalności*, PP 1902, nr 10, s. 116-117 i nr 11, s. 129-130 oraz nr 12, s. 144-145; eadem, *Rysunki w nauce poglądowej*, PP 1900, nr 18, s. 205-207; eadem, *Rozwój smaku estetycznego u dzieci*, PP 1902, nr 8, s. 100; eadem, *Znaczenie ćwiczeń manualnych w wychowaniu*, PP 1901, nr 22, s. 273-275; eadem, *Mali czytelnicy i ich literatura*, PP 1893, nr 2, s. 17-19; eadem, *Książka i życie*, PP 1896, nr 17, s. 303-305; eadem, *Jak zaznajamiać młodzież z literaturą*, PP 1901, nr 4, s. 53-55; eadem, *Czasopisma dla dzieci*, PP 1903, nr 10, s. 123-125 i nr 11, s. 139140.

29 I. Moszczeńska, *Kształcenie muzykalności,* PP 1902, nr 10, s. 116.

Ale na szpaltach „Przeglądu Pedagogicznego" I. Moszczeńska nie tylko kreśliła swój punkt widzenia dotyczący konieczności wprowadzenia elementów kultury estetycznej do procesu wychowania, ale przede wszystkim uważała, że w tym przypadku najważniejszą kwestią było podjęcie stosownych działań pedagogicznych zmierzających do wzniecania od najwcześniejszych lat życia dziecka jego wrażliwości estetycznej. Biorąc pod uwagę wyniki badań psychologicznych dotyczące faz rozwoju psychicznego i emocjonalnego człowieka, zalecała częste wyjazdy na wieś, gdzie w przeciwieństwie do dużego miasta, jak np. Warszawy, dziecko będzie miało możliwość nie tylko zaznajomienia się z przyrodą, ale także nieskrępowanego przez żadne zakazy odczuwania jej naturalnego uroku. Zachwalała przechadzki po łące i lesie, zrywanie kwiatów i układanie ich w bukiety, zbieranie kamyczków i muszelek, przyglądanie się chmurom, podziwianie zachodu słońca, oddychanie wonnym powietrzem, przepojonym zapachem ziół i świeżo skoszonego siana, wsłuchiwanie się w śpiew ptaków i brzęk pszczół, wpatrywanie się w motylki unoszące się nad kwiatkami. Widząc w tych wszystkich rodzajach doświadczeń źródło autentycznego zachwytu, któremu towarzyszy pełna swoboda z typowymi dla niej reakcjami: okrzykami, biegami, podskokami i śmiechem, stwierdzała, że uczucie to stanowi klucz otwierający dziecku drzwi do zrozumienia w przyszłości piękna zapisanego w sztuce[30].

Omawiając w „Przeglądzie Pedagogicznym" znaczenie kontaktu z twórczością artystyczną dla rozwoju osobowości dziecka, I. Moszczeńska wskazywała na wyjątkową w tym procesie rolę czytelnictwa, podkreślając, że jest ono istotnym dopełnieniem wykształcenia[31]. W jednym z artykułów pisała: „Ze względu na to, że coraz większe miejsce książka w życiu dziecka zajmuje, ze względu na wpływ jej potężny, oczy wychowawców pilnie na nią muszą być zwrócone, gdyż ona może stać się silnym sprzymierzeńcem rodziców i nauczycieli, lub też wrogiem, który usiłowania ich nieraz krzyżować będzie" [32]. Uświadamiając, że wśród autorów piszących dla najmłodszych znajdowali się i tacy, którzy albo byli pozbawieni pisarskiego talentu, albo też nie potrafili dostosować treści utworu do potrzeb młodego umysłu, doradzała wcześniejsze rozeznanie polecanych lektur pod kątem jakości zawartego w nich przekazu wychowawczego[33]. Warto w tym miejscu zauważyć, że I. Moszczeńska również sama wypowiadała się na łamach „Przeglądu Pedagogicznego" na temat nowo wydawanych książek dla dzieci i młodzieży, a także

---

30 Eadem, *Rozwój smaku estetycznego u dzieci*, PP 1902, nr 8, s. 86- 88 i nr 9, s. 99-101.

31 Eadem, *Książka i życie*, PP 1896, nr 17, s. 303-305.

32 Eadem, *Mali czytelnicy i ich literatura*, PP 1893, nr 2, s. 17.

33 Ibidem, s. 18; Zob.: także: I. Moszczeńska, *Wierszyki dla małych dzieci*, PP 1900, nr 17, s. 199-200; eadem, *Jak zaznajamiać młodzież z literaturą ojczystą?*, PP 1901, nr 4, s. 53-54.

przedstawiała swoje opinie o zawartości czasopism adresowanych do tej grupy: „Przyjaciela Dzieci", „Wieczorów Rodzinnych" i „Mojego Pisemka"[34].

Jeszcze inną kwestią, nad którą I. Moszczeńska dyskutowała w „Przeglądzie Pedagogicznym" był problem wychowania fizycznego. Nie negując wartości ćwiczeń gimnastycznych, które dla prawidłowego rozwoju jednostki uważała za konieczne, bo poprawiają wydolność organizmu i kształtują pozytywny stosunek do własnego ciała, wskazywała na konieczność tworzenia dzieciom odpowiednich warunków do częstych i niewymuszanych przez nikogo zabaw na wolnym powietrzu. Wychodziła z założenia, że w przeciwieństwie do wszelkich zajęć narzuconych, tylko ta wynikająca z naturalnych potrzeb forma aktywności ruchowej, stanowi niezmiernie ważny czynnik wychowawczy, ponieważ dzięki doświadczanej z niej przyjemności, przyczynia się do rozkwitu indywidualnych sił fizycznych i umysłowych[35]. Jako przykład nowoczesnej i wzorowej instytucji pomyślanej jako placówki niezależnej od ochronek i freblówek, a także szkół, w której dzieci obojga płci w wieku od 6 do 16 lat mogły zgodnie ze swoimi potrzebami i zainteresowaniami rozwijać tężyznę fizyczną, podawała powstające w Warszawie od 1899 roku Ogrody Dziecięce im. W. E. Raua[36]. Czytelników pouczała: „Ćwiczenia fizyczne takie, jakie zaprowadzono w szkołach, mogą być zadawalniające z punktu widzenia fizyologicznego; jednakże dla osiągnięcia harmonijnego rozwoju dziecka niezbędne są gry i zabawy na wolnem powietrzu. Gimnastyka ich nie zastąpi i dlatego należałoby w dzieciach podsycać popęd do zabaw, który wśród niesprzyjających okoliczności zanikać musi"[37]. Do takich zaliczała miejscowości, które z powodu niewystarczającej liczby odpowiednich placów i ogrodów zapewniały dzieciom

---

34 Recenzje książek dotyczyły następujących pozycji: S. Maszewskiej, *Z życia dziewczyny*, (PP 1903, nr 1, s. 9), E. Węsławskiej, *Poprawa figlarki*, (PP 1903, nr 4, s. 46-48), E. Ethelmera, *Skąd się wziął twój braciszek*, (PP 1903, nr 12, s. 152), M. Jerlicza, *Wytrwałością a pracą*, (PP 1903, nr 22, s. 270-271), M. Jerlicza, *Dług ojcowski*, (PP 1903, nr 23, s. 282), A. Domańskiej, *Przyjaciółki*, (PP 1903, nr 24, s. 294-295), Z. Budziszewskiej, *Turkusik, Rubinek i Perełka*, (PP 1903, nr 24, s. 295-296), R. *Kiplinga*, *Takie sobie bajeczki*, (PP 1904, nr 1, s. 7-8), A Gruszeckiego, *Na drugą półkulę*, (PP 1904, nr 2, s. 21), M. Konopnickiej, *O krasnoludkach i sierotce Marysi*, (PP 1904, nr 3, s. 31), A. Sadowskiej, *Obrazki*, (PP 1904, nr 4, s. 31), J. I. Kraszewskiego i Ort-Ota, *Mistrz Twardowski*, (PP 1904, nr 24, s. 282), J. Papi, *Biała Gołąbka*, (PP 1904, nr 24, s. 282). Zob.: także: I. Moszczeńska, *Krytyka. Czasopisma dla dzieci,* PP 1903, nr 9, s. 109-110; nr 10, s. 123-125; nr 11, s. 139-140 oraz *Wydawnictwa gwiazdkowe*, PP 1898, nr 23, s. 412-413 i nr 24, s. 430-431.

35 I. Moszczeńska, *Jedna z psychicznych stron zabawy*, PP 1899, nr 1, s. 1-3.

36 Eadem, *Ogrody dziecięce im. W. E. Rau'a w Warszawie*, PP 1901, nr 16, s. 204-206. Zob.: A. Skład, *Iza Moszczeńska o wychowaniu fizycznym*, „Wychowanie Fizyczne i Higiena Szkolna" 1967, nr 8, s. 2-3.

37 I. Moszczeńska, *Jedna z psychicznych stron zabawy*, PP 1899, nr 1, s. 2.

niewielkie możliwości rekreacji fizycznej i najczęściej zmuszały je, albo do ciągłego przebywania w ciasnych i przeludnionych mieszkaniach, przerywanego co najwyżej krótko trwającym spacerem po ulicach miasta pozbawionego praktycznie zieleni, albo zachęcały do nie zawsze wartościowych rozrywek na podwórkach przy kamienicach, gdzie bardzo często powietrze bywało skażone szkodliwymi wyziewami, spowodowanymi brakiem lub źle funkcjonującą kanalizacją[38].

Wraz z usprawnianiem fizycznym dzieci I. Moszczeńska w jednym rzędzie stawiała zapewnianie im higienicznych warunków egzystencji. Zdecydowanie przeciwstawiała się jednak tym tendencjom, które starały się określać drobiazgowe przepisy chroniące ludzkie zdrowie, postulując jednocześnie ich bezwzględne przestrzeganie. Takie stanowiska nazywała wprost „nadużyciami higieny". Twierdziła, że ścisłe podporządkowywanie się, w każdej chwili i sytuacji, do wymogów wskazujących na konieczność np. ciągłego chronienia nóg przed zamaczaniem, unikania nieczystego powietrza, niespożywania nieprzegotowanej wody, dbałości o odpowiednią liczbę godzin snu, niedopuszczania do pojawiania się uczucia głodu, spowoduje uczynienie życia skrępowanym i nieznośnym, bo skoncentrowanym jedynie na przeciwdziałaniu znalezienia się w niekorzystnych dla organizmu okolicznościach lub myślach skupiających się na poszukiwaniu w sobie jakiejkolwiek dolegliwości. Przesadne przestrzeganie środków ostrożności, szczególnie w przypadku walki z bakteriami chorobotwórczymi, uważała za zbyteczne, gdyż nie dawały one bezwzględnej gwarancji zdrowia. Jej głównym postulatem w tym zakresie było wzmacnianie organizmu dziecka dla zapewnienia jego funkcjonowania we wszystkich możliwych warunkach, w jakich przyjdzie mu się znaleźć. Proponowała najprostsze rozwiązania – zachowanie czystości, dostęp do dziennego światła, wietrzenie pomieszczeń i izolowanie od osoby chorej. Konsekwencją tych zapatrywań były jej poglądy dotyczące lokalizowania na terenach wiejskich, z dala od tłumów ludzi i gwaru miasta, zakładów i kolonii wychowawczych dla dzieci potrzebujących kuracji, a także słabych i od urodzenia delikatnych[39].

Podsumowując, trzeba stwierdzić, że upowszechniane przez I. Moszczeńską w „Przeglądzie Pedagogicznym" poglądy na dziecko i jego wychowanie nie stanowią całości jej zapatrywań na ten temat, gdyż podejmowała tę problematykę również w innych periodykach i publikacjach zwartych. Jej spojrzenie na kwestie

---

38 I. Moszczeńska, *Dzieci w Warszawie*, PP 1898, nr 20, s. 349-351.

39 Eadem, *Nadużycia higieny*, PP 1902, nr 19, s. 227-229; eadem, *Choroba na pensyi*, PP 1900, nr 22, s. 256-257; eadem, *Zakłady wychowawcze dla słabowitych dzieci*, PP 1898, nr 18, s. 309-311; eadem, *Pensyonat leczniczo-wychowawczy w Zakopanem*, PP 1905, nr 12, s. 152-154.

pedagogiczne charakteryzowało się wnikliwymi analizami, których podstawą była nie tylko wiedza zaczerpnięta z ukazującej się na bieżąco literatury krajowej i zagranicznej[40], ale także refleksja wynikająca z własnych przemyśleń i doświadczeń z pracy z dziećmi. Ponadto nigdy nie fascynowała się, bez uprzedniego zgłębienia, docierającymi do niej nowinkami z dziedziny pedagogiki i psychologii. Potrafiła przyjmować je, ale też dyskutować z nimi, a także krytykować. Mimo upływu lat pokaźna część tekstów I. Moszczeńskiej zamieszczonych w „Przeglądzie Pedagogicznym" nie straciła na aktualności i nadal mogą inspirować pedagogów do rozważań nad teorią i praktyką wychowywania dzieci.

40 I. Moszczeńska dokonała przekładu na język polski wielu prac z zakresu pedagogiki i psychologii zagranicznych badaczy, m.in. *Stulecia dziecka* Ellen Key. Jeszcze przed ukazaniem się tej książki na polskim rynku księgarskim przedstawiła ona czytelnikom „Przeglądu Pedagogicznego" dokładne i szczegółowe jej omówienie. Zob.: I. Moszczeńska, *Książka pani Ellen Key: Stulecie dziecka*, PP 1902, nr 21, s. 257-259; nr 22, s. 267- 269; nr 23, s. 278-280; nr 24, s. 291-293. O wpływie zagranicznej literatury fachowej na poglądy pedagogiczne I. Moszczeńskiej można przeczytać w następującym opracowaniu: J. Falkowska, *Recepcja zachodniej myśli pedagogicznej w twórczości Izabeli Moszczeńskiej (1864–1941),* w: *Szkolnictwo, opieka i wychowanie w Królestwie Polskim od jego ustanowienia do odzyskania przez Polskę niepodległości 1815–1918*, red. H. Markiewiczowa, I. Czarnecka, Warszawa 2016, s. 111-122.

BEZPŁATNY DODATEK.

RODZINA

PISMO

POŚWIĘCONE WYCHOWANIU I NAUCE DOMOWEJ.

Numer 15 Czwartek, dnia 15-go kwietnia Rok 1915

JERZY EBERS.

ZAPYTANIE.

SZKLANKA STARODAWIECKA.

(Ciąg dalszy.)

Stało się to przed o[illegible]

Ona sama jeszcze się wtedy do dzieci liczyła, Phaon atoli był już wyrostkiem.

Po dziesięć razy przez dzień tędy pr[illegible] zawsze pomyślała o drogich zmarłych, a z częsta i pozdrowienia ciche im posyłała, aby niejako pamięć swoją uwidocznić.

Nie zawsze jednak tak żywo jak dzisiaj odzwierciadlał się w jej duszy obraz ponury stosu zapalonego, zgliszczy dymiących i wreszcie zebranych do urn popiołów z dwóch matek pozostałych, które śmierć nielitościwa tak wcześnie z objęć kochających je istot wydarła. Przypominała sobie, jak stała o słup oparta, gorzko płacząc i pytając się bez ustanku, czy to być może, żeby matka już nigdy do niej nie wróciła, aby ją ucałować, słodkiemi słowy opieścić, włosy jej utrefić, a choćby postrofować ją, gdy na to zasłuży. Pierwszy raz w życiu tęskno jej się zrobiło, nawet za matki ręką karcącą, byle ją zobaczyć.

Phaon stał w tej samej chwili o drugi słup oparty, prawą dłonią oczy sobie zasłaniając.

Tak smutnym ani przedtem ani potem nigdy więcej go nie widziała i serce jej się krwawiło, gdy spostrzegła, jak drży cały, niby we febrze i jak jest blady śmiertelnie, gdy wreszcie odgarnął z twarzy i czoła długie, czarne kędziory, które jak gęsta firanka całe oblicze mu zakrywały.

Ona przynajmniej rzewnie płakała, on jednej łzy nie uronił.

Ledwie słów kilka zamienili wtedy z sobą, a każde z nich brzmiało dotąd w jej sercu, jakby zaledwie tyle godzin, ile lat minęło.

— Moja była taka dobra, taka najlepsza! — powtarzała ona wśród łez bez ustanku, na co on tylko głową potrząsał przywtarzając.

Wreszcie po przestanku minut kilkunastu jęknął boleśnie, głucho łkając:

— A mojaż, moja!

Mimo długiej pauzy, która dzieliła słowa dziewczynki od jęku boleści wyrostka, był między niemi związek serdeczny, wyrażający jedną i tę samą myśl, jak olbrzymią stratę ze śmiercią matek ponieśli oboje.

I znowu Xantha pierwsza przerwała zapytaniem głuche milczenie, któremu niejaki cel wyknęła:

— Kogóż ja mam już na świecie?

Znowu długo trwało, nim Phaon zdobył się na odpowiedź i szepnął niby jej wierne echo:

— Tak, kogóż?

[illegible] bez znaczenia, ale z [illegible] o jakiej jej serduszko [illegible] nie miało wyobrażenia.

[illegible] usta chłopca te słowa mymówiły, przycisnął oczy dłonią, pierś kurczowo mu się ścisnęła i wreszcie z pod palców zaciśniętych wytrysnął strumień łez dobroczynnych.

Oboje mieli jeszcze ojców, ale zapomnieli o nich w tej strasznej chwili.

Któż sobie zaraz przypomina, gdy słońce zagaśnie, że jest jeszcze księżyc i gwiazdy na widnokręgu.

Gdy Phaon rozpłakał się tak gwałtownie, Xanthy łzy ustały cokolwiek. Długo, długo wpatrywała się w niego z serdeczną litością, czego on widzieć nie mógł, gdyż dotąd miał oczy dłońmi zasłonięte.

Małe dziewczątko zrozumiało, iż spotyka się z boleścią stokroć od jej własnej silniejszą i skoro to pojęła, zapragnęła boleść tę ukoić.

Jak w zawiązku, zaledwie z ziemi kilka listków wypuszczającym jest już cała przyszła roślina z kwiatami i owocem nasiennym, tak drzemie w sercu najmniejszej dziewczynki instynkt macierzyństwa, które chętnie łzy osusza, radzi i wszelki ból koi.

Gdy Phaon nie ruszał się z miejsca, jakby skamieniał w nadmiarze boleści, Xantha zbliżyła się do niego cichutko, pociągnęła go delikatnie za koniec płaszcza i słodko szepnęła:

— Chodź ze mną! Coś ci ślicznego pokażę. Czworo gołębiąt z jajka się wykluło, takie mają szerokie dziobki, takie śmieszne, a takie szkaradne!

Jej towarzysz odjął dłonie od oczu krwią zaszłych i odrzekł łagodnie i przyjaźnie:

— Zostaw mnie, dziecię!

Ona jednak nie dała za wygrane. Porwała go za rękę i za sobą pociągnęła, mówiąc:

— Musisz pójść! U mojego wózka dyszel złamany.

Phaon tak przywykł być zawsze pod ręką, gdy mała którąś z zabawek popsuła, iż poszedł za nią machinalnie i dni następnych do niejednej czynności dał jej się zniewolić, choć myśli jego były gdzieindziej.

Nie odmawiał jej, aby dziecka nie zasmucać, a gdy powoli wracał do dawnej młodzieńczej swobody, i na-

II

WIZERUNEK I ZDROWIE DZIECKA

BEZPŁATNY DODATEK.

RODZINA

PISMO POŚWIĘCONE WYCHOWANIU I NAUCE DOMOWEJ.

Numer 15 Czwartek, dnia 15-go kwietnia Rok 1915

JERZY EBERS.

ZAPYTANIE.

SIELANKA STAROGRECKA.

(Ciąg dalszy.)

Stało się to przed ośmiu laty.

Ona sama jeszcze się wtedy do dzieci liczyła, Phaon atoli był już wyrostkiem.

Po dziesięć razy przez dzień tędy przechodziła, zawsze pomyślała o drogich zmarłych, a z częsta i pozdrowienia ciche im posyłała, aby niejako pamięć swoją uwidocznić.

Nie zawsze jednak tak żywo jak dzisiaj odzwierciadlał się w jej duszy obraz ponury stosu zapalonego, zgliszczy dymiących i wreszcie zebranych do urn popiołów z dwóch matek pozostałych, które śmierć nielitościwa tak wcześnie z objęć kochających je istot wydarła. Przypominała sobie, jak stała o słup oparta, gorzko płacząc i pytając się bez ustanku, czy to być może, żeby matka już nigdy do niej nie wróciła, aby ją ucałować, słodkiemi słowy opieścić, włosy jej utrefić, a choćby postrofować ją, gdy na to zasłuży. Pierwszy raz w życiu tęskno jej się zrobiło, nawet za matki ręką karcącą, byle ją zobaczyć.

Phaon stał w tej samej chwili o drugi słup oparty, prawą dłonią oczy sobie zasłaniając.

Tak smutnym ani przedtem ani potem nigdy więcej go nie widziała i serce jej się krwawiło, gdy spostrzegła, jak drży cały, niby we febrze i jak jest blady śmiertelnie, gdy wreszcie odgarnął z twarzy i czoła długie, czarne kędziory, które jak gęsta firanka całe oblicze mu zakrywały.

Ona przynajmniej rzewnie płakała, on jednej łzy nie uronił.

Ledwie słów kilka zamienili wtedy z sobą, a każde z nich brzmiało dotąd w jej sercu, jakby zaledwie tyle godzin, ile lat minęło.

— Moja była taka dobra, taka najlepsza! — powtarzała ona wśród łez bez ustanku, na co on tylko głową potrząsał przywtarzając.

Wreszcie po przestanku minut kilkunastu jęknął boleśnie, głucho łkając:

— A mojaż, moja!

Mimo długiej pauzy, która dzieliła słowa dziewczynki od jęku boleści wyrostka, był między niemi związek serdeczny, wyrażający jednę i tę samą myśl, jak olbrzymią stratę ze śmiercią matek ponieśli oboje.

I znowu Xantha pierwsza przerwała zapytaniem głuche milczenie, któremu niejaki cel wytknęła:

— Kogóż ja mam już na świecie?

Znowu długo trwało, nim Phaon zdobył się na odpowiedź i szepnął niby jej wierne echo:

— Tak, kogóż?

Były to tylko dwa słówka bez znaczenia, ale z nich wiała boleść tak głęboka, o jakiej jej serduszko dziecięce nie miało wyobrażenia.

Zaledwie usta chłopca te słowa mymówiły, przycisnął oczy dłonią, pierś kurczowo mu się ścisnęła i wreszcie z pod palców zaciśniętych wytrysnął strumień łez dobroczynnych.

Oboje mieli jeszcze ojców, ale zapomnieli o nich w tej strasznej chwili.

Któż sobie zaraz przypomina, gdy słońce zagaśnie, że jest jeszcze księżyc i gwiazdy na widnokręgu.

Gdy Phaon rozpłakał się tak gwałtownie, Xanthy łzy ustały cokolwiek. Długo, długo wpatrywała się w niego z serdeczną litością, czego on widzieć nie mógł, gdyż dotąd miał oczy dłońmi zasłonięte.

Małe dziewczątko zrozumiało, iż spotyka się z boleścią stokroć od jej własnej silniejszą i skoro to pojęła, zapragnęła boleść tę ukoić.

Jak w zawiązku, zaledwie z ziemi kilka listków wypuszczającym jest już cała przyszła roślina z kwiatami i owocem nasiennym, tak drzemie w sercu najmniejszej dziewczynki instynkt macierzyństwa, które chętnie łzy osusza, radzi i wszelki ból koi.

Gdy Phaon nie ruszał się z miejsca, jakby skamieniał w nadmiarze boleści, Xantha zbliżyła się do niego cichutko, pociągnęła go delikatnie za koniec płaszcza i słodko szepnęła:

— Chodź ze mną! Coś ci ślicznego pokażę. Czworo gołębiąt z jajka się wykłuło, takie mają szerokie dzióbki, takie śmieszne, a takie szkaradne!

Jej towarzysz odjął dłonie od oczu krwią zaszłych i odrzekł łagodnie i przyjaźnie:

— Zostaw mnie, dziecię!

Ona jedoak nie dała za wygranę. Porwała go za rękę i za sobą pociągnęła, mówiąc:

— Musisz pójść! U mojego wózka dyszel złamany.

Phaon tak przywykł być zawsze pod ręką, gdy mała którąś z zabawek popsuła, iż poszedł za nią machinalnie i dni następnych do niejednej czynności dał jej się zniewolić, choć myśli jego były gdzieindziej.

Nie odmawiał jej, aby dziecka nie zasmucać, a gdy powoli wracał do dawnej młodzieńczej swobody, i na-

Bożena Stawoska-Jundziłł

Socjalizacja dzieci poprzez ubiór: społeczne normy, zwyczaje kulturowe (wybrane zagadnienia – aspekt historyczny)[1]

Ubiór osób dorosłych, bardziej w przeszłości niż obecnie, był rodzajem rozpoznawalnego społecznie kodu, który można określić umownie, jako rodzaj „umundurowania". To swoisty, niewerbalny, język komunikowania się jednostki z grupą/grupami społeczną/społecznymi. Podkreślał identyfikację z płcią, z pełnionymi rolami w obrębie rodziny i w społeczeństwie, przynależność do warstwy społecznej oraz zawodowej. Strój prowadził z jednej strony do wyróżnienia się spośród innych, przez podkreślenie swojego statusu społecznego (w tym przynależność do określonej grupy społecznej), a z drugiej strony wprowadzał unifikację jednostki w ramach grupy[2].

Rodzi się pytanie, czy ubiory dzieci były nośnikiem podobnych, jak w świecie dorosłych, informacji? Jakie było ich symboliczne przesłanie i czemu oraz komu służyły? Czy pod formą ubioru dziecka, poza jego identyfikacją społeczną, ukryte są treści, wspomagające proces szeroko rozumianej socjalizacji, umożliwiającej dziecku w przyszłości bezproblemowe odnalezienie się w „dorosłym teatrze życia"?[3]

Proces wyraźnych zmian w strojach dziecięcych następuje dopiero w połowie XIX wieku. Polegały one na dostrzeżeniu jego potrzeb, przede wszystkim większej

---

1 Analiza dotyczy okresu od XVI do XIX wieku. To, co jest uchwytne w materiale ikonograficznym dotyczy przede wszystkim klasy wyższej i średniej, w tym rzadziej odnosi się do mieszczaństwa.

2 Wprowadzenie w zagadnienie socjalizacji: Z. Skorny, *Proces socjalizacji dzieci i młodzieży*, Warszawa 1977; K.J. Tillman, *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucje, upodmiotowienie*, Warszawa 1996; B. Szacka, *Wprowadzenie do socjologii*, Warszawa 2003.

3 A. Skuza, *Interakcje społeczne w procesie socjalizacji*, „Forum Pedagogiczne" 2011, nr 1, s. 225-257.

swobody ruchów[4]. W interesującym nas okresie ubiory dzieci były pomniejszoną repliką odzieży osób dorosłych, tworząc z nich tym samym „małych dorosłych"[5].

Określenie etapu wczesnego dzieciństwa w modzie dziecięcej było traktowane subiektywnie i uzależnione od wielu czynników zewnętrznych, mających związek bardziej ze specyfiką funkcjonowania rodziny w poszczególnych grupach społecznych, ze społecznym odbiorem dzieciństwa, niż z rzeczywistymi fazami psychofizycznego rozwoju dziecka[6].

W ubiorze dziecka od noworodka do ok. 5–6 roku życia rysują się trzy przełomowe momenty bazujące na próbach jego dostosowywania do zachodzących zmian w fizycznym (zwłaszcza ruchowym) rozwoju dziecka. Pierwszy, przypadający na okres od momentu narodzin do ok. 3–4 miesiąca życia, to dominacja powijaków, szczelnie otulających, wręcz krępujących jego ciało, włącznie z unieruchomieniem rąk. Drugi, przejściowy etap, do ok. 12 miesiąca, to okres, kiedy to nadal stosowane są powijaki, ale uwolnione zostają spod nich ręce dziecka[7]. Nieco później ubierane było w długą sukienkę, jedno- lub dwuczęściową, wychodzącą niekiedy znacznie poza linię stóp dziecka[8]. Trzeci okres, najdłużej trwający, bo aż w niektórych przypadkach nawet do 5–6 roku życia – to czas, w którym długość sukienki/koszulki pozwalała na swobodne poruszanie się dziecka w trakcie nauki chodzenia[9].

---

4 Por.: m.in. wpływ poglądów J. J. Rousseau na odchodzenie od stosowanych powszechnie powijaków krępujących ciała dzieci w XVIII wieku, które hamowały rozwój ruchowy dziecka i mogły doprowadzać do zniekształcania jego sylwetki, M. Możdżyńska-Nawotka, *Fakty materialne. Ubiory dziecięce od XVII wieku do II wojny światowej*, w: *Dawna moda dziecięca*, red. M. Możdżyńska-Nawotka, Wrocław 2013, s. 31.

5 Podstawą analizy są wybrane źródła ikonograficzne, w tym rzeźba nagrobna, malarstwo portretowe, malowane tablice nagrobne.

6 Podział ten nie odnosi się do współcześnie stosowanego schematu stosowanego w psychologii i pedagogice, por.: Ph. Ariès, *Historia dzieciństwa*, Gdańsk 1995.

7 Powijaki por. w: A. Drążkowska, *Odzież dziecięca w Polsce w XVII i XVIII wieku*, Toruń 2007, ryc. 1 s. 30, ryc. 3 s. 32, ryc. 4 s. 33, ryc. 5-6 s. 34, ryc. 7 s. 36; F. Boucher, *Historia mody*, Warszawa 2003–2004, il. 390 s. 391; D. Żołądź-Strzelczyk, K. Kabacińska-Łuczak, *Codzienność dziecięca opisana słowem i obrazem. Życie dziecka na ziemiach polskich od XVI do XVIII w.*, Warszawa 2012, s. 35; ryc. 6 s. 34-35; D. Żołądź-Strzelczyk, *Dziecko w dawnej Polsce*, Poznań 2002, s. 102-108.

8 A. Drążkowska, *Odzież dziecięca*...., s. 41-48.

9 Por.: wizerunki małych chłopców, którzy nie w pełni opanowali sztukę chodzenia (takie dzieci ukazywano siedzące na poduszce) w luźnych, lekkich sukienkach – koszulkach; płeć dziecka możemy jedynie rozpoznać po czapce z piórkiem, symbolu chłopców, jak ma to miejsce w przypadku obrazów: *Chłopiec z sikorką* (1690 r.) i *Chłopiec z różą* (nieznanego malarza śląskiego ok. 1880 r.); M. Mozdżyńska-Nawotka, *Emocje i inspiracje. Sztuki piękne, literatura, polityka*, w: *Dawna moda dziecięca*..., s. 114, 116.

Począwszy od narodzin, główka dziecka okryta była czepkiem lub nawet kilkoma, nakładanymi na siebie[10]. Dopełnieniem stroju od drugiego etapu, w miarę potrzeb, były pieluszki, powijaki, które z czasem zastąpiono becikiem, koszulki, kaftaniki, halki, płaszczyki (od XVI wieku). Ten sposób ubierania dzieci dzisiaj próbuje się tłumaczyć faktem pozostawania ich w tym okresie życia pod większymi wpływami matki, niż ojca w zakresie opieki i wychowania.

To ujednolicenie ubioru, gdyż dotyczyło zarówno dziewcząt, jak i chłopców, zacierało całkowicie płeć, a jedynie komunikowało fakt, że mamy do czynienia z małym dzieckiem. Dzieckiem, w stosunku do którego rodzina nie podjęła jeszcze działań mających związek z jego wprowadzaniem w społeczeństwo i początkiem świadomej socjalizacji.

Uczenie się języka, wartości i norm, rozpoczyna się w środowisku rodzinnym[11]. Wprowadzanie w zasady życia społecznego rozumiem jako inicjację zapoczątkowującą długi proces edukacji przygotowującej dziecko do odegrania swoich życiowych ról już w dorosłym życiu rodzinnym i społecznym (ok. 4–6 roku). Inicjację akcentowano ubiorem, który odkrywał, w sensie wizualnym, dziecko i uświadamiał otoczeniu płeć biologiczną, a co ważniejsze, kulturową[12].

Wcześniej w wizerunkach dziecka ubiór sprowadzono do jego unifikacji, rodzaju obowiązującego wszystkich kanonu[13]. Jedyne dostrzegalne różnice w strojach dotyczą materiału, z którego zostały wykonane, obecności lub braku zdobienia w wykańczaniu.

W materiałach źródłowych znajdujemy zewnętrzne sukienki, niekiedy ze spodnią koszulką, czepki/czapeczki, wiązane pod brodą tasiemką. Ubranka były bogato ozdabiane marszczeniami, kompozycjami z falbanek, koronek, misternym haftem, kolorową (kontrastującą np. czerwoną) taśmą lub jednym i drugim. Efektem ozdobnym było również nacinanie lub wycinanie wzorów w warstwie zewnętrznej materiału i zastosowanie podkładki z materiału w innym kolorze. Obecność takich form zdobień potwierdzają przekazy ikonograficzne, jak i za-

---

10 Czepek, jako nakrycie głowy dziecka, stosowano od momentu jego narodzin. Niekiedy na czepek nakładano również czapeczkę np. z opuszczanymi nausznikami, por.: F. Boucher, *Historia mody*..., il. 382-383 s. 384.

11 St. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke, *Pedagogika rodziny*, Toruń 2009; K. Olbracht, *Wychowanie do wartości*, „Pedagogia Christiana" 2012, 1 (29), s. 89-104.

12 M. Golka, *Socjologia kultury*, Warszawa 2008, s. 61-119; J.D. Eller, *Antropologia kulturowa. Globalne siły, lokalne światy*, Kraków 2012, s. 103-169, 247-286; K. Banach, *Kształtowanie się płci kulturowej dzieci w rodzinach jednopłciowych. Wpływ tożsamości seksualnej na postrzeganie ról płciowych*, „InterAlia. A Journal of Queer Studies" 2013, 8, s. 21-22 (http//:interalia.org.pl).

13 Schemat ubioru dziecka jest powtarzany od średniowiecza do XVIII/XIX wieku. M. Możdżyńska-Nawotka, *Gdyby ten kołnierz umiał mówić*..., w: *Dawna moda dziecięca*..., s. 9.

chowana odzież grobowa dzieci. Wyjątkowy przykład staranności wykonanych zdobień reprezentują tzw. sukienki chrzcielne dzieci[14].

Sukienki, zarówno te z okresu niemowlęcego, jak i poniemowlęcego dla dzieci obojga płci są długie, choć stopniowo skracane w miarę potrzeb, przymarszczane suto przy karczku, przez co były stosunkowo szerokie u dołu. Dodatkiem do ubioru dla dzieci w fazie uczenia się chodzenia (choć nie jest to zasadą) poza czepkiem[15] jest ciasno przylegający do głowy, wiązany pod brodą lub nie, gruby wałek z materiału, na kształt opaski schodzącej na czoło, zwany ochraniaczem, gdyż chronił głowę dziecka przed uderzeniami w czasie upadków[16].

Na niektórych obrazach widoczne są szerokie pasy, rodzaj tzw. szelek, odchodzące od sukienek z tyłu, na wysokości ramion dziecka. Ten element odzieży interpretowany jest jako pasy służące do nauki chodzenia lub jako pozostałość po zewnętrznych, rozciętych na całej długości rękawach[17]. Pozostawienie ich przy ubiorze dziecka, szczególnie wtedy, gdy przestają pełnić swoją funkcję pomocniczą, jak i obecność sukienki i ochraniacza na głowie niewątpliwie podkreśla wczesny wiek dziecka, jego status w rodzinie oraz zajmowane miejsce w hierarchii pośród rodzeństwa, co wynika m.in. z kolejności ustalonej wiekiem.

Niewątpliwie wszystkie te elementy ubioru spełniają funkcję informacyjną dla społeczeństwa, że rodzina nie podjęła jeszcze w pełni kroków wprowadzających dziecko w proces intensywnego poznawania zadań wynikających z roli, jaką mu wyznaczała płeć i urodzenie.

Unifikację w modzie dziecięcej okresu wczesnego dzieciństwa tłumaczy się również pragmatyzmem, zwłaszcza przy zabiegach higienicznych, polegającym np. na ułatwianiu dostępu do pieluchy. Uznano za ważny także uniwersalizm na etapie przygotowywania wyprawki dla mającego przyjść na świat dziecka

---

14 Por.: zachowane bogato zdobione sukienki, płaszczyki i czepki do chrztu np. M. Możdżyńska-Nawotka, *Fakty materialne...*, w: *Dawna moda dziecięca...*, s. 38-41 oraz A. Drążkowska, *Odzież dziecięca...*, s. 37-41; Victoria and Albert Museum of Childhood, ed. M. Pullen's, Alabama 2008.

15 Niekiedy mamy do czynienia z dwoma lub więcej nałożonymi na siebie czepkami, spodni biały, a wierzchni w kontrastującym kolorze, ażurowy (co daje efekt ozdobny). Liczne przykłady zdobień i formy czepków omawia szczegółowo A. Drążkowska, *Odzież dziecięca...*, s. 45-48: D. Żołądź-Strzelczyk, *Dziecko...*, s. 45-48.

16 D. Żołądź-Strzelczyk, K. Kabacińska-Łuczak, *Codzienność dziecięca...*, s. 66-67; D. Żołądź-Strzelczyk, *Dziecko...*, il. 38-40 s. 135-136; il. 43 s. 139; A. Skuza, *Interakcje...*, s. 225-257.

17 D. Żołądź-Strzelczyk, K. Kabacińska-Łuczak, *Codzienność dziecięca...*, s. 65-66; F. Boucher, *Historia...*, ryc. 423 s. 224; D. Żołądź-Strzelczyk, *Dziecko...*, il. 42-43 s. 138-139; il. 47 s. 151; E. Orlińska-Mianowska, *Modny świat XVIII i pocz. XIX wieku*, Olszanica „Bosz" 2003, ryc. 75 s. 72; E. Kałuzińska, *Echa socjalizacji medialnej. Frazemy telepochodne w wypowiedziach dzieci*, „Postscriptum Polonistyczne" 2014, 1(10), s. 165-178.

o nieznanej przecież płci, jej charakter przechodni z dziecka na kolejne dziecko. Istotnym powodem była również wysoka śmiertelność dzieci w omawianym przedziale wiekowym.

Jest to również okres w życiu dziecka, gdzie rozpoczyna się rzeźbienie sylwetki w celu doskonalenia jego wizualnego obrazu i próba dostosowywania go do obowiązujących kanonów estetycznych, zgodnych ze wzorem kulturowym grupy społecznej i epoki. Proces ten zapoczątkowuje stosowanie gorsetu – sznurówki, która pojawia się na początku XVIII wieku. W przypadku dziewcząt rzeźbienie sylwetki uzyskuje się przez ścisłe dopasowywanie gorsetu (sznurówki) do ciała, który ma uformować ich kształty i pozwoli przyjąć w przyszłości odpowiednią postawę polegającą na odchyleniu ramion do tyłu, a w pozycji bocznej uzyskać sylwetkę w kształcie zbliżonym do litery „S"

Chłopcom również zakładano taki sam gorsecik, ale o skutkach mniej radykalnych, bo w ich przypadku noszony był zdecydowanie luźniej, który jednak wymuszał prostowanie sylwetki. Gorsety zakładane dzieciom w wieku 1,5–2 lat nie pozostawiały im dużej swobody ruchów, ograniczając ich spontaniczność, nie pozwalając również na przyjmowanie swobodnej i naturalnej postawy. W niedalekiej przyszłości będzie miał on wpływ na nauczenie się specjalnej techniki oddychania, polegającej na mocno spłyconym oddechu w przypadku dziewczynek, jak i również spożywania odpowiednio małej ilości pokarmów[18].

Wymowa kulturowa kształtowania sylwetki u dzieci przez gorset zmierzała do podkreślenia ideału piękna ciała dorosłej już kobiety wiotkiej, delikatnej i eterycznej wymagającej opieki mężczyzny. Trzeba tu podkreślić fakt, iż „moda ubioru kobiecego" przyczyniała się lub nawet działała, jako sprzężenie zwrotne pozwalające na pełną realizację obowiązującego wizerunku dojrzałego mężczyzny, stwarzając mu możliwość otoczenia kobiety, jako słabszej, opieką. Przyczyniało się to do możliwości realizacji przez niego wyznaczanych mu celów i zadań.

W przypadku chłopców gorset miał kształtować ich prostą postawę, hieratyczną i pełną dumy oraz dostojeństwa. Poza tym wszystkie używane akcesoria w ubiorze, które wpływały na zmianę kształtu sylwetki, miały za zadanie zamaskowanie niedoskonałości ciała ludzkiego.

Przejście dziecka z okresu, gdy jest wizualnie pozbawione płci do właściwego dzieciństwa podkreślano wprowadzeniem zasadniczych zmian w jego ubiorze. Jest

---

18 A. Drążkowska, *Odzież dziecięca*..., s. 45; Por.: również obraz nieznanego malarza śląskiego, *Portret dziecka z niezapominajką*, z II poł. XVIII wieku, w: M. Możdżyńska-Nawotka, *Fakty materialne*..., s. 46; A. Skuza, *Interakcje*..., s. 226; E. Stroińska, *Kształtowanie*..., passim; Z. Skorny, *Proces*..., s. 103-135; A. Przygoda, *Mechanizmy socjalizacji w rodzinie*, „Pedagogika Rodziny" 2011, 1(1), s. 109-111.

to moment, w którym ujawnia się biologiczną i kulturową płeć dziecka. Rodzice manifestują kierunek wychowania i edukacji potomstwa, zgodny z obowiązującymi normami społecznymi, wynikającymi z określenia płci dziecka, pozycji społecznej i ekonomicznej rodziny, różny już teraz dla dziewcząt i chłopców[19].

Podkreśla się to przez miniaturyzację wzorów ubiorów dorosłych i przeniesieniem ich na dzieci. Od tego momentu chłopcy przywdziewają strój męski, a dziewczęta ubiera się we wzory sukien dorosłych kobiet, zgodnie z obowiązująca modą danego okresu i z uwzględnieniem lokalnych wzorów. Dzieciom po raz pierwszy przypisuje się tożsamość seksualną, która do tej pory była ukryta pod postacią zunifikowanej odzieży dziecięcej, bezpłciowych powijaków, sukienek i czepków.

Wraz z ujawnieniem płci biologicznej dziecka, zaczyna się podkreślać ubiorem, niczym kodem, czytelnym jednak dla wszystkich, także jego nowo nabytą płeć kulturową. Jest to oficjalne wprowadzenie dziecka na forum życia społecznego, z czytelnym programem przypisanych mu zadań i ról w przyszłym życiu. Mamy do czynienia z rodzajem inicjacji wprowadzającej w świat, w którym obowiązują wszystkich ustalone i powszechnie akceptowane zespoły cech i zachowań społecznych. Nadając płeć poprzez ubiór rozpoczyna się etap przyswajania przez dzieci obowiązujących, stereotypowych, postaw przypisanych przyszłym rolom społecznym: dla dziewczynki, jako przyszłej żony i matki, a dla chłopców męża, ojca, czynnego i aktywnego obywatela[20].

Mamy w tym przypadku do czynienia z działaniami wielokierunkowymi, kiedy to ubiór dziecka pełni rolę komunikatora społecznego, informując grupę o jego przynależności do niej i ułatwia jego akceptację, wskazuje na obrany kierunek i model wychowania oraz edukacji, naznaczonej płcią oraz zakodowanym programem przyszłej kariery.

Krój ubrań wymusza długi etap wchodzenia w określone role, uczenia się elegancji, nabywania płynności i gracji w ruchach, umiejętności wyszukanej gestykulacji, wdzięku, „naturalności" w ruchach. Język ciała, z jakim mamy tu do czynienia, obok ubioru, potwierdzał status społeczny dziecka, stawał się jego emblematem i przepustką do dalszego życia, co było niezmiernie istotne w hierarchicznym społeczeństwie. Rodzaj noszonego ubrania stawał się jednym z wielu elementów w edukacji odnoszącej się do obowiązujących norm moralnych, wynikających m.in. z określonych zasad religijnych.

Dążenie do nadania ubiorem odpowiedniego kształtu sylwetki – małego, nawet kilkuletniego dziecka, było próbą osiągnięcia wizualnej doskonałości, na-

---

19 K. Banach, *Kształtowanie...*, s. 21-32.

20 Ibidem, passim; E. Kałuzińska, *Echa...*, s. 165-178.

uczenia etykiety życia społecznego poprzez określenie, co wypada i nie wypada nosić, jak nosić, jak się poruszać z wdziękiem i co w ogóle oznacza taki, czy inny ubiór.

Wszystkie te zabiegi zmierzały do zapoznania z kodeksem towarzyskim danej grupy społecznej, akceptacji wizerunku nowego jej członka. Urodzenie stawało się jedynie przepustką do zaistnienia w danej grupie, jednak nie było gwarancją sukcesu, na który trzeba było zapracować. Narzędziem tych poczynań stawał się m.in. ubiór. Należy zaznaczyć, że brak akceptacji, odrzucenie przez grupę było równoznaczne ze śmiercią społeczną, a w najlepszym przypadku pozostawanie na jej marginesie[21]. Stąd za jego pośrednictwem wprowadza się dziecko w świat norm i obowiązujących zasad, gdzie ubiór był jednym z wielu, ale jakże istotnych, elementów rozpoczętego, długiego procesu socjalizacji dziecka.

Gorsety – sznurówki, fortugały, rogówki, krynoliny, turniury noszone w zależności od epoki i regionu, w sposób znaczący ograniczały swobodę ruchów[22]. Dotyczyło to zwłaszcza dziewczynek, w przypadku chłopców gorsety, watowane kaftany, fantazyjne w kształtach watowane spodnie i pasy także pozbawiały spontaniczności i radości wynikającej z możliwości bycia w ruchu, wymuszając u nich nienaturalną dystynkcję i spowolnienie.

Wraz z ograniczeniami swobody ruchów, wynikających z narzuconego stylu i kształtu ubrań, zmianie podlega również psychika dzieci. Ubiór przeistaczał małe dziewczynki w przedwcześnie dojrzałe kobiety, pełne gracji, wdzięku i majestatu w sposobie poruszania się, a chłopców zmieniał w mężczyzn pełnych godności

---

21 A. Przygoda, *Mechanizmy socjalizacji w rodzinie,* „Pedagogika Rodziny" 20011, 1(1), s. 109-111.

22 Sznurówka – gorset damski, usztywniany płytkami rogowymi lub metalowymi, sznurowany z przodu lub tyłu: A. Drążkowska, *Odzież dziecięca*..., s. 241. Fortugał – (portugał) – stelaż do podtrzymywania spódnicy z trzcinowych obręczy o kształcie stożka (hiszpański) lub w kształcie bębna o pionowych ścianach (francuski): M. Możdżyńska-Nawotka, *Emocje*..., s. 269-270. Bourrelet – we Francji noszony zamiast fortugału miękki wałek silnie zwiększający objętość marszczonej spódnicy: M. Boucher, *Historia*..,. s. 194. Rogówka – (fr. panier, koszyk; false hips – sztuczne biodra) – usztywniona spódnica lub stelaż z fiszbinowych obręczy, obszytych płótnem, noszony pod spódnicą w celu nadania jej usztywnienia i kształtu, stosowana w XVIII wieku: E. Orlińska-Mianowska, *Modny świat*..., s. 124; A. Drążkowska, *Odzież dziecięca*..., 240. Krynolina – noszona jest powszechnie za czasów Napoleona III, które nazywano epoką krynoliny. Jest to stelaż ze stalowych lub fiszbinowych obręczy łączonych za pomocą pasków tkaniny, niekiedy obszytych. Cała konstrukcja jest składana: J. Dobkowska, J. Wasilewska, *W cieniu koronkowej parasolki. O modzie i obyczajach w XIX w*., Warszawa 2016, s. 143, fot. s. 143. Turniura – część bielizny, przywiązywana z tyłu w pasie i noszona w postaci poduszki z końskiego włosia, stelaża z drucianych półobręczy, halki z naszytymi z tyłu sztywnymi falbanami: M. Możdżyńska-Nawotka, *Emocje*..., s. 275.

przez osiągnięcia wizualnej doskonałości sylwetek, jednak wszystkie te cechy są z natury obce zachowaniom dzieci.

***

W tej części artykułu omówię wizerunki dzieci z predelli epitafiów wotywnych[23], czy nagrobnych datowanych na XVI/XVII wiek, które ukazują małe sylwetki dzieci, ustawione heraldycznie według płci: obok ojca, po prawej stronie są chłopcy, obok matki, po lewej stronie – dziewczynki[24]. Podkreśla to zajmowaną pozycję pośród rodzeństwa, wskazuje także na dzietność rodzin poprzez ukazanie wszystkich zmarłych i żyjących dzieci, z zaznaczeniem ich wieku, na co wskazuje wielkość sylwetek. Zmarłe w dzieciństwie małe dzieci ukazano w białych sukienkach z czarną lamówką i krzyżem, żyjące – w białych koszulkach lub w strojach odwzorowujących ubiór ojca i matki.

W portrecie zbiorowym rodziny Schaffgotsch córki i wnuczki noszą takie same suknie w stylu hiszpańskim (stożkowate verdugo oparte na furtugale) z kołnierzem w postaci niezdobionej krezy[25]. Podobny sposób portretowania znajdujemy m.in. na obrazie z epitafium Antoniusa Boreck'a, gdzie córki noszą zminiaturyzowane stroje matki, suknię stożkowatą i rozciętą w stylu polskim oraz niezdobione krezy. Synowie, przedstawieni u boku ojca, prezentują kanon XVI-wiecznej mody męskiej[26]. W ubiorze dzieci obecna powszechnie w całej Europie była tendencja do powielania wzorów strojów dorosłych kobiet i mężczyzn[27].

---

23 Predella – skrzynkowa podstawa nastawy ołtarzowej, zdobiona od frontu obrazem, *Słownik terminologiczny sztuk pięknych*, Warszawa 2002, s. 332.

24 Układ taki odpowiadał podziałowi mężczyzn i kobiet w czasie mszy świętej. Patrz obrazy w: D. Żołądź-Strzelczyk, K. Kabacińska-Łuczak, *Codzienność...*, il. 31-33 s. 49; il. 34-35 s. 50, il. 36-41 s. 47-54 , 52-53.

25 Malarz śląski (?), Portret zbiorowy rodziny Schaffgotsch ok. 1575 r., w: *Dziecko w malarstwie od końca XVI do końca XIX wieku ze zbiorów polskich (katalog),* red. E. Micke-Broniarek, Warszawa 2004, fot. 23 s. 111.

26 Por.: obraz z epitafium Antoniusa Boreck w: *Dziecko w malarstwie od końca XVI do końca XIX wieku ze zbiorów polskich*, red. E. Micke-Broniarek, M. Ochnio, Warszawa 2004, fot. 24 s. 113 oraz inne przykłady śląskiego malarstwa tablicowego (np. epitafium rodziny Butter, Niclasa Rehdigera, rodziny Schmidt, rodziny Sanermannów, czy epitafium Johanesa Hessa oraz portret trzyletniego Botho Ernesta Eulenburga z Galin na chorągwi nagrobnej w: A. Rzempołuch, *O chorągwiach nagrobnych w Prusach Książęcych*, „Studia Muzealne" 2000, t. XIX, il. 10a s. 14. Wszelkie różnice w ubiorach uzależnione są od uwarunkowań regionalnych nałożonych na powszechnie obowiązujący styl w danej epoce.

27 Np. portret Diany hrabiny de Guiche zwanej Piękną Koryzandą z córką – ok. 1580 roku, F. Bucher, *Historia...*, ryc. 326 s.193.

Nieco odmienną sytuację znajdujemy na oficjalnych portretach dzieci z rodzin królewskich lub arystokratycznych, bezpośrednio związanych z dworem. Dzieci te, pomimo wieku nawet zaledwie kilku miesięcy, bywają portretowane już w zminiaturyzowanych strojach dorosłych. Nie wyklucza to jednak możliwości portretowania ich również w powijakach, sukienkach/koszulkach, typowych dla tego wieku[28].

W portretach trumiennych i oficjalnym malarstwie mniej istotnym stawał się rzeczywisty wiek dziecka. Ważniejsze było podkreślanie poprzez strój splendoru, wynikającego z pozycji społecznej rodziców, zasygnalizowanie straty, jaką poniosła rodzina i społeczeństwo w wyniku przedwczesnej śmierci dziecka, które potencjalnie mogło odegrać znaczącą rolę na arenie życia społecznego.

Roczną Elżbietę Reineken przedstawiono w oficjalnej czarnej sukni z dużym, płaskim dekoltem i krótkimi rękawami. Spod sukni (przy dekolcie) i spod bufiastych, krótkich rękawów wychodzi biała przejrzysta, delikatna, spodnia koszulka. Całości stroju dopełnia czepek ozdobiony czarnymi, małymi kokardkami, podobnymi do tych przy rękawach i dekolcie oraz czarne korale na szyi dziecka (symbolika związana ze śmiercią)[29].

Portrety trumienne sióstr Bronikowskich Ewy (ok. 3 lat) i Barbary (ok. 10 lat) również nie oddają realnego wieku dziewczynek. Ubiór ich wraz z biżuterią i fryzury odnoszą się do mody kobiecej z XVII wieku. Obie ubrane są w podobne suknie, pomimo dzielącej je różnicy wieku, z dużym dekoltem odsłaniającym szyję i ramiona. Odkrytą powierzchnię ciała ozdobiono, jak poprzednio, biżuterią, czyli sznurem z pereł (u Barbary) i kolią z rubinami(?) (u Ewy). Obcisłe i stosunkowo długie staniki na fiszbinach kształtują sylwetki dziewczynek przydając im dorosłości i powagi. Suknie są bogato zdobione biżuterią i elementami pasmanteryjnymi, podkreślającymi dodatkowo kształt stanika, widoczne tylko fragmentarycznie rękawy możemy określić jako bufiaste.

Fryzury dziewczynek nawiązują do fryzur kobiecych lat 70. XVII wieku. Włosy są gładko zaczesane do góry, z delikatną małą grzywką na czole, rozdzielone przedziałkiem pośrodku i z tyłu. Na czubku głowy upięte są warkocze, a po bokach zwisają, przysłaniając uszy, potrójne, skręcone długie loki typu rurki, dochodzące do poziomu ramion. Całość fryzury przyozdobiona jest biżuterią, małymi bukie-

---

28 Por.: m.in. portret Władysława IV Wazy w: A. Drążkowska, *Odzież...*, ryc. 20 s. 61; portret Zygmunta Augusta rzekomo w wieku niemowlęcym (drzeworyt z 1521 r.) w: J. Pokora, *Nie tylko podobizna. Szkice i postacie,* Warszawa 2012, s. 133 oraz mały książę d'Alencon, w: A. Boucher, *Historia...*, s. 384 ryc. 382-393.

29 Patrz epitafium Elżbiety Reineken (ok. 1676), malarz nieokreślony, w: *Dziecko w malarstwie...*, fot. 26 s. 117.

cikami kwiatów i pasmanterią. W podobnym stylu nakreślono pośmiertne wizerunki Anny Eleonory Mielęckiej i jej siostry Konstancji Jadwigi oraz nieznanej dziewczynki (ok. 1670–1680?)[30]. Wszystkie portrety trumienne dzieci ukazują je jako przedwcześnie dorosłe, postarzone przez ubiór, który nadaje splendoru dowartościowując je, a z drugiej strony czyniąc je zakładnikami rodziny i społeczeństwa.

Przykładem oficjalnego wizerunku jest portret trzyletniej królewny Anny Marii, córki króla Zygmunta III Wazy (1596), którą odziano w suknię w stylu hiszpańskim (opartą na konstrukcji hiszpańskiego verdugału) z krezą wykończoną delikatnie haftowanymi, złotymi ząbkami oraz rozciętymi rękawami, zdobionymi w motywy kwiatowe. Przód sukni (stanik) zdobi ciężki naszyjnik zwany kanak, noszony w postaci rozłożystego, biżuteryjnego kołnierza, z szerokiego pasa wykładanego kamieniami i zakończonego na piersi dużą zawieszką[31].

Głowę Anny Marii przykrywa lekki czepek – tzw. kornetowy, zdobiony bogato na krawędzi perłami, a kolejny pas zdobienia ułożony jest z pereł wzorem tworząc wzór o motywach kwiatowych. Strój trzyletniej zaledwie Wazówny wydaje się kopią stroju dorosłej infantki Izabeli Klary Eugenii (1584)[32].

Wizerunki chłopców z portretów oficjalnych przedstawiają się podobnie, jak ma to miejsce m.in. w przypadku portretu małego Władysława IV Wazy, który ubrany jest jeszcze w dziecięcą (dziewczęcą) sukienkę paradną, nawiązującą formą do opisywanych powyżej dorosłych sukni w stylu hiszpańskim, z krezą, łańcuchem o gęstym i grubym splocie tzw. pancerzowym na piersi, ale dodatkowo z szarfami/szelkami do nauki chodzenia[33]. Przyszły król nie został tu ukazany w lekkiej i zwiewnej koszulce tylko w ciężkiej oficjalnej sukni z uwagi na swój wysoki status w społeczeństwie, ale pomimo wszystko z zachowaniem schematu podkreślającego wiek dziecka.

Portrety kilkuletnich synów Zygmunta III Wazy ukazują ich również w strojach dorosłych mężczyzn. Stroje Jana Olbrachta i Karola Ferdynanda nawiązują do hiszpańskiej mody męskiej przez ubranie ich w wams zapinany na guziki z odciętą baskinką, z krezą wykończoną ażurowym, złotym haftem, charakterystycznymi krótkimi bufiastymi spodniami (typu pludry); na nogach mają poń-

---

30 D. Żołądź-Strzelczyk, *Dziecko*..., ryc. 60-63 s. 164-167; A. Drążkowska, *Odzież*..., ryc. 31-34, 36 s. 83-84; D. Żołądź–Strzelczyk, K. Kabacińska-Łuczak, *Codzienność*..., ryc. 71-76 s. 80-82.

31 M. Możdżyńska-Nawotka, *Fakty*..., s. 59

32 Porównaj portrety: królewny Anny Marii, D. Żołądź Strzelczyk, *Dziecko*..., il. 48 s. 152 i Infantki, F. Boucher, *Historia*..., il. 295 s. 295.

33 D. Żołądź Strzelczyk, *Dziecko*..., il. 47 s. 151.

czochy i buty z dużymi klamrami[34]. Na ramiona chłopców zarzucona jest szeroka i luźna peleryna, u dołu zdobiona trzema szerokimi pasami. Hieratyczną postawę portretowanych podkreśla gest oparcia o biodro prawej ręki oraz zawieszona na pasie i podtrzymywana lewą dłonią szabla. Zarówno ten dorosły – męski, paradny strój, jaki i szabla (atrybut stanu) podkreślają status społeczny chłopców, męskość (siłę), odpowiedzialność oraz przywódczy charakter[35]. Mamy tu wyeksponowaną tożsamość płci w połączeniu z zaznaczoną pozycją społeczną.

Z podobną sytuacją mamy do czynienia w przypadku portretu Franciszka, syna Tekli z Białyńskich – Łubieńskiej. Chłopiec ubrany jest również w strój w stylu cudzoziemskim, naśladujący dorosłego mężczyznę (ok. 1790). Jest to krótki zapinany na guziki kaftan z wykładanym kołnierzem i mankietami, spod których wychodzi koronkowy żabot i mankiety. Kaftan spięty jest paskiem, a strój uzupełniają spodnie do kolan i pończochy. Ubiór taki wykorzystywany był przez mężczyzn do jazdy konnej[36].

Tożsamość kulturową starano się również podkreślać ubiorem. Bardziej widoczne jest to w modzie męskiej, w tzw. stylu sarmackim, niż kobiecej, hołdującej modzie cudzoziemskiej. Na portrecie Zbigniewa Ossolińskiego z synami (ok. 1654) trzej chłopcy: Jakub, Jerzy i Maksymilian ubrani są w paradny, złoty, wzorzysty żupan zapinany na guziki, z niewielkim stojącym kołnierzem, z za długimi rękawami, zwężanymi na końcu i wykończonymi w stylu tzw. na „psie ucho" (wydłużony rękaw od strony zewnętrznej dłoni), przepasany jedwabnym (?) czerwonym pasem sznurowym (podobnie jak u ojca) z nałożoną na ramiona niebieską delią (znaną też, jako nasuwień) spiętą pod szyją[37]. Strój dopełniają safianowe buty (widoczne fragmentarycznie), a bufiaste portki ukryte pod długim żupanem są niewidoczne na obrazie. Najstarszy syn trzyma w prawej dłoni obszytą futrem czapkę[38]. Całość uzupełnia charakterystyczna sarmacka fryzura u ojca i synów (włosy mocno podgolone na karku, krótko przystrzyżone na okrągło).

---

34 Pludry – spodnie do kolan noszone do stroju zachodniego w Polsce (XVI–XVIII w.); wams – kaftan, wywodzący się z Hiszpanii o wydłużonym przodzie w szpic, o watowanych i usztywnianych połach, początkowo mały kołnierz przechodzi w krezę, zapinany na guziki, w: A. Drążkowska, *Odzież...*, s. 240-241.

35 Patrz obrazy w: D. Żołądź Strzelczyk, *Dziecko...*, il. 49-51 s. 153-155.

36 Męski strój do jazdy konnej jest często interpretowany jako synonim wojskowego i jest symbolem pozycji społecznej, por.: ubiory w: *Ilustrowana historia stroju*, red. M. Leventon, Warszawa 2008, s. 164.

37 Delia – męski ubiór wierzchni z rękawami, podbity futrem i często dużym kołnierzem futrzanym, w: A. Roćko, *Kontusz i frak. O symbolice stroju w XVIII-wiecznej literaturze polskiej*, Warszawa 2015, s. 164.

38 D. Żołądź-Strzelczyk, *Dziecko...*, il. 53 s. 157; K. Olbracht, *Wychowanie...*, passim.

W podobnym stylu przedstawiono synów Lubomirskiego – Franciszka Sebastiana i Jerzego Dominika (po 1660)[39]. Nie bez znaczenia jest tu kolorystyka strojów, którą z konieczności pomijam z powodu braku dostępu do odpowiednich kolorystycznie reprodukcji, co nie pozwala na pełną analizę ich symboliki w odniesieniu do ubioru.

Do stroju polskiego nawiązują również ubiory z portretów trumiennych braci Bronikowskich: 1,5 rocznego Krystiana i 7-letniego Zygmunta. Krystian ma narzuconą delię w kolorze czarnym (oznaczającym śmierć dziecka), podszytą brązowym futrem i pasiasty żupan zapinany na guziki, a starszego Zygmunta przedstawiono jedynie w pasiastym żupanie[40].

Ubiorem w stylu polskim podkreślono przynależność kulturową portretowanych. Starano się tym samym wskazać na rodzinne hołdowanie tradycji, podtrzymywanie jej ciągłości, trwanie w obyczaju. Przez obcowanie dziecka z takim strojem wpływano na kształtowanie jego świadomości zarówno kulturowej, społecznej, jak i politycznej. Strojem deklarowano światopogląd, wyznaczano mu miejsce w szerszych strukturach społecznych, pomimo jeszcze młodego wieku.

Ówcześnie, podobnie jak i dzisiaj nośnikiem informacji w zakresie edukacji historycznej stają się ubiory dzieci nawiązujące do sytuacji politycznych, w które uwikłane są państwa (zwłaszcza dotyczy to okresu XIX wieku). W okresie wojen napoleońskich np. w zdobnictwie sukienek niemowlęcych występują tzw. detale huzarskie[41], a w okresie popowstaniowym nasila się tendencja do upowszechnienia się całych strojów ludowych lub ich elementów w modzie dziecięcej, jak np. stroje krakowskie i góralskie[42]. Ubiory te niosą ze sobą głęboką wymowę patriotyczną i są demonstracją poglądów politycznych opiekunów dzieci. Niekiedy występuje połączenie wątków politycznych (elementy stroju huzarskiego, czapka konfederatka, pas zdobiony wizerunkiem orła) z kostiumowymi (okrycie stylizowane na czamarę)[43]. Mamy więc do czynienia z „upolitycznieniem dzieciństwa" poprzez ubiór. Ten rodzaj manifestacji w ubiorze dziecka miał istotny wpływ na wychowanie poprzez wizualną indoktrynację za pośrednictwem stroju, jego koloru oraz odpowiednio dobieraną biżuterię, co możemy nazwać rodzajem socjalizacji medialnej[44].

---

39 D. Żołądź-Strzelczyk, K. Kabacińska-Łuczak, *Codzienność...*, il. 82 s. 86.

40 Ibidem, s. 158, il. 54-55 s. 159.

41 *Dawna moda dziecięca...*, s. 35.

42 Ibidem, s. 90-99.

43 J.K. Steler'a, *Portret księcia Reichstadt'u*, 1819 r., *Dawna moda dziecięca...*, s. 120-121.

44 Ibidem, s. 90-101; E. Kałuzińska, *Echa...*, passim.

Innym, niezmiernie interesującym zjawiskiem kulturowym, a związanym z modą dziecięcą, było akcentowanie stopnia religijności rodziny przez obleczenie dziecka w strój zakonny. Portrety dzieci tak ubranych dotyczą sytuacji, gdy rodzice z różnych pobudek ofiarowali syna, czy córkę Bogu na określony czas lub przeznaczali je do życia zakonnego. Strój zakonny dziecka stawał się wyznaniem wiary i podkreślał wyjątkowy status dziecka, traktowanego jako żywe wotum dziękczynne składane Bogu przez rodziców.

Stroje zakonne zmarłych dzieci znajdowane w wyposażeniu grobowym komunikują szczególny stopień religijności rodziców. Roczną królewnę Marię Annę Teresę, córkę króla Jana Kazimierza i Ludwiki Marii Gonzagi, pochowano w warszawskim kościele Karmelitanek w stroju zakonnym. Miała ona na sobie ciemnobrązowy habit, biały płaszcz, czarny welon nałożony na biały czepek. Dodano długi szkaplerz, pas rzemienny i sandały konopne[45].

***

Artykuł miał za zadanie zasygnalizowanie jedynie wybranych zagadnień w ramach podjętych badań nad znaczeniem kształtowania się mody dziecięcej w przeszłości, jako znaczącego nośnika treści w programie socjalizacji dziecka i wskazania różnych dróg jej realizacji. Ubiór, jako kod i element języka ciała – kod mundurowy – okazał się czytelnym i uniwersalnym programem w edukacji opartej m.in. na mechanizmie naśladownictwa, modelowania i identyfikacji z obowiązującymi normami i zasadami, do których odnosi się funkcjonowanie grup społecznych i całego społeczeństwa[46]. Zagadnienie wymaga podjęcia dalszych badań w celu ustalenia znaczenia mody dziecięcej w procesie wychowania i edukacji w układzie synchronicznym i diachronicznym społeczeństw.

---

45 D. Żołądź-Strzelczyk, K. Kabacińska-Łuczak, *Codzienność*..., il. 69-67 s. 81, il. 108 s. 102-104; D. Żołądź-Strzelczyk, *Dziecko*..., s. 57 il. 59, s. 165 s. 240; *Dziecko w malarstwie*..., il. 28 s. 120-121.

46 A. Przygoda, *Mechanizmy*..., s. 115.

Elżbieta Dolata

Dziecko w rozważaniach higienistów galicyjskich z przełomu XIX i XX wieku

Wprowadzenie

Przez wiele wieków nie rozumiano odrębności i specyfiki dzieciństwa, a dzieci traktowano jako miniatury ludzi dorosłych. W związku z tym dziecko i wczesny okres jego życia długo nie stanowiły tematu rozważań naukowych. Dopiero na przełomie XIX i XX wieku zaczęto przejawiać zainteresowanie dzieckiem jako autonomiczną jednostką. W jednym z artykułów, z tego okresu czytamy: „Żyjemy w czasach rosnącego wciąż zainteresowania się dzieckiem. Przestało być ono w świadomości ogólnej niedokończonym człowiekiem, istotą, na której skupiają się akty woli wychowawcy, ślepo posłuszną rozkazom ludzi dorosłych. Emancypacja dziecka odbywa się w oczach naszych z gwałtowną szybkością" [1]. Na wzrost zainteresowania dzieckiem, jego rozwojem i funkcjonowaniem wpłynęło wiele czynników, głównie odkrycia z zakresu biologii, medycyny oraz pedagogiki. Zgodnie z postulatami „nowego wychowania" nastąpiła intensyfikacja różnych inicjatyw mających na celu stworzenie optymalnych warunków dla rozwoju fizycznego oraz psychicznego dzieci i młodzieży. Zainteresowanie dzieckiem zaczęły przejawiać różne kręgi społeczne, wśród nich znaleźli się zarówno pedagodzy jak i lekarze oraz higieniści. Ich postulaty przyczyniły się do bardziej wnikliwego spojrzenia na warunki życia i nauki dzieci i młodzieży. Analizowano m.in. warunki mieszkaniowe, sposób odżywiania, ubierania, warunki nauki szkolnej, spędzanie czasu wolnego. Dostrzegano, iż niedostatki w tym zakresie mają negatywny wpływ na zdrowie dzieci. W związku z tym, w myśl postulatów nowego wychowania i higieny szkolnej coraz intensywniej zaczęto poszukiwać racjonalnych rozwiązań organizacyjnych, programowych i metodycznych w nauczaniu i wychowaniu, uwzględniających potrzeby zdrowotne dzieci.

---

1 Z.I., *Co wiemy o dziecku?,* „Młoda Matka" 1929, R. III, nr 23, s. 9.

W wymianę poglądów i dyskusje o dziecku, na przełomie XIX i XX wieku, ze szczególnym zaangażowaniem włączyli się galicyjscy higieniści, inicjując polski ruch higieniczny, którego centrum stała się właśnie Galicja. Dzięki autonomii miała ona większe niż inne zabory możliwości wymiany myśli i doświadczeń, a trudne warunki życia zrodziły naglącą potrzebę poszukiwania rozwiązań w tym zakresie. Galicyjscy higieniści, włączyli się, zarówno na arenie krajowej jak i międzynarodowej, w różne formy wymiany myśli i spostrzeżeń na ten temat dziecka, jego funkcjonowania oraz sposobów zapewnienia mu optymalnych warunków rozwoju, uwzględniających zalecenia higieny.

Tematyka zdrowia i higieny dziecka na międzynarodowych kongresach i wystawach

Znaczne ożywienie kontaktów międzynarodowych w zakresie higieny, a równocześnie zaangażowanie w nie galicyjskich higienistów nastąpiło w Europie na początku XX wieku. Zaczęto wówczas organizować międzynarodowe zjazdy, wystawy i konferencje, gdzie dziecko i warunki jego życia stały się głównym przedmiotem rozważań i dyskusji.

Na arenie międzynarodowej dyskusji o zdrowiu i higienie istotną rolę odegrały m.in. kongresy higieniczno-demograficzne, które kolejno odbyły się w: Brukseli (1852), Paryżu (1878), Genewie (1882), Hadze (1884), Wiedniu (1887), Paryżu (1889), Londynie (1891), Peszcie (1894), Madrycie (1898)[2]. Było to istotne przedsięwzięcie, cieszące się dużym autorytetem. Miały pośredni wpływ na ustawodawstwo sanitarne i kierunek działania stowarzyszeń społecznych w różnych krajach europejskich. Były też terenem, na który wylewały się skargi krajów zaniedbanych, zwłaszcza politycznie zależnych. Problematyka kongresów koncentrowała się na wyjaśnianiu przyczyn różnych zjawisk oraz wskazywaniu praktycznych rozwiązań. Warto nadmienić, że problematyka wieku dziecięcego, opieki nad dzieckiem, walki ze śmiertelnością niemowląt miały duże znaczenie i były przedmiotem rozważań oddzielnych sekcji. Na szczególną uwagę zasługuje kongres w Wiedniu, podczas którego wypracowano konkretne rezolucje w tym zakresie, brzmiały one następująco:

„1. Interes państwa i rodzin domaga się, aby w zarządzie szkół mieli udział fachowi lekarze.

2. Celem tego udziału jest usuwać wpływy, niekorzystne na zdrowie młodzieży w szkole działające.

---

2 M. Demel, *Pedagogiczne aspekty warszawskiego ruchu higienicznego (1864–1914),* Wrocław – Warszawa – Kraków 1964, s. 19.

3. Jako środek posłużyć mają orzeczenia lekarskie w sprawach szkolnych, wizytacji szkół przez lekarzy przy udziale kierowników szkół. Wizytacje te mają odbywać się podczas nauki.

4. Koniecznością jest rewizja wszelkiej kategorii szkół publicznych i prywatnych co do warunków higienicznych i wydanie niezwłocznych zarządzeń, które by istniejące niekorzystne wpływy usunęły.

5. W każdej władzy nadzorczej powinien mieć lekarz miejscowy, przez rząd wyznaczony, udział i głos. Nadzór higieniczny szkół ma być powierzony lekarzom. W skład najwyższych władz administracyjnych i szkolnych powinien stanowczo wchodzić lekarz" [3].

Sprawie higieny dzieci pośrednio służyły również kongresy wychowania fizycznego, które odbyły się w: Paryżu (1900), Londynie (1905), Brukseli (1910), Odense (1912). Brali w nich udział Polacy, propagatorzy wychowania fizycznego i higieny: Helena Kuczalska, Władysław Kozłowski, Eugeniusz Piasecki[4]. Kongresy te skupiały się wokół zagadnień dotyczących wychowania fizycznego, w wielu referatach kwestie gimnastyki łączono z higieną szkolną. Przykładowo na zjeździe w Brukseli podkreślano: „w stosowaniu ćwiczeń cielesnych, należy poszukiwać przede wszystkim zabiegów, których wartość, z punktu widzenia higieny, estetyki, ekonomii sił i działania , przejdzie kontrolę eksperymentalną połączoną z analizą naukową" [5]. W obradach tych kongresów formułowano postulaty szerokiego widzenia funkcji wychowania fizycznego, rozwoju różnych form ruchowych, m.in. gier, zabaw, turystyki, sportów. Wskazywano na wagę różnych ćwiczeń ruchowych dla zdrowia dzieci. Podkreślano szczególnie duże znaczenie szkolnego wychowania fizycznego dla przeciwdziałania chorobom dzieci[6].

Kwestie zdrowia i higieny dzieci stanowiły również tematykę podejmowaną podczas Międzynarodowych Kongresów Higieny Szkolnej. Pierwszy taki kongres został zorganizowany w 1904 roku, w Norymberdze, a w trzy lata później, drugi w Londynie. W roku 1910 higieniści szkolni obradowali w Paryżu, a w roku 1914 w amerykańskim Buffalo. Spotkania te stały się miejscem wymiany myśli i unifikacji niektórych poglądów dotyczących higieny szkolnej, a także praktycznych za-

---

3 Centralnyj Derżawnyj Istoričnyj Archiw u L'vovi, Akta Rady Szkolnej Krajowej, fond 178, opis 3, nr 16.

4 R. Wroczyński, *Powszechne dzieje wychowania fizycznego i sportu*, Wrocław 2003, s. 236.

5 E. Piasecki, *Kongresy międzynarodowe wychowania fizycznego*, „Muzeum" 1912, t. I, s. 206.

6 *Trzeci kongres międzynarodowy kształcenia fizycznego młodzieży*, „Muzeum" 1909, t. II, s. 366; *Kongres międzynarodowy wychowania fizycznego w Odense*, „Muzeum" 1911, t. II, z. 1, s.78; *Międzynarodowy kongres wychowania fizycznego w Paryżu*, „Muzeum" 1912, t. II, s. 482.

mierzeń w skali światowej. W tym okresie obserwujemy coraz większą współpracę lekarzy i pedagogów. Grupy te stały się organizatorami wielu wspólnych akcji, jak: wystawy higieniczne, muzea higieniczno-pedagogiczne, odczyty i wykłady publiczne, których przedmiotem była higiena szkolna. Coraz częściej akcentować zaczęto potrzebę odpowiedniego przygotowania pod kątem wychowania higieniczno-zdrowotnego kandydatów do stanu nauczycielskiego i duchownego, konieczność upowszechniania wiedzy higienicznej wśród dzieci, młodzieży i dorosłych oraz potrzebę zapewniania uczniom higienicznych warunków w szkołach. W każdym Kongresie Higieny Szkolnej brali udział polscy higieniści, w tym reprezentanci Galicji. Wśród Polaków warto wymienić: Eugeniusza Piaseckiego, Bolesława Baranowskiego, Bronisława Kaczorowskiego, Bolesława Błażka, Odona Bujwida, Anielę Szycówną[7].

Liczna, 7-osobowa delegacja nauczycieli, higienistów z Galicji uczestniczyła w kongresie w Londynie[8]. Podczas jego obrad dominowała problematyka związana z higieną nauczania. Prelegenci z różnych państw dyskutowali o „higienicznych"

---

7 Kopczyński Stanisław (1873–1933) lekarz neurolog, lekarz szkolny, społecznik, jeden z najwybitniejszych działaczy w zakresie higieny szkolnej w Polsce, członek Warszawskiego Towarzystwa Higienicznego, założyciel Koła Lekarzy Szkolnych, ekspert Ligi Narodów w zakresie higieny szkolnej; M. Demel, *Nauczyciel zdrowia życie i dzieło doktora Stanisława Kopczyńskiego*, Warszawa 1972. Piasecki Eugeniusz (1872–1947) lekarz, profesor higieny szkolnej i teorii wychowania fizycznego Uniwersytetu Poznańskiego, jeden z najwybitniejszych teoretyków wychowania fizycznego w Polsce, propagator higieny szkolnej, autor wielu prac z zakresu wychowania fizycznego i higieny szkolnej, np.: *Stan obecny higieny szkolnej w Galicji(1907), Zdobycze lat ostatnich w zakresie walki z chorobami zakaźnymi ostrymi w szkole (1909);* K. Toporowicz, *Eugeniusz Piasecki (1872–1947). Życie i dzieło*, Warszawa – Kraków 1988. Baranowski Bolesław Adam (1844–1916) higienista galicyjski, nauczyciel, działacz oświatowy, pisarz, redaktor czasopisma „Szkoła", członek Rady Szkolnej Krajowej, autor licznych artykułów z zakresu higieny szkolnej, *Polski Słownik Biograficzny*, t. I, Kraków 1935. Kaczorowski Bronisław (1857–1932) lekarz stomatolog, lekarz szkolny, jeden z wybitniejszych działaczy ruchu higienicznego w Galicji, organizator I Zjazdu Higienistów Polskich we Lwowie w 1914 roku, redaktor „Przyjaciela Zdrowia Ludu", członek Warszawskiego Towarzystwa Higienicznego, autor licznych artykułów z zakresu oświaty zdrowotnej; M. Demel, *Z dziejów promocji zdrowia w Polsce*, t. I-II, Kraków 2000. Odo Bujwid (1857–1942) ojciec polskiej bakteriologii, działacz społeczny, propagator higieny, założyciel pierwszej w Polsce stacji szczepień przeciw „wodowstrętowi" i Zakładu badania żywności; M. Demel, *Z dziejów promocji...;* Szycówna Aniela (1869–1921) pedagog, psycholog, metodyk nauczania początkowego, działaczka Warszawskiego Towarzystwa Higienicznego, założycielka Polskiego Towarzystwa Badań nad Dziećmi, wykładowca w Instytucie Pedagogicznym w Warszawie, redaktorka czasopism „Moje Pisemko" i „Szkoła Powszechna", autorka licznych artykułów z zakresu opieki nad dziećmi, *Słownik Pedagogów Polskich*, red. W. Bobrowska-Nowak, D. Drynda, Katowice 1998.

8 J. Dobrzański, *Wychowanie fizyczne i higiena szkół*, „Rodzina i Szkoła" 1908, nr 1 i 2, s. 4.

metodach nauczania, pomocach dydaktycznych, urządzaniu budynków szkolnych z uwzględnieniem zasad higieny. Wszyscy sugerowali konieczność poprawy sytuacji higienicznej w szkołach wszystkich państw europejskich. Równocześnie przedstawiano nowatorskie propozycje. Przykładowo Anglicy prezentowali nowe metody nauczania, oparte na „oglądzie" oraz pomoce służące do tego nauczania. Angielskie podręczniki do klas pierwszych drukowane były dużą czcionką, zawierały dużo ilustracji, które miały oddziaływać na wyobraźnię dzieci i sprzyjać uczeniu poglądowemu. W londyńskich szkołach, zwiedzanych przez uczestników kongresu, widoczne były liczne pomoce dydaktyczne wykorzystywane podczas nauki szkolnej, w celu jej uatrakcyjnienia. W klasach szkolnych wisiało dużo obrazów i map, wystawionych było wiele zwierząt, maszyn i innych pomocy. W gabinetach umieszczone były zbiory okazów fauny i flory angielskiej, które służyły do praktycznej nauki geografii. Poza tym dzieciom udostępniano bezpłatnie zwiedzanie muzeów, ogrodów zoologicznych, co sprzyjało rozwojowi zainteresowań i zdobywaniu wiedzy. O swoich wrażeniach z londyńskich szkół, Julian Dobrzański, uczestnik kongresu pisał: „dziecko mając w nauce takie ułatwienia, nie potrzebuje się tak wysilać, jak nasze i nie potrzebuje tyle czasu na naukę, może więcej czasu poświęcić na zabawę"[9]. Delegaci z Galicji, obecni na kongresie w Londynie, w swoich wystąpieniach zwrócili uwagę m.in. na konieczność zatrudniania w szkołach lekarzy oraz organizowania nauki z uwzględnieniem zasad higieny (bez nadmiernego przeciążania uczniów). Wymienili również braki szkół galicyjskich w tym zakresie[10]. Ponadto, po powrocie z obrad, wypracowali wnioski, zawierające konkretne zadania dla władz szkolnych. W trudnych, galicyjskich warunkach za najważniejsze uznali:

- organizowanie powszechnej opieki lekarskiej nad dziećmi szkolnymi, w szkołach miejskich i wiejskich;
- budowanie po wsiach budynków szkolnych według planów , uwzględniających wymogi higieniczne;
- urządzenie w okolicy Krakowa zakładu dla dzieci moralnie zaniedbanych;
- urządzenie w Krakowie szkoły dla dzieci umysłowo chorych i słabiej rozwiniętych;
- otoczenie opieką pozaszkolną wszystkich dzieci, niemających dostatecznej opieki domowej[11].

Powyższe postulaty przedstawili Radzie Szkolnej Krajowej, która wnioski poparła, ale na ich realizację szkoły galicyjskie jeszcze długo musiały poczekać.

---

9 Ibidem, s. 50.
10 Ibidem.
11 Ibidem, s. 55.

Szczególne znaczenie dla Polaków miał III Kongres Higieny Szkolnej, który odbył się w Paryżu w dniach 2–7 sierpnia 1910 roku. Wziął w nim udział Komitet złożony z przedstawicieli polskich towarzystw lekarskich, higienicznych i pedagogicznych. Tak zwany Komitet Galicyjski reprezentowany był przez lekarzy, higienistów i nauczycieli: Mieczysława Dembowskiego, Józefa Merunowicza, Michała Kociubę, Kazimierza Bruchnalskiego, Paula Kučerę i Władysława Hojnackiego[12]. Warto podkreślić, że członkowie Komitetu wygłaszali referaty przedstawiające sytuację higieniczną szkół galicyjskich, brali udział w dyskusjach dotyczących ochrony zdrowia dzieci i młodzieży, poznawali europejskie rozwiązania będące inspiracją do przeobrażeń. Przedstawiciele Galicji, po raz pierwszy wzięli też czynny udział w wystawie organizowanej podczas Kongresu. Wśród uczestników wystawy byli: Bolesław Baranowski, Odo Bujwid, Bronisław Kaczorowski, Bolesław Błażek. Na wystawie Polacy zaprezentowali parki jordanowskie, parki gier i zabaw oraz warsztaty studenckie. Cieszyły się one dużym zainteresowaniem wśród higienistów i pedagogów z innych krajów[13].

Zjazdy Higieny Szkolnej pozwoliły na wymianę myśli przedstawicieli wielu krajów i podniosły samo zagadnienie higieny szkolnej do rangi zagadnień naukowych o znaczeniu światowym.

Intensywne dyskusje dotyczące higieny, w tym zagadnień higieny szkolnej przeniosły się na grunt krajowy. Począwszy od 1869 roku zaczęto organizować Zjazdy Lekarzy i Przyrodników Polskich. Do 1911 roku odbyło się 11 takich zjazdów, większość z nich w Galicji, tj. w Krakowie i Lwowie. Już podczas I Zjazdu w Krakowie, Tadeusz Żuliński[14] poruszył kwestię higieny szkolnej. Zgłosił on mianowicie wniosek: „iżby we wszystkich zakładach naukowych, męskich i żeńskich, wyższych i niższych, jakoteż na wszechnicach, dla wszystkich wydziałów, wykładaną była higiena, a dla publiki i klas roboczych, odbywały się odczyty tej umie-

---

12 *Udział Polaków w III Międzynarodowym Kongresie Higienistów Szkolnych w Paryżu 1910*, „Muzeum"1909, t. I, s. 247.

13 B.A. Baranowski, *Kongresy i wystawy higieniczno-szkolne,* „Rodzina i Szkoła" 1910, nr 17 i 18, s. 323.

14 Żuliński Tadeusz (1839–1885) – lekarz szkolny, jeden z czołowych higienistów galicyjskich, wybitny działacz na polu wychowania zdrowotnego dzieci i młodzieży, popularyzator wiedzy higienicznej wśród ludności galicyjskiej, twórca kolonii leczniczych dla dzieci, uczestnik Zjazdów Lekarzy i Przyrodników Polskich, wiceprezes Towarzystwa Gimnastycznego „Sokół", założyciel „Przewodnika Gimnastycznego", autor licznych publikacji z zakresu higieny, w tym pierwszego, polskiego podręcznika higieny pt. *Higiena szkolna*; *Słownik biograficzny wychowania fizycznego i sportu,* red. R. Wroczyński, t. III, Warszawa 1969, Dr T. Żuliński, *Wspomnienie pośmiertne*, Lwów 1885, W. Górski, *Niepospolita rodzina. Monografia rodziny Żulińskich,* Warszawa 1927.

jętności, w sposobie i zakresie odpowiednim dla słuchaczy"[15]. Postulat ten został z entuzjazmem przyjęty przez innych uczestników, a po zakończeniu obrad przedstawiony Radzie Szkolnej Krajowej. Również podczas II Zjazdu, który odbył się we Lwowie w 1875 roku, Tadeusz Żuliński wygłosił referat „O potrzebie zaprowadzenia wykładów higieny we wszystkich zakładach naukowych", w którym podkreślił znaczenie znajomości zasad higieny, w zapobieganiu chorobom i zmniejszaniu śmiertelności ludności dzieci i dorosłych. Zaproponował ponownie, aby obowiązkowe wykłady higieny wprowadzono w uniwersytetach, szkołach technicznych, rolniczych, rzemieślniczo-przemysłowych, średnich, ludowych, seminariach nauczycielskich i seminariach duchownych. Powyższe postulaty przedstawiono ponownie Ministerstwu, Radzie Państwa i Radzie Szkolnej Krajowej, aby wydano odpowiednie rozporządzenia[16].

Dziecko i higiena szkolna wybiły się na czoło obrad IX Zjazdu, zorganizowanego w 1900 roku, w Krakowie. Tematykę higieniczną poruszano m.in. w sekcji wychowania fizycznego, której przewodniczącym był ks. Jan Gralewski, a sekretarzem dr Eugeniusz Piasecki. Podczas obrad tej sekcji dr Leonard Bier, w swoim referacie postulował zatrudnienie we wszystkich szkołach lekarzy szkolnych, którzy odpowiedzialni by byli za sprawy sanitarno-zdrowotne tych szkół. Obowiązki lekarzy szkolnych sformułował następująco:

„1. Dozór nad stanem hygienicznym budynku szkolnego, jego urządzeniem szkolnem i stancyą uczniów.

2. Dozór nad tem, by przestrzegano wykonywania rozporządzeń, odnoszących się do hygieny nauki i jej środków pomocniczych.

3. Opieka nad zdrowiem młodzieży szkolnej, a mianowicie:

- zwalczanie i zapobieganie chorobom zakaźnym w porozumieniu i łącznie z lekarzem rządowym,
- stwierdzenie wad fizycznych celem stałego dozorowania zdrowia i względnego traktowania przy nauce młodzieży niemi dotkniętej,
- nadzór nad fizycznym wychowaniem młodzieży o ile zajmuje się nie szkoła,
- w szkołach średnich i wydziałowych obowiązek obznajmiania młodzieży z nauką o budowie i czynnościach ustroju ludzkiego i o najważniejszych zasadach z zakresu higieny osobistej i ogólnej"[17].

---

15 *Słowo na poparcie wniosku o hygienie, posłanego przez Towarzystwo Paryskie Lekarzy Polskich na Zjazd Lekarzy i Przyrodników do Krakowa w 1869 roku dra Tadeusza Żulińskiego*, Lwów 1869, s. 2.

16 T. Żuliński, *O potrzebie zaprowadzenia wykładów higieny we wszystkich zakładach naukowych*, Lwów 1876, s. 3-9.

17 *Dziennik IX Zjazdu Lekarzy i Przyrodników Polskich*, red. J. Raczyński, Kraków 1900, s. 188.

W tej samej sekcji, prof. Bolesław Błażek[18] zwrócił uwagę na przeciążenie uczniów nauką szkolną oraz nieodpowiednie warunki higieniczne galicyjskich szkół. Stwierdził, że w większości z nich panują złe warunki nauki (nieodpowiedni sprzęt, przepełnienie klas, brak urządzeń sanitarnych), które wpływają negatywnie na fizyczny rozwój młodzieży. System nauczania uznał również za niehigieniczny. W związku z tym zgłosił propozycje poprawy istniejącego stanu i zaproponował m.in.:

„1. Zniżenie ilości godzin do czterech dziennie po 45 minut każda.

2. Zaprowadzenie 15– minutowej przerwy po każdej godzinie nauki.

3. Zaprowadzenie boisk przy gimnazjach.

4. Zostawienie zupełnej swobody uczniom w sposobie użytkowania pauz.

5. Skierowanie nauki historii naturalnej na żywych okazach w polu i w lesie" [19].

Z kolei Odo Bujwid w referacie „O zapobieganiu chorobom zakaźnym w szkole", podkreślił, że w celu zapobiegania rozprzestrzenianiu się i epidemii powinny być wprowadzone obowiązkowe wykłady higieny dla nauczycieli, zapoznające ich z metodami zapobiegania chorobom i sposobami postępowania z chorymi dziećmi. Uczniowie zaś powinni być jak najwcześniej uczeni zasad higieny osobistej, zdrowego odżywiania i higienicznego uczenia się[20].

Wnioski, dotyczące higieny szkolnej, wypracowane podczas krakowskiego Zjazdu Lekarzy i Przyrodników Polskich stały się podstawą późniejszych działań zmierzających do poprawy warunków sanitarno-higienicznych w szkołach galicyjskich.

Dla rozważań kwestii zdrowia i higieny dzieci istotną rolę odegrał również X Zjazd Lekarzy i Przyrodników Polskich, zorganizowany we Lwowie, w 1907 roku. Podczas obrad dr Eugeniusz Piasecki przedstawił warunki sanitarno-higieniczne w 40 szkołach galicyjskich. Okazało się, że w większości z nich nauka odbywała się w warunkach skandalicznych. Generalnie budynki były stare, nieprzystosowane do potrzeb szkolnych. Poza tym panowała w nich wilgoć i grzyb. Brak było czystego powietrza ze względu na rzadkie wietrzenie klas i brak wentylatorów. Drewniane podłogi, schody utrudniały utrzymywanie czystości w budynkach. Korytarze przeważnie ciasne, ciemne powodowały, że pomieszcze-

---

18 Błażek Bolesław (1872–1943?) pionier polskiej psychologii wychowawczej, zajmował się m.in. badaniem znużenia dzieci w szkole, asystent w Zakładzie Fizjologii Wydziału Lekarskiego Uniwersytetu Lwowskiego, nauczyciel gimnazjum w Stryju i Przemyślu, A. Boganko, *Bolesław Błażek – pionier psychologii wychowawczej,* „Nauczyciel i Szkoła" 1911, nr 1(49), s.159-165.

19 *Dziennik IX Zjazdu Lekarzy i Przyrodników*, s. 189.

20 Ibidem.

nia były ponure i duszne. W klasach zazwyczaj panowało przepełnienie, które utrudniało proces nauczania. W większości szkół brak było odpowiednich toalet i szatni. Sprzęty szkolne również pozostawiały wiele do życzenia. Ławki najczęściej nie były dopasowane do wzrostu uczniów, tablice powieszone w nieodpowiednim miejscu, brak pomocy naukowych (map, ilustracji itp.) W związku z przytoczonymi danymi E. Piasecki zakończył swoje wystąpienie następującą rezolucją: „Zjazd uznaje, że stosunki wielu budynków szkół rządowych w Galicji zasługują na najostrzejsze potępienie ze stanowiska higieny. Zjazd wyraża przekonanie, że godną uznania akcyę Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych zmierzającą do naprawy tego stanu rzeczy, powinno poprzeć całe społeczeństwo, w szczególności zaś reprezentacja kraju w Sejmie i Radzie Państwa" [21]. Rezolucja została zaakceptowana przez wszystkich członków posiedzenia.

Zagadnienia zdrowia oraz higieny dzieci i młodzieży podejmowano również podczas Zjazdów Higienistów Polskich, które zaczęto organizować na początku XX wieku. Przed wojną odbyły się dwa takie zjazdy, pierwszy we Lwowie w 1914 roku, drugi zaś w Warszawie w 1917 roku[22]. Podczas zjazdów wypracowywano szereg rezolucji w celu poprawy warunków higieniczno-sanitarnych w szkołach polskich, w tym galicyjskich. Podkreślano konieczność zatrudniania lekarzy szkolnych we wszystkich typach szkół, potrzebę popularyzacji wiedzy higienicznej w społeczeństwie, upowszechnianie organizacji kolonii letnich dla dzieci i młodzieży. Podczas II Zjazdu Higienistów Polskich opracowano „Projekt prawa o zdrowiu publicznym w Polsce", który stał się podstawą organizacji służby zdrowia w kraju[23].

Higiena wieku dziecięcego na łamach poradników higienicznych

W Galicji opracowania z zakresu higieny zaczęły się pojawiać pod koniec XIX wieku. Wydawano wówczas liczne broszurki dla ludności, zawierające podstawową wiedzą higieniczną. Ich celem było pogłębienie wiedzy pozwalającej odpowiednio dbać o własne zdrowie i życie oraz opiekować się dziećmi. Obok nich publikowano dzieła przeznaczone dla węższego kręgu odbiorców, głównie lekarzy i nauczycieli. Wydawano również publikacje o charakterze podręczników dla dzieci i młodzieży szkolnej. Autorami opracowań byli głównie lekarze oraz higieniści, którzy opierali swoją wiedzę na materiale empirycznym zbieranym

---

21 *Sprawozdanie z posiedzeń naukowych w sekcjach X Zjazdu Lekarzy i Przyrodników Polskich we Lwowie*, red. W. Sieradzki, Lwów 1907/8, s. 268.

22 J. Polak, *Organizacja higieny publicznej w Polsce*, „Zdrowie" 1914, s. 495-515.

23 M. Demel, *Z dziejów...*, s. 87.

w trakcie praktyki zawodowej oraz na literaturze obcej. Treści higieniczne najczęściej łączono z zagadnieniami biologicznymi, anatomią i fizjologią.

Do pierwszych poradników higienicznych dla ludności galicyjskiej można zaliczyć przewodnik dla rodziców o pielęgnowaniu niemowląt i dzieci Dietetyka dzieci oparta na wskazówkach przyrody[24], wydany w 1869 roku. Nieznany autor, o inicjałach E. M, omówił w nim zasady wychowywania dzieci w czterech okresach: niemowlęcym, dziecięcym, dorastania i pokwitania. Zwrócił szczególnie uwagę na odpowiednie pielęgnowanie ciała, dbałość o kondycję fizyczną w celu zapobiegania chorobom. Niewiele później ukazała się Antropologia czyli nauka o człowieku i jej stosunek do innych nauk[25], autorstwa czołowego higienisty galicyjskiego, Tadeusza Żulińskiego. W publikacji zachęcał, szczególnie młodzież, do dokładnego zapoznania się z antropologią, gdyż jak twierdził wiedza antropologiczna pomaga w utrzymywaniu dobrej kondycji fizycznej oraz zapobieganiu wszelkim chorobom. Dzięki niej ludność powinna uznać osiągnięcia medyczne i przestać wierzyć zabobonom. Pisał: „czas bowiem jest wielki, abyśmy z chaosu wiadomości i wiadomostek, raz przecie nauczyli się uznawać człowieka takim, jakim go Bóg stworzył i wymaga prawda" [26]. W 1873 roku przetłumaczono na język polski, niemiecki poradnik dla rodziców, nauczycieli i władz szkolnych O pielęgnowaniu cielesnego i umysłowego zdrowia młodzieży szkolnej[27], w którym zwrócono uwagę na rolę szkoły w wychowaniu zdrowotnym młodego pokolenia. Za szczególnie istotne uznano odpowiednie przygotowanie nauczycieli do pracy z dziećmi. Uznano, że każdy nauczyciel powinien posiadać podstawową wiedzę z zakresu anatomii i fizjologii. W poradniku omówiono funkcjonowanie wszystkich zmysłów, istotnych dla procesu przyswajania wiedzy: słuchu, wzroku, węchu, smaku, dotyku. Scharakteryzowano również funkcjonowanie mózgu, narządu ruchu i krwiobiegu. Poza tym opisano najczęstsze choroby szkolne, ich przyczyny i sposoby zapobiegania. Kompendium podstawowej wiedzy higienicznej dla ludności stanowiła natomiast Hygiena popularna czyli nauka o warunkach i pielęgnowaniu zdrowia[28]. Publikacja została wydana w 1883 roku przez Mieczysława Baranowskiego[29]. O zapotrzebowaniu na wiedzę z tego

---

24 E. M., *Dietetyka dzieci oparta na wskazówkach przyrody*, Lwów 1869.

25 T. Żuliński, *Antropologia czyli nauka o człowieku i jej stosunek do innych nauk*, Kraków 1872.

26 Ibidem, s. 34.

27 *O pielęgnowaniu cielesnego i umysłowego zdrowia młodzieży szkolnej. Poradnik dla rodziców, nauczycieli, władz szkolnych prof. dr Bocka*, przeł. W. Rudnicki, Lwów 1873.

28 M. Baranowski, *Hygiena popularna czyli nauka o warunkach i pielęgnowaniu zdrowia*, cz. I, Tarnów 1883.

29 Baranowski Mieczysław (1851–1898) higienista galicyjski, nauczyciel, dyrektor Seminarium Nauczycielskiego Żeńskiego we Lwowie, redaktor czasopisma „Szkoła" oraz „Rodzina

zakresu świadczy fakt, iż w 1891 ukazało się jej II wydanie Higiena przystępnie ułożona[30], dodatkowo rozszerzone przez Józefa Szpilmana, docenta higieny na wydziale filozoficznym Uniwersytetu Lwowskiego. Omówił on wszystkie czynniki mające wpływ na zdrowie i życie ludzi : powietrze, ziemię, klimat, warunki mieszkaniowe, pożywienie, wypoczynek, pracę zawodowa, sposób pielęgnowania dzieci. Podał równocześnie liczne wskazówki dotyczące dbania o własne zdrowie, zapobiegania chorobom i unikania zewnętrznych zagrożeń. Autor zwrócił szczególną uwagę na higienę wieku dziecięcego. Apelował do rodziców o staranne pielęgnowanie niemowląt i dzieci, odpowiednie karmienie, ubieranie, dbanie o higienę ciała oraz wdrażanie do prowadzenia racjonalnego trybu życia. Z kolei w 1909 roku, lekarz powiatowy, Józef Friedberg opublikował Krótkie popularne pouczenie o cholerze. W broszurce zawarł podstawowe informacje o groźnej w ówczesnych czasach cholerze. Omówił jej objawy, najczęstsze przyczyny zachorowań oraz metody zapobiegania i sposoby postępowania z chorymi na cholerę[31]. W 1915 roku, Alfred Winogrodzki opublikował interesującą broszurę dla ludu Kilka słów o chorobach zakaźnych i ich unikaniu. Scharakteryzował w niej najczęstsze choroby zakaźne: dur brzuszny i plamisty, czerwonkę, cholerę, zapalenie opon mózgowych, odrę, krztusiec, ospę, grypę oraz sposoby zapobiegania[32].

Na początku XX wieku wzrosła liczba publikacji adresowanych do rodziców. Ich autorzy prezentowali zasady higieny, które powinny być przestrzegane podczas pielęgnowania niemowląt i opieki nad dziećmi. W 1907 roku wydano Hygienę wieku dziecięcego[33]. W publikacji, poza zasadami opieki nad dzieckiem (odżywianiem, ubieraniem, hartowaniem, pielęgnowaniem ciała) oraz chorobami szkolnymi, omówione zostały kwestie wychowawcze. Zalecano systematyczne wdrażanie dzieci do obowiązków domowych oraz umiejętne stosowanie kar i nagród. Zwrócono też uwagę rodziców na potrzebę indywidualnego traktowania każdego dziecka. Pisano: „rezultat wychowania dzieci zależy po największej części od mniej lub więcej szczęśliwego uchwycenia i rozpoznania indywidualności oraz fizycznych i duchowych zdolności wychowywanego

i Szkoła" (wraz z F. Majchrowiczem), inspektor szkolny, autor licznych publikacji z zakresu higieny, *Polski Słownik Biograficzny*, t. I, Kraków 1935, s. 282; J. Potoczny, *Pedagogiczne wyzwania Mieczysława Tytusa Baranowskiego*, [w:] *Biografie pedagogiczne*, seria: *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 9, Rzeszów 1997, s. 103-110.

30 M. Baranowski, *Hygiena przystępnie ułożona*, wyd. II, Lwów 1891.

31 J. Friedberg, *Krótkie popularne pouczenie o cholerze*, Brody 1905.

32 A. Winogrodzki, *Kilka słów o chorobach zakaźnych i ich unikaniu*, Oświęcim 1915.

33 J. Trumpp, *Hygiena wieku dziecięcego,* cz. I i II, przeł. Wł. Hojnacki, Lwów 1907.

dziecka"[34]. Prezentowane podejście wynikało z przesłanek rozwijającego się w Europie ruchu nowego wychowania, postulującego dostosowanie wymagań wychowawczych do indywidualnych możliwości dzieci. Interesujący poradnik dla rodziców pt. Higiena dziecka opublikowano w 1916 roku. Stanowił on zbiór podstawowych informacji o pielęgnowaniu i wychowywaniu dzieci. Począwszy od okresu noworodka po wiek szkolny, autorka omówiła szczegółowo zasady odżywiania, ubierania, utrzymywania czystości, zapobiegania chorobom, postępowania w przypadku zachorowania na choroby zakaźne[35].

Wraz z postulatami wprowadzenia do szkół obowiązkowej nauki higieny, wydawać zaczęto również publikacje dla dzieci i młodzieży szkolnej. Ich autorami byli przede wszystkim higieniści oraz lekarze szkolni. Wśród nich warto wymienić nazwiska pierwszych autorów podręczników do higieny: Tadeusza Żulińskiego, Mieczysława Baranowskiego, Edwarda Madeyskiego, Alfreda Winogrodzkiego, Bronisława Kaczorowskiego.

Już w 1881 roku M. Baranowski opublikował Zarys hygieny i dietetyki ciała i ducha w zastosowaniu do młodzieży szkolnej i wieku dziecięcego[36]. Było to tłumaczenie niemieckiego podręcznika do higieny, autorstwa dr Bocka. Podręcznik zawierał wiadomości dla nauczycieli z zakresu anatomii i fizjologii człowieka oraz podstawowe zasady higieny dla młodzieży szkolnej. Autor przekonywał o konieczności dbania o własne zdrowie, pisał mianowicie: „skoro ludzie nauczyliby się zdrowie należycie cenić i starannie je pielęgnować, rzadko chorowaliby i mogliby się prawie zupełnie bez lekarzy obchodzić"[37]. Pozycję tę RSK poleciła jako obowiązkową do bibliotek szkolnych, reskryptem z dnia 13 października 1884 roku. W 1891 roku ukazało się II wydanie tego podręcznika.

Za pierwszy, polski podręcznik do nauki higieny w szkołach uznaje się Higienę szkolną T. Żulińskiego. Książka została wydana w 1886 roku, po śmierci jej autora. Przeznaczona była dla lekarzy i nauczycieli zajmujących się nauczaniem higieny w szkołach. W pierwszej części autor przedstawił warunki życia ludności polskiej oraz dane statystyczne o śmiertelności i zachorowalności na różne choroby na tle danych europejskich. Druga część publikacji poświęcona została wyłącznie higienie szkolnej. Żuliński omówił szczegółowo normy higieniczne, którym powinien odpowiadać budynek szkolny i jego wyposażenie, scharakteryzował choroby szkolne, sposoby zapobiegania oraz postępowania w razie ich

---

34 Ibidem, cz. II, Kraków 1907, s. 37.

35 M. Biehler, *Higiena dziecka*, Warszawa, Lublin, Łódź, Kraków 1916.

36 M. Baranowski, *Zarys hygieny i dietetyki ciała i ducha w zastosowaniu do młodzieży szkolnej i do wieku dziecięcego,* Stanisławów 1881.

37 Ibidem, s. 44.

wystąpienia. Zakończenie stanowi obszerny apel o wprowadzenie obowiązkowej nauki higieny w szkołach polskich, które miało by być początkiem higienicznej reformy kraju[38].

W 1903 ukazała się publikacja dla młodzieży Z HYGIENY SZKOLNEJ[39], autorstwa Alfreda Winogrodzkiego – oświęcimskiego lekarza powiatowego. Stanowiła ona zbiór wykładów dla młodzieży gimnazjalnej. W pierwszej części omówione zostały choroby szkolne, ich przyczyny, sposób rozpowszechniania oraz metody zapobiegania i leczenia. Druga część poświęcona została gruźlicy, która na przełomie XIX i XX wieku stanowiła poważne zagrożenie życia. Autor pisał: „żadna inna choroba, prócz gruźlicy, nie zabiera rocznie tyle ofiar i żadna inna nie sprowadza na społeczeństwo takiej nędzy jak suchoty płucne"[40]. W związku z tym omówił szczegółowo przyczyny gruźlicy i sposoby zarażania się nią. Wzywał do przestrzegania zasad higieny, które miały pomóc w zapobieganiu chorobie, namawiał do szybkiej interwencji lekarskiej w przypadku zachorowania. Alfred Winogrodzki wydał także HIGIENA, PODRĘCZNIK DO UŻYTKU UCZNIÓW I UCZENNIC SZKÓŁ ŚREDNICH I SAMOUKÓW. Publikacja spełniała rolę poradnika dla nauczycieli, młodzieży szkolnej i samouków. Zawarte zostały w niej wskazówki higieniczne dla młodzieży. Autor zalecał przede wszystkim dbanie o czystość ciała i otoczenia oraz odpoczynek na świeżym powietrzu. Omówił również wpływ nauki szkolnej na zdrowie uczniów oraz scharakteryzował najczęstsze choroby szkolne[41]. W 1908 roku Bronisław Kaczorowski opublikował ELEMENTARZ HIGIENICZNY DLA DZIECI SZKOLNYCH z przeznaczeniem dla uczniów szkół ludowych i niższych klas szkół średnich. Autor w bardzo przystępny sposób udzielił wskazówek do pielęgnowania zdrowia w dzieciństwie i wieku dorastania. W publikacji zamieścił interesujący tzw. katechizm zdrowotny, a w nim szczegółowe zasady dbania o czystość ciała[42].

Wymienione publikacje higienistów galicyjskich stanowiły podstawowe źródło wiedzy higienicznej dla ludności galicyjskiej, były również stosowane jako podręczniki do przekazywania treści higienicznych dzieciom i młodzieży.

---

38 T. Żuliński, *Higjena szkolna*. Wydanie pośmiertne do druku przygotowane i uzupełnione przez Kazimierza Grabowskiego, Kraków 1886.

39 A. Winogrodzki, *Z hygieny szkolnej*, Kraków 1903.

40 Ibidem, s.10.

41 A. Winogrodzki, *Higiena, podręcznik do użytku uczniów i uczennic szkół średnich i samouków*, Sambor 1908.

42 B. Kaczorowski, *Elementarz higieniczny dla dzieci szkolnych*, Lwów 1908.

Postulaty higienistów galicyjskich w prasie pedagogicznej

Na łamach czasopism pedagogicznych, higieniści galicyjscy podejmowali głównie tematy dotyczące higieny szkolnej[43]. Liczne artykuły z tego zakresu znajdujemy na łamach „Szkoły" – pisma dla nauczycieli szkół ludowych, średnich i wyższych, które było wydawane w latach 1868 - 1939, jako organ Towarzystwa Pedagogicznego[44]. Tematykę higieny szkolnej podejmował w swych artykułach m.in. M. Baranowski, który udowadniał niekorzystny wpływ złych warunków szkolnych na zdrowie dzieci. Przykładowo w artykule O ŁAWKACH SZKOLNYCH I ICH WPŁYWIE NA ZDROWIE MŁODZIEŻY pisał o niedostosowanych do wzrostu uczniów ławkach szkolnych, powodujących wady postawy, równocześnie omawiał higieniczne ławki Rettinga[45]. Baranowski poruszał również problem nadmiernego przepełnienia klas, przyczyniającego się do rozprzestrzeniania chorób wśród uczniów[46]. Wyraźnie eksponował negatywne skutki braku higieny na rozwój psychiczny, fizyczny i umysłowy dziecka. W jednym z artykułów czytamy: „Jaka szkoła, taka nasza przyszłość, że wiedza bez zdrowia nic nie ma wartości, i że tylko człowiek zdrowy może dbać o pomyślność swoją, swoich potomków i bliźnich"[47]. Krytycznego stanu higieny szkolnej w Galicji dopatrywał się w niskim poziomie i nieznajomości zasad higieny w społeczeństwie oraz w zacofaniu. O niehigienicznym urządzeniu szkół galicyjskich pisali również inni autorzy, m.in. Franciszek Obtułowicz[48]. Na łamach „Szkoły" publikowano także szereg artykułów o chorobach szkolnych, ich przyczynach oraz metodach zapobiegania. Higieniści postulowali wprowadzenie obowiązkowej nauki higieny, zatrudnianie w szkołach lekarzy, wyposażenie budynków szkolnych z uwzględnieniem zasad sanitarno-higienicznych, popularyzowali organizowanie kolonii letnich i korpusów waka-

---

43 E. Dolata, *Problematyka zdrowia i higieny na łamach galicyjskich czasopism pedagogicznych z przełomu XIX i XX wieku,* w: *Problemy opiekuńczo-wychowawcze w polskim czasopiśmiennictwie. Przeszłość i teraźniejszość*, red. R. Bednarz-Grzybek, M. Hajkowska, Lublin 2015, s.119-134.

44 A. Meissner, *Polskie czasopisma pedagogiczne w Galicji*, w: *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 8, *Myśl edukacyjna w Galicji 1772–1918,* Rzeszów 1996, s. 136.

45 M. Baranowski, *O ławkach szkolnych i ich wpływie na zdrowie młodzieży*, „Szkoła" 1888, nr 22, s. 186.

46 Idem, *Jakie następstwa dla zdrowia, nauki i wychowania młodzieży sprowadza przepełnienie klas w szkole,* „Szkoła" 1885, nr 28, s. 231.

47 Idem, *Higiena szkół*, „Szkoła", 1881, s. 95.

48 F. Obtułowicz, *Kilka uwag w sprawie higieny budynków szkolnych oraz z zakresu higieny szkolnej,* „Szkoła" 1897, nr 34, s. 385.

cyjnych dla dzieci i młodzieży[49]. Warto podkreślić, że instytucje kolonii letnich higieniści traktowali jako znaczącą formę zapobiegania i leczenia chorób wśród dzieci i młodzieży. Badania lekarskie udowadniały bowiem, że pobyt na świeżym powietrzu, stosowane kąpiele mineralno-gazowe i borowinowe przyczyniały się do poprawy zdrowia i kondycji fizycznej dzieci. Józef Żuliński[50] pisał przykładowo: „Jeżeli kolonie wakacyjne w ogóle, nastręczające dziatwie sposobności odzyskania sił nadwątlonych w szkole, są same przez się ważne i pożyteczne, to o ileż ich doniosłość i znaczenie się potęguje, jeśli do higienicznych i pedagogicznych korzyści tych kolonii przyłączymy jeszcze możliwość radykalnego leczenia objawiających się zarodów ciężkich dolegliwości" [51].

Problemom higieny szkolnej, wiele miejsca poświęcano również na łamach „Rodziny i Szkoły" [52]. Zamieszczano w niej wiele artykułów informujących o chorobach wieku dziecięcego, sposobach dbania o zdrowie, o racjonalnym odżywianiu, zaburzeniach nerwowych. Autorem licznych artykułów z tego zakresu był m.in. Bolesław Baranowski. Pisał też o fatalnych warunkach sanitarno-higienicznych galicyjskich szkół i konieczności ich poprawy[53]. Na stan sanitarno-higieniczny szkół uskarżali się poza tym autorzy artykułów: Wychowanie i nauka ze stanowiska polityki socjalnej[54] oraz Wychowanie fizyczne i higiena szkół[55]. Na łamach „Rodziny i Szkoły" prezentowano poza tym wyniki badań lekarskich, świadczące o fatalnym stanie zdrowia uczniów[56].

---

49 R. Starkel, *Stosunki zdrowotne w szkole*, „Szkoła" 1886, nr 20, s. 153; J. Chmielewski, *O nauce pod względem wpływu na zdrowie dzieci,* „Szkoła" 1878, nr 6, s. 41; J. Faff, *Korpusy wakacyjne dla młodzieży szkolnej*", Szkoła 1889, nr 24.

50 Żuliński Józef (1841–1908) – higienista galicyjski, profesor nauk przyrodniczych i matematyki w Państwowym Seminarium Nauczycielskim Żeńskim we Lwowie, inicjator kolonii wakacyjnych w Galicji, organizator i kierownik kolonii leczniczej dla dzieci w Rymanowie, autor kilku prac z zakresu historii naturalnej, m.in: *O nauczaniu historii naturalnej w szkołach ludowych*, Lwów 1875; W. Górski, *Niepospolita rodzina. Monografia rodziny Żulińskich*, Warszawa 1927, s. 12.

51 *Księga Pamiątkowa „Sokoła" 1867–1892*, 1892, s. 233.

52 „Rodzina i Szkoła"- pismo poświęcone problemom wychowania domowego i szkolnego, wydawane we Lwowie w latach 1896–1913, red. M. Baranowski, F. Majchrowicz.

53 B. Baranowski, *Szkolnictwo ludowe Galicji w swym rozwoju od 1868 do 1909, z uwzględnieniem stosunków higienicznych,* „Rodzina i Szkoła", Lwów 1910, s. 300.

54 G. Kubik-Horodyński, *Wychowanie i nauka ze stanowiska polityki socjalnej*, „Rodzina i Szkoła", Lwów 1897, s. 549.

55 J. Dobrzański, *Wychowanie fizyczne i higiena szkół*, „Rodzina i Szkoła" 1908, nr 1/2, s. 3.

56 B. Kaczorowski, *Stan higieny i stan zdrowotny dzieci szkół średnich we Lwowie*, „Rodzina i Szkoła", Lwów 1911, s. 282.

Zagadnienia higieny szkolnej omawiali również higieniści publikujący na łamach „Muzeum". Czasopismo to ukazywało się w latach 1885–1939, jako organ Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych i adresowane było do osób związanych ze szkolnictwem średnim[57]. W ramach treści higieniczno- lekarskich „Muzeum" prowadziło ostrą walkę z przeciążeniem szkolnym, przepełnieniem szkół, fatalnym ich wyposażeniem oraz starało się o należyte miejsce dla wychowania fizycznego w programach szkolnych[58]. Sprawy higieny szkolnej poruszane były często podczas dyskusji i walnych zebrań TNSW, z których sprawozdania znajdowały się na łamach „Muzeum". W piśmie tym drukowano również zarządzenia władz szkolnych odnośnie do organizacji procesu nauczania z uwzględnieniem norm higienicznych. Liczni autorzy podkreślali wprowadzenie w szkołach stałej opieki medycznej. Na ten temat pisali głównie lekarze: Tadeusz Żuliński, Walerian Serbeński, Stanisław Bądzyński, Ludwik Salo i inni[59]. Wszyscy byli zgodni co do tego, że zatrudnianie w szkołach lekarzy wpłynęłoby na poprawę stanu zdrowia uczniów. Lekarze prowadziliby bowiem systematyczne badania dzieci, podejmowali odpowiednie działania zapobiegające epidemiom, upowszechniali wśród uczniów zasady higieny.

Zagadnienia higieny szkolnej, poruszane na łamach czasopism miały dotrzeć do jak najszerszego kręgu odbiorców, zapoznać z fatalnymi warunkami nauki szkolnej w Galicji i uwrażliwić społeczeństwo oraz władze szkolne na los dzieci i młodzieży, uczących się w warunkach bardzo niekorzystnych dla zdrowia.

---

57 T. Gumuła, *Z dziejów „Muzeum" 1885–1939. W setną rocznicę założenia czasopisma*, w: *Z historii szkolnictwa i myśli pedagogicznej w Polsce (1779–1939)*, red. S. Walasek, Wrocław 1990, s. 169-179.

58 A. Sokołowski, *O stosunkach higienicznych w naszych szkołach średnich,* „Muzeum" 1888, s. 384-395; B. Mańkowski, *W sprawie higienicznych warunków nauki szkolnej*, „Muzeum" 1897, s. 587; A. Pechnik, *Kilka uwag z zakresu higieny szkolnej (o kurzu w izbach szkolnych)*, „Muzeum" 1898, nr 8/9, s. 640; B. Mańkowski, *Oświetlenie klas*, „Muzeum" 1901, s. 73; *Przepełnienie naszych szkół*, „Muzeum" 1906, t. II, s. 342; A. Bolland, *Analiza powietrza w salach szkolnych c.k. Wyższej Szkoły Realnej w Tarnowie*, „Muzeum" 1907, t. I, s. 414; *Gąbka jako rozsadnik zarazków chorobotwórczych*, „Muzeum" 1910, t. I, s. 98; J. Landau, *Szkoła a choroby zakaźne*, „Muzeum" 1902, s. 726, 846; *Nauka szkolna a zdrowotność*, „Muzeum" 1910, t. I, s. 67.

59 J. Merunowicz, *O nadzorze lekarskim w szkołach,* „Muzeum" 1888, s. 28, 397; L. Salo, *W sprawie lekarzy szkolnych*, „Muzeum" 1890, s. 259; *W sprawie nadzoru lekarskiego w naszych szkołach średnich*, „Muzeum" 1891, s. 304; S. Bądzyński, *W sprawie czuwania nad zdrowiem młodzieży szkolnej,* „Muzeum" 1901, s. 655.

Podsumowanie

Wiek XIX, który zdobył miano wieku dziecka, zaznaczył się w dziejach ludzkości podniesieniem wielu najważniejszych zagadnień związanych z losem najmłodszych. Wśród nich ważną kwestię stanowiły sprawy zdrowia i higieny. W wyniku szerokich dyskusji, w które zaangażowali się higieniści z całej Europy wypracowane zostały wnioski, podkreślające konieczność wykorzystywania wiedzy higienicznej w procesie wychowania oraz edukacji dzieci i młodzieży. Zrozumiano, że nieodpowiednie warunki higieniczno – zdrowotne, w których dzieci przebywają (złe warunki mieszkaniowe, nieodpowiednie lokale szkolne, bez podstawowych urządzeń sanitarnych, przepełnione klasy, niewłaściwe pomoce dydaktyczne, przeciążanie uczniów nauką szkolną) utrudniają im prawidłowy rozwój, czynią podatnymi na różne choroby, a równocześnie uniemożliwiają skuteczność procesu edukacji.

Zainteresowanie dzieckiem i sprawami higieny szkolnej wzrosło również w Galicji pod koniec XIX wieku. Do kraju docierały koncepcje nowego wychowania i postulaty zapewnienia każdemu dziecku odpowiednich warunków do rozwoju. W tym kontekście szczególnego znaczenia nabrała problematyka ochrony zdrowia dzieci. Podobnie jak w innych krajach europejskich, popularne stały się badania stanu sanitarnego szkół oraz jego wpływu na zdrowie dzieci i młodzieży. O wynikach tych badań, higieniści galicyjscy dyskutowali m.in. na międzynarodowych i krajowych konferencjach, zjazdach, zebraniach towarzystw lekarskich i nauczycielskich. Niestety, sytuacja dzieci galicyjskich, z punktu widzenia higieny była bardzo niekorzystna. Większość z nich mieszkała w złych warunkach, w domach pozbawionych wszelkich wygód i urządzeń sanitarnych. Podobnie stan większości szkół galicyjskich, daleki był od przyzwoitości. Wiele szkół, zarówno ludowych, jak i średnich mieściło się w czynszowych kamienicach, rzadko nawet adaptowanych do celów szkolnych. Na wsi z reguły zajęcia odbywały się w wynajętych izbach. W większości szkół oświetlenie było niedostateczne, klasy nadmiernie zagęszczone, wyposażenie w sprzęt niezadowalające. Szkoły nie miały podstawowych urządzeń sanitarnych, toalet, sal gimnastycznych. Poza tym rozkład zajęć (nauka dwurazowa), nie był dostosowany do potrzeb rozwojowych uczniów. Dzieci często chorowały, w szkołach wybuchały epidemie[60].

---

[60] E. Dolata, *Galicyjskie szkolnictwo przełomu XIX i XX wieku wobec sytuacji sanitarno-higienicznej uczącej się młodzieży,* w: *Oświata na ziemiach polskich pod zaborami wobec wyzwań cywilizacyjnych*, red. A. Meissner, J. Potoczny, Lublin 2013, s. 43-61.

Dzięki zaangażowaniu higienistów galicyjskich w upowszechnianie podstawowej wiedzy z zakresu ochrony zdrowia i życia, stopniowo rosła świadomość społeczna w tym zakresie. W trosce o zdrowie dzieci i młodzieży zaczęto podejmować działania, które w konsekwencji stopniowo zmieniały krajobraz sanitarno-higieniczny Galicji. Wiedza higieniczna coraz częściej była wykorzystywana w procesie wychowania dzieci i młodzieży, co czyniło go bardziej skutecznym i efektywnym.

Andrzej Smolarczyk

Stan zdrowotny i higieniczny uczniów szkół powszechnych w województwie wileńskim w okresie międzywojennym*

22 grudnia 1925 roku zostało formalnie utworzone województwo wileńskie. Pod względem administracyjnym dzieliło się na Wileńskie Starostwo Grodzkie oraz na 8 powiatów: brasławski (4218 km^2), dziśnieński (3908km^2), mołodeczański (1876 km^2), oszmiański (2352 km^2), postawski (3114 km$^{2)}$, świeńciański (4037 km^2), wilejski (3421 km^2), wileńsko-trocki (6183 km^2). Województwo wileńskie obejmowało 14 miast, z których wydzielone z powiatu Wilno liczyło ponad 180 000 mieszkańców, Oszmiana i Święciany po blisko 6000 mieszkańców, Dzisna – około 4500, Wilejka – ok. 3500, Mołodeczno – około 2000, Brasław nieco ponad 1600[1].

Powierzchnia województwa wileńskiego przedstawiała teren pokryty pagórkami i wzgórzami. Górzysta powierzchnia ciągnęła się wzdłuż rzek i okolicznych jezior. Najwyższe wzgórza leżą w pobliżu Trok i niedaleko Wilna (Góry Ponarskie), które wznoszą się nad poziomem morza o 350–400 metrów. Najniżej natomiast położone miejscowości leżą w powiecie dziśnieńskim, wznosząc się ponad poziom morza zaledwie o 100–200 metrów[2].

Lokalne warunki klimatyczne sprzyjały w stopniu dostatecznym rozwojowi rolnictwa. W ciągu roku notowano średnio 65 dni słonecznych jasnych, ok. 135 dni pogodnych pochmurnych, pozostała część roku zazwyczaj bywała bez słońca, przeważnie jesienią i zimą (deszcze). Posuchy występowały rzadko, natomiast częste deszcze występujące w lipcu stanowiły przeszkodę w zbieraniu siana i zbóż

---

* Projekt został sfinansowany ze środków Narodowego Centrum Nauki, przyznanych na podstawie decyzji nr DEC-2013/11/D/HS3/02457.

1 Centralne Archiwum Państwowe Litwy (LCVA), f. 51, ap. 1, b. 291, k. 54v., *Sprawozdanie ze stanu sanitarnego województwa wileńskiego w roku 1927*.

2 Ibidem.

z pól. Przeciętna roczna ciepłota na terenie województwa wileńskiego wynosiła plus 7 stopni Celsjusza, najniższa przeciętna ciepłota przypadała na styczeń i wynosiła minus 6 stopni Celsjusza, najwyższa zaś na lipiec i wynosiła plus 19 stopni Celsjusza. Klimat sprzyjał rozwojowi rolnictwa na tym terenie[3].

Obszar województwa wileńskiego wynosił ok. 29 100 km^2, ludność zamieszkująca teren województwa liczyła w połowie lat dwudziestych ok. miliona mieszkańców (1 005 000 mieszkańców w 1927). Gęstość zaludnienie była bardzo niska i wynosiła 34 mieszkańców na jeden kilometr kwadratowy.

Duże obszary województwa wileńskiego zostały zniszczone podczas I wojny światowej. Ogromny teren spustoszenia rozciągał się pasem ok. 15 kilometrów szerokości biegnąc przez linię jezior w granicach powiatów brasławskiego, święciańskiego i oszmiańskiego. Znaczne połacie ziemi długo leżały odłogiem. Porosłe zaroślami leśnymi, poorane rowami strzelniczymi oraz betonowymi okopami niemieckimi pomału wracały do stanu przedwojennego[4].

Okupacja niemiecka dotknęła mieszkańców Wileńszczyzny systematycznie organizowanymi kontrybucjami i rabunkami. Warunki życiowe ludności diametralnie się pogorszyły. Panował głód, co sprzyjało szerzeniu się chorób i epidemii. „Wojna pożarła ten słodki owoc od pierwszego rozmachu i zmieniła zasadniczo postać całego kraju. Straszliwe zniszczenie zadało cios śmiertelny dobrobytowi Kresów. Zaledwie kilka fortun magnackich zdołało utrzymać cień dawnego splendoru, inne rozpadły się zupełnie, albo stały się żerowiskiem wszelkiego gatunku aferzystów. Pałace i dwory zostały zrujnowane albo spalone, wszelki dobytek zagarnęli żołnierze i chłopi. Ziemię uprawną poorano okopami i wyjałowiono. Bogactwo leśne, które było podstawą powszechnego dobrobytu zniknęło bez śladu. Brak odpowiednich arteryj komunikacyjnych zmusił armje walczące do zbudowania olbrzymiej sieci dróg polowych, co rozpoczęło pierwszą bezlitosną trzebież lasów. Potem Niemcy wysyłali do siebie całe pociągi starodrzewu, a reszty dokonali chłopi i żarłoczna, żadnem ograniczeniem jeszcze niepowstrzymana powojenna spekulacja. Miejsce olbrzymich borów zajęły niezmierzone wycięciska i pustacie łąki zarośnięte rzadką brzeziną, moczary z karłowatą sosną i piaszczyste, wymarłe wrzosowiska. Z pod zielonego płaszcza lasu wyjrzało nieurodzajne łono lichej ziemi i wszystkie z tem związane klęski. [...] Z jakąś niesłychaną drapieżnością rzuciły się na ten kraj wynędzniały, wstrząśnięty i wyczerpany, wszystkie upiory najostrzejszych zatargów socjalnych, ekonomicznych i narodowościowych”[5].

---

3 Ibidem, k. 55.

4 Ibidem, k. 55v.

5 St. Dzikowski, *Egzotyczna Polska. Z myśliwskiej włóczęgi*, Warszawa 1931, s. 9-10.

W tak trudnych warunkach władze polskie przystąpiły do budowy struktury szkolnej na ziemiach północno-wschodnich. Według danych pochodzących z 1 marca 1923 roku podanych przez Konstantego Srokowskiego na Wileńszczyźnie funkcjonowało 1 660 publicznych szkół powszechnych, z czego 1576 szkół polskich, 36 białoruskich, 44 litewskie i 4 rosyjskie. Stan szkolnictwa powszechnego autor przedstawił jako zdecydowanie niezadowalający: „Przede wszystkim brak dla nich odpowiednich pomieszczeń. Z reguły służą do tego zwykłe izby w chatach włościańskich. Zaopatrzenie w środki naukowe minimalne. Przede wszystkim jednak, według zgodnej opinii wszystkich organów nadzorczych, personel nauczycielski w znacznej większości nieodpowiedni [...] 30 do 40 procent dzieci w wieku szkolnym i to głównie prawosławnych w ogóle do szkoły nie uczęszcza”[6].

Sytuacja egzystencjalna dzieci na ziemiach wschodnich była w okresie powojennym dramatyczna. W pierwszym okresie istnienia II Rzeczypospolitej polityka państwa w zakresie ochrony zdrowia i higieny dzieci i młodzieży koncentrowała się głównie na zaspokojeniu biologicznych potrzeb młodego pokolenia. „Organizacje i instytucje powstałe z inicjatywy państwa i samorządu terytorialnego miały wówczas charakter wybitnie filantropijny. Zapewnienie schronienia, odpowiednie wyżywienie oraz minimalizowanie skutków rozprzestrzeniania się chorób zakaźnych stanowiło podstawowe zadania poszczególnych instytucji. W okresie późniejszym, w latach względnej stabilizacji państwa pod względem ekonomicznym, działania państwowej służby zdrowia [...] polegały głównie na nadzorze i koordynacji organów samorządowych, a także na próbach opracowania programu opiekuńczego nad nieletnimi”[7].

Jednym z pierwszych aktów prawnych dotyczących ustawodawstwa sanitarnego były wydane 10 lutego 1918 roku przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (MWRiOP) „Przepisy zapobiegawcze przeciwko szerzeniu się chorób zakaźnych przez szkoły i zakłady wychowawcze”[8]. W 1919 roku Sejm zatwierdził dwie ustawy: „O przymusowym szczepieniu przeciwko ospie” z 19 lipca 1919 roku[9] oraz „W przedmiocie zwalczania chorób zakaźnych oraz innych chorób występujących nagminnie” z dnia 25 lipca 1919 roku[10].

---

6 K. Srokowski, *Sprawa narodowościowa na kresach wschodnich*, Kraków 1924, s. 187.

7 M. Paciorek, *Higiena dzieci i młodzieży w polskim czasopiśmiennictwie medycznym okresu międzywojennego*, Warszawa 2010, s. 117,

8 *Dziennik Urzędowy MWRiOP*, 1918, nr 3, poz. 10.

9 *Dziennik Praw Pań. Pol.*, 1919, nr 63, poz. 372; M. Paciorek, *Higiena...*, s. 122.

10 *Dziennik Praw Pań. Pol.,* 1919, nr 67, poz. 402; M. Paciorek, *Higiena...*, s. 122. W 1921 roku działalność Ustawy rozciągnięto na województwa wschodnie.

Opieka higieniczno-zdrowotna na prowincji wileńskiej różniła się od tej w samym mieście Wilnie. Zdecydowanie korzystniej wyglądała w stolicy województwa. Twórcą i moderatorem opieki higieniczno-lekarskiej w szkołach powszechnych publicznych miasta Wilna był dr Stefan Brokowski. W opinii Naczelnego Lekarza Szkół Powszechnych miasta Wilna stała na wysokim poziomie. Wilno dla wielu polskich miast było wręcz wzorem do naśladowania[11]. „St. Brokowski w 1924 r. przeniósł się z Dąbrowy Górniczej do Wilna i objął stanowisko Naczelnego Lekarza Szkół Powszechnych, organizując ten dział higieny praktycznej oraz biorąc udział w życiu społecznym i politycznym miasta"[12]. Opieka higieniczno-zdrowotna swe dynamiczne działanie w Wilnie i w jakimś stopniu na Wileńszczyźnie zawdzięcza temu prężnemu społecznikowi i politykowi[13].

24 czerwca 1925 roku odbyła się w budynku Kuratorium Okręgu Szkolnego Wileńskiego (KOSW) konferencja powizytacyjno-sprawozdawcza, na której naczelnik Wydziału Szkół Powszechnych w następujących słowach przedstawił sytuację sanitarną szkolnictwa powszechnego: „Tadeusz Turkowski krytykował opłakany stan budynków szkolnych, brak światła – spotęgowany jeszcze «pięknemi» firankami w oknach, ujemny stan zdrowotności wśród dzieci spowodowany brakiem porządku, czystości, marnem wychowaniem i brakami wychowania fizycznego i zalecał nauczycielstwu rozwinąć opiekę nad dziećmi i zyskać pomoc materialną dla dożywiania dziecka szkolnego, zagrożonego gruźlicą [...]" [14].

W sprawozdaniu złożonym ze sprawozdań lekarskich za listopad i grudzień roku szkolnego 1924–1925 stan zdrowotny szkolnictwa powszechnego miasta Wilna przedstawiał się następująco: lekarze szkolni odwiedzili 43 szkoły, przeciętna liczba odwiedzin przypadała na jedną szkołę trzy razy miesięcznie. Przeprowadzono 761 badań indywidualnych; wygłoszono 88 pogadanek dla dzieci; odbyto 19 konferencji z rodzicami. San czystości wśród dzieci nie był zadowalający: na ogólną liczbę 12 450 dzieci wykryto 8819 brudnych, 2433 zawszonych. Chorób zakaźnych wykryto: 47 świerzby, 212 gruźlicy gruczołów chłonnych, 129 gruź-

---

11 LCVA, f. 51, ap. 5, b. 831, k. 5v, *W sprawie skreśleń Komisji Finansowej z pozycji na higienę szkolną.*

12 *Czołowi kandydaci do Sejmy listy Marszałka Piłsudskiego. Dr Stefan Brokowski*, „Kurier Wileński" nr 49 (1096) z 1.03.1928, s. 2.

13 Stefan Walenty Brokowski (ur. 16 lutego 1882 r. w Rawie Mazowieckiej, zmarł po 1939 r.) Po przeniesieniu się do Wilna prowadził ambulatorium w Państwowej Szkole Technicznej im. Marszałka Józefa Piłsudskiego (1924–1928), działacz społeczny na Wileńszczyźnie, propagator i organizator wychowania fizycznego, społeczny sędzia powiatowy, naczelny lekarz szkół powszechnych w Wilnie. Od 1928 roku przywódca Partii Pracy (wchodzącej w skład BBWR). Losy po 1939 nieznane (*Posłowie i senatorowie Rzeczypospolitej Polskiej 1919–1939. Słownik biograficzny*, t. 1, A-D, Warszawa 1998, s. 202-203).

14 *Rozrachunek z nauczycielstwem*, „Słowo" z 25.06.1925, nr 141 (855), s. 2.

licy płuc – podejrzanych, gruźlicy płuc stwierdzono 220. Zanotowano ponadto 54 przypadki chorób nosa, 70 przypadków chorób uszu, 57 jaglicy, 4 płonicy, 8 kokluszu[15].

Stan zdrowotny uczniów szkół powszechnych w roku szkolnym 1924–1925 obrazuje sprawozdanie lekarskie przesłane w sierpniu 1925 roku władzom szkolnym przez Wydział Szkolny Magistratu Miasta Wilna. W roku sprawozdawczym pobierało naukę w 52 szkołach powszechnych 10 475 dzieci. Opiekę lekarską nad szkołami sprawowało 7 lekarzy i 4 higienistki[16]. Z dokładnego opisu 46 lokali szkolnych wynika, że 38 z nich były to lokale wynajęte. Brak podwórców występował w 23 szkołach, w takiej liczbie stwierdzono też wadliwe ustępy, 18 szkół nie posiada należytego zaopatrzenia w wodę. Na 261 sal szkolnych, w 123 brak było dostatecznej ilości powietrza, które powinno przypadać na ucznia (3,5 m^3), w 180 salach stwierdzono oświetlenie dzienne niewystarczające. „Badań lekarskich ogółem przeprowadzono 5 310 – psychologicznych 80, z czego 4 493 zanotowano w kartach zdrowia wraz z pomiarami wieku, wagi i obwodu klatki piersiowej. Wśród badanych stwierdzono 7,8 proc. gruźlicy płuc wśród chłopców i 6,16 proc. wśród dziewcząt – powiększenia gruczołów 58,4 proc. wśród chłopców i 42,1 proc. wśród dziewcząt, poza tem 8,5 proc. skrzywień kręgosłupa, 6 proc. i 11 proc. wad wzroku, 37 proc. próchnicy zębów. Z chorób zakaźnych stwierdzono w roku sprawozdawczym 394 przypadki odry, 21 – płonicy, 92 – świnki, 8 – ospy wietrznej, 1 – dur wysypkowy, 111 – jaglicy. W czerwcu b. r. lekarze dokonali 5075 szczepień od ospy. W ciągu całego roku wygłoszono 290 pogadanek dla dzieci z zakresu higieny i odbyto 40 zebrań z rodzicami. Higienistki wykąpały 8325 dzieci i ostrzygły 4395. Odwiedzono w domach 324. W roku sprawozdawczym każda szkoła otrzymała apteczkę, nabyto 7 wag, spluwaczki, umywalniki, wrzątniki i 300 nowych ławek szkolnych. Na kolonie letnie wysłano 80 dzieci, na półkolonie 120. *W* roku 1924 Magistrat wydatkował na potrzeby związane z higieną szkolną 13 847 zł, a na rok 1925 preliminowano 64 591 zł. Dla podniesienia stanu zdrowotnego dziatwy sprawozdawca domaga się co najmniej 3-ch wzorowych budyn-

---

15 *Stan zdrowotny szkolnictwa powszechnego*, „Słowo" z 28.01.1925, nr 5 (719), s. 3.

16 Każdy lekarz posiadał swój rejon, w skład którego wchodziło od 7 do 10 szkół. Jedna higienistka przypadała na dwa rejony lekarskie. Praca lekarzy polegała na badaniu stanu zdrowotnego dziatwy szkolnej oraz podawaniu rad i wskazówek potrzebnych przy zapobieganiu chorobom tak często nawiedzających dzieci w wieku szkolnym. Wojnę z chorobami zakaźnymi i brudem wśród dzieci prowadzono przy udziale higienistek, które odwiedzały uczniów w domach zapoznając się z ich warunkami bytowymi. Przez wizyty domowe znajdowano ogniska chorób zakaźnych. Propagując zasady higieny, lekarze organizowali spotkania szkoleniowe z rodzicami i opiekunami dzieci. (*Opieka higieniczno-lekarska w szkołach powszechnych miasta Wilna,* „Słowo" z 02.12.1924, nr 275 (692), s. 3).

ków szkolnych, wydawania bezpłatnych śniadań szkolnych dla dzieci niezamożnych, racjonalnego wychowania, fizycznego oraz żywszego udziału społeczeństwa w opiece nad fizycznym i moralnym zdrowiem dziecka"[17].

W „Sprawozdaniu z opieki higieniczno-lekarskiej w szkołach powszechnych publicznych miasta Wilna za rok szkolny 1928/1929" autorstwa dr. St. Brokowskiego wynika, że pod opieką lekarską w Wilnie znajdowało się 60 szkół powszechnych, w których uczyło się około 14 457 dzieci w wieku szkolnym 7–15 lat (łącznie z 19 prywatnymi szkołami żydowskimi, w których naukę pobierało około 3299 dzieci). Nad opieką higieniczno-lekarską czuwało 10 lekarzy (St. Brokowski – stanowisko Naczelnego Lekarza Szkół Powszechnych, 7 lekarzy szkolnych pracowało w szkołach publicznych, 2 lekarzy w żydowskich szkołach prywatnych) i 8 higienistek. Na każdego lekarza w szkołach publicznych przypadało ok. 1594 uczniów, a w żydowskich szkołach prywatnych ok. 1 649 dzieci. Jedna higienistka w szkołach publicznych opiekowała się 1860 dziećmi, w szkołach żydowskich – 1 649 dziećmi[18]. W celu podniesienia kwalifikacji lekarzy szkolnych zorganizowano w dniach 3 października 1928 roku – 27 czerwca 1929 roku kurs dla lekarzy szkolnych. Ukończyło go 7 z 9 lekarzy rejonowych[19].

Stan pomieszczeń szkolnych pozostawiał wiele do życzenia. Połowa uczniów skazana była na przebywanie w pomieszczeniach dusznych i ciemnych. Często występował brak pomieszczeń pomocniczych, takich jak sale gimnastyczne i rekreacyjne, które uważano ówcześnie za nieodzowny warunek pracy pedagogicznej. Brakowało gabinetów lekarskich, aż 83% badań lekarskich odbywało się w klasach szkolnych, gabinetach kancelaryjnych i gdziekolwiek się dało to zrobić[20].

W roku szkolnym 1928/1929 przeprowadzono 2399 szczepień ochronnych przeciwko ospie. Jaglica utrzymywała się na tym samym poziomie, co w latach poprzednich. Wśród dzieci chrześcijańskich na jaglicę chorowało 8720, wśród dzieci żydowskich 1051. Przeprowadzono zakrojoną na dużą skalę akcję propagandową o szerzeniu się duru i problemie masowego odwszawiania. Odsetek chorych na gruźlicę płuc zmniejszył się o 0,8% w stosunku do tego sprzed roku. Na ogólną liczbę przebadanych dzieci chrześcijańskich wynoszącą 10 723 na gruźlicę cho-

---

17 *Stan zdrowotny wileńskich szkół powszechnych w r. 24/25*, „Słowo" z 27.08.1925, nr 193 (907), s. 1.

18 LCVA, f. 51, ap. 5, b. 931, k. 38, St. Brokowski, *Sprawozdanie z opieki higieniczno-lekarskiej w szkołach powszechnych publicznych miasta Wilna za rok szkolny 1928/1929,* Wilno, sierpień 1929 r.

19 A. Jasiński, *Zdrowie a szkoła*, „Kurier Wileński" z 16.10.1929, nr 237 (1582), s. 2.

20 LCVA, f. 51, ap. 5, b. 931, k. 40-42, *Sprawozdanie....*

rowało 461 (4,29%), natomiast wśród przebadanych 2689 dzieci żydowskich chorych na gruźlicę było 113 (4,2%)[21].

Stan czystości wśród uczniów przedstawiał się bardzo niekorzystnie. W badaniach stwierdzono 2114 dzieci brudnych, 1750 dzieci było zawszonych. Do kąpieli przymusowo odprowadzono 2247 dzieci, natomiast ostrzyżono 930 uczniów. Walka z brudem napotykała na zdecydowany opór rodziców, zwłaszcza gdy chodziło o strzyżenie dziewczynek. W tym okresie z powodu konfliktów z rodzicami nie kierowano spraw do sądów. Konflikty takie występowały wcześniej[22].

„Zapoczątkowana od 3 lat akcja dożywiania dzieci w szkole rozwija się pomyślnie dzięki asygnowaniu na ten cel znacznych kredytów przez samorząd. Według ankiety przeprowadzonej w ubiegłym roku ustalono, że w szkołach publicznych dożywiania potrzebowało 32,9%, czyli 1/3 dzieci. Obecnie wszystkie te dzieci zostały objęte akcją dożywiania. Jest to efekt zadowalający i graniczący prawie z całkowitym wykonaniem zadania, tak, że można powiedzieć, że w szkołach powszechnych publicznych m. Wilna nie ma dzieci głodnych w godzinach lekcyjnych" [23].

W „Sprawozdaniu z opieki higieniczno-lekarskiej w szkołach powszechnych publicznych miasta Wilna za rok szkolny 1929/1930" pojawiają się dane dotyczące alkoholizmu wśród dzieci szkół powszechnych. Na 10 513 dzieci poddanych ankiecie, 3160 podało, że znają stan upojenia alkoholowego. Od czasu do czasu piło 5532 dzieci, codziennie piło alkohol 263 dzieci. Od rodziców wódkę dostawało 53,3% zapytanych uczniów, a 111 dzieci kupowało ją samemu. Wyniki tej ankiety pokrywały się z danymi z 1924 roku. Problem z alkoholem mieli chłopcy i dziewczynki, dzieci chrześcijańskie i żydowskie. „Alkoholizm wśród dziatwy szkół powszechnych miasta Wilna – pisał autor – jest zjawiskiem stałym, utrzymującym się od 5 lat na tym samym poziomie z tendencją do zwyżki [...] po zatem wnioskować należy, że alkoholizacja robi postępy wśród najmłodszych, a szczególnie wśród dziewcząt. Na podstawie obiektywnych danych zyskujemy uprawnienie do wniosku, że oddziaływanie szkoły i opieki higieniczno-lekarskiej ogranicza się tylko do zatrzymania klęski alkoholizmu na pewnej granicy, czynniki te nie mogą natomiast wpłynąć na likwidację zjawiska. Przyczyna działająca znajduje się poza szkołą, a mianowicie w domu rodzicielskim i społeczeństwie [...]. Alkoholizują przeto młodzież rodzice". Głębokim smutkiem napawała inna kwestia dotycząca dzieci wileńskich. 780 z nich leczonych było na kiłę[24].

---

21 Ibidem, k. 42-43.

22 Ibidem, k. 43-44.

23 A. Jasiński, *Zdrowie a szkoła*, „Kurier Wileński" z 16.10.1929, nr 237 (1582), s. 2.

24 A. Hirschberg, *Bibliografia pedagogiczna*, „Kurier Wileński" z 7.11.1930, nr 257 (1899), s. 2.

Statystyki z dnia 15 grudnia 1930 roku wykazywały, że na 13 560 uczniów zapisanych do publicznych szkół powszechnych Wilna 5013 uczniów było nieobecnych z powodu choroby na zajęciach lekcyjnych (40% wszystkich uczniów). Wśród 370 nauczycieli pracujących w wileńskich szkołach powszechnych 123 było nieobecnych w pracy (40% wszystkich nauczycieli). Personel nauczycielski chorował we wszystkich szkołach. Stan epidemii grypy w mieście stale wzrastał. Inspektor Szkolny Miasta Wilna Stanisław Straościak „wobec powyższego stanu chorobowego i związanego z tem nierealnego biegu życia szkolnego i normalnej nauki, mimo braku podstaw natury epidemiologicznej zachodzi potrzeba przerwania nauki we wszystkich szkołach na okres 3 dni, od 18 do 21 grudnia 1930 r. [...] Niezależnie od powyższego w 7-klasowej publicznej szkole powszechnej nr 30 stwierdzono 10 wypadków zasłabnięć na szkarlatynę.. Wobec czego w porozumieniu z Naczelnym Lekarzem Szkół Powszechnych zawiesiłem naukę w tejże szkole z dniem 17 grudnia 1930 r. na okres 3 tygodni" [25].

17 stycznia 1926 roku odbyło się posiedzenie zjazdu przeciwgruźliczego. Obecni byli na spotkaniu lekarze wileńscy, powiatowi oraz organizacje prowadzące walkę z gruźlicą. Pierwszy zabrał głos dr Romecki, oszmiański lekarz powiatowy, który przedstawił stan walki z gruźlicą w powiatach województwa wileńskiego. Podkreślał złe warunki higieniczne chat wiejskich i szkół powszechnych na prowincji. Naczelny lekarz szkół powszechnych w Wilnie, St. Brokowski przedstawił zjawisko rozprzestrzeniania się gruźlicy w wileńskich szkołach powszechnych. Podkreślał konieczność zaopatrzenia szkół w inwentarz higieniczny, a dzieci w odzież i bieliznę oraz konieczność zorganizowania śniadań szkolnych, kolonii i półkolonii. Profesor Władyczko, prezes Wileńskiego Towarzystwa Przeciwgruźliczego uważał, że „w walce z gruźlicą dwa elementy są istotne: zapobieganie i leczenie. Pierwsze można osiągnąć przez pouczanie ludności, wyszukiwanie chorych, szczepienia ochronne, odżywianie i kolonie letnie. Drugie przez zakładanie uzdrowisk i sanatoriów" [26].

Gruźlica była ogromnym zagrożeniem dla zdrowia i życia dzieci. Antoni Borowski, doktor medycyny i wizytator szkół KOSW tak ją przedstawiał nauczycielom pracującym na Wileńszczyźnie: „Dziecko ulega zakażeniu w ten sposób, że wdycha lub przełyka laseczki gruźlicze, znajdujące się w rozpylonej podczas kaszlu plwocinie osób chorych na gruźlicę albo też w kurzu z otoczenia chorego. Źródłem zakażenia jest osobnik chory na udzielającą się gruźlicę (suchoty) – kaszlący i plujący. Pierwotne zakażenie gruźlicze w większości przypadków przebiega

---

25 LCVA, f. 172, ap. 1, b. 2552, k. 14, *W sprawie zawieszenia nauki w szkołach.*

26 *Walka z gruźlicą. Posiedzenie zjazdu przeciwgruźliczego*, „Słowo" z 21.01.1926, nr 16 (1026), s. 4.

skrycie. Dziecko pozornie jest zdrowe lub wykazuje nieznaczne dolegliwości, jak: spadek na wadze, kilkudniowe wzniesienie ciepłoty, przejściowe niedyspozycje trawienne itd. Jednakże ścisła kontrola lekarska za pomocą promieni Rentgena ujawni przyczynę niedomagania w postaci zmiany zapalnej w płucach (ognisko serowate), przekrwienia i obrzęki gruczołów klatki piersiowej, otaczających tchawicę i większe oskrzela. Organizm nie jest bezbronnym wobec zarazka gruźliczego. Walczy z nim środkami ochronnymi ustroju. Jednym z objawów toczącej się walki jest wrażliwość skóry na podrażnienie tuberkuliną – płynnym wyciągiem z zabitych zarazków, wytwarzanych sztucznie. Właściwość ta została wykorzystana dla celów rozpoznawczych: próba tuberkulinowa, zwana także imieniem jej wynalazcy, wiedeńskiego profesora chorób dziecinnych, Pirqueta. Próba ta pozwala nam w łatwy sposób ujawnić, które z dzieci już się zetknęło z zarazkiem gruźliczym"[27].

„W marcu bieżącego roku dr Borodziczówna w Wilnie przeprowadziła próbę Pirqueta w Szkole Powszechnej nr 1 i nr 9 oraz w Seminarium Ochroniarskim. Zbadała 1000 dzieci. Okazało się, iż wśród dzieci szkoły nr 1 odczyn wypadł dodatnio w 51%, w szkole nr 9 – 55% i w Seminarium Ochroniarskim – 39%. Przeciętnie więc – 48% dzieci zakażonych jest gruźlicą. [...] Okres gruźlicy utajonej, zamkniętej w gruczołach chłonnych, przypada na wiek przedszkolny i szkolny. Zarazek gruźliczy, przebywający w gruczołach w stanie utajenia może pod wpływem szeregu czynników osłabiających organizm, przejść w stan czynny – wywołać schorzenie gruźlicze. Do czynników osłabiających organizm należą: niehigieniczne warunki mieszkaniowe, stałe niedojadanie, przepracowanie, fizyczne i umysłowe, przebyte ostre choroby zakaźne, jak: odra, krztusiec, grypa i inne. Stałe zakażenie się choćby nieznaczną liczba zarazków dokonuje się przez współżycie z kaszlącym i plującym osobnikiem, jak to ma miejsce w rodzinach, żłobkach, przedszkolach i szkołach, gdy z dzieckiem codziennie styka się chory na gruźlicę członek rodziny, piastunka, wychowawczyni lub nauczyciel. Zakażenia stałe znacznie osłabiają organizm dziecięcy, czyniąc go nader podatnym do schorzeń gruźliczych"[28].

„[...] Najczęstszą i najłagodniejszą postacią schorzeń gruźliczych wieku przedszkolnego i szkolnego jest tak zwane zatrucie gruźlicze, które powstaje podobnie jak uprzednie schorzenia na skutek przedostania się do organizmu, czy to samych zarazków gruźliczych, czy to ich jadów, lecz w ilości bardzo nieznacznej. Nie powodują one wyraźnych zmian chorobowych w poszczególnych narządach lecz jak wskazuje sama nazwa, zatruwają i osłabiają organizm dziecięcy. Zatru-

---

27 LCVA, f. 172, ap. 1, b. 6095, k. 1, *A. Borowski, Gruźlica wieku przedszkolnego i szkolnego.*

28 Ibidem, k. 1-2.

cie gruźlicze przejawia się w postaci ogólnego osłabienia i niedorozwoju, łatwego wyczerpania się fizycznego i umysłowego, przewlekłych stanów gorączkowych i podgorączkowych, braku łaknienia, skłonności do zaburzeń trawiennych, bólów głowy, kłucia w klatce piersiowej, kołatania serca itd. Zatrucie gruźlicze daje się łatwo opanować przez polepszenie warunków bytu i pracy dziecka. Zaniedbane prowadzi do kalectwa lub śmierci" [29].

Najważniejszym sposobem profilaktycznym przeciwdziałającym szerzeniu się gruźlicy oraz innych chorób zakaźnych było organizowanie kolonii letnich głównie dla dzieci mieszkających w Wilnie. Ideałem akcji kolonijnej było, aby dzieci wyjeżdżały na kolonie corocznie przez cały czas pobytu w szkole, bo tylko wtedy efekty byłyby osiągane. Bolączką było to, że najbiedniejsze dzieci nie trafiały na kolonie, ponieważ rodzice traktowali je jako siłę roboczą i zrzekali się dobrodziejstwa kolonijnego, albo wprost zabierali dzieci z kolonii[30].

Andrzej Jasiński, dziennikarz „Kuriera Wileńskiego" zaintrygowany sprawą kolonii letnich wybrał się do ośrodka w Leoniszkach, by osobiście zobaczyć i przedstawić czytelnikom stan organizacyjny akcji kolonijnej. Tak przedstawia swoje spostrzeżenia: „To, co zobaczyłem, daleko przekracza granice tego, co w tej dziedzinie w Polsce uczyniono. Twierdzę z całą stanowczością, że pod względem urządzenia i organizacji kolonii letnich dla dzieci szkół powszechnych, Wilno znacznie wyprzedziło wszystkie wielkie miasta w Polsce. Nie można sobie wyobrazić położenia więcej malowniczego i zdrowotnego jak to, gdzie znajdują się Leoniszki. Kompleks budynków specjalnie dla kolonii wzniesiony wywiera nader miłe wrażenie. W czasie od 1 czerwca do 15 lipca korzystają z kolonii dzieci młodsze w ogólnej liczbie 300 dzieci, w tem 150 dziewcząt i 15 chłopców. W drugim sezonie, to jest od 15 lipca do 1 września będzie w Leoniszkach 300 dzieci starszych, również ze szkół powszechnych . Wilna. W trzech dużych, estetycznie zbudowanych i urządzonych barakach znajdują się sypialnie dzieci. W sypialniach panuje czystość i wzorowy porządek. W każdym baraku znajdują się dwie sypialnie po 50 łóżek. Między jedną a drugą sypialnią w baraku jest bardzo pomysłowo urządzona umywalnia. Każde dziecko posiada ręcznik, kubek na wodę i szczoteczkę do zębów. Porządek w sypialniach utrzymują same dzieci. Między barakami, w których znajdują się sypialnie, spostrzegamy mały budyneczek, w którym mieści się szpitalik, mający pokoik dla chorych dziewcząt, pokoik dla chłopców, dwa pokoiki izolacyjne dla podejrzanych o chorobę

---

29 Ibidem, k. 3-4.

30 LCVA, f. 171, ap. 1, b. 5794, k. 142, *Protokół posiedzenia Wojewódzkiej Komisji do spraw kolonii letnich, które odbyło się w Dużej Sali Konferencyjnej Urzędu Wojewódzkiego w dniu 12 czerwca 1936 r.*

oraz gabinet lekarski. W pokoiku dla dziewcząt leży jedna dziewczynka, która jak nas sama zapewnia, czuje się już znacznie lepiej. W pokoiku dla chłopców również spotykamy tylko jednego chorego – skarży się, że nogi bolą i do lasu z dziećmi pójść nie może. Szpitalik pozostaje pod stałą opieką lekarki oraz jednej higienistki. Imponujące wrażenie robi jadalnia. Piękna ta sala, ubrana zielenią i kwiatami, w której ksiądz kanonik Kretowicz odprawia w niedzielę i święta Mszę św. dla dziatwy. W tej samej sali odbywają się przedstawienia urządzane przez dzieci. Nasuwa się pytanie, jak dzieci na kolonii spędzają dzień? Kwestię tę reguluje tak zwany «rozkład dnia», który przedstawia się następująco: O godzinie 7 rano – dzieci wstają, myją się i odmawiają wspólnie modlitwę poranną. Od godziny 8-8.30 śniadanie. Od godziny 8.30-12.30 wycieczka do lasu, gry i zabawy, kąpiel w rzece. Od godziny 12.30-13 powrót do baraków i mycie rąk. Od godziny 13-14 obiad. Od godz. 14-16.30 znowu wycieczka do lasu. O godz. 16.30 podwieczorek, a o godz. 19.30 wieczerza. O godz. 20 apel wieczorny, wspólna modlitwa, mycie nóg i zębów. O godz. 20.30 dzieci udają się n a spoczynek. Wszystkie dzieci dzielą się na grupy – każda grupa ma swoją nazwę, np. chłopcy dzielą się na wilczków, niedźwiadków i orłów; dziewczynki zaś na pliszki, jaskółki i przepiórki. Pożywienie dostają dzieci obfite i bardzo pożywne. «Na brak apetytu dzieci się nie skarżą» – zapewnia nas rozmiłowana w swej dzieciarni pani Rudzka. Dzieci wyglądają doskonale i znakomicie czują się w Leoniszkach. Rodzice mogą odwiedzać swe dzieci w niedzielą i święta, z czego też niejednokrotnie korzystają" [31].

21 listopada 1930 roku wojewoda wileński Wł. Raczkiewicz wystosował do Kuratora Okręgu Szkolnego Wileńskiego (OSW) pismo „O zwalczaniu wszawicy wśród dziatwy szkół powszechnych województwa wileńskiego". Napływające do wojewody sprawozdania lekarzy powiatowych i kolumn epidemicznych świadczyły o realnym zagrożeniu epidemią duru plamistego. Wśród dzieci uczących się w szkołach powszechnych w zastraszającym tempie rozpowszechniała się wszawica. Jako przykład wojewoda podał wyciąg ze sprawozdania Kolumny Epidemicznej nr 4 za miesiąc październik w powiecie wilejskim: „Obejrzeliśmy przeszło 900 dzieci szkolnych, z których 426 było zawszonych. 4/5 tej liczby stanowią dziewczynki. Niezagnidzone są prawdziwym wyjątkiem. Niektóre mają całą głowę pokrytą strupami i przeczosami a włosy sztywne od niezliczonej ilości gnid. W większych szkołach (Puzyry, Krzywicze, Ciereszki) brudnym dzieciom dawaliśmy termin na uporządkowanie głów. Oczywiście dzieci bardzo zawszone, a także te z chorą skórą nie mogły oczyścić swych włosów i zostały ostrzyżone przy powtórnym przeglądzie. Muszę zaznaczyć, że w wiejskich szkołach nauczycielstwo prowadzi energiczną walkę z niechlujstwem i wszawicą, ale propaganda czystości

[31] A. Jasiński, *Leoniszki*, „Kurier Wileński" z 10.07.1930, nr 156 (1798), s. 2.

trafia na grunt bardzo niewdzięczny. Kobiety wiejskie uważają wszy w głowach dziewczynek za zjawisko całkiem naturalne i nieuniknione. Dopiero taki brutalny i bezwzględny sposób walki jak ostrzyżenie kilku brudnych głów (podkreślam, iż ostrzyżone zostały dziewczynki beznadziejnie brudne i te, u których względy lecznicze wymagały usunięcia włosów) wywołał odpowiednią reakcję i dążenie do porządniejszego utrzymania dziatwy" [32].

Ze względu na stale powracające przypadki duru plamistego na terenie całego województwa wileńskiego oraz ze względu, iż dur plamisty zaczynał przybierać rozmiary epidemii (10 przypadków zachorowań w ciągu tygodnia) utrzymywanie dzieci w szkołach powszechnych w stanie zawszonym mogło spowodować nasilenie tej epidemii do rozmiarów zagrażających wszystkim mieszkańcom województwa wileńskiego. Na podstawie art. 11 pkt. 4 ustawy z dnia 25 lipca 1919 roku o zwalczaniu chorób zakaźnych oraz innych chorób występujących nagminnie (Dz. Ust. nr 67, poz. 402) wydano zarządzenia w celu zlikwidowania wszawicy występującej wśród uczniów wileńskich szkół powszechnych, a mianowicie: „1. Wymagać, aby chłopcy uczęszczający do szkół powszechnych mieli krótko ostrzyżone włosy (maszynką), dziewczynki zaś winny utrzymywać włosy i głowę w należytej czystości z zastrzeżeniem, że w wypadku stwierdzenia stałego zawszenia głowy, pomimo uprzedzeń ich rodziców i zastosowania środków dezynsekcyjnych na każdorazowe polecenie lekarza powiatowego, rejonowego, szkolnego lub personelu kolumn epidemicznych dziewczynki te będę musiały poddać się przymusowemu ostrzyżeniu włosów i odwszeniu głowy; 2. Wymagać, aby wszystkie dzieci uczęszczając do szkół powszechnych przynajmniej raz na dwa tygodnie były poddawane ogólnej kąpieli; 3. Zarządzić, aby personel nauczycielski szkół powszechnych wymagał od dzieci brudnych i zawszonych mycia się i zmiany bielizny; 4. Zarządzić, aby przez personel szkolny były ściśle przestrzegane przepisy zapobiegawcze, opublikowane w dniu 15 marca 1918 r. w Dzienniku Rozporządzeń Ministerstwa Wyznań i Oświecenia, przeciw szerzeniu się chorób zakaźnych przez szkoły i zakłady wychowawcze"[33].

Zdecydowanie gorszą sytuację pod względem opieki lekarsko-higienicznej miały dzieci w szkołach wiejskich na prowincji wileńskiej. Jan Hopko w „Słowie" z 12 października 1930 roku przedstawił fatalną sytuację opieki lekarskiej w wiejskich szkołach na Wileńszczyźnie. „Dziatwa w szkołach wiejskich nie ma wcale

---

32 LCVA, f. 172, ap. 1, b. 2552, k. 9, *Wyciąg ze sprawozdania z działalności Kolumny Epidemicznej nr 4 znajdującej się pod kierunkiem dr Zofii Paszkiewiczówny w powiecie wilejskim za miesiąc październik 1930 r.*

33 LCVA, f. 172, ap. 1, b. 2552, k. 8-8v, *Zwalczanie wszawicy wśród dziatwy szkół powszechnych województwa wileńskiego.*

opieki lekarskiej. Rozumiemy przez to, że młodzież nasza nie rośnie pod troskliwym okiem lekarza specjalisty – higienisty, odpowiedzialnego całkowicie za rozwój fizyczny i umysłowy każdego dziecka. To też dziecko gruźlicze siedzi obok dziecka chorego na jaglicę, a normalne zaś czuje się jak w torturze, krótkowidz traci resztę wzroku, inne poczyna cierpieć wskutek schorzenia układu kostnego i skrzywienia kręgosłupa"[34]. Opiekę nad szkołami powszechnymi sprawowali lekarze rejonowi (sanitarni), byli to „lekarze szpitalni, nie mogący dać sobie rady z powodu nawału pracy (jeden lekarz do wszystkiego, niektórzy leczą jeszcze prywatnie, dojeżdżają nawet w pewne dnie do miasteczek sąsiednich (szpital zaś pozostaje w tym dniu na opiece felczera) w powierzonych im zakładach leczniczych. Tych właśnie lekarzy mianuje się jeszcze (za dopłatą 200 zł miesięcznie) rejonowymi lekarzami, to znaczy sanitarnymi. Obowiązkiem ich jest zwalczanie epidemii, czystość zakładów publicznych i regulaminowo systematyczne zwiedzanie szkół. Szkół zaś w powiecie jest ponad 250, nie licząc 25 szkół prywatnych mniejszości narodowych [...] dzieci zaś przeszło 30 000. Na każdego więc lekarza przypada po 35 szkół, czyli 4 000 dzieci, co przy pięciominutowym tylko badaniu każdego dziecka zajmuje mu 680 dni (licząc dzień szkolny po 5 godzin, dni zaś szkolnych w roku wypada około 250). Lekarz jeżdżąc do szkół codziennie (raczej w dni nauki) może w ten sposób zwiedzić szkołę i zbadać po 5 minut każde dziecko raz na trzy lata kalendarzowe. Nic też dziwnego, iż mamy w każdym powiecie 20 procent szkół, w których lekarz od chwili ich założenia aż do dnia dzisiejszego nie był nogą. 60 zaś procent szkół, w których lekarz tylko raz i to maksimum od pół do dwóch godzin, w pozostałych zaś 20 procentach szkół lekarz był razy kilka (niekiedy przejazdem) od pół do dwóch godzin, rzadko kiedy więcej. Wszystkim tym wizytom nie należy przypisywać szczególnej wagi, gdyż dorywcze (np. raz na 10 lat, raz na 5 lat) „badanie" dzieci bez stałej obserwacji, bez stałego prowadzenia lekarskiego katalogu w szkole, gdzie wpisuje się całą ewidencję ucznia nie ma prawie żadnego znaczenia. Ja osobiście, ani moi sąsiedzi w ciągu lat dziesięciu lekarza w szkole nie widzieliśmy. Słyszałem natomiast od kolegów, którzy mieli szczęście oglądać lekarza w szkole, że «badanie» uczniów ogranicza się wyłącznie do zaglądnięcia uczniowi pod powieki i do obmacywania migdałków, co trwa zaledwie 20 sekund (wyraźnie: dziesięć sekund)"[35].

W 1932 roku lekarze powiatowi na terenie województwa wileńskiego przeprowadzili na polecenie Wydziału Pracy, Opieki i Zdrowia Urzędu Wojewódzkiego Wileńskiego wizytacje w szkołach publicznych mających określić warunki

---

[34] J. Hopko, *Szkoła a zdrowie (z powodu sprostowania). „Uczymy po europejsku, a leczymy (w szkołach) po azjatycku...*", „Słowo" z 12.10.1930, nr 235 (2445), s. 2.

[35] Ibidem.

lokalowe, w jakich uczyły się dzieci, zbadać stan higieniczny dzieci, zdiagnozować występowanie wszawicy oraz stan wychowania fizycznego uczniów na terenie poszczególnych powiatów województwa wileńskiego[36].

Ze sprawozdania o stanie higieny szkolnej w powiecie brasławskim wynika, że w znacznej liczbie szkół powszechnych brakowało szatni, odpowiednio urządzonych ustępów, studni. Brakowało w wielu szkołach naczyń na wodę do picia, kubków, spluwaczek, odpowiednich ław szkolnych. Postęp w wyposażaniu lokali szkolnych był nieznaczny. Przyczyną był brak kredytów na ten cel. Jedynie gąbki do ścierania tablic i pyłochron był dostarczany w odpowiedniej liczbie. Skontrolowano 133 szkoły, co stanowiło 73,4% wszystkich szkół powiatu brasławskiego. Zbadano 5345 dzieci. Zawszenie wśród uczniów wynosiło 1,8%. Dożywianie dzieci w szkołach zorganizowano jedynie w Druji. Zajęcia wychowania fizycznego młodzieży szkolnej prowadzono tylko w szkołach powszechnych istniejących przy gminach, w których młodzież należała do organizacji harcerskich i Przysposobienia Wojskowego. W innych szkołach z powodu braku boisk szkolnych i sal gimnastycznych rekreacja fizyczna odbywała się dorywczo w zależności od pory roku lub warunków atmosferycznych[37].

W powiecie dziśnieńskim na 96 skontrolowanych szkół powszechnych, w których uczyło się około 6 000 dzieci wszawicę zdiagnozowano na poziomie 40%. Bywały placówki szkolne, w których lekarz powiatowy odsetek zawszonych dzieci oceniał na 80%. Większość szkół powszechnych w tym powiecie mieściła się w lokalach prywatnych, ciasnych, ciemnych, nienadających się do celów szkolnictwa. Ustępy przy szkołach nie spełniały w większości elementarnych standardów higienicznych[38].

W powiecie mołodeczańskim stan sanitarny publicznych szkół powszechnych w ocenie wizytatorów pozostawał na ogół w stanie dostatecznym. Lekarze przeprowadzili badania uczniów w 51 szkołach, co stanowiło 55% ogółu szkół powszechnych. Wszawicę zdiagnozowano u 3% dzieci. W 9% szkół odnotowano postęp w „uporządkowaniu" lokali szkolnych. Akcji dożywiania dzieci w szkołach nie prowadzono. Organizację wychowania fizycznego cechował stały, choć niewielki postęp[39].

---

36 LCVA, f. 172, ap. 1, b. 3768, k. 30, *Higiena szkolna na terenie powiatów. Pismo Wydziału Pracy, Opieki i Zdrowia Urzędu Wojewódzkiego Wileńskiego do Kuratorium Okręgu Szkolnego Wileńskiego z 13.01.1933 r.*

37 LCVA, f. 172, ap. 1, b. 3768, *Higiena szkolna na terenie powiatów. Sprawozdanie za 1932 r. Powiat brasławski*, k. 26.

38 Ibidem, *Powiat dziśnieński*.

39 Ibidem, *Powiat mołodeczański*, k. 27.

Na ogólną liczbę 126 szkół powszechnych w powiecie oszmiańskim, jedynie 18 mieściło się w budynkach do tego przeznaczonych, reszta zupełnie nie odpowiadała wymogom sanitarnym. Zbadano 78 szkół powszechnych (66% ogółu). Zawszenie uczniów szkół powszechnych wynosiło 6,5%. Akcji dożywiania dzieci nie prowadzono. Wychowanie fizyczne wprowadzono jedynie na terenie gminy Oszmiana. Gimnastyka jako przedmiot funkcjonowała w Oszmianie i Smorgoniach[40].

W powiecie postawskim szkół powszechnych funkcjonowało 141. Kontrola lekarska objęła wszystkie placówki. Zbadano około 11 568 dzieci. Dzieci brudnych było 2002 (25%), zawszonych 630 (8%). Około 25% szkół powszechnych w powiecie postawskim nie posiadało odpowiednich sal szkolnych, poczekalni, ubikacji[41].

Ogólny stan sanitarny skontrolowanych szkół powszechnych na terenie powiatu święciańskiego określono jako zadawalający. Lekarze zbadali uczniów w 112 szkołach powszechnych, co stanowiło 60,2% ogólnej liczby szkół w powiecie. U 9% dzieci stwierdzono wszawicę. Poprawa warunków lokali szkolnych była niemożliwa z powodu krytycznego stanu materialnego gmin powiatu święciańskiego. Sytuacja wychowania fizycznego robiła w szkołach powiatu „Znaczne postępy"[42].

W 122 szkołach powszechnych powiatu wilejskiego pojawili się lekarze badający młodzież szkolną, co stanowiło 70% wszystkich placówek. Stan sanitarny lokali szkolnych określono jako dostateczny, jednak same lokale szkolne w 74% nie spełniały kryteriów odpowiadających działalności oświatowej. Dzieci brudnych było 20%, u 3% uczniów stwierdzono wszawicę. Dożywiania dzieci w szkołach nie prowadzono. Wychowanie fizyczne stało na niskim poziomie[43].

Na terenie powiatu wileńsko-trockiego funkcjonowało łącznie 255 szkół powszechnych (41 placówek posiadało własne lokale, 214 mieściło się w lokalach wynajętych). Połowa szkół mieściła się w lokalach nieodpowiednich. Lepsze lokale od szkół publicznych powszechnych posiadały prywatne szkoły litewskiego Towarzystwa „Rytas". Chedery mieściły się przy bożnicach żydowskich, ich stan sanitarny określono jako niedostateczny.

Lekarze rejonowi zbadali uczniów szkół powszechnych w dwóch turach. Podczas pierwszej wizytacji zbadano 223 szkoły, podczas drugiej 32 placówki. Kolumna Przeciwdurowa zlustrowała 37 szkół. Wszawicę stwierdzono u 13,5%

---

40 Ibidem, *Powiat oszmiański.*

41 Ibidem, *Powiat postawski.*

42 Ibidem, *Powiat święciański*, k. 27-28.

43 Ibidem, *Powiat wilejski*, k. 28.

uczniów. Higienistki ostrzygły 1010 dzieci. Kolumna Przeciwdurowa ostrzygła następne 236 dzieci.

Postępy w porządkowaniu lokali szkolnych były nieznaczne. Ławki, w których siedziały dzieci w większości szkół były nieodpowiednie. W wielu szkołach brakowało lufcików zapewniających wietrzenie sal oraz przepisowych kubełków do wody, które zastępowano niedostosowanymi wiadrami, którymi dzieci czerpały wodę. Dotkliwym brakiem był niedobór szatni w szkołach. Dzieci nie miały gdzie zostawiać kurtek w okresie jesiennym i zimowym. Tylko nieliczne szkoły posiadały większe korytarze, w których urządzano szatnie. Powszechną praktyką było rozwieszanie ubrań na wieszakach urządzonych w izbie szkolnej. Dożywiano dzieci szkolne jedynie w Reszy-Werkowskiej, gdzie likwidacja fabryki spowodowała ogromne bezrobocie. Akcję dożywiania zorganizował Powiatowy Komitet do spraw Bezrobocia przy poparciu Wydziału Pracy i Opieki Społecznej.

Na terenie wszystkich gmin powiatu wileńsko-trockiego działały oddziały Przysposobienia Wojskowego i Wychowania Fizycznego (PWiWF). Były one dobrze zaopatrzone w sprzęt do uprawiania ćwiczeń gimnastycznych i gier zespołowych. Około 35% członków PW i WF zostało przebadanych przez lekarza powiatowego oraz lekarzy wojskowych i rejonowych[44].

Jedyną szkołą powszechną przeznaczoną dla młodzieży upośledzonej umysłowo na terenie województwa wileńskiego była Szkoła Specjalna nr 16 mieszcząca się w Wilnie przy ul. Mickiewicza 16. Placówka ta powstała w roku szkolnym 1922/1923 i w początkowym okresie istnienia funkcjonowała w warunkach skrajnie trudnych. Władze szkolne i samorządowe nie udzielały jej żadnego wsparcia. Przez pierwsze dwa lata nie prowadzono żadnej selekcji dzieci. Szkoły powszechne przysyłały do tej placówki wszystkie dzieci trudne, z którymi sobie nie radzono: umysłowo upośledzone, moralnie zaniedbane, a nawet głuche i głuchonieme. Dopiero pomoc dr. St. Brokowskiego przyniosła poprawę warunków pracy w szkole i podniosła jej wyniki. Zorganizowano miejską pracownię psychologiczną, której kierownictwo objęła dr Halina Jankowska. Przeprowadzano selekcję dzieci nadsyłanych do szkoły. Praca lekarza w szkole specjalnej miała o wiele szerszy zakres, niż w placówkach normalnych. Jego zadaniem, poza stroną zdrowotną i higieniczną, było dbanie o stronę neurologiczną i psychiatryczną dzieci. W opinii kierowniczki szkoły sytuacja w 1927 roku przedstawiała się następująco: „Obecnie mamy 76 dzieci w wieku od 10 do 16 lat, czterech poziomach czy oddziałach. Stopień upośledzenia umysłowego naszych dzieci jest różny: są dzieci o wskaźniku inteligencji 80 (według skali Bineta w modyfikacji

---

44 Ibidem, *Powiat wileńsko-trocki*, k. 28-29.

uniwersytetu Staufordzkiego) – lecz są również dzieci o wskaźniku 35, czyli skala upośledzenia naszych dzieci rozciąga się od słabego stopnia upośledzenia, można powiedzieć, że nawet od stojących na granicy rozwoju normalnego, do głębszego stopnia upośledzenia czyli do tak zwanego imbecylizmu włącznie. Zabiegi wychowawcze i dydaktyczne nad dziećmi o wskaźniku inteligencji powyżej 49 dają zupełnie dobre rezultatu; natomiast praca nad imbecylami w naszych warunkach jest prawie bezowocną. Należałoby w Wilnie zorganizować specjalny zakład leczniczo-wychowawczy dla tych dzieci. Również byłoby wskazane tworzenie klas pomocniczych przy tutejszych szkołach powszechnych dla dzieci stojących na granicy rozwoju normalnego oraz dla dzieci o małym stopniu upośledzenia, to jest od 80-69 według wspomnianej skali. Szkoła specjalna obejmowałaby wówczas dzieci (tzw. debilów) o nie bardzo wielkiej różnicy upośledzenia umysłowego (od 65-50), co niewątpliwie przyczyniłoby się do skuteczniejszej pracy nad rozwojem tych biednych dzieci. [...] Bezpośrednią naszą władzą szkolną jest Inspektor Szkolny m. Wilna. Otóż obecny inspektor p. Chłopicki zainteresował się tą szkołą i przyrzekł pomoc w zdobyciu środków materialnych na zorganizowanie kształcenia zawodowego oraz na założenie internatu, który musi powstać przy tej szkole, bo na 76 dzieci, 56 rekrutuje się ze środowisk bardzo biednych. Najczęściej są to dzieci alkoholików, nieuleczalnie chorych itp. Trzeba je więc usunąć z pod wpływu nader ujemnego, jaki wywiera na nie najbliższe otoczenie, a dać warunki sprzyjające ich rozwojowi umysłowemu, moralnemu i fizycznemu" [45].

W połowie lat trzydziestych sytuacja higieniczno-zdrowotna na terenie województwa wileńskiego zaczęła się wyraźnie poprawiać. „Kurier Wileński" z 2 lutego 1934 roku podawał, że informacje o poprawie sytuacji wynikają z przekazywanych przez władze lekarskie sprawozdań z badań przeprowadzanych na terenie szkół powszechnych. Zmniejszyła się przede wszystkim liczba zachorowań na choroby zakaźne. Dzięki intensywnej akcji prowadzonej jeszcze przez dr. S. Brokowskiego na stanowisku naczelnego lekarza szkół powszechnych. Dzieci zostały nauczone przestrzegania elementarnych zasad higieny. Akcja ta zaczęła przynosić owoce w postaci zmniejszenia się liczby chorób infekcyjnych[46].

---

45 *Szkoła Specjalne nr 16 w Wilnie*, „Słowo" z 19.06.1927, nr 137 (1450), s. 3.

46 *Kronika. Sprawy szkolne. Poprawa warunków higienicznych w szkołach powszechnych*, „Kurier Wileński" z 9.02.1934, nr 38 (2928), s. 4.

Joanna Bugajska-Więcławska

Założenia i kondycja higieny szkolnej w okresie międzywojennym

Koniec I wojny światowej i pierwsze lata powojenne wyróżniały się ogólną biedą wynikającą tak z zapóźnień cywilizacyjnych, strategii kulturowo-politycznej władz carskich, jak i słabego rozwoju ekonomicznego zachodnich rubieży zaboru rosyjskiego. Sytuacja ekonomiczna przekładała się na niskie dochody rodzin, a w kontekście edukacyjnym – na katastrofalny stan bazy szkolnej. To z kolei miało bezpośredni wpływ na kondycję życia, nauki i pracy dzieci i nauczycieli. Ogólnie złą sytuację pogłębiła klęska wojny, w wyniku której jeszcze bardziej podupadła i tak nie najlepsza kondycja fizyczna, zwłaszcza młodej, populacji. Dożywianie dzieci stało się powszechną potrzebą na ogromnych obszarach Europy Wschodniej objętych działaniami wojennymi. Wielkim problemem był tu również stan higieny tej grupy wiekowej. Bieda, głód i zaniedbanie sprzyjały szerzeniu się chorób, w tym chorób epidemicznych[1]. Poprawa stanu sanitarnego państw była naglącym problemem międzynarodowym w Europie. Przed II Rzeczpospolitą również stanęło ogromne zadanie organizacyjno-finansowe, którego celem było przewartościowanie świadomości higienicznej całego społeczeństwa.

W niniejszym artykule przedstawiono problematykę higieny szkolnej na terenie II RP. Cezurę czasową stanowią lata 1918–1939. Niekiedy cezura ta zostaje przekroczona – przywołano odczyt z 10 marca 1900 roku na zebraniu Sekcji Wychowawczej Warszawskiego Towarzystwa Higienicznego, posłużono się przykładem zjazdu higienicznego z 1917 roku. Zdarzeniem tym zasygnalizowano nową perspektywę polityczno-organizacyjną zagadnień higienicznych. Potraktowano je także jako informację wyjściową w rozważaniach. W artykule zarysowano założenia i postulaty teoretyczne, które skonfrontowano z kondycją i praktyką higieny szkolnej okresu dwudziestolecia. Zilustrowano je wybranymi przykładami opartymi na źródłach archiwalnych.

---

1 Narodowe Archiwum Historyczne Białorusi, [dalej: N.A.H.B.], fond., 3468, Witebski Miejski Komitet Społeczny 1917 r., *Pismo sekcji sanitarno-gospodarczej*, s. 2.

Problem troski o podniesienie poziomu higieny interesował władze administracyjne, lekarzy higienistów i środowiska instruktorów oraz nauczycieli[2]. Już w marcu 1917 roku Tymczasowa Rada Stanu uchwaliła nominację na stanowisko referenta do spraw higieny szkolnej przy Radzie Departamentu Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Został nim dr Stanisław Kopczyński, internista i neurolog, prekursor upowszechniania higieny szkolnej w Polsce[3]. 1 sierpnia został utworzony samodzielny Referat Higieny Szkolnej. W międzyczasie, 17 kwietnia 1919 roku odbył się w Warszawie Zjazd Nauczycielski. Obradująca w jego strukturze Sekcja Higieny Szkolnej i Wychowania Fizycznego uchwaliła szereg ważkich postulatów, które odpowiadały ideom S. Kopczyńskiego. Najistotniejszymi z nich były żądania zrównoważenia wychowania umysłowego i fizycznego. Inne dotyczyły konieczności przyjęcia i realizacji wzorowych budynków szkolnych, powołania nadzoru lekarskiego nad wszystkimi szkołami w Polsce, wprowadzenia codziennych ćwiczeń fizycznych dzieci i młodzieży (szwedzką metodą Linga, oraz dodatkowo gier ruchowych). Zgodnie z przyjętymi tezami , gdzie higienę utożsamiono jako jedność ciała i ducha domagano się zindywidualizowania programów nauczania w oparciu o badania psychologiczne[4].

Czytamy m.in.:

„Higiena powinna być wykładana na wszystkich stopniach nauki szkolnej jednakże wdrażanie w zwyczaje higieniczne, zwłaszcza na najniższych stopniach nauczania, musi stać na pierwszym miejscu. W nauczaniu higieny powinna być uwzględniona walka z alkoholizmem i z tego względu nauka o szkodliwości alkoholizmu powinna być obowiązkową w seminariach nauczycielskich i instytucie pedagogicznym.

Programy nauczania powinny szeroko uwzględniać indywidualność ucznia, wobec czego ze wszech miar są pożądane badania psychologiczne, prowadzone przez specjalistów.

Dzieci umysłowo albo fizycznie nienormalne lub upośledzone (mało zdolne, głuchonieme, ociemniałe, z zaburzeniami mowy, z wadami charakteru powinny być kształcone oddzielnie, pod kierunkiem specjalnie wykształconych kierowników.

---

2 Por.: B. Szczepańska, *Higiena szkolna w szkolnictwie ogólnokształcącym w Drugiej Rzeczypospolitej,* Łódź 2015.

3 S. Kopczyński podzielił higienę na trzy główne działy: higienę budynków i urządzeń szkolnych, higienę procesu nauczania i wychowania oraz higienę indywidualną, A. Cisińska, *Stanisław Kopczyński – internista i neurolog, pionier higieny szkolnej w Polsce*; www.pamw.pl/sites/default/files/pamw_10_cisinska_hist.pdf;

4 S. Kopczyński, *Higiena szkolna. Podręcznik dla kierowników szkół, nauczycieli i lekarzy szkolnych,* Warszawa 1932, s. 14.

Wobec doniosłości harcerstwa zaleca się urządzanie jak najczęstrze kursów instruktorskich harcerskich, z jak największym udziałem nauczycielstwa w tych kursach.

Dla wszystkich kandydatów nauczycielskich należy wprowadzić naukę wychowania fizycznego i higieny, teoretyczna i praktyczną, aby mieli należyte rozumienie dla tych spraw i mogli być pomocni specjalnym kierownikom wychowania fizycznego.

Przy każdym uniwersytecie powinno być utworzone studium wychowania fizycznego, oparte o osobną katedrę wychowania fizycznego, w stolicy państwa powinien powstać Główny Instytut Wychowania fizycznego, celem kształcenia kierowników wychowania fizycznego. Kierownicy ci, powinni, co do poziomu wykształcenia i stanowiska stać na równi z innymi nauczycielami i móc wykładać także inny przedmiot szkolny.

W Radzie Wychowania Fizycznego Publicznego przy M. W. R. I O. P. przedstawiciele higieny i wychowania fizycznego winni być w odpowiedniej liczbie zaprezentowani. Za naglącą potrzebę uznaje zjazd natychmiastowe utworzenie inspektoratu wychowania fizycznego przy władzach centralnych" [5].

W powyższym apelu ujmowano zatem problematykę higieny szkolnej w sposób szeroki: od kwestii programowych po strukturalno- instytucjonalne. Jedną z pierwszych decyzji administracyjnych było opracowanie instrukcji dla lekarzy powiatowych, którzy stanowili nadzór higieniczny nad szkołami[6]. W dniach od 29 czerwca do1 lipca 1917 roku w okupowanej Warszawie odbywał się II Zjazd Higienistów. Domagano się na nim utworzenia i upowszechnienia stałej opieki lekarskiej nad szkołami[7]. W 1918 roku Ministerstwo Zdrowia Publicznego, Opieki Społecznej i Ochrony Pracy (od 30 października 1918 roku Ministerstwo Zdrowia Publicznego i Opieki Społecznej[8]) zaprowadziło w szkołach książki sanitarne, a w szkołach średnich pojawiła się praktyka lekarzy szkolnych[9]. 15 stycznia 1918 roku powstał Referat Higieny Szkolnej przy Ministerstwie

---

5 Ibidem, s. 15-16.

6 Por.: *Co samorządy dla spraw higieny szkolnej zrobiły, a co zrobić powinny*, Warszawa 1918.

7 J. Majchrzyk-Mikuła, *Higiena szkolna na Lubelszczyźnie w latach 1918–1939 na tle całego kraju*, Piotrków Trybunalski 2013, s. 239.

8 *Dekret Rady Regencyjnej o utworzeniu Ministerstwa Zdrowia Publicznego i Opieki Społecznej i Ministerstwa Ochrony Pracy, Dziennik Praw*, poz. 31; www.isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU1918140031.

9 W latach późniejszych pojawiają się prace teoretyczno-instruktażowe dla lekarzy szkolnych, np.: W. Gądzkiewicza, *Organizacja nadzoru sanitarnego nad szkołami powszechnemi i rola lekarza powiatowego w tym nadzorze,* „Nowiny Społeczno-Lekarskie. Organ Związku Lekarzy Państwa Polskiego" 1936, nr 1-2.

Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Referentem zostaje W. Osmólski. 19 marca 1918 roku powstaje komisja międzyresortowa (Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego i Ministerstwa Zdrowia Publicznego) do spraw higieny szkolnej. 29 lipca – zatwierdzono instrukcję dla lekarzy szkolnych opracowaną przez Komisję Międzyministerialną do spraw Higieny Szkolnej. 1stycznia 1919 roku referat zmienia nazwę na Wydział Higieny Szkolnej[10].

Potrzeby na tym polu były w istocie ogromne[11]. Majchrzyk-Mikuła w pracy Higiena szkolna na Lubelszczyźnie w latach 1918–1939 na tle całego kraju[12], pisząc, m.in., o warunkach materialno-higienicznych szkół w Polsce po zakończeniu działań wojennych przytacza „Sprawozdanie z działalności lekarsko-higienicznej w szkołach Powszechnych m. Lublina w roku szkolnym 1923–1924" [13], z którego wynika, iż zachorowalność dzieci, zwłaszcza w sezonie jesienno-zimowym utrzymywała się na bardzo wysokim poziomie[14]. Zły był też ogólny stan biologiczny i higieniczny populacji. Najważniejszą kwestią było niedożywienie i zawszenie dzieci[15]. Potwierdzają to również materiały archiwalne z innych regionów II RP. Dla przykładu „Sprawozdanie Gimnazjum żeńskiego im. Elizy Orzeszkowej w Wilnie za rok 1921/ 22" [16], „Sprawozdanie z działalności Wydziału Szkół Powszechnych za rok 1921" [17]. Powszechne były przypadki powiększonych węzłów chłonnych oraz zawszenia (stały, około 60-procentowy odsetek wśród nowo przyjętych dzieci), anemii, gruźlicy odmiany płucnej i gruczołowej, jaglicy, szkarlatyny i odry. Warunki bytowe i zdrowotne na przykładzie Wileńszczyzny pogarszały się wraz z napływem fal migracyjnych z Rosji. Podobna sytuacja miała miejsce na wszystkich ziemiach II Rzeczpospolitej, które borykały się z problemem migrantów, głównie z kierunku wschodniego[18]. Wzrost zapadalności na choroby

---

10 Ibidem.

11 Por.: M. Biehler, *Choroby zakaźne a szkoła,* „Medycyna i Kronika Lekarska" 1917, nr 26, s. 329-347; „Rocznik Statystyki 1923", s. 154, tab. 8.

12 J. Majchrzyk-Mikuła, *Higiena szkolna...*

13 Ibidem, s. 221.

14 Ibidem.

15 Archiwum Państwowe w Lublinie, [dalej A. P. L.], *Szkoły Początkowe i Powszechne Województwa Lubelskiego 1812–1951 – zbiór zespołów szczątkowych* [dalej S. P. i P. W. L.], sygn. 2, *Pismo Głównej Opieki szkolnej z 8 stycznia 1932 r. do Kierownika szkoły nr 25*, s. 71; ibidem, *Wyciąg z protokołu posiedzeń Rady szkolnej odbytego w dniu 5 października 1925 r. Sprawa – walka z wszawicą w szkołach powszechnych*, s. 115.

16 Litewskie Centralne Archiwum Akt Nowych w Wilnie, [dalej: L. C. A. A. N.], fond 172, sygn. 671, t. 2, s. 54.

17 Por.: Uwaga o kondycji zdrowotnej uczniów:... *zły stan zdrowotny dzieci szkolnych, przedstawiający się według opinii lekarzy wprost zatrważająco...,* ibidem, sygn. 716, s. 104.

18 Por.: J. Bugajska-Więcławska, *Dziecko uwikłane w historie (ze świata dorosłych). Przykład Lublina 1918–1928,* „Szkoła – Państwo – Społeczeństwo", t. VIII, *Doświadczenie dzieciństwa i młodości w Polsce (1918–1989),* Toruń 2015.

zakaźne był tak duży, iż 19 lutego 1918 roku Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego zatwierdziło przepisy zapobiegawcze przeciw szerzeniu się chorób zakaźnych w szkołach i zakładach wychowawczych. W art. 1 czytamy: „Każda szkoła, każdy zakład wychowawczy znajduje się pod stałą opieką lekarską" [19]. Niektóre ze szkół zaprowadzały też wewnętrzne regulacje z odpowiednimi procedurami. Przytoczmy dla przykładu regulamin dla uczniów Gimnazjum im. J. Lelewela w Wilnie:

„III. Przepisy lekarskie

1) Zależnie od rodzaju przebytej choroby zakaźnej uczeń nie ma prawa uczęszczać do szkoły przynajmniej:

w odrze przez 3 tygodnie, w szkarlatynie- przez 6 tygodni; w ospie naturalnej- przez 6 tygodni, w ospie wietrznej – 8-10 dni, w kokluszu – 6 tygodni, w błonicy – przez 4 tygodnie, (dyfterycie); w śwince – przez 3 tygodnie.

Uwaga: Wymienione terminy stosują się do pomyślnego przebiegu chorób bez powikłań. Przy tyfusie brzusznym i biegunce krwawej (dezynterii) wymagane jest przeprowadzenie dwukrotnych badań bakteriologicznych z wynikiem ujemnym – przy dyfterycie wystarczy badanie jednorazowe.

2) Po każdej z wymienionych chorób, przed przyjściem do szkoły , uczeń powinien być przynajmniej trzykrotnie wykąpany.

3) Po szkarlatynie, ospie naturalnej, dyfterycie, tyfusie plamistym, cholerze, drętwicy karku, kokluszu powinno być dokładnie odkażone ubranie, bielizna, i całe mieszkanie. Po tyfusie brzusznym i biegunce krwawej winno być odkażone ubranie i bielizna chorego.

4) Uczeń powracający do szkoły po przebyciu jednej z wymienionych chorób winien przedstawić lekarzowi szkolnemu lub opiekunowi klasy świadectwo lekarza domowego o zadowalającym stanie swego zdrowia i reszty domowników i ewentualnie dokonanym odkażeniu mieszania i ubrania.

5) Dzieci zdrowe, u których w domu ktokolwiek zachorował na chorobę zakaźną, mogą przyjść do szkoły po dopełnieniu następujących warunków:

Będą przeniesione natychmiast do innego mieszkania;

Dwukrotnie wykąpane, odzienie i sprzęty zabrane z domu, będą odkażone, przez dni 7 a przy ospie i szkarlatynie przez dni 14 same nie zapadną na chorobę. Przy tyfusie brzusznym – 6 tygodni, w tyfusie plamistym – najmniej 6 tygodni, w różyczce – przez 2 tygodnie" [20].

Zaznaczyć należy, jak wspomniano we wstępie do artykułu, iż w okresie międzywojennym problem, o którym tu mowa, nie ograniczał się jedynie do definicji

---

19 S. Kopczyński, *Higiena szkolna...,* s. 31 i nast.

20 L. C. P. A. A. N., fond 172, sygn. 671, t. 2, *Regulamin gimnazjum im. J. Lelewela w Wilnie*, s. 55.

higieny w znaczeniu zdrowia fizycznego. Zagadnienie owo traktowano integralnie – łącznie z poprawą higieny moralnej. Badania archiwalne potwierdzają, iż kondycja moralna młodego pokolenia niepokoiła środowiska pedagogiczne. Odnośne uwagi znajdujemy w wielu międzywojennych dokumentach[21]. Problem ten zauważano również na poziomie państwa. Działania wychowawcze prowadzić miały zatem do integralnego uzdrowienia społecznego morale. Propagowano tu edukację pro-higieniczną wprowadzającą dobre praktyki spędzania wolnego czasu (zgodnie z hasłem: „W zdrowym ciele zdrowy duch"). Jedną ze szczególnych formacji wychowawczych, która stosowała upowszechnienie zasad zdrowego życia, aktywności fizycznej i higieny było, zauważone przez Zjazd Higienistów w 1917 roku harcerstwo. Wpajanie owych reguł było jedną z żelaznych idei pracy organizacji. Harcerze zobowiązani byli do zdawania egzaminów/ sprawności z teoretycznej i praktycznej znajomości higieny. Kurs pierwszej pomocy obowiązywał na stopniu „sanitariusza" i „sanitariuszki" (w 1918 roku nie wprowadzono jeszcze standaryzacji egzaminów w skali całego kraju). O zasadach propagandy higieny wśród harcerzy czytamy dla przykładu w pracy W. Osmolskiego Hygiena w harcerstwie[22]. Autor zalecał zatem przede wszystkim aby: nie palić tytoniu, nie pić alkoholu, „nie wchodzić w żadne układy z pokusami zmysłowemi, [uciekać] od nich jak najszybciej i jak najdalej", dbać o prawidłową postawę, głęboko i prawidłowo (przez nos) oddychać czystym („dobrym") powietrzem, dbać o czystość skóry rąk (mycie przed posiłkami) i ciała (codzienne kąpiele przy użyciu mydła do pasa, kąpiel całego ciała co najmniej raz na dwa tygodnie), dbać o czystość bielizny, w tym pamiętać o konieczności jej zmiany na noc. W powyższej pracy przypominano o higienie jamy ustnej. Zalecano mycie zębów wieczorem, natomiast rano i po posiłkach – jedynie płukanie osoloną wodą. Do działań higienicznych zalecanych przez autora książki należały też wskazówki dotyczące komponowania posiłków. W propozycjach menu kierowano się głównie doborem kalorii do potrzeb wydolnościowych organizmu. Na co dzień zalecano lekkostrawne, świeże posiłki, natomiast podczas zwiększonego wysiłku fizycznego – postulowano zwiększenie ilości spożywanych tłuszczów. Przypominano, iż pożywienie należy starannie przeżuć. Poruszono problem koniecznej dbałości o czystą wodę do picia. Do wskazówek dotyczących higieny dnia codziennego należały według autora również: wczesny sen i codzienne ćwiczenia. Źródłem dobrej kondycji miał być ruch na świeżym powietrzu. Promowano pływanie. Szczególne miejsce

---

21 Por.: ibidem, *Ministerstwo Wyznań i Oświecenia Publicznego, Korespondencja w sprawie wychowania,* brak datacji, s. 1.

22 W. Osmolski, *Hygiena w harcerstwie,* Warszawa 1918.

w praktyce miały krótsze i dłuższe wędrówki[23]; tu z kolei ważna była higiena odzieży, miała być nieuciskająca, sucha i czysta[24]. Osmolski widział harcerzy jako społeczne wzory propagatorów higieny dla młodszych kolegów. Skauci mieli być również forpocztą praktycznych rozwiązań w dziedzinie higienicznych praktyk sanitarnych. W powyższej pracy czytamy zatem: „Skaut pod każdym względem, a więc i co do higieny ma być widomym przedstawicielem takiej młodzieży, jaką mieć pragniemy. [...] może i powinien świecić przykładem. Niech widzą ludzie, jak skauci żyją, jak się myją, jak dbają o oddychanie świeżem[25] powietrzem i jak są zdrowi, a będzie to znakomitym środkiem propagandy wśród młodzieży nie skautowej, ale i dla wielu dorosłych, mało w tych rzeczach uświadomionych. W tym względzie doniosłe zadanie otwiera się dla wędrowniczej braci skautowej. Docierają oni do chat wieśniaczych, w których może okna nigdy nie są otwierane; nocują w zagrodach mających studnie urągające najelementarniejszym wymaganiom racjonalnej budowy" [26].

Warto zauważyć, iż W. Osmolski był zwolennikiem realizmu wychowawczego opartego na higienie ciała i ducha. Postulował stabilny balans między celami wychowania fizycznego i umysłowego a możliwościami i korzyściami, które czerpało z nich dziecko. Na takiej idei oparł wskazówki dotyczące urządzania wędrówek i obozów szkolnych. Problematyka ta została potraktowana w sposób szeroki. W książce znajdziemy zarówno wskazówki dotyczące budowy podstawowych urządzeń sanitarnych (śmietników i latryn obozowych)[27], jak i troski o morale harcerzy: „Życie w polu tak urządzić należy, aby służyło wzmocnieniu zdrowia, nie zaś owo zdrowie odbierało. Pobyt w obozie polegać ma nie na znoszeniu bez szemrania niewygód, których przy pewnym staraniu uniknąć można [...] nie wadzi mieć stale na uwadze, że czyn nierozważny, niezgodny z zasadami higieny, nawet jeśli się upiecze, daje zły przykład młodszym i starszym, a więc mniej odpornym" [28]. Wreszcie należy przypomnieć poglądy Osmolskiego na model wychowania fizycznego, zwłaszcza jeśli przyjmiemy perspektywę wychowawczą wychowania państwowego w okresie międzywojennym, gdzie nietrudno zauważyć elementy znamionujące militaryzację wychowania, a co najmniej jego ewolucję w kierunku paramilitarnym, czy strategiczno-obronnym. W. Osmolski należy bowiem do

---

23 Por.: R. Baden-Powell, *Skauting dla chłopców: wychowanie dobrego obywatela metodą puszczańską*, Warszawa 1990; wyd. I, 1909.

24 W. Osmolski, *Hygiena*..., s. 9-3.

25 Pisownia zgodna z dokumentem.

26 Ibidem, s. 14-15.

27 Ibidem, s. 30-31.

28 Ibidem, s. 16.

grona wychowawców, którzy przeciwstawiają się takiemu właśnie modelowi. Na poparcie swoich poglądów przywołuje nawet autorytet twórcy skautingu – R. Baden-Powella i A. Małkowskiego[29]. Uważał, iż łączenie skautingu z wyszkoleniem wojskowym „prowadzi [...] czasem do takich absurdów higienicznych, jak leżenie w błocie w stanie zgrzania, lub budowanie mostków, niepotrzebnych w gruncie rzeczy naprawdę nikomu, po pas w wodzie podczas dotkliwego zimna [...] harcerstwo to nie szkoła wojskowości , ale nauka rycerstwa rzetelnego i nigdy nie będzie dość powtarzać to młodzieży" [30].

Wreszcie zauważano problem zaniedbania fizycznego dziewcząt, które wynikało ze społecznego modelu kulturowego, w tym z modelu edukacyjnego oraz niedoborów w zakresie wykwalifikowanych nauczycieli – instruktorów i bazy do ćwiczeń[31]. Autor widzi zmiany na lepsze, uważając przy tym, że samo harcerstwo może w tym względzie zaoferować odpowiedni program rozwojowy[32]. Istotnie otworzyła się tu nowa perspektywa wychowawcza - instruktorzy harcerscy mają już powiem do dyspozycji tłumaczenie książki A. Baden-Powell, Dziewczęta przewodniczki: skauting dla panienek[33].

Innym jeszcze zagadnieniem należącym niewątpliwie do zasad higieny szkolnej, a ściślej do higieny uczenia się i nauczania były warunki infrastrukturalne polskiego szkolnictwa. A te były w większości niedostateczne albo wręcz opłakane. Za lokale szkolne odpowiadały gminy[34]. Jeśli przypomnimy sobie stan bazy lokalowej szkół w Polsce przed 1914 rokiem, potencjał i potrzeby ekonomiczne państwa po 1918 roku (konieczność uruchomienia środków na integrację infrastrukturalną dzielnic, wysiłek finansowo-organizacyjny związany z walkami z Ukraińcami i Rosją Radziecką, wreszcie kryzys lat 20/30) to łatwo dostrzeżemy, że finansowanie placówek oświatowych nie mogło być zapewnione do odpowiedniego do potrzeb poziomu. Warunki w szkołach zostały chociażby zilustrowane w „Sprawozdaniu ze stanu zdrowotnego gimnazjum żeńskiego wystawione przez dr Boguszewską" (archiwalia wileńskie)[35]. Lekarka zwróciła w nim uwagę na

---

29 R. Baden-Powell, *Skauting...*

30 W. Osmolski, *Hygiena...*, s. 36.

31 Por.: L. C. P. A. A. N., fond. 172 , sygn. 671, t. 2, *Sprawozdanie Gimnazjum żeńskiego im. E. Orzeszkowej w Wilnie za rok 1921/1922*, *Sprawozdanie stanu zdrowotnego gimnazjum żeńskiego wystawione przez dr Boguszewską*, s. 65.

32 W. Osmolski, *Hygiena...*, s. 37.

33 A. Baden-Powell, *Dziewczęta przewodniczki: skauting dla panienek*, Warszawa 1914.

34 Dziennik Ustaw Rzeczpospolitej Polskiej, 1922, nr 18, poz. 143 i 144, *Ustawa z dnia 17 lutego 1922 r. O budowie publicznych szkół powszechnych*, s. 285 i 286.

35 L. C. P. A. A. N., fond. 172, sygn. 671, t. 2, *Sprawozdanie Gimnazjum Żeńskiego im. E. Orzeszkowej...*, s. 65.

przepełnione internaty w Wilnie, ciasne sale w szkole, w tym te przeznaczone do spożywania śniadań. Zapisała też informację, iż uczennice stale skarżą się na bóle głowy i zmęczenie, często mdleją. Przyczyny takiego stanu rzeczy dr Boguszewska upatruje w złej jakości powietrza. Sale były wietrzone dwa razy na godzinę, lecz w szkole znajdować się miały klozety „bezwodne", które, choć sprzątane, w istotny sposób wpływały na jakość powietrza w całej szkole. O podobnie opłakanej sytuacji sanitarnej szkół pisała autorka niniejszego artykułu w przywoływanej już pracy Dziecko uwikłane w historie (ze świata dorosłych). Przykład Lublina 1918–1928[36]. Należy jednak podkreślić, iż oględziny lekarskie w gimnazjum zdecydowanie potwierdzają poprawę stanu higieny uczennic kontynuujących naukę, podczas gdy dziewczynki nowoprzyjęte wykazywały ogromny procent zaniedbania higienicznego. Ta uwaga dowodzi, iż placówki oświatowe, jako agendy państwa miały istotny wpływ na stymulowanie kondycji fizycznej młodej populacji. Nie możemy również zapominać o wprowadzeniu do szkół przedmiotu „Nauka o zdrowiu"[37]. Również w związku z powyżej zarysowanym stanem infrastruktury szkolnej nie może dziwić wielka troska władz o sformalizowanie wysiłków na rzecz jej poprawy. Zostały zatem opracowane wzorcowe plany budowy, wyposażenia i zagospodarowania placówek szkolnych, nawet dla szkół wiejskich jedno- i dwuklasowych. W 1922 roku wprowadzono dwie ustawy: „O zakładaniu i utrzymaniu publicznych szkół powszechnych" i „O budowie publicznych szkół powszechnych"[38]. Ustawa z 17 lutego 1922 roku nakłada na gminy obowiązek dostarczenia publicznym szkołom powszechnym oraz nauczycielom tych szkół odpowiedniego pomieszczenia oraz dostarczenia gruntów do budowy szkół i boisk, i ogrodów[39]. W piśmie z 26 stycznia 1932 roku MWRiOP zalecało natomiast Kuratorom zakup wydawnictwa Higiena szkolna. Podręcznik dla kierowników szkół, nauczycieli i lekarzy szkolnych, S. Kopczyńskiego[40].

Znalazły się w niej zasady ogólnie pojętej higieny szkolnej. W szczegółach natomiast propagowano w niej jak najbardziej optymalne rozplanowanie budynku szkolnego tak, „...ażeby każde dziecko miało zabezpieczoną należytą przestrzeń powietrza i światła, ...ażeby szkoła posiadała wszystkie niezbędne pomieszcze-

---

36 J. Bugajska-Więcławska, *Dziecko...*

37 Por.: K. Mitkiewicz, *Nauka o zdrowiu. Podręcznik dla kl. VII szkoły powszechnej*, Warszawa 1935.

38 Por.: E. Przesmycka, E. Miłkowska, *Wzorcowe szkoły wiejskie jedno- i dwuklasowe z okresu międzywojennego w Polsce*; www.docplayer.pl6103097-Wzorcowe-szko-y-wiejskie-jedno-i-dwuklasowe-z-okresu-mi-dzywojennego-w-polsce.html.

39 Por.: *Ustawa z dnia 17 lutego 1922 r. o zakładaniu i utrzymywaniu publicznych szkół powszechnych*, www.g.ekspert.infor.pl/p/_dane/akty_pdf/DZU/1922/18/143.pdf#zoom+90.

40 S. Kopczyński, *Higiena...*

nia pomocnicze, których liczba przy współczesnych metodach nauczania stale wzrasta (sale do ćwiczeń fizycznych, chemicznych, robót ręcznych rysunków, sale rekreacyjne, gimnastyczne, śpiewu, urządzenia natryskowe, na zewnątrz – boisko do gier i zabaw, ogródki szkolne, ogrzewanie, odpowiednie ławki)..."[41].

W książce opisano też ogólne zasady dotyczące: wychowania fizycznego dla dzieci różnego wieku i płci, higieny pracy, planu i sposobów nauczania, rozkładu ferii szkolnych i czasu wolnego, organizacji nadzoru lekarsko-higienicznego nad szkołami, wreszcie propaganda higieny[42]. Kopczyński przypomniał tu również historię działań legislacyjnych dotyczących upowszechniania idei higieny w szkolnictwie II RP. Ten skrót poczynań prawnych okazał się być bardzo przydatny dla poruszanej tu problematyki. Na początek zatem znalazły się tu opisy planu zajęć fizycznych rozłożonych na kolejne lata nauczania. W trzech niższych klasach szkoły powszechnej poświęcało się poł godziny każdego dnia nauki; w czterech starszych klasach: 4 razy po pół godziny, lub 2 razy po godzinie tygodniowo. Okólnikiem z 12 października 1922 roku do programu szkół średnich ogólnokształcących i seminariów nauczycielskich wprowadzono obowiązkowe gry i zabawy popołudniami, do 12 godzin tygodniowo, zaś prowadzący je nauczyciele dostawali za nie specjalne wynagrodzenie. Okólnik z 3 grudnia 1923 roku wprowadza specjalny fundusz gier i zabaw ruchowych. Uczniowie gimnazjów i seminariów nauczycielskich płacą po 4 zł składki zaś uczniowie szkół zawodowych – po 2 zł. Ze składek zwolniona była najczęściej młodzież najuboższa. Pieniądze te miały być spożytkowane na budowę boisk, zakupu sprzętu sportowego, na zorganizowanie nauki pływania i sportów wodniackich. Okólnik z 12 marca 1926 roku zezwala część funduszu powyższego 15% przeznaczyć na cele turystyki szkolnej. Okólniki z 19 maja i 28 sierpnia 1926 roku polecają przekazywanie czwartej części funduszu na budowę domów wycieczkowych. Rozporządzeniem z 1 lutego 1929 r. Minister Świtalski ograniczył ilość godzin lekcyjnych w-f do 5 po 50 min każda, zaś dla programu szkół średnich przewidziano 3 godz. gimnastyki tygodniowo. Co może dziwić – w klasach VII i VIII dozwolono trzecią godzinę ćwiczeń zamieniać na lekcje higieny[43]. Zamiast praktyki zadowalano się zatem teorią. Niewątpliwie bardziej godne pochwały byłoby tu rozwiązanie zachowujące obie formy działań: lekcję w-f i dodatkowe lekcje z higieny. Inną formą aktywności fizycznej była działalność uczniów starszych klas w zajęciach hufców szkolnych przysposobienia wojskowego (od 1925 r. po 4 godziny tygodniowo)[44]. Do rozwoju sportu

---

41 Ibidem, s. 1.

42 Ibidem, s. 4-6.

43 Por.: K. Mitkiewicz, *Nauka o zdrowiu...*

44 S. Kopczyński, *Higiena...*, s. 17.

w szkole przyczyniła się inicjatywa MWRiOP dotycząca organizowania zawodów szkolnych, międzyszkolnych, czy dnia święta sportowego młodzieży (łączony w niekiedy z dniem przysposobienia wojskowego) oraz letnie obozy szkolne[45]. Dotacje na działania sportowe w szkołach pochodzą zatem z różnych źródeł: w szkołach powszechnych drobne sumy dają samorządy, w szkołach średnich – finansuje je fundusz gier i zabaw (pół miliona złotych rocznie). Wsparcia udzielała też centralna administracja szkolna. W latach 1924 i 1927 Ministerstwo rozesłało dla przykładu do wszystkich Inspektoratów zestawy do ćwiczeń na wolnym powietrzu dla wszystkich szkół wyżej zorganizowanych (2 siatki i 4 piłki do piłki siatkowej)[46]. W książce zwraca się jednocześnie uwagę na braki wykwalifikowanej kadry nauczycieli w-f.

Konkludując należy przypomnieć, iż Wydział Higieny Szkolnej i Wychowania Fizycznego w Ministerstwie MWRiOP został umieszczony w Departamencie Ogólnym. Do jego prerogatyw należała zatem kontrola nad szkołami wszystkich stopni: podstawowymi, średnimi, powszechnymi, zawodowymi, seminariami nauczycielskimi, szkoły akademickie i seminariami duchownymi[47]. Wszystko to ułatwiało prowadzenie jednolitej polityki higienicznej wobec szkół i placówek kształcenia. Dodatkowym atutem państwa w walce o upowszechnianie zasad higieny byli również doskonali urzędnicy administracji państwowej szczebla centralnego, niejednokrotnie byli to wysokiej klasy specjaliści.

45 Ibidem, s. 22.
46 Ibidem.
47 Ibidem, s. 33.

III

DZIECKO W PRZESTRZENI ŻYCIA SZKOLNEGO

Wydawnictwo „Strzechy Rodzinnej".

NAJŁATWIEJSZY

ELEMENTARZ.

A B C

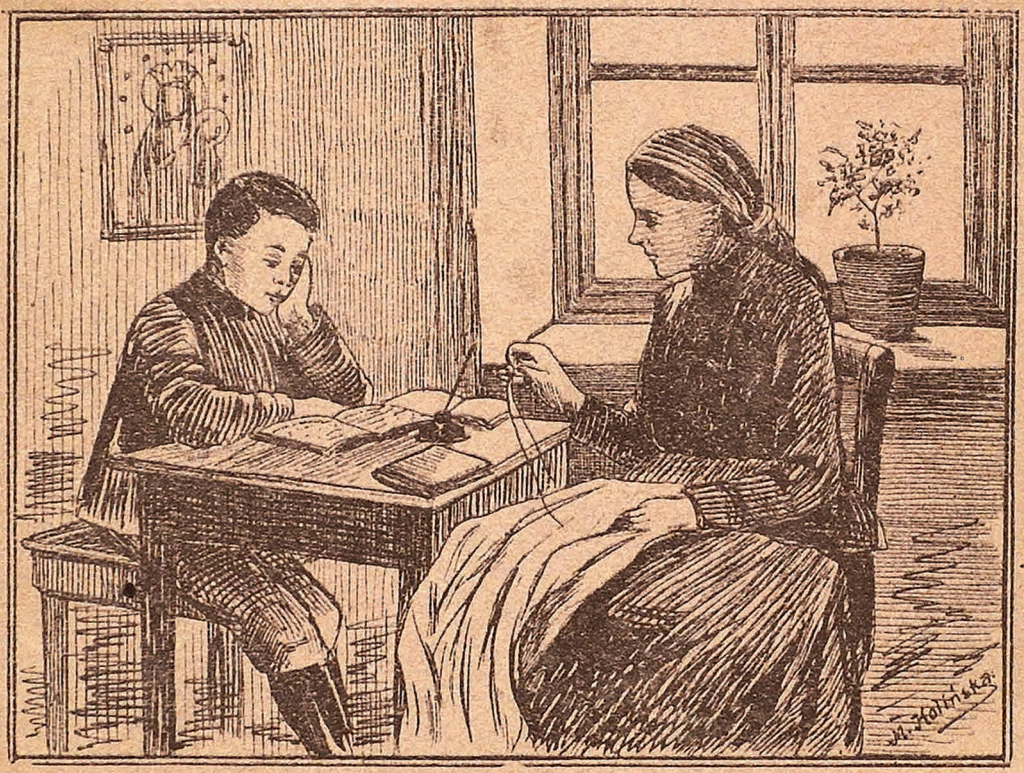
Nauka pisania i czytania

do użytku szkolnego i domowego

ułożył **Stefan Różański** — uzupełnił **Adolf Dygasiński**

z rysunkami Marji Kolińskiej.

Cena złoty jeden (kop. 15).



w oprawie złoty 1 gr. 10 (kop. 20)

Co z niego będzie? (z obrazu A. Kanigowskiej).

WARSZAWA.
Nakładem i drukiem księgarni Edwarda Kolińskiego
przy ulicy Marszałkowskiej pod № 122, wejście od Nowo-Siennej i Zgody.
Filja na Pradze, ul. Targowa № 39a.

Radosław Dobrowolski

Działalność edukacyjna klasztoru OO. Bazylianów w Supraślu (XVII–XVIII wiek)

Ramami chronologicznymi niniejszego artykułu jest okres bazyliański, tj. od przyjęcia postanowień synodu brzeskiego przez supraski konwent w 1603 roku[1] do utworzenia domu studiów zakonnych w II połowie XVIII wieku.

Monaster supraski powstał w 1500 roku z fundacji Aleksandra Chodkiewicza[2] i jednocześnie z przyzwolenia metropolity kijowskiego i całej Rusi, Józefa Bułharynowicza, wielkiego zwolennika zjednoczenia podzielonych Kościołów wedle postanowień Soboru Florenckiego (1439). Był ośrodkiem wzorcowym i nośnikiem tradycji cerkiewnej[3]. O randze klasztoru supraskiego i jego roli jako miejsca prowadzenia studiów teologicznych, świadczyły bogate zbiory ksiąg i rękopisów, które pojawiły się tam wraz z pierwszymi mnichami pochodzącymi z Kijowa i Góry Atos[4]. Jak podają ostatnie badania, od zarania klasztor supraski był kuźnią

---

1 R. Dobrowolski, *Konfesyjne zmiany klasztoru supraskiego na przełomie XVI/XVII w. – ludzie, kulisy, wydarzenia i ich następstwa*, w: *Dzieje opactwa supraskiego*, R. Dobrowolski, M. Zemło red., Rzym – Lublin –Mińsk 2015, s. 84-87.

2 W 1482 roku wraz ze zdobyciem Kijowa przez Tatarów cała rodzina Chodkiewiczów została wzięta w jasyr. Głowa rodu – Iwan Chodkiewicz, były wojewoda kijowski, zmarł w niewoli tatarskiej w 1484 roku. Wdowa po nim (Agnieszka z książąt Bielskich) oraz dzieci Aleksander i Agrafena, dzięki interwencji króla Kazimierza Jagiellończyka wydostali się z jasyru. W roku 1495 Aleksander Chodkiewicz (ur. ok. 1457 r.), rozpoczął służbę publiczną na dworze wielkoksiążęcym. W wyniku swojej działalności doprowadził do zorganizowania w swoich dobrach klasztoru tradycji grecko-ruskiej. Na początku funkcjonował on przy dworze Chodkiewiczów w Gródku nad rzeką Supraśl, a następnie w Supraślu (J. Maroszek, *Kalendarium klasztoru Ojców Bazylianów w Supraślu – czasy Aleksandra Chodkiewicza,* „Białostocczyzna" 1994, nr 2/34, s. 3.

3 J. Maroszek, *Monografia miasta i gminy Supraśl,* Supraśl 2013, s. 23-73.

4 R. Dobrowolski, *Monaster w Supraślu jako ważny ośrodek życia religijnego i kulturowego w Rzeczypospolitej w wiekach XVI–XIX*, w: *Puszcza Knyszyńska skarby kultury dziś i jutro*, Supraśl 2012, s. 22-25, 35.

kadr biskupich obejmujących eparchie we Włodzimierzu Wołyńskim, Pińsku czy Łucku[5].

Działalność edukacyjna supraskiego klasztoru, choć nie zawsze była regularna i często nie miała odpowiednich ram organizacyjnych, zajmowała poczesne miejsce w jego działalności. Wydaje się, że autonomiczny status[6] supraskiego

---

5 Od samego początku monaster supraski miał związki z wołyńskimi diecezjami prawosławnymi, których stolicami były: Włodzimierz, Łuck i Turów. Pierwszy ihumen klasztoru supraskiego Pafnucy Sieheń w dokumentach oryginalnych zaliczany do współfundatorów klasztoru, a w 1511 roku odnotowywany jest jako biskup włodzimiersko-brzeski. Diecezja włodzimiersko-brzeska rozciągała się na obszarach należących do Wielkiego Księstwa Litewskiego (część brzeska), oraz na obszarach przyłączonych do Korony (część włodzimierska). Biskup Pafnucy – budowniczy i organizator klasztoru supraskiego, pochodził z obszaru tej diecezji tj. z miasta Bielska. Korzystał z pieczęci, w której znajdował się rysunek dłoni podniesionej w geście błogosławieństwa (trzy palce otwarte, a dwa ostatnie złożone), a w otoku znajdował się napis „Episkop Wołodimerskij + Pachnotij". Przebywał we Włodzimierzu prawdopodobnie do 1522 roku. W 1523 zarządzał sąsiednią diecezją łucko-ostrogską, a na jego miejsce do eparchii włodzimiersko-brzeskiej trafił inny mnich z Supraśla o imieniu Jona (przybyły ze stolicy biskupiej z Turowa, gdzie był biskupem od roku 1517). Tak więc na początku II dziesięciolecia XVI wieku dwaj mnisi z Supraśla zajmowali dwie najbogatsze katedry biskupie na Wołyniu, we Włodzimierzu i w Łucku. Władyka Pafnucy zmarł przed 24 kwietnia 1528 roku, kiedy król Zygmunt I nadał katedrę biskupią w Łucku władyce turowsko-pińskiemu Makaremu. Antoni Mironowicz twierdzi, że dzięki władykom z Wołynia oraz możnym pochodzącym z tamtych stron, do Supraśla trafiały nie tylko przedmioty kultu, ale również i „liczne irmologiony". Najbardziej znanym był tzw. *Supraski Irmologion* Bohdana Onisimowicza. Mironowicz podaje, że żona Aleksandra Chodkiewicza – fundatora klasztoru, księżna pińska Wasylisa, otaczała w Supraślu opieką przybyszów z Wołynia. W ten sposób przyczyniła się do rozwoju piśmiennictwa i muzyki bizantyjskiej w Ławrze Supraskiej. Naturalnym obszarem współpracy dla supraskiego klasztoru były więc obszary znajdujące się o kilkaset kilometrów na południowy wschód, związane z diecezjami: włodzimiersko-brzeską, turowsko-pińską, a także łucko-ostrogską. Dzięki temu klasztor supraski korzystał bezpośrednio z depozytu tradycji Cerkwi kijowskiej (A. Mironowicz, *Nieznane losy pierwszych ihumenów supraskich,* Białystok 2015, s. 41, 66, 80, 84-98).

6 W dokumencie z 1509 roku, klasztor supraski określony jest mianem patriarszej ławry. W 1514 roku, tuż po synodzie wileńskim, metropolita kijowski i całej Rusi w obecności delegata patriarchy Konstantynopola nadał klasztorowi przywileje stauropigialne. Oznacza to, że klasztor od samego początku miał status klasztoru niezależnego, podległego bezpośrednio jurysdykcji Konstantynopola. Wydaje się, że stworzenie na Litwie (w Supraślu), centrum religijnego o znaczeniu państwowym miało swój o wiele głębszy cel. Tworząc ośrodek kościelny, podległy bezpośrednio patriarsze Konstantynopola i z udziałem mnichów z Kijowa oraz Góry Atos (zapewne Serbów, Greków czy może też i Bułgarów), najpewniej chciano zabezpieczyć Cerkiew tradycji kijowskiej przed wpływami z zewnątrz, ściślej przed Moskwą i jej polityczną ekspansją. Przechowywane w klasztorze cymelia z XI wieku – *Codex Suprasliensis*, najstarszy zabytek języka staro-cerkiewno-słowiańskiego, nazywany niekiedy starobułgarskim, jak również najstarsze litewsko-ruskie *lietopisy*

klasztoru sprzyjał zachowaniu dawnej wschodniej duchowości, ale czy służył prowadzeniu w Supraślu różnych zakładów edukacyjnych?

Pierwsze ugruntowane wzmianki na temat istnienia przy klasztorze szkoły, pochodzą z połowy XVII wieku. Wówczas istniała przy monasterze szkoła: „dla uczenia się ruszczyzny"[7], „wystawiona" przez archimandrytę Aleksego Dubowicza[8].

Archimandryta ten pełnił swoją funkcję w latach 1645–1652. Trafił do Supraśla bezpośrednio z Wilna, gdzie od 1637 roku był zwierzchnikiem głównej archimandrii bazyliańskiej w Rzeczypospolitej, tj. klasztoru Świętej Trójcy. Supraśl objął dzięki protekcji kolatora klasztoru w osobie Krzysztofa Chodkiewicza wojewody wileńskiego. Początkowo pozostawał administratorem archimandrii supraskiej, a po elekcji na opata przez supraskich braci, dnia 6 kwietnia 1645 roku, został archimandrytą – nominatem[9]. Jednocześnie pełnił godność archimandryty

---

oraz najważniejsze relikwie (drzewo krzyża świętego, sekiel/srebrnik Judasza), czy też fakt zakończenia w Supraślu w 1507 roku prac translatorskich nad ruską *Biblią* – tzw. *Dziesiatogławem*, tylko zdają się potwierdzać prawdopodobieństwo tej hipotezy. Przyjęcie przez klasztor Unii Brzeskiej, na początku nie spowodowało żadnych zmian w zakresie wewnętrznej edukacji mnichów, a utrzymanie jego niezależności (autonomii), zabezpieczało misję klasztoru jako ośrodka wzorcowego i miejsca studiów nad depozytem cerkiewnej schedy. Reformując mnichów-unitów, metropolita Józef Rutski zadbał o to, aby konwent supraski zachował swój dawny, wzorcowy status. W 1617 roku zwołał do Nowogrodowic archimandrytów i ihumenów z pięciu monasterów z podległej sobie diecezji i wspólnie, przy doradztwie dwóch jezuitów, powołał do życia kongregację zakonną pw. Świętej Trójcy. Supraski klasztor nie został włączony do zakonnej kongregacji. Pozostał klasztorem autonomicznym. Od tego czasu zaczęto regularnie zwoływać kapituły zakonne, które zmieniły oblicze organizacyjne zakonu, jednak nie bezpośrednio klasztoru z Supraśla (!). Miało to ogromny wpływ na sprawę edukacji czerńców, która w Supraślu odbywała się bez większych zmian, czyli tak jak było to praktykowane u prawosławnych. Natomiast w klasztorach zrzeszonych w bazyliańskiej prowincji zaczęto organizować studia zakonne na wzór jezuickich studiów wewnętrznych. Monaster supraski zachowując swój dawny stauropigialny ustrój wyjęty był nawet spod władzy ordynariusza miejsca – metropolity kijowskiego, a podlegał bezpośrednio Stolicy Apostolskiej: „Hic ex delegata sibi a S.Sede Apostolica potestate jurisdictionem nonnum quam in eadem monastero exercens, aegere vero ferens nostram exemptionem frequenter caeteris episcopis querit occasionem ad eandem omnino subvestendam, qua sublata omnis perfecto collaboretur ordo studia cesserent nec proinde Sanctae Unioni sive amplianda sive sustinendae amplius utilis est" (ks. S. Nabywaniec, *Unicka Archidiecezja Kijowska w okresie rządów arcybiskupa metropolity Felicjana Filipa Wołodkowicza 1762–1778*, Rzeszów 1998, s. 454).

7 „*Archeografičeskij Sbornik dokumentov otnosjaščichsja k istorii severo-zapadnoj Rusi. Izdavamyi pri upravlenii Vilenskago Učebnago Okruga*" (dalej: *ASD*), t. 9, Vil'na 1870, s. 214.

8 ks. B. Pietnoczko (OSBM), *Przepływ zakonników między archimandrią supraską a zakonem Św. Bazylego Wielkiego (XVII–XIXw.)*, w: *„Dzieje opactwa supraskiego"*, s. 111-113; J. Skruteń, *Aleksy Dubowicz*, w: *Polski Słownik Biograficzny*, t. 5, Warszawa 1939, s. 436.

9 *ASD,* t. 9, Vil'na 1870, s. 181.

klasztoru Świętej Trójcy w Wilnie, gdzie w 1652 roku zmarł i został tam pochowany.

Poza lakoniczną wzmianką w kronice klasztoru, bardzo mało wiemy o tej instytucji. Założenie w Supraślu szkoły „dla uczenia się ruszczyzny" może mieć związek z szerszym zamysłem, tj. istniejącym wówczas bazyliańskim systemem szkolnym. Należy przypomnieć, że na czele szkół bazyliańskich całej prowincji stał zazwyczaj archimandryta klasztoru Świętej Trójcy, a był nim wówczas Aleksy Dubowicz, pełniący również funkcję protoarchimandryty (prowincjała). Ten należący do wileńskiej prowincji zakonnej duchowny, był człowiekiem bardzo dobrze wykształconym. Z rozwiniętym systemem oświaty zetknął się nie tylko w Rzeczypospolitej, ale i na studiach na Papieskim Kolegium Greckim św. Atanazego w Rzymie oraz w Kolegium Jezuitów w Gracu. Wiedział dokładnie, jakie znaczenie dla Unii i Kościoła katolickiego w dobie recepcji Soboru Trydenckiego ma wykształcenie i proces formacji zarówno zakonników jak też i świeckich.

O supraskiej szkole założonej przez Aleksego Dubowicza wspomina Maria Pidłypczak-Majerowicz. Podaje, że na początku XVIII wieku szkoła ta była już sławna, a następne lata tego wieku tylko ugruntowały jej pozycję[10]. Niestety, żadne źródła historyczne nie potwierdzają istnienia owej szkoły po śmierci jej założyciela (tj. po 1652). Podobnie, jak w przypadku analogicznych szkół prowadzonych przez bazylianów prowincji litewskiej, można śmiało przypuszczać, że jej kres nastąpił niebawem, tj. z chwilą najazdu moskiewskiego (1654) oraz potopu szwedzkiego (1655). Wówczas cały system szkolnictwa bazylianów wraz z wyposażeniem niektórych monasterów i cerkwi, niemal przestał istnieć.

Supraska szkoła ruszczyzny powstała bezpośrednio po wielkich reformach szkolnictwa unickiego przeprowadzonych przez metropolitę Józefa Welamina Rutskiego. Wychodząc z innego założenia, jak jego poprzednik Hipacy Pociej, ok. 1617 roku zorganizował szkoły w: Nowogródku, Mińsku, Połocku, Krasnymstawie, Borunach, Czerei, Byteniu i prawdopodobnie w Żyrowicach. Również, mniej więcej w 1624 roku powstały analogiczne instytucje w Białej i Mohylewie. Natomiast w 1639 roku staraniem biskupa Metodego Terleckiego powstał unicki zakład kształcący w Chełmie. Wszystkie te instytucje edukacyjne znajdowały się pod nadzorem prowincjała bazylianów kongregacji Świętej Trójcy[11].

---

10 M. Pidłypczak-Majerowicz, *Bazylianie w Koronie i na Litwie. Szkoły i książki w działalności zakonu*, Warszawa –Wrocław 1986, s. 47; ks. M. Szegda, *Działalność prawno organizacyjna metropolity Józefa IV Welamina Rutskiego (1613–1637)*, Warszawa 1967, s. 203-207.

11 Reformę szkolnictwa metropolita Rutski rozpoczął od: formalnej legalizacji szkolnictwa unickiego; organizacji szkół w stopniu niższym; organizacji instytutów teologicznych; kształcenia alumnów unickich w papieskich i jezuickich zakładach edukacyjnych. W 1632 roku przy szkołach mińskich powołano największe w Rzeczypospolitej unickie

Być może supraska „szkoła ruszczyzny" była uzupełnieniem kształcenia kleryków bazyliańskich, których wysyłano z Wilna do Braniewa na studia w papieskim alumnacie.

W Braniewie u jezuitów nie mieli raczej szans na pogłębienie znajomości języka staro-cerkiewno-słowiańskiego, tym bardziej na wnikliwe zapoznanie się z liturgiką i duchowością Kościoła Wschodniego. Mogli więc pozostawać na czasowym kursie ruszczyzny w supraskim monasterze. O tym, że Supraśl w tym okresie był miejscem przystankowym dla kleryków wysyłanych z Wilna do alumnatu papieskiego w Braniewie, wspomina badacz ks. Bohdan Pietnoczko[12].

Z dekretów powizytacyjnych metropolity Cypriana Żochowskiego z dnia 3 października 1687 roku dowiadujemy się, że w tamtym okresie zakonnicy suprascy zajmowali się elementarną edukacją chłopców, synów sług monasterskich z Supraśla. Dokumenty przekazują również, że za klasztorem znajdował się budynek „dawnej" szkoły. Na wyraźną prośbę supraskich braci, metropolita unicki zastrzegł, aby nauka synów rzemieślników klasztornych odbywała się nie w klasztorze, gdzie mieszkali wraz z zakonnikami, lecz za klasztorem, w „dawnym" budynku szkoły (zajętym wówczas przez kowali). W tym obiekcie, powstałym najpewniej w czasach Aleksego Dubowicza, czyli ok. 40 lat wcześniej, znajdowała się również „kuchenka" dla pobierających dawniej nauki[13].

Szesnasty punkt spośród dekretów wizytacji Cypriana Żochowskiego z 1687 roku potwierdza, że klasztor supraski nie miał zorganizowanego kształcenia nowicjuszy. Fakt ten, już wówczas musiał wyraźnie odróżniać supraski klasztor od klasztorów z prowincji Świętej Trójcy, gdzie zakonnicy uczyli się w wewnętrznym zakonnym studium zorganizowanym na wzór jezuicki. Brak wśród zakonników magistra nowicjatu, czyli osoby dbającej o kształcenie i wychowanie młodzieży

---

seminarium duchowne (centralne). Obok mińskiego seminarium działały szkoły wyższe w Wilnie, Nowogródku i Byteniu. Szkoły te miały dać elity Cerkwi unickiej, zwłaszcza działające wewnątrz bazyliańskiej prowincji Świętej Trójcy. Stworzony przez Rutskiego system szkolnictwa podporządkowany był rektorom Seminarium Unickiego w Wilnie, którzy pełnili jednocześnie funkcje prowincjałów. Rektorowi bezpośrednio podlegało seminarium duchowne w Mińsku (powstałe w 1632), oraz wyższe szkoły zakonne w: Nowogródku, Mińsku, Połocku, Krasnymborze i Żyrowicach (zgodnie z ustaleniem prefekta szkoły żyrowickiej ks. Bazylego Dessarza, wyrażonym w raporcie z dnia 20 marca 1803 roku, szkoła ta założona została w 1631. Zapewne jej istnienie miało związek z funkcjonowaniem w pobliskim klasztorze w Byteniu bazyliańskiego nowicjatu zakonnego (Litewskie Państwowe Archiwum Historyczne /dalej: LPAH/, fond 567, opis 2, teczka 50, k. 81; ks. M. Szegda, *Działalność prawno organizacyjna metropolity Józefa IV Welamina Rutskiego...*, s. 8, 194-199, 204-205).

12 B. Pietnoczko, *Przepływ zakonników...*, s. 111-113.

13 *ASD,* t. 9, Vil'na 1870, s. 270.

zakonnej, został negatywnie oceniony przez hierarchę. Co prawda, jeden magister nowicjatu i tak nie sprostałby potrzebom edukacji adeptów do stanu duchownego w tak dużej *laurze*. Z tego względu metropolita zalecił, aby do Supraśla przyjmowano zakonników już wyuczonych i odpowiednio uformowanych w dobrych obyczajach i w kulturze: „Nowicjuszow przyjmować do zakonu zgodnych i godnych, a najbardziej uczonych i magistra nowicjuszów zasiągnąć [sic] do zakonu, żeby pod jego ćwiczeniem byli"[14].

Maria Pidłypczak-Majerowicz wskazuje na ogólne zahamowanie rozwoju bazyliańskiej edukacji w II połowie XVII wieku. Stwierdza, że próby jej ożywienia były niewielkie i wyrażały się w utworzeniu po 1670 roku średniej szkoły publicznej we Włodzimierzu Wołyńskim[15] oraz ok. 1705 roku szkoły w Żyrowicach, zwanej *studia philosophica et minora*[16]. W tym czasie również w Supraślu źródła pisane nie odnotowują żadnego zorganizowanego zakładu kształcenia. Zmiany dokonały się dopiero po Synodzie Zamojskim zwołanym w 1720 roku przez metropolitę Leona Kiszkę, archimandrytę supraskiego.

W latach 1754–1772, określanych mianem złotej doby zakonu, bazylianie prowincji litewskiej i polskiej posiadali szkoły w: Borunach, Barze, Berezweczu, Chełmie, Buczaczu, Ladach, Lubarze, Machirowie, Ostrogu, Owruczu, Humaniu, Kaniowie, Podubisiu, Poczajowie, Szarogrodzie, Tołczynie, Wierzbiłowie, Wilnie, Witebsku, Włodzimierzu, Żyrowicach. W II połowie XVIII wieku, szkoły tego zgromadzenia przeznaczone dla świeckich, zajmowały trzecie miejsce w kraju (po szkołach jezuitów i pijarów)[17]. W tym czasie klasztor supraski będący monasterem autonomicznym, nie zajmował się prowadzeniem edukacji młodzieży szlacheckiej.

Potrzebę wykorzystania Supraśla do celów edukacji osób przygotowujących się do kapłaństwa wyraził jeden z bazylianów, późniejszy metropolita unicki Jason Junosza Smogorzewski. Broniąc niezależności i autonomii supraskiego klasztoru przed próbą włączenia go do zakonnej prowincji, proponował edukacyjne wykorzystanie Supraśla jako ośrodka wzorcowego i centrum misyjnego dla całej unickiej Cerkwi: „Życzę *unitatem animarum suaviter* promować w klasztorze i myśleć o wprowadzeniu tam *studiorum* oraz *ritum vere Graecorum* obserwować i światu pokazać, że ten klasztor *publico* jest potrzebny, zacząwszy *cum licentia e–pi* misje, o czym pomówimy daj Boże *ad coram*. Już się trzeba tak kierować, żeby

---

14 Ibidem, s. 268.

15 W roku 1694 roku szkoła we Włodzimierzu kierowana była przez rektora ks. Marcina Kulczyckiego, a jej prefektem był ks. Leon Kiszka – późniejszy metropolita i reformator Cerkwi unickiej w Rzeczypospolitej (*ASD*, t. 12, Vil'na 1900, s. 131).

16 M. Pidłypczak-Majerowicz, *Bazylianie w Koronie i na Litwie*..., s. 33.

17 Ibidem, s. 34-37.

prowincja nie tylko nie miała co temu miejscu zarzucić *circa observantiam* reguły, rządu i ekonomiki, ale żeby wejrzeniem na Supraśl wstydziła się sama i innych widziała mocniej do Supraśla, aniżeli do niej przychylnych. Niech przynajmniej jeden na całej Rusi będzie monaster świadkiem dawniejszej Ruskiej sławy i naszej starożytności, którą schizmatyków do siebie po Polszce rozrzuconych przyciągnąć możemy, przy Boskiej pomocy i przy naszym staraniu". Jason Junosza Smogorzewski, Rzym dn. 5 sierpnia 1758 roku[18].

Powyższe słowa właściwie skomentował Rosjanin, archimandryta Nikolai Dalmatov, w monografii supraskiego klasztoru. Stwierdził, że skoro Smogorzewski proponował zorganizowanie w Supraślu unickiej misji, poprzez którą przeciągniętoby na unię resztę prawosławnych zamieszkałych w Rzeczypospolitej, oznacza to, że pomiędzy supraskimi braćmi widział ludzi silnych i sposobnych do rozumnego kierowania różnymi sprawami kościelnymi[19].

Cztery lata po liście z Rzymu Smogorzewskiego, rozpoczęto w Supraślu przeprowadzać zmiany, zwłaszcza w obrębie dyscypliny zakonnej oraz edukacji nowicjuszy. Środowisko bazylianów supraskich orientowało się, że brak reform w autonomicznym i przez to nieco archaicznym Supraślu, był jednym z argumentów protoarchimandryty do przejęcia tego klasztoru. Jego autonomia i ustrój ukształtowany w XVI wieku i na początku XVII wieku, wyłączały ten konwent z dobrze zorganizowanego systemu nauki zakonników, jaki funkcjonował w kongregacjach. Bycie samotną wyspą na morzu dwóch bazyliańskich prowincji, a w dodatku pozbawioną odpowiedniego nadzoru zwierzchności duchownej, spowodowało, że klasztor supraski w połowie XVIII wieku przeżywał poważny kryzys wewnętrzny. O jego przyczynach oraz o przywracaniu w klasztorze porządku, a także o osobach, którym najbardziej zależało na zażegnaniu kryzysu, przekazuje inny artykuł na ten temat[20].

Reformy w klasztorze, które objęły proces edukacji zakonników, rozpoczynają wizytacje kanoniczne i przedkładane w ich następstwie dekrety reformacyjne. Jako pierwszy swoje uwagi na piśmie przelał 31 stycznia 1762 roku archimandryta supraski i połocki Antonin Struś Młodowski, biskup turowski koadiutor biskupstwa pińskiego. Postanowił zreformować supraski nowicjat na wzór nowicjatów bazyliańskich z zakonnych prowincji. W sporządzonej przez siebie 31 stycznia 1762 roku „Ordynacji", w punkcie 30. postanowił: „Wstępujących do nowicjatu ma j[aśnie] k[siądz] *magister novitiorum* w książkę na to umyślnie zrobioną wpisywać

---

18 *ASD*, t. 9, Vil'na 1870, s. 351-352.

19 N. Dalmatov, *Suprasl'skij blagoveščenskij monastyr*, St. Peterburg 1892, s. 365.

20 R. Dobrowolski, *Klasztor księży Bazylianów supraskich w latach 60. i 70. XVIII w. Kryzys czy upadek?*, w: *Małe miasta między tradycją a wyzwaniem przyszłości*, red. M. Zemło, Supraśl 2002, s. 123-149.

z wyrażeniem roku i dnia, którego habit zakonny przyjmują. W drugiej książce ma mieć notacyją kapituł czterech nowicjuszowskich i zapisywać wiernie, o co który na kapitule nowicjusz strofowany będzie. Trzecia księga ma być metryką profesjów, w której każdy po professyji własną ręką powinien się wpisać z wyrażeniem, iż po odprawionym zupełnie nowicjacie, roku, miesiąca, i dnia tego, professyją solenną, w cerkwi szlubów zakonnych uczynił" [21].

Można się tylko domyślać, że przed 1762 rokiem tak jak i w opisanych wcześniej czasach metropolity Cypriana Żochowskiego (1674–1693), nie było w Supraślu odpowiednio zorganizowanego nowicjatu. Młodych zakonników nie egzaminowano jak w pozostałych bazyliańskich klasztorach w obecności innych mnichów. Nie była też prowadzona dokumentacja, w której powinno się zapisywać, z jakich zagadnień odpytywany był dany zakonnik oraz kiedy przyjmował kolejne święcenia. Podana liczba czterech kapituł, czyli również egzaminów, odpowiadała 4 latom studiowania w klasztorze. Kandydat, wstępując do klasztoru, najpierw odbywał kandydacką próbę zakonną trwającą rok i sześć tygodni. W następnych latach przygotowywał się do święceń niższych: subdiakonatu i diakonatu, a na zakończenie studiów do prezbiteriatu[22]. Głównymi przedmiotami była nauka teologii, filozofii oraz języka staro-cerkiewno-słowiańskiego.

Dodatkowo, opat Młodowski naznaczył zakonnikom obowiązek nauki pacierza oraz katechizmu zarówno w Supraślu jak i w Topilcu. Dotyczyło to dzieci sług klasztornych, żyjących przy topilskim folwarku nad Narwią i chodzących do tamtejszej cerkwi podległej supraskim bazylianom (właścicielom majątku ziemskiego). To samo tyczyło się dziatwy mieszkającej przy klasztorze w Supraślu[23]. Widocznie w tym czasie bazylianie nie kwapili się do szerzenia edukacji katechetycznej wobec ludności. Brak tego rodzaju aktywności był sprzeczny z wymogami Soboru Trydenckiego oraz Synodu Zamojskiego. Właśnie dlatego fakt ten nie mógł ujść uwadze hierarsze. Niestety, nie udało się ustalić, czy owe dwa punkty ordynacji (18. i 21.[24]) Antonina Strusia Młodowskiego zostały wprowadzone w życie bezpośrednio po wizytacji biskupiej.

---

21 LPAH, f. 605, op. 7, t. 47, k. 87.

22 R. Dobrowolski, *Opat supraski biskup Leon Ludwik Jaworowski*..., s. 44.

23 Lustracja dymów z 1789 roku „w dobrach duchownych w powiecie grodzieńskim" podaje , że w Supraślu na ogólną liczbę 148 ludności poddańczej było: 40 osób w wieku od 1 do 16 lat życia, 29 chłopców i 11 dziewcząt. Natomiast w Topilcu, na 131 poddanych, młodzieży w wieku 1–16 lat życia było 62 osoby, 33 chłopców i 29 dziewcząt (LPAH, SA 4056).

24 „Pkt. 18 Pacierza ludzi klasztornych i katechizmu co niedziele i święto w cerkwi po obiedzie od drugiej do trzeciej godziny ma uczyć jeden z Jmć ks[ięży] rezydentów supraślskich przez Jmć ks[iędz]a Eklezjarchę naznaczony. [...] Pkt 21 [...] Ma przyjechawszy do Topilca *cum rigorsa dependentia* od superiora *missionis* zostawić, we dni niedzielne i święta w cerkwi parochialnej wraz z Jmć księdzem superiorem *missionis* pacierza i katechizmu

Drugim hierarchą, który postanowił zreformować supraskie opactwo, był metropolita całej Rusi Felicjan Wołodkowicz (1762–1778). Po dwóch latach od wizytacji swojego koadiutora biskupa Antonina Strusia Młodowskiego, zwieńczył reformę klasztoru wizytą generalną spisaną w 64. punktach i podpisaną 12 stycznia 1764 roku. Dekrety metropolity obejmowały też sprawy edukacji zakonników oraz katechizacji najmłodszych. Archimandryta Mikołaj Dalmatow w monografii klasztoru nie bez przesady stwierdził, że: „Wizyta ta miała wielkie znaczenie dla historii supraskiego klasztoru, ponieważ w pełni oświeciła ona jego sytuację na całe osiemnaste stulecie..." [25].

Dopełniając to, co kilkanaście miesięcy wcześniej zalecił opat Młodowski, metropolita polecił prowadzenie nowicjatu analogicznie jak w prowincjach zakonnych bazylianów[26]. Zgodnie z punktem 52. określił warunki lokalowe nowicjatu: „Dla nowicjatu i nowicjuszów jedne pierzeje jako odłożyć i klauzura nowicjacka ma być zachowana". W praktyce dotyczyło to wydzielenia części klasztoru (jednej pierzei) tak, aby starzy zakonnicy nie mieli kontaktu z przebywającymi na studiach. Nowicjat supraski miał się stać jakby odrębnym klasztorem. Celem rozdzielenia społeczności zakonnej było to, aby młodzi zakonnicy nie nabierali złych obyczajów, a nawet zgorszenia od niektórych zakonników (hieromnichów)[27]. Dokładnie taką intencję zdradza punkt 50. ordynacji z wizyty generalnej: „Nowicjat ma być oddzielony od społeczności księży, aby przez kommunikacyją z professami [nowicjusze] zgorszenia *ad in vicem* jakiego nie nabyli. W zupełnym nowicjacie każdy ma być rok i niedziel sześć, *munia et servitia* każdy z skromnością i przed próbą *secundum dispositionem* ks[iędz]a magistra w kuchni ma odprawić" [28].

Ostatni punkt (53.) ordynacji metropolity dotyczył ustalenia obowiązków, jakie należały do studentów – kandydatów do zakonu. Hierarcha używał m.in. określeń ruskich do poszczególnych czynności, zobowiązując nowicjuszy do:

---

ludzi uczyć, starając się żeby i czas mu do dywertymentu pozwolony, nie zszedł bez nowej przed Bogiem zasługi [...]" (LPAH, f. 605, op.7, t. 47, k. 3-8).

25 N. Dalmatov, *Suprasl'skij blagoveščenskij monastyr*..., s. 283.

26 Wynika to z punktu 49 ordynacji metropolity Wołodkowicza: „Nowicjat, że jest więc *apta subiecta* przyjmować, a że wstępują dla zbawienia dusz swych, przeto należyta próba być ma, którego najbardziej przez pobożność dostąpić możemy, zaczym oprócz wszelkich abstynencyj cały proceder nowicjatu rekollekcyj kapituł *jurisdica* iść ma według zwyczajów inszych nowicjatów zakonu naszego" (LPAH, f. 605, op. 7, t. 47, k. 218v).

27 Nie bez znaczenia jest i to, że pomiędzy punktami ordynacji tyczącymi się tylko i wyłącznie spraw nowicjatu, metropolita zawarł pkt 51 dotyczący gorszącej kwestii pijaństwa zakonników: „Od uczęszczania na wódkę i konsolacyją *abstineant*, chyba [że] słabość którego wyciągać będzie oprócz zwyczajnej porcyji" (LPAH, f. 605, op. 7, t. 47, k. 218v).

28 Ibidem, k. 218v.

„kuchni smirodilstwa" (służenia w kuchni), „stranopryienstwa" (goszczenia), „budilnistwa" (budzenia zakonników). Oprócz tego kandydaci zobowiązani zostali do „umiatania kurytarzów", roznoszenia ognia po celach, dzwonienia oraz ręcznych robót. Mieli również w komżach służyć do świętej liturgii, czytać liturgiczne teksty, w tym credo (wieruju), a także Pismo Święte (Listy Apostolskie) i psalmy[29].

Wizyta generalna metropolity Felicjana Filipa Wołodkowicza z 1764 roku polecała też zakonnikom, aby w okresie letnim na trzy tygodnie, a wyjątkowo na cztery, wyjeżdżali po dwie osoby do folwarków klasztornych na misje. Mieli tam „bez skandalu", „z przykładnością wszelką" i bez zachodzenia do wiejskich chat, uczyć pacierza i katechizmu. Metropolita zobowiązywał, aby zwłaszcza dzieci nauczano rano i wieczorem nauki pacierza[30].

Brak odpowiednich warunków do zorganizowania klauzury nowicjuszowskiej z odrębnym wejściem i rzędem cel, zmusił supraskich bazylianów do budowy w latach 60.–70. XVIII wieku[31] domu studiów zakonnych, nazwanego od swojego pierwotnego przeznaczenia mianem „Żaczka". Budynek studium zakonnego zachował się po dzień dzisiejszy. Do obiektu tego przylega prawosławna cerkiew św. Jana Teologa powstała pod koniec XIX wieku. Dom ten od zachodu posiada charakterystyczne krużganki przypominające analogiczne podcienia z Akademii Wileńskiej czy unickiego Alumnatu z Wilna. W ten sposób suprascy bazylianie podkreślili edukacyjne przeznaczenie tego obiektu. Obecnie jest to jeden z najstarszych murowanych budynków szkolnych na Białostocczyźnie.

Czy reformy nowicjatu nakazywane przez biskupa Młodowskiego albo arcybiskupa Wołodkowicza doczekały się realizacji? Wątłe źródło wiedzy w tym zakresie daje pismo zakonnika Cezarego Kinnera z 1768 roku. W projekcie „jak by miłość i porządek wprowadzić do konwentu supraślskiego", w punkcie 3. proponuje

---

29 „Nowicjuszowie we wszystkim podlegać mają posłuszeństwu i pokorze, cokolwiek tylko dyspozycyja przełożonych do umartwienia onych od czego odmawiać się nie mają, tym sposobem jako się i po innych nowicjatach dzieje posługa kuchni smirodilstwa, umiatania kurytarzów, stranopryienstwa, budilnistwa, roznoszenia ognia po celach, dzwonienia i innych ręcznych robót dla nich na posesyji i ćwiczenia się w cierpliwości ma być im naznaczona. W cerkwi pierwsi i ostatni być mają. Ich dzieło psałterz czytać i kanony, w komeszkach do Mszy śpiewanej służyć, epistołę i wiruju czytać, służyć do stołu i w trzeźwości ćwiczyć się mają" (LPAH, f. 605, op. 7, t. 47, k. 219).

30 Ibidem, k. 219v.

31 Pewnie „Żaczek" nie był jeszcze ukończony w 1774 roku skoro Teodora Sapieżyna 8 sierpnia 1774 roku swoim testamentem przeznaczyła kolejną sumę 1000 czerwonych złotych „na dokończenie" prac budowlanych w klasztorze (Biblioteka Litewskiej Akademii Nauk im. Wróblewskich w Wilnie [dalej: BLAN], sygn. F19-89, k. 118).

32 LPAH, f. 605, op. 7, t. 47, k. 201v.

zabrać supraskich nowicjuszów ze szkół znajdujących się na obszarze bazyliańskiej prowincji koronnej. Informacja ta prowadzi do przekonania, że reformowany nowicjat mógł w 1768 roku jeszcze nie funkcjonować. Wielu braci studiowało wówczas nie w Supraślu, a w „znaczniejszych szkołach" na południu Rzeczypospolitej[32]. Świadectwa wysyłania zakonników na studia i to niekoniecznie do bazylianów, zawarte są w Pomianniku. Pod datą miesiąca czerwca 1767 roku wpisano zmarłego poza monasterem „w szkołach" zakonnika Antoniego Skoropackiego[33]. W innym źródle z tego okresu Kinner podaje, że do zakonu celowo nie przyjmowano młodych kandydatów, co, jego zdaniem, sprawiło wielką krzywdę zgromadzeniu: „I to wielka krzywda temu miejscu, że przez lat cztery lub pięć, żadnego do zakonu nie kazano przyjąć, przez co nie jednemu [zakonnikowi] przez nieustające śpiewanie zdrowie jest odjęto"[34]. Kinner oskarżał archimandrytę Młodowskiego i jego „halaburdów" „oficjalistów", że dekrety reformacyjne metropolity nie były wdrażane, a opat bardziej interesował się wybieraniem intrat z klasztornego gospodarstwa, niż przeprowadzaniem reform w monasterze, którego był jedynie gościem, bowiem większą część roku spędzał poza Supraślem.

Nowicjat, zorganizowany w Supraślu według wzorców sąsiednich prowincji bazyliańskich, istniał w tym monasterze na pewno w latach 80. XVIII wieku w nowym wówczas budynku „Żaczku". Opisując postać biskupa Leona Jaworowskiego Pevel Sipovič Bobrovskij stwierdził, że w latach od 1780 do 1787 filozofii oraz teologii uczył się w „supraskiej szkole duchownej" – czyli w zakonnym studium, będącym odpowiednikiem seminarium[35].

W czasach, gdy Jaworowski wstępował do klasztoru w Supraślu, a było to w roku 1779 roku, magistrem nowicjatu (*magister novitiorum*) był ks. Benedykt Choroszewicz, a „Profesorem nauk" ks. Mikołaj Borysławski, pozostający na stanowisku nauczyciela do marca 1783 roku. Po nim miejsce nauczyciela zajął

---

33 BLAN, sygn. F19-89, k. 24; W innym miejscu *Pomiannik* odnotowuje innego zmarłego zakonnika, który studiował poza Supraślem. Był nim Andrzej Kostecki, zmarły 3 stycznia 1763 roku. „Podług Rzymskiego kalendarza powróciwszy ze Szkół z Węgrowa z Filozofii" (k. 23). Dzięki tej lakonicznej wzmiance wiemy, że suprascy bazylianie korzystali nie tylko ze szkół swojego zgromadzenia, ale również ze szkół zakonów rzymskokatolickich zlokalizowanych na Podlasiu. Węgrowska szkoła księży komunistów istniała tam od 1711 roku (A. Kołodziejczyk, *Z dziejów węgrowskiej szkoły księży komunistów 1711–1833,* „Szkice Podlaskie" 1996, nr 5, s. 30-31).

34 LPAH, f. 605, op. 7, t. 47, k. 206v.

35 P. Osipowič Bobrovskij, *Podgotovka reform v Russkoj greko-niatskoj cerkvi (1803–1827)*, St. Peterburg 1889, s. 13; Nauka Jaworowskiego trwała dłużej niż innych braci, bowiem do klasztoru trafił mając zaledwie 15 lat i ze względu na swój młody wiek nie mógł po 4 latach studiów przyjąć święceń kapłańskich (R. Dobrowolski, *Opat supraski biskup Leon Ludwik Jaworowski...*, s. 44-46).

ks. Melecjusz Ossuchowski, syn parocha unickiego z Krynek, który wstąpił do supraskich bazylianów w 1768 roku mając zaledwie 16 lat. W dokumentach klasztoru z lat 90. XVIII wieku Ossuchowski nazywany był mianem: „*S[anct]ae Theologiae Professor et teologus SRM*". Bardzo pochlebną opinię wystawia Melecjuszowi Ossuchowskiemu Maria Cubrzyńska-Leonarczyk, badaczka dziejów oficyny OO. Bazylianów w Supraślu. Stwierdza, że jako prefekt drukarni (1784–1792), zapisał się w historii literatury polskiej. Był bowiem tłumaczem Wychowańca natury Gaspara Beaurieu, wydanego w Supraślu w 1785 roku. Przypuszczalnie przetłumaczył również pierwsze wydanie w Polsce Podróży Gulliwera Jonatana Swifta i Nurzachada Frances Sheridan oraz książki Kalwinka na pustyni wychowana Charlotty La Guesnerie de Charbonnier[36].

O wykształceniu i pozycji Ossuchowskiego może świadczyć i to, że w 1782 roku prawosławny metropolita moskiewski Platon ofiarował mu posadę profesorską, której unita nie mógł przyjąć. W jednym z pism z 1803 roku ks. Ossuchowski pisał o sobie, że we wszystkich klasztorach bazyliańskich najwięcej było jego uczniów, którym podobnie jak Jaworowskiemu wbijał do głowy „prawa natury", modny wówczas nurt filozoficzny. Z ogromnym gniewem wywołanym sporem ze współbraćmi, z przejaskrawieniem pisał, że przed nim w klasztorze supraskim nie było żadnych nauk (co potwierdza przypuszczenia o kilkuletnim braku recepcji reformy nowicjatu z lat 1762 i 1764), a sami zakonnicy byli „zabobonni" i nie chcieli słyszeć o nowych zachodnioeuropejskich koncepcjach filozoficznych: „Supraśl tak był zabobonny, że wspomnieć prawo natury było to jedno, co być już przeklętym od fanatyzmu i dlatego Wisłocki jeszcze opat do tysiąca egzemplarzów wytłumaczonego i wydrukowanego ode mnie «Wychowanego Człowieka w Prawie Natury» kazał spalić. W Supraślu jako przede mną nigdy nie było żadnych nauk, tak też hańbiące Moralnego Człowieka były zawsze maksymy i dlatego napisałem i wydrukowałem dwie ksiąg, jedną przeciw czarom, drugą przeciw diabłom i upiorom. Skoro mnichy przeczytali te księgi natychmiast zaczęli mnie ogłaszać, że jestem bez religii, bo czarów i upiorów nie przypuszczałem, a diabłu nie pozwoliłem tyle mocy, co Chrystusowi" [37].

---

36 M. Cubrzyńska-Leonarczyk, *Oficyna supraska 1695–1803. Dzieje i publikacje unickiej drukarni ojców bazylianów*, Warszawa 1993, s. 74-77.

37 Archiwum Państwowe w Białymstoku, Kamera Wojny i Domen, sygn. 750, k. 77-81; Dokument został wydany drukiem: R. Dobrowolski, *Opat supraski biskup Leon Ludwik Jaworowski*..., s. 209-211; Ossuchowski przegrał zatarg z archimandrytą Jaworowskim (swoim dawnym uczniem) i decyzją Kamery Białostockiej miał wybór: albo zrzucić sutannę albo przenieść się za kordon do Rosji. Ten surowy werdykt zamieszczono w piśmie Kamery Białostockiej z dnia 23 lipca 1806 roku do arch. Jaworowskiego: „na Wasze wniesienie de data d.21 teraźniejszego miesiąca wydany jest Księdzu Ossuchowskiemu takowy rozkaz,

Fot. 1. Supraśl, brama-dzwonnica oraz dom studiów zakonnych zwany „Żaczkiem". Fotografia P. Kozińskiego z 1945 roku (ze zbiorów Instytutu Sztuki PAN w Warszawie)

Suprascy bazylianie, choć mieli jeden z większych w skali kraju gmachów klasztornych i bogate uposażenie, to od XVII wieku nie szli edukacyjnym śladem współbraci z prowincji zakonnej. Świadczy o tym zarówno spóźnione o wiele dziesięcioleci zorganizowanie wewnętrznych studiów zakonnych dla wstępujących do zakonu, jak również brak aktywności na polu edukacji publicznej. Braki te, zwłaszcza w XVIII wieku odróżniały znamienity klasztor supraski od innych klasztorów bazyliańskich. Przykładowo w Żyrowicach k. Słonimia, od końca pierwszego dziesięciolecia XVIII wieku istniała szkoła szlachecka, a przed 1795 rokiem sześcioletnia szkoła podwydziałowa KEN (zlikwidowana w 1828)[38]. Ponadto, średnie

ażeby on natychmiast do klasztoru Kuźnickiego udał się, albo też to doniósł, że chce habit księży złożyć i życie obywatelskie prowadzić. Powiedziano mu na ostatek, gdy jednego tego dwojga nieuczyni, tedy spodziewać się ma, iż jako duchowny vagabunda traktowanym i w potrzebnym razie za granicę przetransportowanym będzie. Wy zatym postrzegać tego winniście, ażeby się tej dyspozycji zadosyć stało, a gdyby się tak niestało, tedy wraz z tym donieść macie". Profesor Ossuchowski wybrał opuszczenie Prus. Wyjechał za kordon do Rosji. Osiadł przy cerkwi w Małej Brzostowicy, gdzie w 1808 roku zmarł (M. Cubrzyńska-Leonarczyk, *Oficyna supraska 1695–1803. Dzieje i publikacje unickiej drukarni ojców bazylianów...*, s. 109).

38 L. Zasztowt, *Kresy 1832–1864. Szkolnictwo na ziemiach litewskich i ruskich dawnej Rzeczypospolitej*, Warszawa 1997, s. 178.

szkoły bazylianów na dawnych obszarach Wielkiego Księstwa Litewskiego istniały jeszcze w: Borunach[39], Podubisiu[40], Wilnie[41], Brześciu Litewskim[42], Berezweczu[43], Ladach[44], Tołczynie[45] i Wierzbiłowie[46]. Na obszarach południowo-wschodnich związanych z prowincją Opieki Najświętszej Maryi Panny Bazylianie prowadzili publiczne szkoły we Włodzimierzu, Barze, Ostrogu, Szarogrodzie, Humaniu, Lubarze, Owruczu, Kaniowie i Ławrowie. Do liczby szkół średnich należy doliczyć jeszcze szkoły z zaboru austriackiego w Buczaczu i Drohobyczu[47].

Podsumowując, zasadnym wydaje się postawienie pytania, co powodowało uchylanie się supraskich braci od prowadzenia edukacji publicznej w II połowie XVIII wieku? Edukacji, która w tym periodzie wyróżniała zakon bazyliański w skali całego państwa! Czy powodem było niepodleganie Supraśla władzom kongregacji zakonnej?

Zapewne nie tylko... Jedną z wielu przyczyn, było inne podejście supraskich braci do pozyskiwania kandydatów do swojego monasteru. Zgodnie z najnowszymi ustaleniami badawczymi autora, bazylianie z litewskiej prowincji zakonnej prowadzili szkoły w celu rekrutacji młodzieży szkolnej do swoich monasterów. To dlatego właśnie tak ochoczo podejmowali się służbie edukacji publicznej wśród rzymskokatolickiej młodzieży szlacheckiej. Tymczasem bazylianie z Supraśla posiłkowali się wcześniej praktykowanymi sposobami rekrutacji do swojego konwentu. Brak szkół publicznych i odpowiednich reform nowicjatu, wytłumaczyć należy lekceważeniem tych kwestii ze strony zarządców klasztoru. Archimandrytami supraskimi byli w tym czasie hierarchowie cerkiewni: biskup piński ks. Jerzy Bułhak (1732–1760) i biskup turowski, a następnie włodzimierski ks. Antonin Struś Młodowski (1760–1778), którzy klasztor supraski traktowali jako dochodową rezydencję. W Supraślu tylko „bywali", a na miejscu pozostawiali swoich namiestników pilnujących materialnych interesów.

---

39 Zlikwidowana 7/19 listopada 1831 roku.

40 Zlikwidowana do końca 1835 roku.

41 Zlikwidowana w 1839 roku.

42 Zlikwidowana w lutym 1831 roku.

43 Zlikwidowana 4/16 lutego 1834 roku.

44 Zlikwidowana w lipcu 1834 roku.

45 Zlikwidowana w lipcu 1830 roku.

46 Zlikwidowana w 1832 roku. L. Zasztowt, *Kresy 1832–1864. Szkolnictwo na ziemiach litewskich i ruskich dawnej Rzeczypospolitej....*, s. 376-380.

47 M. Pidłypczak-Majerowicz, *Bazylianie w Koronie i na Litwie...,* s. 44-46.

Z zaprezentowanych w artykule, w złotym okresie działalności bazylianów w Rzeczypospolitej (II połowa XVIII wieku), w autonomicznym Supraślu, życie klasztorne toczyło się innym rytmem niż w pozostałych monasterach bazyliańskich. Co prawda, bardziej niż gdzie indziej dochowywano tu wierności tradycjom cerkiewnym i zachowywano mniszy charakter życia wspólnotowego, jednak znacząco ustępowano w innych bardzo ważnych polach działalności, w tym w szeroko pojmowanej działalności edukacyjnej. Chociaż, co należy podkreślić, zaniechanie to nie wykluczało dochowywaniu wierności względem cerkiewnego depozytu tradycji. Dopiero objęcie opactwa w 1778 roku przez Teodozego Wisłockiego spowodowało powstanie studium zakonnego połączonego z nowicjatem oraz podjęcie innych ważnych reform.

Niezależność archimandrii supraskiej, która na początku była jej niekwestionowaną zaletą i ukłonem względem stauropigialnej struktury kanonicznej mającej swój początek jeszcze w XVI wieku, w późniejszym okresie stała się pośrednim hamulcem jej rozwoju i przyczyną wielu niepowodzeń i straconych szans, w tym zwłaszcza niewykorzystanej szansy edukacyjnej.

Mariusz Ausz

Gimnazjum Handlowe Księży Pijarów w Lidzie w latach 1929–1939, jako przykład tolerancji religijnej[1]

Wprowadzenie

Początki *Ordo Clericorum Regularium Pauperum Matris Dei Scholarrum Piarum* (od słowa Piarum powstał skrót pijarzy), czyli po polsku Zakonu Kleryków Regularnych Ubogich Matki Bożej Szkół Pobożnych sięgają 1597 roku. Założył go w Rzymie Hiszpan Józef Kalasancjusz – Jose de Calasanz. Zalążkiem Zakonu Pijarów była utworzona, przy pomocy proboszcza parafii św. Doroty, ks. Antoniego Brentano, szkoła w ubogiej dzielnicy Rzymu – Zatybrzu. Była ona bezpłatna i dostępna dla wszystkich, nauczanie odbywało się na poziomie elementarnym. Otrzymała nazwę Szkoły Pobożnej (Schola Pia)[2].

Do Polski pijarzy przybyli w 1642 i otworzyli kolegia w Warszawie i Podolinie na Spiszu[3]. Do 1662 roku polskie kolegia pijarskie należały do prowincji niemieckiej, bowiem dopiero w tym roku powstała zatwierdzona przez papieża Aleksandra VII odrębna prowincja polska, w skład której wchodziła również wiceprowincja węgierska. W 1692 roku kolegia węgierskie utworzyły własną prowincję, a w 1736 roku z prowincji polskiej wyłoniono samodzielną prowincję litewską. W tym czasie liczba kolegiów w Rzeczpospolitej Obojga Narodów zbliżała się do 30[4]. Pijarzy odegrali ważną rolę w dziejach polskiej edukacji, a najsłynniejszą

---

1 Tekst jest zmodyfikowaną, poprawioną i poszerzoną o nowe źródła wersją artykułu: M. Ausz, J. Bugajska-Więcławska, *Zarys działalności edukacyjno-wychowawczej zakonu pijarów w Lidzie 1927–39*, w: *Polskie dziedzictwo edukacyjne od XV do XX wieku – ciągłość i zmiana. Zbiór studiów i rozpraw ofiarowanych Profesorowi Lechowi Mokrzyckiemu z okazji Jubileuszu 80 urodzin*, red. R. Grzybowski, K. Jakubiak, M. Brodnicki, T. Maliszewski, Gdańsk 2015, s. 474-495.

2 F. Giordano, *Święty Józef Kalasancjusz twórca szkoły pijarskiej*, przeł. I. Stec-Sedecka, Kraków 1985, s. 35; S. Biegański, *Szkoły pijarskie w Polsce*, Lwów 1898, s. 3

3 Obecnie leży na terytorium Słowacji i używana jest nazwa Podoliniec.

4 L. Picanoyl, *Brevis conspectus historico-statisticus ordinis scholarum piarum*, Romae 1932, s. 149.

postacią pozostaje bez wątpienia ks. Stanisław Konarski, który przeprowadził reformę szkolnictwa pijarskiego i założył w Warszawie w 1740 roku słynne Collegium Nobilium. Jednak niemały udział w tym miały także pozostałe kolegia i szkoły pijarskie.

W XVIII wieku do polskiej prowincji należały następujące kolegia: Piotrków Trybunalski, Wieluń, Rydzyna, Radom, Łuków, Chełm, Warszawa (Collegium Nobilium i Collegium Regium), Szczuczyn Podlaski, Łomża, Góra Kalwaria, Łowicz, Międzyrzec Korecki, Rawa (przejęte po jezuitach i funkcjonowało tylko kilka lat), Opole Lubelskie i Nowy Sącz. Oprócz tego pijarzy posiadali kolegia i szkoły na terenie Wielkiego Księstwa Litewskiego, które należały do wyodrębnionej z Polskiej Prowincji Pijarów w 1736 roku – Litewskiej Prowincji Pijarów. Znajdowały się w niej następujące szkoły: Szczuczyn Litewski, Lida, Wilno (Collegium Nobilium, w 1773 przejęli pijarzy pojezuicki klasztor i kościół św. Rafała na Śnipiszkach), Łużki, Wiłkomierz, Rosienie, Lubieszów, Dąbrowica, Poniewież, Drohiczyn (od 1773) oraz kolegia bez szkół tj. Dubrowno, Zelwa, Dukszty. Po 1795 roku kolegium w Międzyrzeczu Koreckim przyłączono do prowincji litewskiej oraz utworzono w tej prowincji nowe: Witebsk, Połock i Petersburg. Przypomnieć należy, że w wyniku I rozbioru, w państwie austriackim znalazły się następujące pijarskie kolegia z prowincji polskiej: Podolin, Lwów (Collegium Nobilium), Złoczów, Rzeszów, Waręż, Nowy Sącz (nie było w nim szkoły). Zostały one zlikwidowane w 1784 roku, za wyjątkiem Podolina, który został włączony do pijarskiej prowincji węgierskiej i ocalał.

Kolegia pijarskie prowincji litewskiej zostały stopniowo zlikwidowane w latach 40. XIX wieku. Najdłużej przetrwało kolegium w Międzyrzeczu Koreckim, które stało się miejscem pobytu pijarów po likwidacji ich prowincji[5].

Po odzyskaniu niepodległości przez Polskę, pijarom udało się odzyskać trzy kolegia z dawnej litewskiej prowincji: Lidę, Szczuczyn Litewski i Lubieszów. W Lidzie i Lubieszowie rozpoczęli działalność pedagogiczną, najwcześniej powstały szkoły w Lidzie. Tam też oprócz szkoły powszechnej funkcjonowała tzw. handlówka, która zapisała się na trwałe w pamięci ówczesnych lidzian. W niniejszym artykule przybliżono działalność wychowawczą i edukacyjną pijarów w Lidzie w okresie międzywojennym.

---

5 O odbudowie prowincji pijarskiej patrz: M. Ausz, *Odbudowa polskiej prowincji pijarów. Działalność wychowawczo-edukacyjna pijarów w latach 1773–1918*, Lublin 2013.

Kolegium pijarów Lidzie

Początki kolegium lidzkiego powiązane są ściśle z kolegium w Werenowie (wcześniejsza nazwa Bołotne)[6]. Fundatorami tego kolegium byli Scypionowie de Campo. 1 sierpnia 1735 roku Jan Scypio de Campo wraz z żoną Teresą z Józefowiczów Hlebickich ofiarowali pijarom plac pod kościół i szkołę oraz 50 000 złp. na utrzymanie 12 zakonników. Była to druga po Szczuczynie Litewskim fundacja tej rodziny na rzecz pijarów. Stanęli oni również po stronie pijarów w sporze z jezuitami wileńskimi[7]. Kolegium werenowskie funkcjonowało 30 lat, 12 stycznia 1756 roku Ignacy Scypio de Campo – wnuk fundatora kolegium werenowskiego – przeniósł je do Lidy. Przenosiny te motywowano lepszym położeniem Lidy oraz tym, że jest większa od Werenowa i mimo że jest miastem powiatowym nie posiada szkoły[8]. Na wybór mógł mieć wpływ pochodzący z powiatu lidzkiego pijar Maciej Dogiel – nauczyciel Ignacego del Scypio. Jednak uważa się, iż zmianę lokalizacji wymusił wspomniany już spór pijarów z jezuitami litewskimi[9]. Nowa placówka, początkowo drewniana, obejmowała: kościół, kolegium oraz szkołę. Nowa siedziba pijarska miała dodatkowo zapisane dwa folwarki: Łopaciszki i Postawszczyzna oraz szereg legatów testamentowych, które gwarantowały określone sumy na utrzymywanie kolegium i szkoły. Szkoła w Lidzie rozpoczęła działalność w roku szkolnym 1756/57, jak napisano w kronice: „Lekcje dawał sam prefekt i przybyły z Dąbrowicy ks. Wysłouch. Uczniowie z Werenowa przenieśli się tu gromadnie, jeżeli nie wszyscy, bo tam szkoła ustała, a tu już były klasy wyższe, jak pokazują obowiązki nauczycielskie Pijarów zapisanych w księdze osób Zgromadzenia" [10]. Działalność edukacyjną w Lidzie pijarzy prowadzili do 9 września 1834 roku[11]. Likwidacja kolegium zaczęła się w lutym

---

6 Szczęśliwie w Archiwum Polskiej Prowincji Zakonu Pijarów (dalej APPZP) zachowały się dwie kroniki kolegium lidzkiego; pierwsza jest spisana przez ostatniego rektora przed kasatą, druga opisuje okres międzywojenny. Patrz: Col. Lid., sygn. 2 *Z pamiętników x. Jozefata Wojszwiłły* (kopia – oryginał w Ossolineum) w tekście dalej jako *Wojszwiłło*... oraz Col. Lid., sygn. 5, *Kronika Kolegium Ks. Ks. Pijarów w Lidzie od roku 1926 (do 1939)* dalej jako *Kronika*... .

7 W. Szulc, *Spory Akademii Wileńskiej z pijarami o wyłączne prawo na szkoły 1723–1753*, „Ateneum Wileńskie", 1939, z. 1, s. 133; J. Kurkowski, *Pijarzy w Werenowie i Lidzie (1735–1845)*, „Analecta. Studia i Materiały z Dziejów Nauki" 1997, nr 1, s. 54.

8 *Wojszwiłło*..., s. 81.

9 J. Kurkowski, *Pijarzy w Werenowie i Lidzie*..., s. 54; „Archiwum Pijarskie" 2003, nr 43, s. 19.

10 *Wojszwiłło*..., s. 85.

11 Ibidem, s. 134. L. Zasztowt, *Kresy 1832–1864. Szkolnictwo na ziemiach litewskich i ruskich dawnej Rzeczypospolitej*, Warszawa 1997, s. 377.

1842, klasztor skasowano ostatecznie w maju 1845, a zakonnikom kazano przenieść się do Międzyrzecza Koreckiego[12]. Tak skończyła się pierwsza, prawie stuletnia bytność pijarów Lidzie.

Kolegium pijarów w Lidzie w okresie międzywojennym

Międzywojenna wielonarodowościowa Lida to miasto silnie powiązane z handlem. Znajdowało się tu szereg małych i średnich zakładów produkcyjnych, które gwarantowały zatrudnienie dla lokalnej społeczności. Dobrodziejstwem ekonomicznym Lidy było dogodne położenie na szlakach kolejowych oraz stacjonujący w mieście garnizon wojskowy. Według danych z 1931 roku powiat lidzki liczył 4258 km^2 i 183,5 tys. ludności co dawało średnią zaludnienia 43 na km^2, a średnia województwa nowogródzkiego wynosiła 46 osób na km^2[13], a Polski – 83[14]. Ludność Lidy systematycznie wzrastała, w 1900 roku było 7000, 1921 13,4 tys., a w 1931 – 19,5 tys.[15] Według ewidencji z 17 września 1938 roku miasto liczyło 26 257 mieszkańców. Skład narodowościowy był następujący: Polacy 17 820, Żydzi 7227, Białorusini 450, Rosjanie 400. Jeżeli chodzi o wyznanie podział był następujący: katolicy 17 008, mojżeszowi 7227, prawosławni 1 847, inne wyznania chrześcijańskie 160, muzułmanie 15. Dzieci w wieku szkolnym było 3788[16]. Po przeprowadzeniu podziału administracyjnego Lida znalazła się w województwie nowogródzkim, z czasem stała się siedzibą powiatu.

Po I wojnie światowej pijarzy starali się o zwrot przejętych przez carat budynków i dóbr. Istniały jednak rozbieżności prawne, które wynikały z określenia stanu własności majątku popijarskiego. Własność należącą, po konfiskacie, do władz zaborczych przejmowała bowiem polska administracja państwowa, a nie dawni właściciele.

Po odzyskaniu niepodległości przez państwo polskie interesy kolegium lidzkiego reprezentował ks. Władysław Kisiel, który z upoważnienia Prowincji Polskiej Zakonu Pijarów zawiadywał, m.in., budynkiem szkolnym oraz przejął obowiązki rektora kościoła popijarskiego (w 1864 roku zamienionego na cerkiew). W 1922 roku pijarzy otrzymali zgodę Arcybiskupa Wileńskiego na przejęcie kościoła św. Józefa Kalasantego, budynków mieszkalnych i gospodarczych kole-

---

12 *Wojszwiłło...*, s. 148-166.
13 *Mały rocznik statystyczny 1939*, s. 13.
14 Ibidem, s. 12.
15 Ibidem, s. 35.
16 *Miasto Lida w 1938*, „Ziemia Lidzka" 2003 (grudzień), nr 6 (58), s. 11.

gium, folwarku Postawszczyzna oraz Roslaków[17]. Oficjalnie cały majątek wraz z kolegium zostaje przejęty przez prowincjała ks. Tomasza Olszówkę w 1927 roku, po uchyleniu kasaty zaborczej[18]. Pierwszym po wojnie rektorem kolegium zostaje ks. Ferdynand Kozłowski. Tak, według kroniki, wyglądały pierwsze lata pijarów w Lidzie: „W latach od 1920–1923 stale były targi i kłopoty z Rządem o wyżej wspomniany majątek tj. Postawszczyznę i drewniany dom przy ulicy Suwalskiej 68. Aby uratować ziemię naszą przed parcelacją, która już była ogłoszona, Ks. Kisiel w imieniu Ks.Ks. Pijarów zawarł z Rządem umowę dzierżawną w roku... za kwotę w wysokości...[19]. Również, aby z posesji naszej przy ulicy Suwalskiej 68 usunąć lokatorów zawarł też umowę. I jedną i drugą tenutę Ks. Kisiel kilka razy zapłacił.

W roku 1924 i 5tym przysyła Ks. Prowincjał do Lidy Księdza Maksymiliana Adrycha od Dzieciątka Jezus. Aby się móc utrzymać objął religię w Szkołach Powszechnych – poza tym pracował trochę w kościele, głosił kazania, słuchał spowiedzi – chętnie pomagał okolicznym proboszczom. On to zawiesił nad wielkim ołtarzem w Kościele obraz Św. Ojca Naszego[20] nauczającego dzieci. [...] W roku 1926 dnia 14 marca przysyła do Lidy Ks. Prowincjał Tomasz Olszówka Brata Panteleona Żebrowskiego od Św. Trójcy. Brat Pantaleon przywozi ze sobą 3000 zł i z tym zaczyna gospodarować – kupuje więc 4 konie, 1 krowę, wóz, pług, brony i zboże na siew – do roboty zabrał się bardzo gorliwo to też wkrótce choć z wyjałowionej roli doczekał się owoców, za które okoliczni sąsiedzi podziwiali go i chwalili jako dobrego gospodarza”[21].

W takich okolicznościach przyszło pijarom prowadzić działalność duszpasterską i wychowawczą. Jako zakon nauczający, pijarzy, mimo trudności ekonomicznych i lokalowych, przystąpili do działalności edukacyjnej.

Szkoła powszechna

Po przybyciu ks. Ferdynananda Kozłowskiego, doświadczonego pedagoga (jeszcze przed wstąpieniem do zakonu pracował jako nauczyciel i pełnił przez siedem lat funkcję kierownika szkoły powszechnej) i świetnego gospodarza (wy-

---

17 Ibidem, por.: APPZP, Col. Lid. sygn. 4, Pismo prowincjała, ks. Hieronima Stusińskiego z 14 grudnia 1935 roku, druk luźny. Patrz także: APPZP, Col. Lid., sygn. 13, Projekt melioracji Postawszczyzny i Roslaków.

18 A. Pitala, *Przyczynki do dziejów polskiej prowincji pijarów 1642–1992*, Kraków 1993, s. 154.

19 Puste miejsca w oryginale.

20 św. Józefa Kalasancjusza.

21 *Kronika...*, s. 3-4.

prowadził zakon z problemów finansowych, pasjonował się rolnictwem, szczególnie hodowlą drobiu – swoje okazy prezentował nawet na wystawach rolniczych). Otworzył internat dla chłopców w 1926 roku, a następnie rozpoczął działania przygotowujące otwarcie szkoły powszechnej, która rozpoczęła pracę 1 września 1927 roku[22]. Placówka miała cztery klasy, lecz docelowo miała być to szkoła siedmioklasowa. Tak o tym wspomina kronikarz:

„Dnia 1 września 1927 roku otwiera Ks. Rektor Kozłowski 4ro klasową Szkołę Powszechną i sam obejmuje stanowisko Kierownika. Na nauczycieli angażuje p. Beraniuka Józefa, br. Atanazego Szczepaniaka, br. Józefa Lipca, br. Floriana Jędrzejczaka – br. Ferdynand Mrozik pełni funkcję sekretarza. Ks. Alojzy od św. Józefa Oblubieńca obejmuje stanowisko etatowego prefekta w Publicznych Szkołach Powszechnych w Lidzie, a oprócz tego pełni obowiązki zakrystiana; opiekuje się więc Kościołem, odprawia nabożeństwa ranne i wieczorowe, głosi kazania. W tym ostatnim obowiązku wyręcza go sam ks. Kozłowski, który z tytułu Przełożonego głosi kazania na sumie w czasie główniejszych uroczystości, jak Boże Narodzenie, Nowy Rok, Wielkanoc itd.

Praca pijarska wrzała tak w szkole, kościele jak i gospodarstwie. To ostatnie rozwijało się pomyślnie bo ks. Kozłowski był oprócz Kierownika Szkoły zawołanym rektorem czyli doskonałym gospodarzem lubiącym ład i porządek. Gospodarstwem zajmował się wprawdzie z amatorstwa, wychodził do swoich kurek, gęsi, kaczek, indyków, pawi, bocianów, chlewni i obory tylko dla rekreacji, ale «baczne oko gospodarza konia tuczyło» i z mleczka był ładny dochodzik zwłaszcza kiedy Kasa Chorych w Lidzie płaciła przez okrągły rok 40 groszy z litr, a brało go dość sporo”[23].

Otwarcie szkoły wymagało sporych nakładów finansowych, ponieważ konieczny był remont i adaptacja kolegium na cele szkolne. Nauka w szkole była odpłatna, koszty wynosiły 20 zł miesięcznie (w czasach kryzysu zmniejszono opłatę do 15 zł)[24]. Liczba uczniów szybko wzrastała, gdy naukę w pierwszym roku zaczynała garstka uczniów, to już w 1929 roku było ich 100, następnie wzrosła do 120. Jednak już wkrótce liczba zmalała do 90 (1932), co było efektem kryzysu gospodarczego. By zmniejszyć spadek liczby uczniów, jak napisano wyżej, zmniejszono czesne.

W tym czasie w Lidzie było 10 szkół powszechnych (łącznie z pijarską), 5 państwowych i 5 prywatnych. Placówka pijarów była jedną z najmniejszych szkół w mieście, w 1936 roku najmniejsza szkoła państwowa liczyła 423 uczniów, po-

---

22 Ibidem, s. 7.
23 Ibidem.
24 Ibidem, s. 33.

zostałe liczyły ponad 600 uczniów. Była też najmniejszą wśród szkół prywatnych (była jedyną szkołą prywatną katolicką – pozostałe cztery były szkołami żydowskimi). Do szkoły pijarów uczęszczali też w niewielkiej liczbie uczniowie innych wyznań. W roku szkolnym 1935/36 były to 2 osoby prawosławne. W tym czasie w Lidzie struktura szkół powszechnych prywatnych przedstawiała się następująco: 1. *7 klasowa Stowarzyszenia kulturalno-oświatowego „Tarbut"* z językiem wykładowym hebrajskim, mieszcząca się przy ul. Sadowej 1, liczyła 229 uczniów, 2. *5 klasowa Stowarzyszenia kulturalno-oświatowego „Jabuc"* z językiem wykładowym hebrajskim, mieszcząca się przy ul. Szkolnej 31, liczyła uczniów 129, 3. *7 klasowa Zjednoczenia Szkół Żydowskich* z językiem wykładowym żydowskim[25], przy ul. Szkolnej 21, liczyła 121 uczniów, 4. *6 klasowa Szkoła żydowska R. Haberowej* z językiem wykładowym polskim przy ul. B. Joselewicza, do której uczęszczało 17-90 uczniów. Pijarzy zaś w tym roku mieli 89 uczniów (była to już szkoła 6-klasowa)[26]. Jako jedyna szkoła prywatna katolicka cieszyła się zainteresowaniem społeczeństwa lokalnego, lecz liczba poniżej stu uczniów powodowała, mimo subwencji państwowej, że szkoła była na granicy opłacalności. Od II połowy lat 30. XX wieku sytuacja zaczęła się poprawiać i szkoła przetrwała aż do II wojny światowej.

Szkoła Handlowa

Ksiądz Ferdynand Kozłowski próbował od początku swego pobytu w Lidzie poszerzyć ofertę edukacyjną pijarów o szkołę średnią. Wobec funkcjonowania trzech gimnazjów w Lidzie, otwieranie kolejnego było zbyteczne. Próbował otworzyć szkołę ogrodniczą, jednak po krótkim czasie nauki zaniechano tego pomysłu. „Nosił się również Ks. Kozłowski z zamiarem otworzenia szkoły ogrodniczej. W tym celu zebrał 7miu chłopców, którzy odbywali praktykę przy ogrodniku, a Ks. Alojzy wieczorami przez jedną godzinę prowadził lekcje z teorii. Zamiaru tego jednak nadal poniechano ze względu na brak ochotnych kandydatów"[27].

Myślano o szkole technicznej, na którą było zapotrzebowanie, bowiem młodzież miejscowa, która chciała się kształcić w tym kierunku musiała wyjeżdżać aż do Wilna. Lecz taka szkoła, wymagająca odpowiedniego zaplecza i wyposażenia,

---

25 Tak w oryginale, oczywiście chodzi o jidysz.

26 Litewskie Centralne Archiwum Państwowe w Wilnie (dalej LCAP), Fond 172, nr 4, sygn. 388. Dyrektor Szkolny w Lidzie, zestawienie powiatowe ze sprawozdań z organizacji szkół powszechnych w roku szkolnym 1937/37 obwodu szkolnego Lidzkiego. Stan z 1 X 1936, b. pag.

27 *Kronika...*, s. 12.

była poza zasięgiem finansowym zakonu. Szkoła rzemieślnicza także w mieście funkcjonowała, pojawił się więc pomysł utworzenia szkoły handlowej. Wyszedł on nie od pijarów, a od miejscowego środowiska, pijarzy nie byli przekonani całkowicie do tego pomysłu, lecz nadarzyła się dobra sposobność. Zostało zlikwidowane gimnazjum żydowskie. Silna pozycja handlu w mieście, zdominowanego przez żywioł żydowski, powodowała, że środowisko to było zainteresowane stworzeniem na miejscu szkoły handlowej. Polacy postanowili ubiec ich i otworzyć taką szkołę. Tak tę sytuację opisali pijarzy:

„Praca w dotychczasowym gospodarstwie, Szkole Powszechnej i kościele nie dawała jeszcze Ks. rektorowi Kozłowskiemu od św. Kazimierza zupełnego zadowolenia. Twierdził bowiem, że to jest praca żmudna ale skromna i cicha, ale w małym stopniu daje Imię OO. Pijarom. Pragnął więc rozszerzyć to Imię OO. Pijarów i więcej je związać z tradycją Ks. Stanisława Konarskiego, który mu zawsze wraz ze świętym Ojcem Naszym przyświecał w jego pracy pedagogicznej. Doszedł więc do przekonania, że to Imię OO. Pijarom może dać jakiś Średni Zakład. Gimnazjum nie można było otwierać, bo ich było dwa: jedno Państwowe im. Karola Hetmana Chodkiewicza, drugie prywatne Gimnazjum Magistratu Miasta Lidy. W dodatku czas i życie wymagały innej szkoły niż ogólnokształcącej. Coraz częściej słyszało się narzekania, że w Polsce jest za dużo szkół ogólnokształcących, a za mało szkół zawodowych. Tym bardziej, że powojenny rozwój życia gospodarczego wymagał w każdej dziedzinie pracowników świadomych swego zawodu. Długo się namyślał Ks. rektor Kozłowski jaką otworzyć szkołę zawodową. Jedna szkoła zawodowa już na terenie Lidy istniała, mianowicie Państwowa Szkoła Rzemiosł. Jeśli chodziło o zamiłowania młodzieży to największy procent młodzieży udawał się do Wilna do Szkoły Technicznej. Szkoła taka miałaby więc mieć powodzenie w Lidzie. Trzeba było jednakowoż liczyć się bardzo z kosztami, które ze względu na warsztaty i rozmaite maszyny były wielkie. Upadł przeto zamiar zakładania Szkoły Technicznej. O szkole ogrodniczej już wyżej wspomniałem; doświadczenie wykazało, że w tym kierunku ludność jest tu najmniej uświadomiona, nie można było przeto liczyć na frekwencję. Następujący fakt przerwał cały szereg rozmyślań i kazał niejako Ks. Rektorowi pospieszyć się z wyborem szkoły zawodowej. Przyczynili się do tego Żydzi, a jeszcze więcej ówczesny wizytator O[kręgu] S[zkolnego] Wileńskiego Teodor Mianowski, brat dyrektora Gazowni Krakowskiej i brat Henryka, Posła. Teodor Mianowski, kolega ze szkolnej ławy Ks. Rektora Kozłowskiego. Otóż ten wizytator Mianowski zawsze zatrzymując się u OO. Pijarów kiedy przyjeżdżał na wizytację szkół do Lidy – narzekał okropnie na trzecie gimnazjum, które było w Lidzie a mianowicie żydowskie Gimnazjum „Tarbut". Koniec końcem Mianowski to Gimnazjum zamknął. Żydzi przeto postanowili otwierać Szkołę Handlową. Ale zanim postanowili to już o tym wiedziało całe miasto. W Chrześcijańskim

Towarzystwie Kupców powstał rwetes. Pan Prezes Borkowski Michał przychodził często na radę do Ks. Kozłowskiego. Aż wreszcie wymowny prof. Państwowego Gimnazjum Adam Kozłowski (nie kuzyn Ks. Rektora) potrafił przekonać Ks. rektora, że jeżeli chce zakładać Szkołę Zawodową to tylko Handlową i że należy się spieszyć, bo inaczej ubiegną nas Żydzi, którzy już starają się o koncesję. Rozmyślania więc zostały zakończone, Ks. Rektor przystąpił do czynu" [28].

Przedsięwzięciu temu sprzyjały również władze oświatowe w Wilnie, które wiosną 24 maja1929 roku zaakceptowały statut, program placówki handlowej pod nazwą Prywatna Męska Średnia Szkoła Handlowa im. Ks. St. Konarskiego w Lidzie[29]. W zamierzeniu organizatorów „szkoła handlowa" miała ucieleśnić ideę solidaryzmu regionalnego. Jej celem statutowym było podnoszenie kultury zawodowej kupiectwa" oraz „utrzymanie i pomnażanie gospodarczego oraz kulturalnego dorobku regionu, w którym gimnazjum się znajduje" [30]. Prawnym właścicielem Prywatnej Męskiej Średniej Szkoły Handlowej im. ks. Stanisława Konarskiego w Lidzie było Kolegium Księży Pijarów. Jako koncesjonariusz uosabiał go rektor ks. Ferdynand Kozłowski[31], którego nominacja zastała zatwierdzona również 24 maja 1929 roku. Był administratorem szkoły, dbał o jej byt materialny, zatwierdzał jej statut. W jego kompetencjach leżało, m.in., zatrudnianie dyrektora i nauczycieli oraz przedstawianie tychże kandydatur do akceptacji Kuratorium Wileńskiemu. Głosem doradczym w sprawach jego prowadzenia dysponował dyrektor i Rada Pedagogiczna Szkoły Handlowej.

Do placówki miała być przyjmowana młodzież w wieku 14–17 lat, po ukończeniu kursu klasy siódmej szkoły powszechnej lub czterech klas szkoły średniej. Warunkowo byli to również kandydaci, którzy ukończyli sześć klas szkoły podstawowej (nie zawsze władze oświatowe na to pozwalały). W ciągu pierwszego roku przechodzili w szkole kursy dokształcające z zakresu materiału klasy siódmej. Kurs był płatny i kończył się egzaminem. Kandydaci winni byli przedstawić zaświadczenie lekarskie o zdolności do nauczania zbiorowego, świadectwo moralności i świadectwa szkolne. Nauka w szkole trwała 3 lata. Zatwierdzony przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego program nauczania był odpowiednikiem programów nauczania w szkołach

---

28 Ibidem, s. 13-14.

29 LCAP, Fond 172, nr 1, sygn 5344.

30 APPZP, Col. Lid., Sygn. 21, *Statut Prywatnego Męskiego Gimnazjum Ks. Ks. Pijarów w Lidzie*, b. pag.

31 Ibidem. Przez pierwsze miesiące funkcjonowania używano nazwy i pieczęci szkoły o następującej treści: *3 klasowa Średnia Męska Szkoła Handlowa ks. Ferdynanda Kozłowskiego w Lidzie*, patrz LCAP, Fond 172, nr 3, sygn. 731.

typu handlowego[32]. 15 września 1929 roku naukę rozpoczęło 41 uczniów klasy pierwszej. Podczas całej swej działalności w placówce kształciło się ich 842. Pierwszym jej dyrektorem został Aleksander Umiastowski dyrektor Banku Ludowego w Lidzie[33]. Kolejnymi byli: ks. Alojzy Napieracz (od 12 września 1931)[34] i Henryk Żeligowski (od 7 października 1935)[35].

W rok po otwarciu szkoły, 15 września 1930 roku, nastąpiło jej uroczyste poświęcenie. Skład oficjalnej delegacji świadczy niezbicie, że zarówno władze duchowne, jak i świeckie regionu nadały wielką rangę temu wydarzeniu. Bezspornie pijarska placówka została uznana za przedsięwzięcie priorytetowe w województwie nowogródzkim. W uroczystości tej wzięli udział przedstawiciele władz duchownych, cywilnych, państwowych, wojskowych, samorządowych i organizacji społecznych oraz szkolnych. Aktu poświęcenia dokonał arcybiskup wileński, ks. Romuald Jałbrzykowski. Obecni byli również: wojewoda nowogródzki Zygmunt Beczkowicz, wizytator wileński, starosta lidzki – Henryk Bogatkowski, burmistrz Rudolf Bergman, były burmistrz i wiceburmistrz Lidy naczelnik wydziału szkolnictwa zawodowego Ludwik Kuczewski, pułkownik Wacław Iwaszkiewicz, dowódca 5 Pułku Lotniczego i burmistrz miasta Lidy oraz dziekan lidzki – ks. Hipolit Bojaruniec, ks. prałat Karol Lubieniec i pijar ks. Jan Borrell ze Szczuczyna[36].

Szkoła Handlowa stała się placówką bardzo popularną, a liczba chętnych, chcących kształcić się w jej murach stale rosła. Zmiana na stanowisku rektora kolegium (ks. Kozłowski został prowincjałem i powrócił do Krakowa w 1931) nie wpłynęła na rozwój szkoły, ponieważ godnym następcą i kontynuatorem działań ks. Kozłowskiego został ks. Antoni Napieracz. Nowy rektor został także dyrektorem szkoły po rezygnacji Aleksandra Umiastowskiego. Ksiądz Napieracz ukończył studia handlowe – Wyższy Naukowy Kurs Spółdzielczy przy Wydziale Rolniczym UJ. To za jego staraniem uzyskano koncesję na dodatkową czwartą klasę o profilu spółdzielczym. Od 1 września 1932 roku szkoła nosiła nazwę: Prywatna Męska 3 klasowa Szkoła Handlowa z 4tą klasą o kierunku spółdzielczym Ks. Ks. Pijarów w Lidzie[37]. Był to duży sukces pijarów, bowiem możliwość zdawa-

---

32 Por.: APPZP, Col. Lid . Sygn. 23, *Tymczasowe instrukcje w sprawie organizacji szkół handlowych*; Col. Lid., sygn. 28, *Instrukcje dotyczące organizacji szkół handlowych;* Col. Lid., Sygn. 19, *Statut normalny dla niepaństwowej szkoły handlowej.*

33 APPZP, Col. Lid., Sygn. 44, *Księga posiedzeń Rady Pedagogicznej Prywatnej Koedukacyjnej 3-klasowej Szkoły Handlowej z 4-tą klasą specjalną o kierunku spółdzielczym kolegium Ks. Ks. Pijarów w Lidzie*, s. 1.

34 Ibidem, s. 24.

35 Ibidem, s. 211.

36 Ibidem, s. 13 oraz *Kronika*..., s. 17.

37 Ibidem, s. 33-34.

nia matury podnosiła prestiż szkoły, a przede wszystkim jej atrakcyjność przez to, że dawała „uczniom pełnię średniego wykształcenia, ulgi przy wojsku i wstęp do podchorążówki, co dla uczniów jest niezmiernie ważnym"[38].

Niewątpliwie kluczem do sukcesu tak prężnego rozwoju było dostosowanie oferty edukacyjnej i ideowej do potrzeb regionu. Pijarzy nie zamykali dostępu do swej szkoły uczniom wyznań innych niż katolickie. Pijarzy lidzcy podchodzili do tego bardzo pragmatycznie, szkoła była otwarta dla uczniów wszystkich wyznań. Profil szkoły był bardzo atrakcyjny dla młodzieży żydowskiej, co spowodowało, że już w II połowie lat 30. XX wieku stanowili ok. 30% wszystkich uczniów, do tego dochodziło kilka procent prawosławnych. Tak duży odsetek uczniów innego wyznanianie był zbyt częsty w szkołach katolickich, niewątpliwie widzimy tu elementy pedagogiki kalasantyńskiej[39], pamiętać należy również o tym, że pijarzy, co prawda, sporadycznie, ale już od ponad stu lat przyjmowali uczniów – Żydów. Co nie zawsze spotykało się ze zrozumieniem części uczniów. Jak pisał Wiktor Feliks Szokalski, który po przeniesieniu się z Radomia do Warszawy w 1820 roku zaczął uczęszczać do Szkoły Wojewódzkiej prowadzonej przez pijarów, opisał następujące zdarzenie:

„W szkołach uczono tylko zasad katolickiego wyznania, a różnowiercom pozwalano wychodzić z lekcji religii. Szkoła była wyznaniową, ale nie przypominam sobie żadnego faktu, któryby trąciłby ultramontanizmem. Byłem już w klasie trzeciej, gdy się między nami pojawił Żyd Rozen, syn znanego później bankiera. Żyd w szkołach był wówczas wielką rzadkością, nie dziwota więc, że mu zaczęto po trochu dokuczać. Otóż raz, gdy rozgniewany przechadzał się sam jeden podczas międzygodzinowego odpoczynku, spotkał prefekta Andraszka, a ten, wypytawszy go o powód zmartwienia, wziął go za rękę i dopiero wtedy go do klasy wprowadził, gdy już wszyscy siedzieli na miejscach. Spodziewaliśmy się ogromnej burzy, a jednak zupełnie inaczej się stało, gdyż prefekt umiał tak trafnie przemówić do naszego serca i rozumu i tak nas przed nami samymi zawstydzić, że odtąd z Rozenem przyszło nie tylko do zupełnej zgody, lecz i do przyjaźni"[40].

Pijarzy w szkole lidzkiej również nie zmuszali uczniów innych wyznań do uczestniczenia w uroczystościach religijnych. Stosunki między uczniami różnych

---

38 Ibidem, s. 34.

39 Patrz: *Duchowość i pedagogia św. Józefa Kalasancjusza. Zarys syntezy*, Kraków 2005, passim; B. Gołek, *Pedagogia pijarów [Zakonu Kleryków Regularnych Ubogich Matki Bożej Szkół Pobożnych]*, w: *Pedagogie katolickich zgromadzeń zakonnych. Historia i współczesność*, t. 1, red. J. Kostkiewicz, Kraków 2012, s. 133-161.

40 W.F. Szokalski, *Wspomnienia z przeszłośc*i. Z rękopisu wydał i przedmową opatrzył A. Wrzosek, t. I. (1811–1837), Wilno 1921, s. 57-58.

wyznań układały się dobrze. Tak to wspomina wychowanek pijarów lidzkich Władysław Naruszewicz:

„Żydzi stanowili około 30% liczby uczniów. Byli to synowie i córki zamożnych kupców i przedsiębiorców z Lidy i okolic. Mieli opinię bardzo pilnych i zdolnych. Uczyło się również w tej szkole kilkunastu Białorusinów i Rosjan. Do mojej klasy I A uczęszczała Rosjanka, córka popa z okolicznej miejscowości. Muszę stwierdzić, że współżycie między uczniami różnych narodowości i wyznania układało się w duchu koleżeńskim i wzajemnej życzliwości. Można mieć żal do byłych uczniów Żydów, że nie wykazali chęci pomocy byłym kolegom ze szkolnej ławy – Polakom, kiedy mieli naprawdę okazję, w ciężkim dla Polaków okresie okupacji sowieckiej, poza jednym przypadkiem, kiedy to była uczennica Żydówka pomogła swojej koleżance Polce, ale czyniła to skrycie. Polacy natomiast w okresie okupacji niemieckiej pomagali Żydom, bardzo często z narażeniem życia. Po wojnie byli absolwenci Szkoły Handlowej w Lidzie – Żydzi, ci którzy przeżyli Holokaust, zajęli wiele kierowniczych stanowisk w handlu, przemyśle i bankowości w Związku Radzieckim. [...] spośród kolegów Żydów muszę tu wymienić szczupłego bruneta Samuela Mańskiego, dość szarmanckiego wobec koleżanek oraz Izaaka Prusa, który rozsiewał wokół siebie śmiech i humor żydowski. Poważnymi kolegami wyznania mojżeszowego byli Bedzowski, tęgi blondyn w okularach oraz Jachnis, zwany „Rudzielcem". Przezwisko to było oczywiście uzasadnione, tak ze względu na złotomiedzianą czuprynę jak i na twarz pokrytą piegami. W nauce był bardzo bystry. Obydwóm udało się przeżyć. Bedzowski przebywał w partyzantce sowieckiej na Białorusi wraz z Jachnisem, który potem został dyrektorem banku w Homlu. Z koleżanek urodą odznaczały się: Kryczyńska, Rosjanka, córka popa, Regina Małachowska, Maria Moniakowska oraz Żydówka Cyla Lewińska. Ta ostatnia była jedyną, która okazała pomoc byłym kolegom i koleżankom Polakom podczas okupacji sowieckiej. Sama uratowała się cudem przed masakrą getta, uciekając do lasu z kolumny prowadzonej na rozstrzelanie" [41].

Wspomnieć należy też, że wśród grona pedagogicznego tej szkoły był także Żyd – Daniel Winogradow – członek Związku Kupców Żydowskich w Lidzie. Świadczy to bezspornie o nowoczesnej, otwartej na wyzwania rzeczywistości społeczno-gospodarczej, idei kształcenia.

Tak o tym pisali sami pijarzy:

„Mówiąc o szkołach naszych należałoby tu usprawiedliwić skąd się wziął Żyd w gronie nauczycieli Szkoły Handlowej. Otóż jest tego następująca geneza: Nauczycielem księgowości był dyrektor Banku Ludowego p. Aleksander Umiastkowski, który z końcem marca roku 1932 przenosi się celem polepszenia sobie bytu

[41] W. Naruszewicz, *Wspomnienia lidzianina*, Warszawa 2001, s. 116-117.

na stanowiska dyrektora Lombardu Miejskiego do Wilna. Ks. Dyrektor Szkoły znalazł się nagle w przykrej sytuacji ze względu na zbliżający się koniec roku szkolnego i pierwszy egzamin końcowy uczniów 3ciej klasy. Z poza miejscowych nie można było nikogo zaprosić ze względu ma małą ilość godzin wykładowych (10 godzin tyg.), a w związku z tym mała pensja 127 złotych, z czego trudnoby się było utrzymać w Lidzie. Z grona nauczycieli Szkoły Handlowej nikt nie czuł się na siłach podjąć się tego przedmiotu. Ks. Alojzy zwrócił się do kilku osób, jak do P. Jamrutta, dyrektora Banku Wileńskiego w Lidzie, do p. Pietraszkiewicza i p. Michalczyka nikt nie czuł się na siłach. Jeden p. Daniel Winogradow zgłosił się sam wykazał chęci i przedstawił kwalifikacje: dyplom W.S.H. z Krakowa z bardzo dobrym postępem. A ponieważ p. Winogradowi nie zależało na pensji, jak to tłumaczył początkowo, ponieważ ma interes dobrze prosperujący w Lidzie. Ks. Alojzy więc go zaangażował, a Kuratorium go zatwierdziło. W krótkim czasie wykazał swoje zdolności i uczniowie polubili go jako dobrego nauczyciela; z tego tytułu dobrego nauczyciela specjalisty został p. Winogradow zaangażowany i na przyszły rok szkolny, jakkolwiek p. Winogradow potraktował sprawę po żydowsku i kupiecku, bo kiedy zauważył, że Dyrekcja Szkoły jest z niego zadowolona wówczas zaczął twierdzić, że praca w szkole jest dla niego głównym utrzymaniem i prosił o podwyżkę pensji, na co trzeba było się zgodzić z tym, że otrzymał też większą ilość godzin; oprócz księgowości otrzymał przedmioty: naukę o reklamie i organizację pracy biurowej i handlowej. Był jeszcze jeden motyw, którym Dyrektor Szkoły powodował się, kiedy angażował p. Winogradowa, a mianowicie chęć pozbycia się konkurencji. Winogradow bowiem otrzymał przedtem koncesję na prowadzenie kursów handlowych, co mogło podciąć byt naszej Szkoły, a następnie chęć zadowolenia Kuratorium, że Szkoła prowadzona przez księży nie zamyka drzwi mniejszościom" [42].

Po kilku latach Winogradow zrezygnował z nauczania z powodu przejęcia obowiązków w rodzinnej firmie, które były niemożliwe do pogodzenia z pracą w szkole. Ksiądz Napieracz nie bał się eksperymentów, jego największym sukcesem i, paradoksalnie, także powodem niespodziewanej dymisji w 1935 roku było poszerzenie oferty edukacyjnej, otwarcie szkoły dla dziewcząt i wprowadzenie pełnej koedukacji, czyli klas mieszanych. Jak czytamy w §3 Statutu Prywatnej Koedukacyjnej 3-klasowej Szkoły Handlowej z 4-tą klasą specjalną o kierunku spółdzielczym Kolegium Ks.Ks. Pijarów w Lidzie. „...Szkoła przeznaczona jest dla młodzieży obojga płci, narodowości polskiej bez różnicy wyznań" [43]. To przedsię-

---

42 *Kronika*..., s. 26-27.

43 LCAP, Fond 172, nr 1, sygn. 4604, b. pag., zwrot „narodowości polskiej" był rozumiany przez pijarów jako obywatelstwo. Por.: APPZP, Col. Lid., Sygn. 21, *Statut*..., b. pag.

wzięcie było bardzo nowoczesne i odważne w szkole katolickiej. Otwarcie murów szkoły jesienią 1934 roku dla dziewcząt spowodowało wzrost liczby uczniów, dziewczęta w tym żydowskie zaczęły przeważać. Po wprowadzeniu koedukacji po raz pierwszy utworzone dwie równoległe I klasy, a i b. Wśród kandydatów do klasy I znajdziemy m.in. takie nazwiska: Gerbedziowska Szyfra, Jachnia Izrael, Jakimow Aleksander, Kamieniecki Motel, Kamieniecka Sara, Lewin Cyla, Lewówna Rywa, Mański Samuel, , Mielnik Rebeka, Polaczek Izrael, Prus Isamar, Rubinowicz Hemach[44]. Według przeprowadzonej wizytacji 15 i 16 października 1934 szkoła liczyła 144 osoby (79 chłopców i 65 dziewcząt).

Poniższa tabela obrazuje wzrost liczby uczniów po wprowadzeniu koedukacji[45].

Tabela 1. Liczba uczniów w Gimnazjum Handlowym w Lidze w 1934 roku

klasa	chłopców	dziewcząt	razem	w tym					
				katolików		żydów		prawosławnych	
				ch.	dz.	ch.	dz.	ch.	dz.
I a	14	35	49	11	24	3	9	-	2
I b	21	30	51	13	17	8	12	-	1
II	26	-	26	19	-	6	-	1	-
III	18	-	18	15	-	3	-	-	-
ogółem	79	65	144	58	41	20	21	1	3

Źródło: ICAP, Fond 172, nr 1, sygn, 4604, b. pag.

W październiku 1935 roku na 200 uczniów w całej szkole – dziewcząt było 111[46]. To przekładało się również się na stabilizację finansową całego kolegium. Niestety koedukacja nie wszystkim się spodobała, zdecydowanie przeciwny temu był dziekan lidzki ks. Hipolit Bojaruniec, który mimo że był inicjatorem i zwolennikiem przybycia pijarów do Lidy stał dość szybko im nieprzychylny, po tym jak pijarzy zaczęli cieszyć się coraz większą sympatią lokalnego społeczeństwa. Tak to „skromnie" ujęli pijarzy: „Społeczeństwo lidzkie, widząc ciche, spokojne życie Pijarów, widząc ich pracę w Szkole i Kościele, widząc ich bezpretensjonalność do taksy w kościele, a poprzestających na ofiarach, wkrótce Pijarów polubiło i z nimi sympatyzowało. W dowód zaś tej sympatii wskazywano często nie tylko współczucie w biedzie, ale i pomoc materialną w formie ofiar ze składek «Komitetu niesienia pomocy materialnej Kościołowi i Kolegium»"[47]. Interweniował

44 LCAP, Fond 172, nr 1, sygn. 4604, b. pag.
45 Ibidem.
46 LCAP, Fond 172, nr 1, sygn. 5344, b. pag.
47 *Kronika...*, s. 7-8.

w sprawie tej u biskupa Jałbrzykowskiego, twierdząc, że pijarzy nie mają zgody na prowadzenie takiej szkoły. Ostatecznie sprawa oparła się aż o Watykan. Pijarzy mimo że mieli zgodę ks. Tomasza Garrido asystenta generalnego zakonu na koedukację na okres sześciu, lat tj. 1934–1940, zostali zmuszeni do rezygnacji z tego pomysłu. Brak jednoznacznego poparcia ze strony władz zakonu w tej sprawie, spowodował tak wielkie rozgoryczenie ks. Alojzego Napieracza, że ostatecznie wystąpił z zakonu. Kolegium i szkoła straciła dobrego gospodarza i pedagoga. Jego następca ks. Klemens Czabanowski, który przyczynił się do rozwoju szkoły, przez młodzież był jednak postrzegany jako „dość surowy i mało przystępny"[48]. Rezygnacja z koedukacji oznaczała odejście 150 dziewcząt ze szkoły, zostałoby tylko 80 chłopców, a to spowodowałoby trudności finansowe szkoły. Rozważano nawet likwidację szkoły lub przekazane jej jakiemuś stowarzyszeniu. Sprawa ciągnęła się ponad rok (szkoła cały czas pracowała jako koedukacyjna). W końcu ks. Czabanowski rozwiązał problem koedukacji w szkole katolickiej tworząc dwa, powiązane ze sobą administracyjnie, ale w odrębnych budynkach gimnazja handlowe: męskie i żeńskie. Nowe szkoły rozpoczęły pracę 1 września 1936, rocznik 1934 kontynuował naukę jako klasy koedukacyjne. Spowodowane było to tym, że dla znacznej części uczniów (szczególnie dziewcząt) był to ostatni rok nauki, ponieważ po zdaniu egzaminu zawodowego nie kontynuowały nauki w klasie maturalnej. Sukcesy placówki pozwoliły nowemu rektorowi ks. Klemensowi Czabanowskiemu ubiegać się o przekształcenie jej statusu na szkołę gimnazjalną. Zgodę taką otrzymano 28 października 1936 roku[49]. Od tej pory nazwa szkoły brzmiała: Prywatne Gimnazjum Kupieckie Męskie i Żeńskie ks. Pijarów w Lidzie. Kolejnym sukcesem szkoły było uzyskanie 14 czerwca 1938 roku z MWRiOP statusu szkoły publicznej[50].

Szkoły pijarów w Lidzie cieszyły się zaufaniem lokalnego społeczeństwa. Umiejętne prowadzenie szkół, poświęcenie się pracy pedagogicznej, skromny sposób bycia i postawa tolerancji i akceptacji mniejszości narodowych, to wszystko powodowało coraz większe zainteresowanie i popularność, szczególnie gimnazjum, liczba uczniów, w tym innych wyznań, stale rosła. Charakterystyczne jest to, że szkoła zaczęła się cieszyć popularnością także w tradycyjnych rodzinach żydowskich, nie do końca zintegrowanych, słabo władających językiem

---

48 W. Naruszewicz, *Wspomnienia...*, s. 128. Pamiętać trzeba jednak o wielkim patriotyzmie i charakterze ks. Czabanowskiego, za swoją postawę zapłacił kilkuletnim pobytem na Syberii, wrócił jednak do Lidy, gdzie obowiązki kapłana pełnił do śmierci w 1972 roku.

49 APPZP., Col. Lid., sygn. 21, *Statut..., Pismo Kuratorium Szkolnego w Wilnie z dnia 28 października 1936 roku*, b. pag.

50 Ibidem, *Pismo Kuratorium Szkolnego w Wilnie z 14 czerwca 1939 roku*, b. pag.

polskim, które też zaczęły wysyłać swoje dzieci do szkoły pijarskiej. Powodowało to pewne trudności, uczniowie słabiej znający język polski obniżali poziom nauczania (przynajmniej w początkowym okresie pobytu w szkole). Tak to opisał w październiku 1934 roku wizytator: „Podczas egzaminów sprawdzających przy przyjmowaniu uczniów do klasy I-szej szkoły – zwracać szczególną uwagę na dostateczną znajomość mowy polskiej. Już obecnie zachęcić należy okoliczne szkoły powszechne z hebrajskim językiem nauczania, które dostarczają kandydatów do szkoły handlowej, by położyły specjalny nacisk na przyswojenie przez uczącą się tam młodzież języka polskiego w stopniu wystarczającym. W czasie ostatniej wizytacji stwierdzone zostało, że młodzież żydowska przeważnie włada językiem polskim w stopniu niedostatecznym" [51].

Dobrze prezentuje to poniższe zestawienie liczebności uczniów gimnazjum:

- Rok szkolny 1930/31 – ogółem 59 uczniów: katolicy 55; żydów 2; grekokatolików 2.
- Rok szkolny 1934/35 – ogółem 144 uczniów, katolicy – 99, żydzi – 41; prawosławni – 4.
- Rok szkolny 1935/36 – ogółem 200 uczniów: katolicy 133; żydzi 54; prawosławni – 12; inne wyznanie[52] – 1.
- Rok szkolny 1937/38 – ogółem 261 uczniów: katolicy 186; żydzi 59; prawosławni – 15; inne wyznanie – 1[53].

Rok szkolny 1939/40 miało rozpocząć ok. 400 uczniów. Szybki wzrost liczby uczniów spowodował konieczność rozbudowy infrastruktury szkolnej. Bolączką szkoły były nie najlepsze warunki lokalowe, dlatego też rozpoczęto budowę nowoczesnego gmachu, w którym miały się pomieścić sala gimnastyczna i pracownie szkolne do nauki przedmiotów specjalistycznych. Do wybuchu wojny postawiono go w stanie surowym, uległ on zniszczeniu tak jak większość miasta podczas bombardowania w 1944 roku.

Pijarzy przykładali wielką uwagę do kwestii zdobycia odpowiedniej wiedzy fachowej, lecz również, a może przede wszystkim, do kształtowania charakteru wychowanków. Tę tezę potwierdza już lektura statutu omawianych szkół. Czytamy w nim, m.in., że „Zadaniem gimnazjum jest wychowanie i wykształcenie młodzieży na zamiłowanych w swym zawodzie rzetelnych i sumiennych pracowników, świadomych swych obowiązków i twórczych obywateli Rzeczpospolitej" [54].

---

51 LCAP, Fond 172, nr 1, sygn. 4604, b. pag.

52 Nie podano jakie.

53 LCAP, Fond 172, nr 1, sygn. 4604, b. pag.

54 APPZP, Col. Lid., sygn. 21, *Statut*..., b. pag.

Praca wychowawcza była mocnym punktem programu szkoły lidzkiej[55], skierowana była do młodzieży wszystkich wyznań. Obowiązywało tu wychowanie propaństwowe, charakterystyczne dla okresu międzywojennego. Uroczystości szkolne zdominowane były przez kalendarz świąt państwowych (Odzyskanie Niepodległości, Święto Uchwalenia Konstytucji 3-go Maja); z uroczystymi obchodami urodzin i imienin przywódców II RP. Dotyczyło to nawet takich rocznic, jak jubileusz pracy naukowej Prezydenta I. Mościckiego. Oczywiście ranga i rozmach obchodów takich świąt były różne. Zdecydowanie największe znaczenie przywiązywano do uroczystości związanych z odpowiednim uczczeniem osoby J. Piłsudskiego – zarówno za jego życia, jak i po śmierci. W tych przypadkach oprócz akademii i capstrzyków, młodzież udawała się na uroczyste nabożeństwo, a dzień był zazwyczaj wolny od nauki.

Odpowiednie terminarze tych i podobnych uroczystości znajdujemy w zatwierdzanych corocznie planach pracy wychowawczej. Kuratorium w Wilnie zalecało, aby podobne uroczystości obchodzono w dwojaki sposób: jako akademie, pochody i capstrzyki integrujące społeczność lokalną, a także równoległe świętowanie ich w obrębie szkoły. Co charakterystyczne dla szkół pijarskich – także w placówce lidzkiej – administracja, dyrekcja i grono pedagogiczne nie narzucały wychowankom pomysłów czy gotowych scenariuszy akademii. Wymagano, aby to sami uczniowie zaangażowali się w prace związane z planowaniem oprawy i przebiegiem tychże uroczystości. Zachęcano uczniów do organizowania wszelkiego rodzaju akademii czy wieczornic. Nierzadko były to obchody organizowane wspólnie z uczniami gimnazjum państwowego, które posiadało lepsze warunki lokalowe.

Dopełnieniu wychowania w duchu umiłowania ojczyzny sprzyjała działalność organizacji harcerskich i hufców szkolnych istniejących na terenie szkoły. Trzeba przyznać, że pamięć wojny, model ideologiczny i sytuacja geopolityczna II Rzeczpospolitej sprzyjały wychowaniu w duchu niemal militarnym. W zachowanym programie pracy hufca szkolnego z roku 1936/1937 odnajdujemy np. plan PWK – Przysposobienia Wojskowego Kobiet. Wyszkolenie obejmowało dwa stopnie – każdy z tych etapów kończył się egzaminem. W założeniu przeszkolenie było traktowane jako „szkoła wychowania obywatelsko-państwowego"[56]. Omawiano tu m.in. takie zagadnienia: warunki prowadzenia nowoczesnej wojny,

---

55 Patrz: J. Bugajska-Więcławska, *Program wychowawczy Szkoły Handlowej i Gimnazjów Księży pijarów w Lidzie*, w: *Z historii polskich pijarów. 350-lecie Polskiej Prowincji Zakonu Pijarów*, red. M. Ausz. Kraków 2013, s. 245-262.

56 APPZP, Col. Lid., sygn. 32, *Plan pracy wychowawczej na rok szkolny 1936/1937, Półroczny plan pracy Hufca szkolnego /gimnazjum państwowe/ w Lidzie. Rok wyszkoleniowy 1936/ /1937, II stopień wyszkolenia,* s. 11.

rolę kobiet w obronie państwa, charakter ewentualnej wojny i zagrożenie lotnicze Polski, sposoby walki chemicznej, tor pocisku, tajemnicę wojskową, szpiegostwo. Ale również dla przykładu: „obowiązki i prawa żołnierza", „czynniki siły moralnej armii", „łączność duchową i fizyczną", „bandażownictwo", „ratownictwo", „kąpiele słoneczne", „higienę kobiety", „higienę życia obozowego", „higienę pokarmów", „choroby zakaźne i zachorowania nagłe"; teorię i praktykę „strzelania z łuku" [57]. Drużyny hufców żeńskich i męskich zobowiązane były do występowania w paradach, które uświetniały większe uroczystości. Angażowano je również do oficjalnych powitań ważnych gości lub powracającego z manewrów garnizonu lidzkiego. Takie dyspozycje wydawała zawsze dyrekcja szkoły, zalecając młodzieży zaopatrzenie się w bukiety kwiatów. Podobne zadania spełniały również drużyny harcerskie. Przeszkolenie harcerza składało się z elementów teoretycznych (prawo harcerskie, rola skautingu, wiedza na temat struktur ruchu, informacje o patronie drużyny, znajomość alfabetu Morse'a) i praktycznych (angażowanie się w obchody ważnych rocznic państwowych, opieka nad grobami nieznanego żołnierza, ćwiczenia z „samarytanki" [58], udział w rajdach, obozach, zawodach i zlotach Chorągwi Wileńskiej). Dodać należy, że nierozłącznym rytem w obrzędowości drużyn harcerskich było spełnianie praktyk religijnych. Każdy nowy rok ich działalności rozpoczynał się spowiedzią i mszą świętą, to nie dotyczyło uczniów innych wyznań.

Nie wypada nam zapominać, że każda szkoła ma własny program wychowawczy zatwierdzany przez dyrekcję. W placówce Księży Pijarów, jak już wspomniano przy okazji omówienia statutu szkół, składał się on z trzech elementów: wychowania państwowego, prospołecznego o charakterze społecznikowskim, a także wychowania moralnego wywodzącego swe podstawy z kanonu wartości chrześcijańskich, katolickich. Koncesjonariusz szkoły zastrzegł sobie bowiem w statucie, że kształcąca się w jej murach młodzież będzie przygotowywana do „pracy zawodowej i społecznej przez kształcenie jej charakteru na zasadach etyki katolickiej" [59].

Takie sformułowanie podstaw wychowawczych było ze strony koncesjonariusza zakładu rozwiązaniem iście salomonowym. Struktura społeczna województwa nowogrodzkiego, na potrzeby którego powstała szkoła, stanowiła mozaikę kulturowo-wyznaniową i tylko taki zapis był na tyle elastyczny, że pozwalał kształcić młodzież ze wszystkich środowisk, bez względu na wyznawaną religię, bez utraty

---

57 Ibidem, *I stopień wyszkolenia*, s. 13.

58 „Samarytanka" oznacza w terminologii harcerskiej zasady udzielania pierwszej pomocy. APPZP, Col. Lid, sygn. 32, s. 30.

59 APPZP, Col. Lid., sygn. 21, *Statut*..., b. pag.

własnej tożsamości placówki, która w swej istocie była instytucją *stricte* katolicką, zakonną. Program wychowawczy wyraźnie pokazuje, że placówka lidzka była szkołą kształtowania charakteru, pielęgnowanego na trzech polach: etyki zawodowej, społecznej oraz moralności osobistej. W tym ostatnim przypadku dbano tutaj o takie wartości, jak wiara, odpowiedzialność, wdzięczność, empatia. Troszczono się o uczniów ubogich, fundując im posiłki. Pamiętano o drobnych świątecznych upominkach dla nich. We wszystkie te akcje angażowali się sami uczniowie. W smutnych chwilach, kiedy spotykano się ze śmiercią – zarówno osób publicznych, jak tych związanych ze szkołą, dyrekcja kierowała do uczniów komunikat, w którym wyrażano szacunek dla osoby zmarłego, wdzięczność za jego życie, zapewniając o pamięci w modlitwie. W tym miejscu wypada wtrącić uwagę o roli obrzędowości katolickiej w programie wychowawczym szkół w II RP. Jak wiadomo, wszelkie obchody i uroczystości o charakterze państwowym uświęcano tradycyjnie modlitwą, udziałem w nabożeństwach i mszach. Podobnie honorowano początek i koniec roku szkolnego. I taki model tradycji szkolno-państwowej dotyczył ogółu uczniów. Ważne święta katolickie – Środa Popielcowa, Wielkanoc, Boże Narodzenie były dla wszystkich dniami wolnymi od zajęć. Również święto patrona litewskiej młodzieży – dzień św. Kazimierza był dla wszystkich szkół litewskich wolny od nauki. Odmienną nieco sprawą była nauka religii. Nadmienimy tu tylko, że lekcje takie, odpowiednie dla każdego wyznania, również mojżeszowego, były prowadzone w murach szkoły i traktowane jako przedmiot nauczania. Uczniów chrześcijan-katolików i prawosławnych obowiązywały wspólne tradycje religijne, np. świętowanie „opłatka". Natomiast od wychowanków katolickich wymagano spełniania wszystkich nakazanych kalendarzem liturgicznym i katechizmem praktyk religijnych: spowiedzi, komunii świętej. Organizowano rekolekcje, a zajęcia były skracane, żeby umożliwić katolikom wyciszenie się w domu, odbycie nakazanej pokuty – tak aby przyjęcie sakramentów odbyło się z godnością i w skupieniu. Do tak dojrzałej postawy obowiązani byli „zachęcać"[60] młodzież jej wychowawcy. Tak jak wspomniano, uczniowie niekatolicy oprócz głównych świąt państwowych, które miały również oprawę religijną, byli zwolnieni z uczestniczenia w pozostałych uroczystościach religijnych. Uczniowie innych wyznań w trakcie swoich świąt religijnych byli zwalniani z zajęć szkolnych.

[60] APPZP, Col. Lid., sygn. 43, *Księga Zarządzeń*..., b. pag.

Podsumowanie

Działalności pijarów lidzkich w okresie międzywojennym jest doskonałym przykładem kontynuowania najlepszych tradycji szkolnictwa pijarskiego. Stosowano nowe rozwiązania, dzięki którym szkoła zyskiwała na popularności i na trwałe wpisała się w historię Lidy i jej społeczności. Szkoła Handlowa powstawała w miejscu i czasie, których wspólnym mianownikiem była skromność warunków bytowych. Posłannictwem ludzi związanych z tą placówką było podniesienie szans życia i pracy społeczności lokalnej. Starano się zatem wpajać młodzieży zasady tradycyjnej etyki kupieckiej: skromność i pracowitość. Program doskonale odpowiadał potrzebom edukacyjnym regionu. Zmiany strukturalno-organizacyjne szkoły handlowej, z instytucji o charakterze prywatnym, niestosującej koedukacji, do poziomu, *de facto*, koedukacyjnego gimnazjum państwowego są dowodem sukcesu placówki i ciągłego wzrostu jej prestiżu w szkolnym systemie edukacyjnym II RP. Stale zwiększająca się liczba uczniów różnego wyznania, w tym młodzieży wiary mojżeszowej, świadczy o mądrym i nowoczesnym programie wychowawczym. Okazało się, że możliwa jest tolerancja innych wyznań w szkole katolickiej. Życie szkoły przebiegało bez większych problemów współżycia uczniów różnych wyznań, jak pisał, wspomniany już absolwent szkoły, Naruszewicz, z agresywną postawą nietolerancji zetknęli się podczas wycieczki szkolnej w Gdańsku w 1938 roku, gdy zostali obrzuceni kamieniami przez niemieckich wyrostków. Na szczęście nikt nie odniósł poważniejszych obrażeń. Jak napisał autor wspomnień:

„Zrozumieliśmy natychmiast, jaki był powód tej napaści. Otóż jedną trzecią uczestników naszej wycieczki stanowili nasi koledzy i koleżanki Żydzi, o bardzo rzucającym się w oczy wyglądzie semickim. To właśnie było przyczyną, że zaatakowano nas kamieniami”[61].

Potrafili pijarzy w swojej szkole określić i propagować kanon wartości na tyle uniwersalnych, że mógł być przyjęty przez zdystansowane wobec siebie środowiska religijne. Możemy stwierdzić, że był wzorem wychowawczym w warunkach państwa wielonarodowościowego, jakim była Polska międzywojenna. Popularność „handlówki” ciągle rosła, przewidywano wzrost frekwencji w kolejnych latach. Wobec tego pijarzy lidzcy podejmowali działania na rzecz rozbudowy istniejącej infrastruktury szkoły[62]. Dokończenie tych planów zniweczył wybuch

---

61 W. Naruszewicz, *Wspomnienia...*, s. 131.

62 APPZP, Col. Lid., sygn.. 9, *Projekt internatu dla młodzieży rękodzielniczej Księży Pijarów w Lidzie*; a także, Col. Lid., sygn. 79, *Akta budowy nowego Gimnazjum Kupieckiego Księży Pijarów w Lidzie, Pismo ks. Klemensa Czabanowskiego z 26 maja 1936 roku*, b. pag.

II wojny światowej. Po zakończeniu działań wojennych rektor Czabanowski podjął trud odbudowy budynków kolegium i szkoły, lecz tuż po zakończeniu remontu budowle te zostały skonfiskowane przez władze radzieckie. Lida weszła w skład ZSRR, a struktura narodowościowa w wyniku tragicznych wydarzeń i polityki władz radzieckich uległa wielkiej zmianie. Pijarom udało się powrócić do Lidy na początku lat 90. XX wieku, lecz niestety nie odzyskali kościoła (zamienionego ponownie na cerkiew) ani kolegium, wybudowali nowy kościół na nowym osiedlu, nie prowadzą też działalności edukacyjnej. Warto przytoczyć wpis z ostatniego dnia pobytu pijarów w swoim kolegium lidzkim – 14 grudnia 1939 roku:

„14 XII. Dziś o godz. 10.45 zjawia się u każdego z nas 2 gopistów z «kuternogim» (dyrektorem) dając rozkaz w ciągu 24 godzin opróżnić mieszkanie. «Oswobodzili nas». Placówka nasza lidzka najdłużej się trzymała w pełnym komplecie. Jako Westerplatte. Po Szczuczynie, Lubieszowie przyszła kolej i na nas. Ale nic to. Przetrwamy, nie damy się! I wrócimy z powrotem! Został przy kościele tylko ks. rektor Czabanowski w b. jadalni. Reszta bractwa na emigracji na mieście! Pozostawiono kościół, kuchnię, jadalnię (ks. rektor), p. Butkiewiczową”[63].

[63] *Kronika...*, 85-86.

Agnieszka Suplicka

Uczniowie białostockich szkół powszechnych w II Rzeczypospolitej

Białystok – miasto wojewódzkie

W okresie międzywojennym Białystok był stolicą województwa. W latach 1922–1927 miasto było siedzibą okręgu szkolnego białostockiego. Następnie włączono go do okręgu szkolnego warszawskiego. Pięć lat później powiaty: augustowski, grodzieński i wołkowyski znalazły się w okręgu szkolnym wileńskim a pozostałe (w tym białostocki) w okręgu szkolnym brzeskim.

Według spisu ludności z 1921 roku, Białystok zamieszkiwało 76 792 mieszkańców, z czego 46,6% stanowili Polacy. Pozostałą część stanowili Żydzi 48,7%, Niemcy 1,9%, Rosjanie 1,8%, Białorusini 0,8% oraz inni 0,2%. Nieco inne dane dotyczą składu wyznaniowego mieszkańców. Wyznawcy mojżeszowi stanowili 51,7%, katolicy – 38,7%, prawosławni – 6,3%, ewangelicy – 3,2%, inne wyznania – 0,1 %. Wynika z tego, że dane określające narodowość nie są adekwatne do wyznania. Polakami czuło się wielu wyznawców prawosławia, a nawet religii mojżeszowej[1].

Podstawy prawne funkcjonowania szkół powszechnych

Przez cały okres międzywojenny szkoły powszechne odgrywały ważną rolę, wspierając wypełnianie podstawowych zadań edukacyjnych, do których należało upowszechnianie kształcenia na pierwszym szczeblu nauczania oraz realizacja obowiązku szkolnego.

---

[1] Według spisu z 1931 roku miasto Białystok liczyło 91,1 tys. mieszkańców, w tym było 45,6% katolików, 8,2% prawosławnych, 2,9% ewangelików oraz 43% osób wyznania mojżeszowego i 0,3% innych. Natomiast 50,9% osób deklarowało polski język ojczysty; 3,6% rosyjski; 2,1% niemiecki; 42,6% żydowski i hebrajski oraz 0,8 inny. Na podstawie danych wyznaniowych i językowych można stwierdzić, że w 1931 roku w Białymstoku Polacy stanowili ok. 50,0% ogółu mieszkańców, Żydzi 43,0%, Rosjanie 3,6%, Niemcy 2,1% oraz ok. 1,3% Białorusini i przedstawiciele innych narodowości.

System powszechnego szkolnictwa budował swoje podstawy prawno-ustrojowe w oparciu na Tymczasowych przepisach o szkołach elementarnych w Królestwie Polskim wydanych 1 października 1917 roku oraz zarządzenia z dnia 29 października 1917 roku w sprawie szkolnictwa prywatnego. Tymi przepisami prawnymi objęto naukę początkową dzieci narodowości polskiej, a także dzieci mniejszości narodowych. W myśl Tymczasowych przepisów, dzieci żydowskie miały uczęszczać do publicznych szkół elementarnych dostępnych dla wszystkich wyznań i narodowości, albo do żydowskich szkół prywatnych. Oba rodzaje szkół różniły się tym, że żydowskie szkoły publiczne miały państwowy język nauczania, w prywatnych zaś językiem nauczania mógł być: żydowski, hebrajski, żydowski i hebrajski, polski i hebrajski, polski i żydowski, zależnie od życzeń rodziców bądź postanowień właścicieli.

W pierwszych latach niepodległego państwa, szkoły powszechne oparto na obowiązku szkolnym, nazwanym inaczej przymusem szkolnym. Wprowadzono go dekretem O obowiązku szkolnym 7 lutego 1919 roku[2]. Sprawa obowiązkowej nauki stała się także treścią artykułu 118 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z 17 marca 1921 roku[3], który stanowił, iż „w zakresie szkoły powszechnej nauka jest obowiązkową dla wszystkich obywateli Państwa".

Obowiązkowa szkoła powszechna miała umożliwić ogółowi obywateli zdobycie minimum potrzebnego wykształcenia. Jednak trudności finansowe, z jakimi borykało się państwo ograniczały wydatki na oświatę, a z powodu braku wykwalifikowanej kadry pedagogicznej, pomieszczeń szkolnych, funduszy oraz pomocy naukowych, ich pełny rozwój był niewystarczający. Stąd też w wypełnianiu przez dzieci obowiązku szkolnego oraz niwelowaniu szerzącego się rekordowo analfabetyzmu, szkolnictwo rządowe wspierały szkoły prywatne[4]. Według zasad orga-

---

2 Obowiązek szkolny istniał przed wojną w zaborze pruskim i austriackim z wyjątkiem rosyjskiego. Dz. U. MWRiOP, 1919r, nr 2, poz. 2, s. 27-31; M. Pęcherski, M. Świątek, *Organizacja oświaty w Polsce w latach 1917–1977*, Warszawa 1978, s. 21, 29-30. Do momentu ujednolicenia szkolnictwa w mniejszych miejscowościach w cztero- lub pięcioletnich szkołach powszechnych był obowiązek prowadzenia trzy- lub dwuletniej nauki uzupełniającej. Ponadto dekret podawał wytyczne w sprawie zapisywania dzieci do szkoły powszechnej, prowadzenia metryki szkolnej, realizowania przerw w nauce. Regulował kwestie wypełniania, zwalniania, kontroli obowiązku szkolnego.

3 Dz. U. RP, 1921, nr 44, poz. 267; *Prawa Państwa Polskiego. Konstytucja 17 marca 1921 r.* Wydał i objaśnił W. L. Jawarski, Kraków 1921, s. 706, art. 118, art. 119, art. 120; M. Pęcherski , M. Świątek, *Organizacja oświaty...*, s. 170-171; M. Adamczyk, S. Pastuszka, *Konstytucje polskie w rozwojuw dziejowym: 1917–1982,* Warszawa 1985, s. 243-245; A. Ajnenkiel, *Polskie konstytucje*, Warszawa 1982, s. 264-266; „Głos Nauczyciela" 1921, nr 5, s. 45, nr 6-7, nr 61.

4 Rozwój szkół miał się przyczynić do zmniejszenia analfabetyzmu. Pierwszy powszechny spis ludności z 30 września 1921 roku (bez Górnego Śląska, Wilna i Wileńszczyzny)

nizacji szkolnictwa powszechnego określonych ustawą z 17 lutego 1922 roku[5], istniało 7 stopni szkół powszechnych, które decydowały o ich poziomie[6].

Rola szkoły powszechnej znacznie wzrosła dzięki zapisom ustawy O ustroju szkolnictwa[7]. Następstwem jej było zlikwidowanie klas wstępnych, przygotowawczych tzw. zerowych. Zapis ten stał się w latach 30. XX wieku podstawą rozwoju elitarnych prywatnych szkół powszechnych, które zastąpiły niższe klasy dawnego gimnazjum. Od roku szkolnego 1932/1933 szkoła powszechna została podzielona na trzy stopnie organizacyjne i trzy szczeble programowe[8].

Siódma klasa szkoły powszechnej nazwana była „czapką", ponieważ przeznaczona była dla tych uczniów, którzy po klasie VI nie kontynuowali dalszej nauki[9].

---

wykazał 6,6 mln osób w wieku 10 i więcej lat nieumiejących czytać. Stanowiło to 33,1% ogółu ludności w tym wieku. Drugi powszechny spis ludności z 9 grudnia 1931 roku wykazał 5,5 mln osób w wieku 10 i więcej lat nieumiejących czytać oraz ponad milion umiejących czytać, lecz nie umiejących pisać. Analfabeci stanowili wówczas 23,1% ogółu ludności w tym wieku. Pod względem rozmieszczenia geograficznego analfabetyzmu nie zaszły istotne zmiany w stosunku do stanu z 1921 roku; Por.: *Pierwszy powszechny spis ludności RP z dnia 30 IX 1921. Statystyka Polski,* t. XXXI, cz. 1, Warszawa 1927, s. 18; Największe nasilenie analfabetyzmu przypadało na ziemie wschodnie zaboru rosyjskiego: poleskie – 71,0%, wołyńskie – 68,8%, wileńskie- 58,3%, nowogródzkie – 54,6%. Wysoki odsetek analfabetyzmu można tłumaczyć niskim stanem oświaty na tych terenach; Por.: *Drugi powszechny spis ludności z dnia 9 XII 1931. Statystyka Polska*, seria C, z. 94-a, Warszawa 1939, s. 60.

5 Dz. U. RP, 1922, nr 18, poz. 143.

6 Najniższy stopień (jednoklasówka) stanowiła szkoła, w której liczba dzieci nie przekraczała 60 uczniów. Dla 61-100 uczniów tworzono szkołę dwuklasową, dla 101-150 – trzyklasową, dla 151-200 – czteroklasową, dla 201-250 – pięcioklasową, dla 251-300 – sześcioklasową, dla ponad 300 uczniów – najwyżej zorganizowaną szkołę siedmioklasową . Szkoły powszechne o 3, 4 i więcej klasach przygotowywały do egzaminu wstępnego do 8-letnich gimnazjów. K. Trzebiatowski, *Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1918–1932,* Warszawa 1970, s. 84.

7 Dz. U., 1932, nr 38, poz. 389.

8 Szkoła I stopnia – najniżej zorganizowana, stała się odpowiednikiem dawnych szkół jedno-, dwu- i częściowo trzyklasowych o jednym lub dwóch nauczycielach. Liczyła do 120 uczniów uczących się w 4 klasach, w których pracowało od 1 do 2 nauczycieli. Klasy I i II miały kurs jednoroczny, klasa III dwuletni, a klasa IV trzyletni. Szkoła II stopnia odpowiadała dawnej szkole sześcioklasowej. Liczyła do 210 uczniów i powstała w miejsce dawnych szkół 4 oraz częściowo 3 i 5-klasowych. Dla klas I-V przewidziano kurs jednoroczny, dla VI-dwuletni. Zatrudniać miała 3 lub 4 nauczycieli. Najwyżej zorganizowana była szkoła III stopnia. Liczyła powyżej 210 uczniów, co odpowiadało dawnym szkołom 6, 7 i częściowo 5-klasowym. Wszystkie siedem klas miało kurs jednoroczny. W szkole III stopnia pracowało od 5 do 7 nauczycieli. Dz. U. MWRiOP, 1933, nr 14, poz. 194.

9 R. Wroczyński, *Marian Falski i reformy szkolne w Rzeczypospolitej*, Warszawa 1987, s. 160.

Uczeń, który zakończył naukę na klasie VII i nie uczęszczał do żadnej innej szkoły, podlegał obowiązkowemu dokształcaniu do 18 roku życia, chyba że MWRiOP zwolniło go z tego obowiązku[10].

Według wytycznych ustawy, obowiązek szkolny można było realizować nie tylko w powszechnej szkole państwowej, ale także w szkole prywatnej[11]. Ustawa O prywatnych szkołach oraz zakładach naukowych i wychowawczych[12] podkreślała, że szkoły prywatne zorganizowane na wzór szkolnictwa państwowego zostaną otoczone szczególną opieką władz państwowych[13]. Znaczna część prywatnych szkół powszechnych chętnie wzorowała się na szkołach państwowych, głównie z uwagi na fakt, iż w szkołach prywatnych tak zorganizowanych świadectwa były równoznaczne ze świadectwami szkół państwowych.

Liczba szkół

Szkoły powszechne w Białymstoku sukcesywnie zwiększały swoją liczebność. W maju 1919 roku funkcjonowało w mieście zaledwie 9 powszechnych szkół państwowych i 53 szkoły żydowskie (w tym ochrony i kursy)[14]. W latach 1925-1932 liczba szkół prywatnych wzrosła. W roku szkolnym 1925/1926 było 18 szkół publicznych i 25 prywatnych[15]. Zaś rok przed wprowadzeniem reformy – 16 szkół publicznych, 14 prywatnych i tyle samo szkół religijnych żydowskich.

W roku szkolnym 1931/1932, mimo większej liczby szkół prywatnych, były one niżej zorganizowane. Funkcjonowały 3 szkoły prywatne o 1 oddziale klasowym, po 6 szkół o 2 i 3 oddziałach, po 3 szkoły 4 i 6-oddziałowe, 5 szkół 5-oddziałowych i tylko 2 szkoły 7-oddziałowe. Zdecydowanie wyżej zorganizowane były szkoły publiczne, z których większość była 6 i 7-oddziałowa.

---

10 Dz. U. RP, 1932, nr 38, poz. 389, art. 15.

11 Dz. U. RP, 1932, nr 38, poz. 389, art. 4-6; M. Jędrzejewiczowa, *Nowy ustrój szkolny*, Warszawa 1932, s. 11; K. Trzebiatowski, *Szkolnictwo w województwie pomorskim w latach 1920–1939*, Wrocław 1986, s. 50-53.

12 Dz. U. RP, 1932, nr 33, poz. 343.

13 *Artykuł 8 ustawy z 11 marca 1932 roku o prywatnych szkołach oraz zakładach naukowych i wychowawczych*. Dz. U. RP, 1932, nr 33, poz. 343.

14 J. Sadowska, *Odbudowa szkolnictwa w Białymstoku w pierwszym roku po odzyskaniu niepodległości w świetle „Dziennika Białostockiego"*, „Białostocczyzna" 1995, nr 4, s. 34, 39.

15 J. Kowalczyk, *Oświata w Białymstoku w latach 1919–1939*, w: *Studia i materiały do dziejów miasta Białegostoku*, red. J. Antonowicz, J. Joka, Białystok 1968, s. 360.

Tabela 1. Szkolnictwo powszechne w Białymstoku w latach 1925/1926–1931/1932

Rok szkolny	Szkoły powszechne publiczne				Szkoły powszechne prywatne				w tym szkoły religijne żydowskie			
	Ogółem	m	ż	k	Ogółem	m	ż	k	Ogółem	m	ż	k
1925/1926	18	-	3	15	15	5	2	8	10	.	.	.
1926/1927	16	3	4	9	19	8	2	9	10	.	.	.
1927/1928	15	3	4	8	18	7	1	10	.	.	.	.
1928/1929	14	3	4	7	24	9	2	13	.	.	.	.
1929/1930	14	3	4	7	12	–	2	10	13	10	-	3
1930/1931	16	6	7	3	13	–	2	11	13	12	-	1
1931/1932	16	5	7	4	14	–	3	11	14	12	-	2

Legenda: m – męskie, ż – żeńskie, k – koedukacyjne; · brak danych; - – brak szkoły.

Źródło: *Wiadomości statystyczne miasta Białegostoku za lata 1921–1928*, Białystok 1929, tab. 124, s. 85; *Wiadomości statystyczne miasta Białegostoku za lata 1928–1934*, Białystok 1934, tab. 134, s. 96.

Tabela 2. Szkoły powszechne publiczne i prywatne w Białymstoku w latach 1925–1932 według stopnia organizacyjnego

Publiczne szkoły powszechne									Prywatne szkoły powszechne								
Rok szkolny	Oddziały								Rok szkolny	Oddziały							
	Ogółem	1	2	3	4	5	6	7		Ogółem	1	2	3	4	5	6	7
1925/1926	18	-	-	1	3	5	5	4	1925/1926	25	-	5	10	3	1	2	4
1926/1927	16	-	-	-	1	6	3	6	1926/1927	29	3	6	12	-	2	2	4
1927/1928	15	-	-	-	1	2	4	8	1927/1928	28	3	5	13	2	-	-	5
1928/1929	14	-	-	-	-	-	2	12	1928/1929	25	2	7	7	3	2	2	2
1929/1930	14	-	-	-	-	-	-	14	1929/1930	25	1	7	6	3	3	3	2
1930/1931	16	1*	-	-	-	-	1	14	1930/1931	26	2	7	5	5	2	2	3
1931/1932	16	-	1*	-	-	2	3	10	1931/1932	28	3	6	6	3	5	3	2

Legenda: * dla dzieci upośledzonych.

Źródło: J. Kowalczyk, *Oświata w Białymstoku w latach 1919–1939*, w: *Studia i materiały do dziejów miasta Białegostoku*, red. J. Antonowicz, J. Joka, Białystok 1968.

W Białymstoku w roku szkolnym 1932/1933 obserwujemy niezmienioną w stosunku do roku szkolnego 1931/1932 liczbę prywatnych szkół powszechnych oraz mniejszą o jedną, liczbę prywatnych szkół religijnych żydowskich.

Tabela 3. Szkolnictwo powszechne w Białymstoku w latach 1932/1933–1934/1935

Rok szkolny	Szkoły powszechne publiczne				Szkoły powszechne prywatne				w tym szkoły religijne żydowskie			
	Ogółem	m	ż	k	Ogółem	m	ż	k	Ogółem	m	ż	k
1932/1933	16	4	7	5	14	-	2	12	13	10	1	2
1933/1934	16	4	7	5	18	1	1	16	10	6	1	3
1934/1935	16	-	-	16	18	-	1	17	10	6	1	3

Legenda: m – męskie, ż – żeńskie, k – koedukacyjne; brak danych; - – brak szkoły.

Źródło: *Wiadomości statystyczne miasta Białegostoku za lata 1921–1928*, Białystok 1929, tab. 124, s. 85; *Wiadomości statystyczne miasta Białegostoku za lata 1928–1934*, Białystok 1934, tab. 134, s. 96.

W roku szkolnym 1932/1933 było w Białymstoku 27 prywatnych szkół powszechnych, w tym 13 szkół religijnych żydowskich. Rok później, liczba prywatnych szkół powszechnych zwiększyła się o jedną szkołę i była większa o dwie od liczby szkół publicznych. Zarówno w szkołach publicznych jak i prywatnych przeważały szkoły koedukacyjne. Podobnie jak przed reformą, wyżej zorganizowane były szkoły publiczne.

Tabela 4. Szkoły powszechne publiczne i prywatne w Białymstoku w latach 1932–1935 według stopnia organizacyjnego

Publiczne szkoły powszechne									Prywatne szkoły powszechne								
Rok szkolny	Oddziały								Rok szkolny	Oddziały							
	Ogółem	1	2	3	4	5	6	7		Ogółem	1	2	3	4	5	6	7
1932/1933	16	-	-	1*	-	2	5	8	1932/1933	27	-	4	7	4	6	2	4
1933/1934	16	-	-	-	1	-	6	9	1933/1934	28	-	3	3	3	5	7	7
1934/1935	16	-	-	-	-	1	4	11	1934/1935	28	1	3	2	2	8	6	6

Legenda: * – dla dzieci upośledzonych.

Źródło: J. Kowalczyk, *Oświata w Białymstoku w latach 1919–1939*, w: *Studia i materiały do dziejów miasta Białegostoku*, red. J. Antonowicz, J. Joka, Białystok 1968.

W roku szkolnym 1933/1934 funkcjonowały w Białymstoku następujące publiczne szkoły powszechne: nr 1 im. Juliusza Słowackiego, nr 2 (męska), nr 3 im. Adama Mickiewicza (żeńska), nr 4 (żeńska), nr 5 (żeńska), nr 7 (męska), nr 8 (koedukacyjna), nr 9 (męska), nr 10 (koedukacyjna), nr 11 (męska), nr 12 (żeńska), nr 13, nr 15 (żeńska), nr 16 (żeńska), nr 17, nr 18 im. Stanisława Konarskiego (żeńska), szkoła powszechna „na powietrzu" (koedukacyjna) dla dzieci zarażonych gruźlicą (mieściła się w Lesie Zwierzynieckim), szkoła powszechna specjalna dla dzieci opóźnionych w rozwoju (koedukacyjna).

Szkoły prywatne powstawały z uwagi na małą liczbę osobnych szkół publicznych przystosowanych do potrzeb ludności żydowskiej. Żydzi, którzy stanowili około połowy ludności miasta, jako nieliczni najprężniej zaznaczyli swoją aktywność w zakładaniu i utrzymywaniu szkół. Stąd też dzieci tej mniejszości zdecydowanie liczniej korzystały ze szkół prywatnych religijnych i świeckich[16]. W województwie białostockim w roku szkolnym 1937/1938 wśród 250 tys. uczniów publicznych szkół powszechnych uczyło się 3071 dzieci wyznania mojżeszowego, co stanowiło zaledwie 1,2%! Dane potwierdzają fakt, iż Żydzi zdecydowanie chętniej wybierali dla swoich dzieci szkoły prywatne[17].

Wśród szkół prywatnych znalazły się placówki ortodoksyjno-religijne, syjonistyczne oraz świeckie[18]. Do szkół religijnych należały ortodoksyjno-religijne chedery[19] nowego i starego typu dla chłopców oraz szkoły religijne dla dziewcząt.

Dzieci żydowskie uczęszczające do chederów starego typu, aby wywiązać się z przymusu szkolnego, musiały uczęszczać dodatkowo do szkół publicznych. W chederach mogły jedynie uzupełniać naukę religii, ale w czasie wolnym od zajęć w szkole publicznej[20]. Taki nadmiar zajęć szkolnych przeciążał nauką ucznia i ograniczał jego czas wolny.

---

16 Więcej: S. Mauersberg, *Komu służyła szkoła w Drugiej Rzeczypospolitej? Społeczne uwarunkowania dostępu do oświaty,* Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk, Łódź 1988; J. Polak, *Sprawa żydowska*, „Droga" 1926, nr 8, s. 54, 55.

17 H. Majecki, *Oświata żydowska na Białostocczyźnie w okresie międzywojennym*, „Białostocczyzna" 1998, nr 1, s. 49.

18 S. Mauersberg, *Komu służyła szkoła...*, s. 72; idem, *Szkolnictwo powszechne w Drugiej Rzeczypospolitej. Społeczne uwarunkowania dostępu do oświaty,* Wrocław 1988, s. 171.

19 Cheder – hebr. sala, pokój.

20 *Rozporządzenie ministra WRiOP z lutego 1923 roku* zezwalało, aby dzieci żydowskie uczęszczające do szkół publicznych żydowskich miały wolne od nauki soboty i święta żydowskie, a nauka mogła się odbywać w niedziele. Dzieci żydowskie, które uczęszczały do szkół publicznych razem z dziećmi nieżydowskimi mogły być zwolnione przez kierownika szkoły od nauki w sobotę, a jeśli nie były zwolnione to nie można było wymagać od nich pisania, rysowania oraz robót ręcznych. Zob.: Dz. U. MWRiOP, 1923, nr 4, poz. 27.

W latach 1918–1939 funkcjonowały w Białymstoku ortodoksyjno-religijne chedery. Nie ma pełnych danych statystycznych, co do ich ilości w tym czasie. Wiadomo, że w omawianym okresie funkcjonowała męska szkoła religijna pod nazwą Dewir M. Bojanowskiego, „Tora Wodaas" z polskim i żydowski językiem nauczania S.M. Rubinsztajna, 7-klasowa szkoła powszechna religijna z polskim i hebrajskim językiem nauczania „Bejs Jakow", męska szkoła powszechna religijna z polskim językiem nauczania „Degal Izrael" Abrama Goldenberga, szkoła „Mekor Chaim" M. Sacylera, dwie szkoły religijne Talmud Tory oraz szkoła Tora Tmimo.

Do szkół prywatnych zaliczano także szkoły syjonistyczne, które były swoistą syntezą tradycyjnego chederu i nowoczesnej szkoły. W latach 1918–1939 działała w Białymstoku koedukacyjna 7-klasowa szkoła powszechna z hebrajskim językiem nauczania Stowarzyszenia „Tachkemony", szkoła żeńska Fajnzylberga, szkoła koedukacyjna Chaima Elsona i 7-klasowa koedukacyjna szkoła z hebrajskim językiem nauczania Stowarzyszenia Tarbut.

W mieście były też prywatne szkoły świeckie, które ze względu na swój lewicowy charakter przeciwstawiały się chederom[21]. Należały do nich 7-klasowa szkoła im. I.Ł. Pereca, szkoła powszechna Perelsztajna, koedukacyjna szkoła powszechna z żydowskim językiem nauczania Rosy Szejman, szkoła Druskina, 6-klasowa szkoła powszechna koedukacyjna Gutmana, 7-klasowa koedukacyjna szkoła powszechna Lejzera Eksztejna, pięć szkół powszechnych Zarządu Głównego Zjednoczenia Szkół Żydowskich.

Programy nauczania

W pierwszych latach po odzyskaniu niepodległości szkolnictwo początkowe nie było tworzone według określonego systemu i opracowanych zasad naukowo-pedagogicznych. Miało różny stopień organizacji i niejednolity poziom nauczania. Czasem tylko pracujący w nim wybitniejsi nauczyciele stosowali bardziej nowoczesne metody nauczania i wychowania oraz prowadzili eksperymenty pedagogiczne[22].

Realizacja wykształcenia w szkole powszechnej przebiegała w kilku wariantach, zależnie od stopnia organizacyjnego szkoły. W ten sposób wykształcenie nie

---

21 W roku szkolnym 1928/1929 działało w kraju 114 świeckich szkół powszechnych. W najlepszym dla nich okresie, w roku szkolnym 1929/1930, istniało 177 takich zakładów. W roku szkolnym 1937/1938 CISzO posiadała już tylko 57 szkół. Zob.: *Encyklopedia historii Drugiej Rzeczypospolitej*, red. A. Garlicki, Warszawa 1999, s. 64.

22 N. Gąsiorowski, *O sytuacji w szkolnictwie ludowym w Królestwie Polskim,* w: *PPS-lewica 1906–1918. Materiały i dokumenty,* t. 2, Warszawa 1962, s. 465, 466.

było jednakowe dla wszystkich dzieci. We wszystkich typach szkół realizowano program identyczny w zakresie czterech klas, który w szkole 7-klasowej realizowano w ciągu 4 lat, a w 1-klasowej w ciągu 7 lat[23]. Pełne wykształcenie podstawowe dawała szkoła 6- i 7-klasowa, gdyż obie miały w swym programie wszystkie przedmioty nauczania.

Pod względem treści, program szkoły powszechnej opierał się od 1922 roku na programach przygotowanych przez MWRiOP. Obejmował trzy grupy przedmiotowe: humanistyczną (język polski, historia, język obcy, religia), matematyczno-przyrodniczą (geografia z nauką o Polsce współczesnej, rachunki z geometrią, przyroda) i techniczno-artystyczną (rysunki, roboty, śpiew, gry i gimnastyka). W szkołach 7-klasowych plan nauczania dla 11 przedmiotów obejmował 191 godzin nauki tygodniowo[24]. Na przedmioty humanistyczne przeznaczono 74 godziny (38,8%), na przedmioty techniczno-artystyczne 66 godzin (34,5%), na przedmioty matematyczno-przyrodnicze 51 godzin (26,7%).

W kolejnych latach plany nauczania ulegały pewnym modyfikacjom. W 1926 roku zmieniono siatkę godzin w dwóch najniższych oddziałach szkół 4-, 5-, 6- i 7-klasowych, ustalając liczbę godzin w klasie I na 18, w klasie II na 21[25]. Dnia 2 stycznia 1929 roku wydano zarządzenie MWRiOP w sprawie zmian w planach godzin dla siedmioklasowych publicznych szkół powszechnych i gimnazjów państwowych[26]. Wtedy w trzech wyższych oddziałach szkół 7-klasowych (klasy V-VII) wprowadzono nowy plan godzin, jednolity z trzema niższymi klasami gimnazjalnymi (klasy I-III), a następnie okólnikiem z 23 stycznia 1929 roku, 13 lipca 1929 roku i 31 czerwca 1930 roku przeprowadzono w wymienionych klasach stopniowe zmiany w treściach nauczania[27]. W 1931 roku MWRiOP wydało nowe programy i plany nauczania dla szkół powszechnych, dokonując w nich dalszych drobnych poprawek i uzupełnień. Jednak do reformy szkolnej z 1932 roku treści programowe stanowiące główną podstawę prac dydaktycznych, prócz drobnych modyfikacji, nie uległy zasadniczej zmianie[28].

Od roku szkolnego 1932/1933 w myśl postanowień ustawy O ustroju szkolnictwa z 11 marca 1932 roku[29] szkoła powszechna została podzielona na trzy stopnie

---

23 *Program nauki w szkołach powszechnych siedmioklasowych: Język polski*, Warszawa 1921, s. 71.

24 *Rozkład godzin w szkołach powszechnych siedmioklasowych*, Warszawa 1920, s. 3.

25 Dz. U. MWRiOP, 1926, nr 9, poz. 102.

26 Dz. U. MWRiOP, 1929, nr 1, poz. 1.

27 Dz. U. MWRiOP, 1929, nr 1, poz. 2.

28 *Program nauki w publicznych szkołach powszechnych*, Warszawa 1931.

29 Dz. U. RP, 1932, nr 38, poz. 389; M. Pęcherski, M. Świątek, *Organizacja oświaty*..., s. 190-204.

organizacyjne i trzy szczeble programowe. Szkoła powszechna niżej zorganizowana I stopnia, obejmowała elementarne wykształcenie ogólne, realizowała zgodnie z postanowieniami ustawy, pierwszy szczebel programowy i podstawowe składniki drugiego. Szkoła II stopnia, stanowiąca rozszerzenie i pogłębienie pierwszego, realizowała pierwszy, drugi i najważniejsze elementy trzeciego szczebla programowego. Ukończenie drugiego szczebla programowego uprawniało do nauki w szkole średniej, a więc po sześciu klasach szkoły powszechnej. Natomiast szkoła III stopnia, najwyżej zorganizowana realizowała wszystkie trzy szczeble programowe w pełnym zakresie. Do klasy VII zwanej „czapką" uczęszczała młodzież, która miała możliwość ukończenia szkoły najwyżej zorganizowanej, ale nie zamierzała kontynuować nauki w gimnazjum. Na tym etapie młodzież utrwalała wiadomości zdobyte we wcześniejszych latach nauki[30].

Przedmiotami obowiązkowymi w szkole II stopnia były takie same przedmioty jak w szkole I stopnia. W klasie I i II liczba godzin ucznia była o 2 godziny mniejsza niż w szkole I stopnia, zaś w klasach III i IV o 4 godziny większa. Do tego dochodziły klasa V i VI, gdzie realizowano kolejno 24 i 20 godzin tygodniowo. Największy, trzydziestogodzinny wymiar nauki realizowano w siedmioklasowej szkole powszechnej III stopnia, w klasie V i VI, najmniejszy zaś w klasie I, gdzie było 18 godzin tygodniowo. W klasie VII realizowano 29 godzin.

Program kształcenia w prywatnych szkołach żydowskich zależał od kierunku i charakteru placówki. Ortodoksyjne środowiska kładły nacisk na wykształcenie religijne, toteż chłopcy uczęszczali na naukę do chederów, gdzie mogli otrzymać „przynajmniej elementarny zasób wiedzy religijnej" [31]. Chedery stanowiły najstarszy typ szkoły żydowskiej, sięgający swymi korzeniami do wieków średnich. Prowadziły nauczanie według dawnych wzorów i metod[32]. Naukę judaizmu w tych szkołach regulował okólnik MWRiOP z dnia 17 września 1928 roku[33].

W Talmud Torach nie prowadzono nauki przedmiotów świeckich, toteż nauka w nich nie zwalniała z obowiązku szkolnego. Uczniowie tych szkół dodatkowo uczęszczali do ogólnych szkół powszechnych. Uczniowie powtarzali chóralnie fragmenty Tory ucząc się ich na pamięć, bądź studiowali Talmud. Nauka odbywała się przed południem dla uczniów uczęszczających po południu do szkół

---

30 Dz. U. MWRiOP, 1933, nr 14, poz. 194, s. 575-581; Dz. U. RP, 1932, nr 38, poz. 389, art. 11-12.

31 M. Padwina-Meducka, *Kultura Żydów województwa kieleckiego (1918–1939),* Kielce 1993, s. 33.

32 W 1886 i 1887 roku w Łomży było 80 chederów, a w całym powiecie 680 chederów z 8 tys. chłopców. Liczba tych szkół do 1907 roku zmniejszyła się do 302 z ok. 4 tys. uczniów. Por.: W. Jemielity, *Szkolnictwo w guberni łomżyńskiej,* Warszawa 1994, s. 111.

33 Dz. U. MWRiOP, 1928, nr 12, poz. 116.

powszechnych, zaś po południu dla uczniów uczęszczających przed południem do szkół powszechnych.

Chedery nowego typu były szkołami z prawami ogólnych szkół powszechnych. Formalną zgodę na wypełnianie obowiązku szkolnego wyraziło MWRiOP w 1922 roku, pod warunkiem uzupełnienia programu nauczania o przedmioty świeckie w liczbie 12 godzin tygodniowo, wprowadzenia polskiego języka wykładowego oraz poddania się pod nadzór władz szkolnych. Tak zreformowane chedery uznano za zakłady, w których można było wypełnić obowiązek szkolny. Program nauki w tego typu szkołach obejmował sześć klas, realizowanych w ciągu ośmiu lat. W chederach zreformowanych nauczano przedmiotów świeckich i religijnych. Przedmioty świeckie (ogólnokształcące) nauczane według programu szkoły powszechnej obejmowały: język polski, matematykę, historię Polski, geografię i nauki przyrodnicze. Przedmioty judaistyczne stanowiły 18 godzin tygodniowo w najniższych klasach i 38 godzin tygodniowo w najwyższych klasach. Obejmowały modlitwę, tłumaczenie modlitwy, Biblię i proroków, Talmud, historię Żydów oraz język hebrajski i żydowski (od 4 do 7 godzin tygodniowo).

Liczba godzin przedmiotów świeckich w tych szkołach była nieporównywalnie niższa od liczby godzin, jaką zapewniały szkoły publiczne. Wpływało to na obniżenie poziomu nauczania, dlatego też po reformie Jędrzejewiczowskiej zaostrzono wymagania w stosunku do żydowskich chederów. Precyzyjnie określono czas pracy, plan godzin i wymogi co do kwalifikacji nauczycieli. Przykładem szkoły, która realizowała program powszechnej szkoły państwowej uwzględniający przedmioty judaistyczne i język hebrajski stanowi 7-klasowa prywatna szkoła powszechna religijna „Bejs Jakow" w Białymstoku[34].

Religijno-narodowy charakter miały szkoły syjonistyczne, które łączyły tradycyjne nauki judaistyczne z wiedzą świecką. Stanowiły pewnego rodzaju syntezę tradycyjnego chederu i nowoczesnej szkoły hebrajskiej. Działalność szkół narodowo-hebrajskich Jabne zmierzała w kierunku tworzenia szkół powszechnych dla dzieci podlegających prawu przymusowego nauczania. Program nauczania obejmował dwie części: nauki ogólnokształcące w języku polskim (nauka języka polskiego oraz historii i geografii Polski) i judaistyczne nauczane w języku hebrajskim (Biblia, prorocy, Pismo Święte, Talmud, praktyka religijna, język i literatura hebrajska oraz palestynografia)[35]. W zakresie edukacji religijnej poziom przedmiotów był zbliżony do programu zreformowanych chederów[36].

---

34 PAOB, f. 59, op. 4, dz. 724, k. 17, 20.

35 L. Eckert, *Zagadnienia żydowskie w szkolnictwie w Polsce w okresie 1914–1938*, Pracownia Dziejów Oświaty PAN, 1961, maszynopis, s. 106, 107.

36 G. Joniec, *Szkolnictwo żydowskie w powiecie tomaszowskim w latach 1988–1919*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy" 2003, nr 3-4, s. 122.

Drugi rodzaj szkół narodowo-hebrajskich Tarbut miał charakter świecko-narodowy, chociaż nauczano w nich także religii, traktowanej jako ważna część narodowej tradycji. W szkołach Tarbut głoszono przywiązanie do Palestyny jako ojczyzny Żydów i do narodowej kultury żydowskiej[37]. Do szkół, które obok przedmiotów ogólnokształcących nauczały także przedmiotów judaistycznych, należała szkoła Chaima Elsona w Białymstoku. W programie znalazły się ponadto: język żydowski i religia. Także szkoła Fajnzylberga w Białymstoku realizowała program szkoły powszechnej i ponadto przedmioty judaistyczne[38].

W Białymstoku istniały też prywatne żydowskie świeckie szkoły powszechne, które odrzucały naukę religii, przeciwstawiały się chederom, a decydującą rolę w nauczaniu przypisywały naukom przyrodniczym i humanistycznym. Placówki te kładły nacisk na harmonijne łączenie pracy fizycznej z umysłową, która rozwijała w młodzieży tężyznę fizyczną[39]. Plan nauczania w tych szkołach był zbliżony do planu nauki w szkołach publicznych. Nauczano przedmiotów polskich (w języku polskim): język polski, literaturę, historię Polski, Polskę współczesną; oraz przedmioty żydowskie: język żydowski i literaturę, historię Żydów, krajoznawstwo i demografię, nadobowiązkowo – język hebrajski; przedmioty ogólne w języku żydowskim: arytmetykę, geometrię, algebrę, geografie, historię powszechną, przyrodę; przedmioty artystyczne: rysunki, prace ręczne, gimnastykę, zabawy i rytmikę[40].

A po szkole...

Najbardziej popularną rozrywkę zapewniało w Białymstoku pięć kin. Różniły się one między sobą standardem, ceną biletów, a także doborem publiczności. Kina były ciekawą formą urozmaicenia życia codziennego, dostarczającą wielu przeżyć dla widzów bez względu na narodowość, wyznanie, czy wiek.

Do najlepszych z kin należało kino-teatr „Apollo" i kino „Modern" (późniejszy „Pan"). Najwięcej młodych widzów gromadziło kino „Polonia" (wcześniejsze kino „Rusałka"). Młodzież mogła także oglądać filmy w kinie „Gryf" i „Świat".

Czas wolny spędzano również na Plantach, w Parku Miejskim i ogrodach, których w mieście nie brakowało. Ciekawą formę rozrywki stanowiły wycieczki krajoznawcze do innych miast organizowane przez Polskie Towarzystwo Krajoznawcze. Oprócz tego dzieci wraz z rodzicami uczestniczyły w obchodach świąt

---

37 D. Dachówka, *Szkolnictwo hebrajskie w Polsce*, „Sprawy Narodowe" 1935, nr 3/4.

38 PAOB, f. 59, op. 4, dz. 1299; nr 1552, k. 1-6; nr 789, k. 56, 57.

39 S. Mendelsohn, *Nowa szkoła żydowska*, „Szkoła i Życie", Warszawa 1924.

40 S. Mauersberg, *Komu służyła szkoła...*, s. 73.

narodowych i kościelnych, w pielgrzymkach do miejsc świętych oraz w jarmarkach i odpustach. Świętowano m.in. dzień 3 Maja, podczas którego odbywała się msza i pochody z udziałem organizacji i młodzieży szkolnej. Obchodom 3 Maja towarzyszył także program kulturalny. W szkołach młodzież spotykała się na „porankach", a w dni świąteczne mogła uczestniczyć w organizowanych przedstawieniach.

Zainteresowania czytelnicze można było rozwijać w nowo otwieranych czytelniach i bibliotekach, które odgrywały ważną rolę w życiu najmłodszej społeczności białostockiej. Od 1915 roku funkcjonowała Biblioteka Żydowska im. Szołema Ałejchema, posiadająca zbiory również w języku polskim, a formalnie od 1920 roku Publiczna Biblioteka Miejska. W Bibliotece Publicznej uczniowie szkół byli zwolnieni z odpłat z korzystania z książek i czasopism w czytelni. Biblioteka Żydowska im. Szołema Ałejchema posiadała nowoczesny, jak na owe czasy, katalog kartkowy alfabetyczny i systematyczny (księgozbiór podzielony był na działy). Wśród abonentów największą grupę stanowiła młodzież szkolna i gimnazjalna.

Młode pokolenie białostoczan okresu międzywojennego rozwijało swoje zainteresowania uczestnicząc w licznych organizacjach młodzieżowych oraz szkolnych. Nie bez znaczenia dla rozwoju życia społeczno-oświatowego w Białymstoku była działalność harcerska. W lutym 1921 roku powołano Hufiec Męski, a w maju Hufiec Żeński. Druhny, druhowie, harcerki i harcerze dbali o symbolikę, organizowali wycieczki, obozy, zbiórki . Przykładem były kwesty i zbiórki organizowane w dniu 3 Maja, z których dochód przeznaczano na cele oświatowe, a głównie na działalność Polskiej Macierzy Szkolnej. Młodzież katolicka w większości należała do Sodalicji Mariańskiej. W szkołach istniały również organizacje samopomocowe, z których najbardziej znaną była Bratnia Pomoc. Takie organizacje jak Liga Ochrony Przeciwpożarowej i Przeciwpowietrznej uczyły młodzież ochrony kraju. Organizacja Pracy Obywatelskiej Straż Przednia kształtowały w młodych ludziach karność i odpowiedzialność. Rozwijaniu wrażliwości i uzdolnień służyło Amatorskie Koło Dramatyczne oraz Kółko Fotograficzne.

W szkołach powstawały koła zainteresowań oraz spółdzielnie uczniowskie. W szkole powszechnej istniały także organizacje takie jak Koło Młodzieży Polskiego Czerwonego Krzyża, Koło Szkolne Ligi Powietrznej i Przeciwgazowej, kasy oszczędności oraz drużyny harcerskie. Młodzież uczestniczyła także w akcjach Polskiego Czerwonego Krzyża, który organizował konkursy czystości, czy kursy pielęgniarskie. Uczennice z publicznych żeńskich szkół powszechnych nr 15 i nr 18, działające w Kole PCK korespondowały z podobnymi organizacjami w Japonii, Stanach Zjednoczonych Ameryki, Czechosłowacji, Francji i Grecji. Natomiast dziewczęta z żeńskiej publicznej Szkoły Powszechnej nr 15 założyły przy swojej szkole ogród, z którego plony przeznaczały na cele szpitala .

Dzieci mogły poprawić swą sprawność fizyczną na utworzonym w 1926 roku w Parku Zwierzynieckim boisku, ślizgawce, cyklodromie, czy skeetingu. Dzieci korzystały także z założonego w 1928 roku Miejskiego Centralnego Ogrodu Szkolnego ulokowanego w obrębie lasu podmiejskiego „Zwierzyniec", w którym prowadziły ogródki szkolne. W tym miejscu uczniowie mogli uprawiać rośliny oraz bawić się na specjalnie wybudowanym boisku. Jesienią odbywał się w ogrodzie zbiór plonów połączony z konkursami.

Dyrekcje szkół powszechnych widząc trudną sytuację niektórych dzieci, spowodowaną ubóstwem rodziców, prowadziły dożywianie dzieci najbiedniejszych. Często zdarzało się, że dziecko otrzymywało pierwszy posiłek w postaci mleka, kawy, lub herbaty z bułką czy chlebem właśnie w szkole. W 1933 roku dzieci najbardziej potrzebujące mogły zjeść bezpłatny obiad i podwieczorek w półinternacie prowadzonym przez Związek Pomocy Obywatelskiej Kobiet. Z pomocą najbiedniejszym dzieciom przychodziła także Opieka Szkolna, która zaopatrywała dzieci w obuwie, odzież, czy książki.

Anna Boguszewska

Tematyka książki polskiego dziecka w okresie międzywojennym

Wprowadzenie

Pismo posłużyło do zanotowania tworzonej przez człowieka kultury. Stopniowo znalazło wyraz w formie książki – kodeksu. Przez wiele wieków książka adresowana była do dorosłego odbiorcy. W swej historii przechodziła zmiany formy materialnej, początkowo była książką rękopiśmienną. Towarzyszyło jej zdobienie i ilustrowanie. Była produktem elitarnym. Do jej sporządzania zaczęto wykorzystywać kolejne wynalazki techniki[1]. Książka stopniowo zyskiwała powszechność. Wiek XVIII poza podręcznikami nie znał lektury dziecięcej i młodzieżowej. Na przełomie XIX i XX wieku forma i treść książki dla najmłodszych stała się istotnym czynnikiem rozważań teoretycznych. Upowszechnienie książki dla dzieci związane było z rozwojem literatury dla najmłodszych. Polska literatura dla dzieci wyrosła ze ścisłego związku literatury i pedagogiki. Na początku wieku XIX pojawiły się pierwsze książki dla najmłodszych w języku polskim. Zatem w pierwszej połowie wieku XIX zrodziła się polska książka dla młodzieży, natomiast u jego schyłku, tworzone i wydawane były utwory celowo adresowane do dziecka. Stanisław Jachowicz czy Klementyna Tańska z powodzeniem podejmują prekursorską twórczość dla najmłodszego pokolenia. W latach 80. XIX wieku, zwrócono uwagę na walory dydaktyczne baśni i wykorzystywanie rodzimych motywów legend. W literaturze intencjonalnie tworzonej dla dzieci szczególne znaczenie zyskują aspekty wychowawcze i edukacyjne.

Literatura dla dzieci stała się problemem ważnym dla pedagogów. Wysunięto pogląd, iż jest ona równoprawną częścią ogólnej twórczości literackiej, że powinna posiadać wszystkie jej cechy, zawierając jednocześnie przesłania wychowawcze.

---

1 Zob.: S. Dahl, *Dzieje książki,* Wrocław 1965; R. Tomaszewski, *O sztuce czarnej,* „Projekt" 1974, nr 4.

Stanisław Karpowicz opowiadał się za koniecznością doboru takich treści literackich, aby można było wykorzystywać je w procesie wychowania oraz stymulować potrzebę czytelnictwa. Jego praca Główne cechy i zadania literatury powszechnej dla młodzieży wraz z Rysem historycznym literatury dziecięcej Aniely Szycówny tworzą kluczowe opracowanie Literatura dla dzieci i młodzieży, wydane w 1904 roku[2]. Na temat literatury dla dzieci i młodzieży na łamach czasopism wypowiadała się Iza Moszczeńska. Uznawała obecność tematyki przyrodniczej w literaturze dla dzieci za źródło najważniejszych przeżyć estetycznych początkującego odbiorcy.

W XIX wieku powstaje dla młodych czytelników literatura fantastyczna, przyrodnicza, podróżnicza oraz podejmująca wątki obyczajowe. Obecne są zapożyczenia tematów i rozwiązań formalnych z literatury dla dorosłych. Adaptacje przygód Guliwera, Robinsona Cruzoe, Don Kichota – były bardzo modne i lubiane. Na przełomie wieku XIX i XX tworzą utwory literackie dla polskiego dziecka: Władysław Bełza, Zofia Bukowiecka, Władysława Izdebska, Wacław Gąsiorowski, Antoni Gawiński, Maria Konopnicka, Zofia Rogoszówna, Artur Oppman, Władysław Umiński, Zofia Urbanowska, Walery Przyborowski, Maria Julia Zaleska. Dla młodych piszą również: Eliza Orzeszkowa, Bolesław Prus czy Henryk Sienkiewicz. Adaptowane są utwory Józefa J. Kraszewskiego. Zaczynają być obecne w ofercie wydawniczej przekłady. Popularni twórcy to: Louisa May Alcott, Edmund Amicis, Hans Christian Andersen, Lewis Carrol, Carlo Collodi, James Fenimore Cooper, Daniel Defoe, Charles Dickens, Karol May, Ferenc Molnár, Rudyard Kipling, Mark Twain, Juliusz Verne i inni.

Oferta polskich wydawców po odzyskaniu niepodległości prezentowana na licznych wystawach, zaświadcza o znaczącym miejscu książki dla najmłodszych czytelników. Tematyka i forma wizualna była bardzo zróżnicowana[3]. W tym kontekście ważnym problemem badawczym jest poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: Jaka tematyka była obecna w książce dla najmłodszych czytelników? Analizy zamieszczone poniżej mają charakter przyczynkarski, są próbą rekonstrukcji tematyki książki dziecka w Polsce w okresie międzywojennym, z uwzględnieniem okresu bezpośrednio poprzedzającego odzyskanie niepodległości.

---

2 S. Karpowicz, A. Szycówna, *Literatura dla młodzieży,* w: *Encyklopedia wychowawcza,* Warszawa 1904.

3 Zob.: A. Boguszewska, *Projekty graficzne pozapodręcznikowego wyboru książek zalecanego do edukacji elementarnej w Polsce w latach 1918–1945,* Lublin, 2013; eadem, *Materiały ikonograficzne do Projektów graficznych pozapodręcznikowego wyboru książek zalecanego do edukacji elementarnej w Polsce w latach 1918–1945,* Lublin 2013.

Polska książka dla dzieci i jej tematyka na przełomie XIX i XX wieku

Końcowe lata wieku XIX przynoszą w pedagogice nowe idee. Wychowywanie miało zapewnić rozwój zainteresowań dzieci z uwzględnieniem ich indywidualności, budować ich samodzielność, aktywne i twórcze podejście do życia. Propagowanie idei wszechstronnego i swobodnego rozwoju osobowości dzieci, znalazło odbicie w tematyce utworów literackich.

Już na początku XX wieku powstawały wykorzystywane do nauki ojczystego języka programy autorskie. W programach Cecylii Boguckiej z roku 1906 oraz Władysławy Wejchert-Szymanowskiej z 1915 roku znajdujemy pierwsze wykazy książek mających spełniać funkcję lektur szkolnych dla najmłodszych uczniów[4]. Obecna była tam tematyka historyczna oraz polskie legendy (wśród autorów m.in. Władysław L. Anczyc, Jerzy Laskarys, Józef J. Kraszewski, Walery Przyborowski, Helena Radlińska), tematyka baśniowa (Andersen, Jadwiga Chrząszczewska, Maria Konopnicka, Maria Markowska, Wacław Sieroszewski, Zofia Urbańska) oraz tematyka dotycząca realiów życia dziecka, zabaw dziecięcych i wątków przyrodniczych (Edmund Amicis, Fryderyka Lazarusówna, Rudyard Kipling, Maria Konopnicka, Janusz Korczak, Bronisława Ostrowska, Maria Weryho, Maria Zalewska).

W latach poprzedzających odzyskanie niepodległości czytelne są dwa stanowiska wychowawcze, których odbicie obecne jest w tematyce książki dla dzieci. Pierwsze stanowisko za najważniejsze przyjmowało kształtowanie postawy patriotycznej i dążenia do wyzwolenia narodowego. Drugie stanowisko akcentowało pragmatyzm i realizm życia codziennego. Założenia te precyzuje fragment recenzji książki Zdzisława Dębickiego Książka i człowiek: „Książka dla polskiego dziecka na polskiej musi wyrosnąć glebie, z polskiego ducha powinna być poczętą. Powinna obracać się w sferze naszego życia narodowego (b. ważne!) powinna uczyć poznawać naszą przeszłość ale i twardą rzeczywistość, uczyć pracy, bohaterstwa przez zdolność do wysiłków codziennych, przez poświęcenie dla drugich i samozaparcie się”[5]. Postulowane wówczas ideały wychowawcze zachowywały aktualność w latach trwania II Rzeczypospolitej.

---

4 A. Boguszewska, *Projekty graficzne pozapodręcznikowego...*, s. 223-229.

5 Z. Dębicki, *Książka i człowiek*, (recenzja) „Muzeum” 1918, nr 8-9, s. 437.

Tematyka polskiej książki literackiej dla dzieci w okresie międzywojennym

Pierwsze lata niepodległości to kolejny etap poszukiwań i dyskusji nad preferencjami ideału wychowania. Władysław Radwan postulował w wychowaniu dwie idee: naród i praca. „Dziecko musi zrozumieć, że miłość do ziemi ojczystej i narodowi własnemu ujawnia się w pracy, że ona jest najważniejszym obowiązkiem każdego obywatela"[6]. U progu niepodległości wychowanie narodowe znalazło szerokie zastosowanie. Za podstawę wychowania moralnego uznano kształtowanie religijne, narodowe i obywatelskie, realizowane przez szkołę, kościół i rodzinę. Celem edukacji miał być obywatel cechujący się głęboką religijnością, miłością ojczyzny, poczuciem odpowiedzialności, honoru i godności religijnej[7].

W pierwszym dziesięcioleciu wśród lektur dla najmłodszych czytelników obecna była baśń. Na jej nadmiar skarży się Kazimierz Króliński, odnosząc się niechętnie do jej użytkowania w szkole. „Zalew baśni, drukuje się, ilustruje i rzuca jako lekturę dzieciom. Wszystkie niedorzeczności wymyślone przez fantastów od początku świata, wszystkich ludów i ras, zbiera się skrzętnie i podaje młodzieży jako poezję rzekomo kształcącą fantazję"[8]. Nie poleca on również dzieciom i młodzieży opowieści przygodowych, podróżniczych, fantastyczno-przygodowych, tzw. awanturniczych. Jednak baśń jak i opowieści podróżnicze w okresie międzywojennym znalazły stałe miejsce w lekturze dziecięcej. Popularne utwory dla dzieci i młodzieży, wykorzystujące motywy polskich czy słowiańskich legend i baśni realizowały ideowe przesłania miłości do tradycji i piękna Ojczyzny. Czytano dzieciom utwory Antoniego Czajkowskiego (Baśń o żelaznym wilku i pięknym królewiczu, z podania gminnego), Antoniego Gawińskiego (Bajki staroświeckie), Czesława Kędzierskiego (Mysia wieża i inne polskie podania i powiastki) Marii Konopnickiej (O krasnoludkach i sierotce Marysi, O Janku Wędrowniczku), Artura Oppmana (Stoliczku nakryj się, Legendy warszawskie), Zofii Rogoszówny (Sroczka kaszkę warzyła, Gadki dziecięce spisane z ust ludu i wspomnień dzieciństwa), Heleny Sobańskiej (Skąd krasnoludki dostały swoje czapeczki), Janiny Porazińskiej (Jaś i Kasia).

---

6 W. Radwan, *Nowa era wychowania narodowego,* „Ruch Pedagogiczny", 1918, nr 1, s. 2, cytat za F. Araszkiewicz, *Ideały wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej,* Warszawa 1978, s. 80.

7 W. Jamrożek, *Edukacja obywatelska w poglądach wychowawczych i działalności ludowców Drugiej Rzeczypospolitej,* w: *Wychowanie a polityka. Między wychowaniem narodowym a państwowym,* red. W. Wojdyła, Toruń 1999, s. 114-115.

8 K. Króliński, (wł. Jan Denes), *Najnowsze kierunki w literaturze dla dzieci i młodzieży,* „Przyjaciel Szkoły" 1925, nr 5.

W roku 1926 w edukacji obywatelskiej następuje zwrot ku wychowaniu narodowemu i państwowemu. Koncepcje wychowania państwowego opracował ostatecznie w 1929 roku minister Sławomir Czerwiński z Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Założenia te miały być realizowane głównie na lekcjach języka polskiego i historii[9].

Ustawa o ustroju szkolnym wydana w 1932 roku ujednoliciła szkolnictwo likwidując pozostałości różnic pozaborowych oraz rzeczywiście podporządkowywała władzom państwowym. Ustaliła i umocniła cele wychowania zgodne z założeniami wychowania państwowego, nadając mu pożądaną interpretację[10]. Wdrażane w system wychowania idee wychowania państwowego, realizowane były przez dobór lektury szkolnej, właściwie opisujące i akcentujące zamierzenia wychowawcze. Zgodnie z tym założeniem na plan pierwszy wysuwane są opowiadania o tematyce historycznej, upamiętniającej dzieje narodowe.

Znamienny jest rejestr wymienianych utworów zaczerpnięty ze wspomnień Gustawa Holoubka, ówczesnego ucznia pierwszych lat nauczania w szkole powszechnej im. Jana Kantego w Krakowie: „Mój rocznik był pierwszy po reformie [...]. I zapamiętałem jeszcze, że w tej szkole nie trzeba było niczego się uczyć. Jakoś tak się działo, że nabywana wiedza sama wchodziła do głowy. Przyczyną tego stanu była okoliczność, że dzieci wtedy czytały. Czytały w domu książki kupione przez rodziców albo pożyczone od kolegów. Było ambicją znać literaturę danego okresu, głównie po to, aby móc się ścigać z innymi znajomością wyczytanej wiedzy. Na początku były oczywiście bajki – Andersena, Braci Grimm, Marii Konopnickiej, niejakiego bardzo wspaniałego Wyrobka, czeskiej Bożeny Niemcowej. Potem na firmamencie zajaśniał Kornel Makuszyński. I coraz więcej, i coraz dojrzalej. Walery Przyborowski, Karol May, Cooper, Stevenson, Curwood, London, Kipling, Amicis, Molnár, wreszcie Quo vadis?, Krzyżacy, po raz pierwszy w dwunastym roku życia, kanon wszechrzeczy Trylogia”[11].

Publikacje dla młodego czytelnika miały realizować ideę wychowania państwowego. Na nowo zyskało popularność opowiadanie Bronisławy Ostrowskiej Bohaterski Miś czyli przygody pluszowego niedźwiadka na wojnie, wydane po raz pierwszy w roku 1919 przez wydawnictwo E. Wende i S-ka w War-

---

9 E.J. Kryńska, *Ideał wychowania a wzór osobowy. Niektóre typy uznawanych wzorów osobowych w XIX i XX wieku*, w: *Ideały wychowania i wzory osobowe narodu polskiego w XIX i XX*, red. E.J. Kryńka, Białystok 2006, t. 1, s. 27-28. Por.: K. Jakubiak, *Wychowanie państwowe jako ideologia wychowania sanacji,* Bydgoszcz 1994, s. 60 i nast.

10 Zob.: K. Poznański red., *Oświata, szkolnictwo i wychowanie w latach II Rzeczypospolitej*, Lublin 1991.

11 G. Holoubek, *Wspomnienia z niepamięci,* Warszawa 2009, s. 56-57.

szawie. Ilustratorem był Kamil Mackiewicz. Podobną rolę wychowawczą – kształtowanie postawy patriotycznej – pełniła książka A. Oppmana (Or-Orta) Kochaj żołnierza (1926) z ilustracjami Wojciecha Kossaka. Wiele wydań miała Wesoła gromada Janiny Porazińskiej w graficznej oprawie Michała Byliny. Opracował on szatę graficzną zamówioną przez firmę Arcta, z całostronicowymi rysunkami (wyd. I 1933, wyd. II 1935, wyd. III 1939).

Jako jeden z elementów wychowania państwowego w szkole polskiej „[...] pozostaje utrzymanie i szerzenie właściwej tradycji imienia Marszałka Piłsudskiego [...] jako wielkiego budowniczego Polski i wielkiego męża stanu" [12]. Wydawane są opowiadania dostosowane do możliwości dzieci, o uznanych autorytetach w państwie, H. Malinowskiej O życiu i czynach Marszałka Józefa Piłsudskiego, zalecane przez Ministerstwo do bibliotek szkolnych[13], Wacław Sieroszewskiego Marszałek Józef Piłsudski[14], Stefana Papée – Prezydent Ignacy Mościcki[15]. Podobnie wykorzystywane są zbiory poetyckie Or-Orta Pieśni o sławie (1917), Pieśni o belwederskim powstaniu (1918), Pieśni o Księciu Józefie (1918), Kiliński (1919), Hymn wolności (1925), Ze Starego Miasta (1893), Moja Warszawa (1929), Pieśń o rynku i zaułkach (1931).

Afirmacja przyrody polskiej stanowi częstą tematykę z wyrazistym przesłaniem ideowym. Literatura marynistyczna z racji zaślubin Polski z Morzem Bałtyckim jest ważkim, pielęgnowanym w szkole, instrumentem wychowawczym (Zaślubiny Polski z morzem. Pieśń o Polsce i morzu z roku 1925 zilustrowane przez Zygmunta Grabowskiego). Literatura o tej tematyce preferowana była przez cały okres międzywojenny.

Nowe idee pajdocentryzmu wprowadzały tematykę codziennych zajęć, życia rodzinnego i zabaw z rówieśnikami. Następowało stopniowe odejście od analizowania niedoli i cierpień narodu podczas zaborów na rzecz gloryfikowana „słonecznej przyszłości". Jak komentuje Stefania Kossuth: „We wszystkich dziecinnych książkach spostrzegamy usiłowanie utrzymania pogodnego nastroju. Jest to nie tylko wynikiem przemyślanego starania pedagogów, by wprowadzić dzieci w świat radosny, lecz również wypływa stąd, że większość teraźniejszych dzieci nie chce czytać smutnych opowieści, o śmierci, cierpieniach, nawet sentymentalność je razi. Instynktownie szuka rzeczy wzmacniających siły duchowe, atmosferę dziel-

---

12 *Kult Marszałka Piłsudskiego w szkole,* „Przyjaciel Szkoły" 1935, nr 11, s. 547-548.

13 D. Urz. WRiOP, 1930, nr 11, poz. 180, s. 577. Władysław Pobóg-Malinowski wydał tę broszurę pod pseudonimem Hanka Malinowska.

14 W. Sieroszewski, *Marszałek Józef Piłsudski*, Seria „Biblioteka Szkoły Powszechnej", Nakładem Wydawnictwa Książek Szkolnych, Lwów 1934.

15 S. Papée, *Prezydent Ignacy Mościcki,* Seria „Biblioteka Szkoły Powszechnej", Nakładem Wydawnictwa Książek Szkolnych, Lwów 1934.

ności, odwagi, pogody ducha"[16]. Dzieci miały się uczyć, bawić, poznawać bliższe i dalsze otoczenie ojczyste, doceniając możność życia i pracy w wolnej ojczyźnie, w nowej państwowości, afirmując współczesność. Jak podkreśla J. Dunin, „Pojawili się w Polsce pisarze i artyści, którzy wnieśli nowy ton i styl do książki dziecięcej [...], zwrócili się w stronę codzienności"[17]. Przykłady takiej literatury opowiadającej o codzienności małego mieszkańca miasta lub wsi, podkreślając aspekty regionalizmu, to W Wojtusiowej izbie Janiny Porazińskiej (1925) i Filuś, Miluś i Kazia z 1929. Wznawiane były opracowania Marii Weryho powstałe na początku wieku np.: Wczasy. Powiastki dla małych dzieci (1901), Wśród swoich (1903), W zimie. Książeczka dla małych dzieci (1909) oraz Na wakacjach. Opowiadania dla dzieci od lat 8-miu do 12- tu z 1927 roku.

Powiastki o nośnym wydźwięku dydaktycznym, autorstwa Zygmunta Wyrobka – pedagoga i wychowawcy harcerzy, publikowane przez poznańskie Wydawnictwo św. Wojciecha w serii Słuchaj mamusi osiągnęły wyjątkowo wysoki, nietypowy dla tego okresu nakład 20 tys. egzemplarzy. Były to: O Łakomczuchu, Niejadce i Brudasku (zeszyt 1) oraz O roztrzepanej Wini i Józiu Psotniku (zeszyt 2).

Zainteresowanie budziła książeczka Zuch Ewy Szelburg-Zarembiny w świetnej oprawie graficznej, debiutującego wówczas wybitnego artysty Tadeusza Gronowskiego, wielokrotnie wznawiana. Jej treść prezentowała nową Polskę, jej rozwój i piękno. Postawę głównego bohatera można uznać za wzór wychowawczy. Jest to przykład kultowej literatury dla dzieci tego okresu. Podobną rolę spełniała książka Majster Klepka Szelburg-Zarembiny z ilustracjami Stefana Norblina. Ministerstwo WRiOP zaopiniowało tę pozycję jako wyróżnioną „ze względu na temat i myśl"[18]. Podobną tematykę podejmuje Rogoszówna w opowiadaniu Dzieci Pana Majstra.

Nadal wydawane są legendy nawiązujące do słowiańskiej, polskiej przeszłości, baśnie inspirowane sztuką ludową lub teksty humorystyczne. Publikowane były opowiadania przyrodnicze. Dużą popularnością cieszyły się książki M. Weryho np. Wiosna (1922), Lato (1917), Zima (1918).

W tym czasie Ludwik Bandura podkreśla nowe wyzwania wychowawcze: „Literatura dziecięca doby przedwojennej była inna od dzisiejszej, nawet inna od literatur obcych [...] niejedno dziecko polskie, gdy je zapytano czego by sobie życzyło, odpowiadało bez namysłu, że życzy sobie zmartwychwstania Polski. Dziś żyjemy w innych czasach i ku innej zmierzamy przyszłości. [...] Literatura powinna po-

---

16 S. Kossuth, *Literatura młodzieży i dzieci*, „Rocznik Literacki" 1932, s. 234.

17 J. Dunin, *Książeczki dla grzecznych i niegrzecznych dzieci,* Wrocław 1991, s. 128.

18 D. Urz. WRiOP, 1930, nr 9, poz. 153, s. 489. E. Szelburg-Zarembina, *Majster Klepka,* Wyd. J. Lisieckiej, Warszawa 1930.

głębiać pragnienie pokoju. Zamiast tematów wychwalających wojenne, niech porusza zagadnienia kulturalne i pochód cywilizacyjny narodów. [...] Należy więc dać książki, które mówiłyby o tym, jak żyją inne narody, jak żyją dzieci w innych krajach, jak się uczą, jak pracują. Poza naszymi granicami żyją miliony rodaków. I oni powinni przemówić w książce do dziecka polskiego" [19].

Podobnie Ewa Szelburg-Zarembina entuzjastycznie przekonywała o potrzebie nowego sposobu traktowania tematyki w książce dla dzieci, a co za tym nowego przesłania ideowego: ,,Nieprawda jest bowiem, że dzieci, że młodzież dzisiejsza nie odczuwa piękna i nie daje się porwać idei. Dajcie jej książkę o przygodach lotnika nad oceanem, o kolarzu biorącym udział w rajdzie dookoła Polski, o marynarzach wyruszających z Gdyni na dalekie morze... Niech akcja toczy się w kopalni węgla, w hucie szklanej, we młynach parowych, w warsztacie, na budowie, na koloniach wakacyjnych, w klasie dzisiejszej szkoły – ręczę, że książki te będą czytane z pasją... [...] Trzeba tylko, aby autorzy, wydawcy i wychowawcy zrozumieli jedno: dla nowego pokolenia – nowa literatura" [20].

Do upowszechniania książki dziecięcej przyczyniło się wiele wydawnictw[21]. Podkreślić należy ważną rolę Oficyn Michała Arcta, Jakuba Mortkowicza, Jakuba Przeworskiego oraz wydawnictwa ,,Nasza Księgarnia". Zakłady te w latach trzydziestych wydawały wiersze dla dzieci autorstwa Jana Brzechwy, Juliana Tuwima, utwory Hanny Januszewskiej, Jana Grabowskiego, Stefana Themersona i innych młodych autorów – w nowoczesnej szacie graficznej.

Zalecenia do wykorzystania literatury dla dzieci w programach szkolnych

W programach nauczania w szkole powszechnej w Polsce po 1918 roku dla uczniów klas elementarnych istniały wyraźne zalecenia co celów kształcenia w zakresie wiodącego przedmiotu, jakim był język polski oraz wskazania odnośnie do wykorzystywania utworów określonych autorów. W rozdziale Uwagi metodyczne programu do języka polskiego z roku 1920 znajdują się zalecenia kształcenie rozumienia „języka książkowego" oraz „wzbudzanie zamiłowania do czytania jako środka kształcącego umysł i serce" – zatem realizacja wychowania moralnego i umysłowego[22].

---

19 L. Bandura, *Braki naszej literatury dziecięcej,* ,,Przyjaciel Szkoły" 1930, nr 20.

20 E. Szelburg-Zarembina, *Kilka uwag o literaturze dla dzieci*, ,,Polonista" 1934, z. IV.

21 A. Boguszewska, *Projekty graficzne pozapodręcznikowego...,* s. 67-87.

22 *Program nauki w szkołach powszechnych siedmioklasowych. Język polski.* Warszawa 1920.

W latach dwudziestych kształtowana jest metodyka nauczania języka polskiego. W 1926 roku została wydana ważna, metodyczna książka dla nauczycieli klas początkowych Ludwiki Jeleńskiej[23]. Wśród wielu podawanych przez autorkę aspektów nauczania, na plan pierwszy wysuwana jest zasada poglądowości. Autorka zwraca uwagę na zalety obecności ilustracji przy omawianiu treści artystycznych, wierszy i innych utworów literackich. Ponieważ dostępność ilustracji w książce powszechnie używanych, jest znikoma, dlatego autorka wprowadza zalecenie do wykorzystywania reprodukcji artystycznych „w przysposobieniu dziecka do odczuwania estetycznego"[24] poprzez pobudzenie do patrzenia. Za bardzo ważne autorka uważa tworzenie przez dzieci ilustracji[25]. Na potrzebę wypracowania metodycznych form pracy z dzieckiem, wskazuje również w wielokrotnie wznawianym Zarysie metodyki języka polskiego Konrad Drzewiecki[26]. Podjęta tam próba określenia zasad metodyki odnosi się do nowej rzeczywistości suwerennego państwa. Autor mocno akcentuje znaczącą, „doniosłą" jak określa, rolę nauczania języka polskiego w klasach początkowych. Proponuje, aby naukę czytania i pisania poszerzyć o czytanie utworów literackich. Założenie to miałoby być realizowane w szczególności od drugiego roku nauczania, kiedy uczniowie prezentują wyższy poziom umiejętności czytania. W ten sposób autor toruje drogę do utrwalenia w metodyce nauczania języka polskiego opracowania dodatkowej lektury, obowiązującej poza pracą z elementarzem i tzw. wypisami do najmłodszych klas.

W 1933 roku w związku ze zmianami programowymi wydano nowe, pomocnicze książki dla nauczyciela. Do takich należy opracowanie Stefanii Grodowskiej, zawierające plany nauczania do klasy I, propozycje lekcji, wskazania pomocy dydaktycznych. Autorka dzieli się doświadczeniem pracy z dziećmi stosując literaturę dziecięcą: „w klasie mam kilkanaście egzemplarzy książek Jankowskiego Listy Mici do Kici, daje wskazania do wykorzystania lektury dodatkowej, obecnej poza realizacją treści z elementarza[27]. Wśród polecanych książek znajdują się głównie motywy baśniowe, w opracowaniu przystępnym dla dzieci. Znajdujemy również poezje dla dzieci M. Konopnickiej. Są to zalecenia wynikające bezpośrednio z praktyki nauczycielskiej.

---

23 L. Jeleńska, *Metodyka pierwszych lat nauczania,* Warszawa 1927, wyd. II.

24 Ibidem, s. 285.

25 Ibidem, s. 288-292.

26 K. Drzewiecki, *Zarys metodyki nauczania języka polskiego*, Nakład Gebethnera i Wolffa, Warszawa – Kraków – Lublin – Łódź – Wilno – Zakopane, wyd. III (b. r. wyd.).

27 S. Grodowska, *Materiały i plany do nauki syntetycznej w pierwszym roku nauczania,* Łódź 1933, s. 59.

Podobne zalecenia proponuje wydana w 1933 roku, dostosowana do nowych programów pomoc dla nauczycieli klasy elementarnej, zawierająca plan pracy dydaktycznej. Znajdujemy tam również odniesienia do baśni. Za najważniejsze uznano utwory baśniowe: Śpiąca królewna, Kopciuszek, Baśń o sobotniej górze oraz Czterej muzykanci[28], znajdując uzasadnienie w psychicznym rozwoju dzieci, ich zamiłowaniu do fantazji, animizmu i antropomorfizmu[29]. Program do nauczania języka polskiego z 1936 roku[30] nie zawiera wykazu lektur dla dzieci. Znajdujemy jedynie wskazania do wykorzystywania treści lektur „świat baśni i bajek" mają być użyte do ćwiczeń w mówieniu, czytaniu i pisaniu w klasie pierwszej. W programie dla klasy II znajdujemy zapis zalecający „zestawienie treści z ilustracją".

W praktyce szkolnej lat1935-1939 następuje restytucja celów wychowania w kierunku wychowania obywatelsko-państwowego. Treści wniesione przez nowe programy do języka polskiego w latach trzydziestych w klasach elementarnych, obejmowały wiele aspektów wychowawczych. Miały za cel kształcić dziecko poznawczo (tzw. uczucia intelektualne) dając nowe, szerokie spojrzenie na świat oraz etycznie, przez wychowanie religijnie oraz moralno-społeczne (obowiązkowość, odpowiedzialność). Treści literackie miały służyć formowaniu postawy patriotycznej i obywatelskiej ucznia.

Mimo że programy nauczania języka polskiego dla uczniów klas elementarnych nie podają lektur w dzisiejszym znaczeniu szkolnej lektury, obowiązkowej czy uzupełniającej, powszechnie uznawano baśń (bajkę). Jej właśnie przeznaczano minimum połowę czasu przeznaczonego na czytane lektury. Pozostała część to krótkie opowiadania, opisy i utwory liryczne. Treść winna dotyczyć rzeczywistości oraz historii Polski. Ważne, aby były wypełnione wartościowymi uznawanymi za etyczne, zgodne z celami edukacji narodowej. Powinny prezentować poprawność językową oraz być interesującymi pod względem formy literackiej[31]. Kultura

---

28 A. Wrotniak, *Szczegółowy plan pracy w oddziale pierwszym,* Włocławek 1933.

29 S. Center, *Psychologiczne podstawy programu języka polskiego dla szkół powszechnych*, „Przyjaciel Szkoły" 1935, nr 1-2, s. 34-35.

30 *Program nauki w publicznych szkołach powszechnych I stopnia z j. polskim,* Lwów 1936; *Program nauki w publicznych szkołach powszechnych II stopnia,* Lwów 1936; Podobnie nie znajdujemy wytycznych w innych dokumentach ministerialnych. Instrukcja dotycząca programów nauki w oddziałach I, II, i V publicznych szkół powszechnych i zmian w programach nauki w oddziałach III, IV, VI i VII publicznych szkół powszechnych na rok 1933/34. Okólnik Min. WPiOP nr 10 z dn. 14 lipca 1933 wraz ze spisem książek szkolnych przystosowanych do nowych programów i dozwolonych do użytku w oddziałach I, II, V szkoły powszechnej, Oddział I szkół 7, 6, 5, i 4-klasowych.

31 K. Drzewiecki, *Zarys metodyki nauczania języka polskiego*..., s. 60-61.

obcowania z książką jest osobnym zagadnieniem programowym realizowanym w praktyce szkolnej w klasach elementarnych[32].

Zalecenia Komisji Oceny Książek do Czytania dla Młodzieży Szkolnej

Od 1 grudnia 1923 do 1 lipca 1928 roku przy Ministerstwie WRiOP działała pod kierunkiem Tadeusza Łopuszańskiego Komisja Oceny Książek do Czytania dla Młodzieży Szkolnej[33]. Jej celem była ocena książek przeznaczonych do użytku w bibliotekach szkolnych. W trakcie działalności komisja ustaliła ocenę 1015 książek. Spośród zakwalifikowanych 675 tytułów, kilkadziesiąt tytułów jest adresowanych do najmłodszego czytelnika, przypisanego do I i II grupy wiekowej. Zweryfikowane książki ocenione pozytywnie kwalifikowano do trzech kategorii przydatności w bibliotece szkolnej. Najwyższy poziom klasyfikacji stanowiły książki określone jako „konieczne". Drugi poziom to książki „pożądane", trzeci natomiast to książki „dopuszczone" do użytku szkolnej biblioteki. Książki niemieszczące się w tych kategoriach odrzucano. Podział książek obejmował wskazanie odnośnie do wieku czytelnika. Książki dziecięce to grupa I, czyli adresowane do dzieci dziewięcioletnich oraz grupa II obejmująca przede wszystkim czytelników w wieku od 9 do 11 lat, z uwzględnieniem 12 roku życia[34]. Komisja nie oceniała książek dla dzieci w wieku przedszkolnym[35].

Analizując zestaw książek polecanych do bibliotek dla najmłodszego czytelnika, zauważamy zaledwie kilka książek w kategorii „konieczne". Można je uznać za lekturę wzorcową, świadczą o tym również ich liczne wznowienia. Były to książki wybrane z bogatej twórczości Marii Konopnickiej: Filuś, Miluś i Kizia, Na jagody oraz O Janku Wędrowniczku. Wyodrębnienie tak wąskiego zakresu książek zapowiada wykaz lektury obowiązkowej dla najmłodszych czytelników. Nadmienić należy, że wskazane wydania książek w pełni spełniały określone regulaminem kryteria oceny. Komisja wyeksponowała sprawdzony w latach niepodległości wpływ oddziaływania wychowawczego i artystycznego twórczości Konopnickiej.

---

32 Zob.: H. Ryszkowska, *Szanujmy książki,* „Przyjaciel Szkoły" 1931, nr 1, s. 13. Eadem, *Lekcja o poszanowaniu książek,* „Przyjaciel Szkoły" 1931, nr 1.

33 Powstała w wyniku *Rozporządzenia Ministra WRiOP z dnia 28 listopada 1923 roku*.

34 *Spis książek polecanych do bibliotek szkolnych przez komisję oceny książek do czytania dla młodzieży szkolnej przez Ministerstwo WRiOP w latach 1923–1928,* Warszawa 1929, s. 10.

35 Zob.: W. Borudzka, *Nursery literatury,* „Wiadomości Literackie" 1934, nr 5.

W latach 1923–1928 zakwalifikowano 32 książki, jako wartościowe dla edukacji i wychowania dzieci, polecając je do bibliotek szkolnych. Komisja określiła je jako „pożądane". Zestaw zawiera utwory polskich autorów: Wiersze i bajki Jachowicza, Pani Twardowska Adama Mickiewicza. Jedna trzecia wybranych książek to twórczość Konopnickiej, Porazińskiej i Szelburg-Zarembiny. Docenianymi autorami (wybrano po dwa tytuły) okazała się Chrząszczewska, Gerson, Kędzierski, Kossuthówna, Ostrowska i Rogoszówna. Zakwalifikowano również po jednym utworze Baczyńskiej, Bujno-Arcowej, Dynowskiej, Lazarusówny, Oppmana i Weryho. Zwraca uwagę dobór tematyki powyższego zestawu. Eksponowane są zainteresowania dzieci i ich życie w ich naturalnym środowisku wychowawczym, poznawanie środowiska społecznego i przyrodniczego. Treści niosą pożądane przesłania wychowawcze. Nieliczne utwory dotyczą świata nierealnego, baśni i marzeń. Utwory Kędzierskiego wprowadzają dzieci w świat przeszłości przez legendy i podania słowiańskie. Wiele utworów to formy poetyckie, wierszowane, bliskie dziecku. Dobór powyższej lektury charakteryzuje się pogodnym nastrojem oraz bardzo często występującymi różnymi formami humoru.

Ministerialna komisja oceny książek dopuściła do użytku w bibliotekach szkolnych 28 lektur, które oceniła pozytywnie, ale zaszeregowała je najniżej w przyjętej skali jako „dopuszczone". Grupa ta jest najbardziej zróżnicowana pod względem autorów i tematyki. Wśród autorów odnajdujemy polecanych wcześniej twórców: Chrząszczewska, Szelburg-Zarembina, Weryho. Najwięcej, bo cztery tytuły pochodzi z twórczości Duninówny. W tej grupie również preferowani są rodzimi autorzy, wyjątek stanowi niezwykle estetycznie wydana książka o tematyce przyrodniczej, przekład z angielskiego Gniazdo rudzików. Tematyka analogiczna do analizowanych poprzednich grup książek poszerzona została o twórczość religijną (O św. Franciszku z Asyżu) oraz tematykę egzotyczną dla polskich dzieci (Murzynek Muffi i żółta Berta). Więcej jest utworów baśniowych Złotowłosa, Jak Bożątko z Niebożątkiem nową bajkę znaleźli, Choinki czarodzieja Bardy, Bajki staroświeckie. Zestaw dopuszczonych książek podobnie jak w uprzedniej grupie w najbardziej wartościowym znaczeniu prezentuje uwzględnione kryterium rozwojowe, przesłania wychowawcze oraz zróżnicowanie formalne doboru lektury.

Kryterium przydatności do biblioteki szkolnej było najistotniejsze przy dokonywaniu klasyfikacji książek. Zakładano, że biblioteka winna odpowiadać aktualnym potrzebom uczniów, uwzględniając nową sytuację narodową i państwową Polaków. Wyeliminowane zostały pozycje opisujące stan przedwojenny kraju, martyrologię czasów zaborów. Preferowano literaturę opisującą współczesność, budzącą zapał do pracy w niepodległym państwie, afirmującą czasy i zdobycze niepodległej Polski. Komisja stworzyła precedens kanonu klasyki dziecięcej

lektury. Z pracy komisji wynika pełna świadomość docenienia roli książki w życiu dziecka od najmłodszych lat szkolnych.

Reprezentacja książek polecanych w 1930 roku przez Ministerstwo WRiOP do bibliotek szkolnych dla najmłodszych uczniów obejmowała kilkanaście książek. Dotyczy tytułów wznowień takich autorów jak Walery Przyborowski czy Maria Zalewska, gdzie pierwsze wydania miały miejsce pod koniec XIX wieku. Tytuł Bajeczka prawdziwa w opracowaniu Zalewskiej polecana była dla dzieci już w programie z 1915 roku przez Władysławę Wejchert-Szymanowską. Wymienione książki dotyczą szerokiego zakresu tematycznego. Dominuje tematyka „dnia powszedniego", preferowanie pogodnego nastroju poznawania najbliższego otoczenia społecznego, obyczajowego dzieci, (Majster Klepka, Dziewięć płaczek--nieboraczek, Gospodarstwo i Madzi i Jacka, Iskierki, Tajemnica Romka, W cieniu bzów). Dużo miejsca zajmuje tematyka zabawnych zdarzeń z życia zaprzyjaźnionych z dziećmi zwierząt, przedstawiana realistycznie, poszerzona o wątki egzotyczne (Reksio i Pucek. Historia psich figlów, Przygody wiewióreczki, Zajączki, Przygoda Murzynka i czterech łakomych tygrysów, Życie i przygody małpki. Pamiętnik szympansiczki „Kaśki"). Polecane są utworu przekazujące fakty z dziejów Polski, kształtujące postawę patriotyczną, obywatelską (Kochaj żołnierza, W styczniową noc, Bohaterski Staszek, Grześ Sanoka, Opowiadania historyczne podług J. Kraszewskiego). Nieobecne są baśnie, akcent w tematyce wyraźnie spoczywa na przedstawianiu realistycznego środowiska, przedstawianego w różnych ujęciach, w opracowaniu wielu autorów. Niektóre z kolei tytuły sięgają datą powstania do ostatniego dwudziestolecia XIX wieku (Bajeczka prawdziwa podług Zuzanny Kornaz, Iskierki. Krótkie powiastki i bajeczki dla małej dziatwy podane, Grześ Sanoka Opowiadania historyczne podług J. Kraszewskiego, Lelum-Polelum. Opowiadania historyczne z X wieku, W cieniu bzów). Jako nowości wydawnicze należy wymienić Heleny Bobińskiej Tajemnica Romka, Antoniego Bogusławskiego Zajączki, Oppmana Kochaj żołnierza, Juliana Ejsmonda Przygody wiewióreczki, Ferdynanda Ossendowskiego Życie i przygody małpki. Pamiętnik szympansiczki „Kaśki", Szuchowej Gospodarstwo i Madzi i Jacka czy Porazińskiej Dziewięć płaczek- nieboraczek.

Dostępność książki dziecięcej uzupełniana była wydawanymi w Polsce periodykami dla dzieci. Czasopisma „Moje Pisemko", „Poranek" „W Słońcu", „Płomyczek" podejmowały tematykę patriotyczno-narodową. Literatura religijna dla dzieci wspierana była przez czasopisma: „Mały Apostoł", „Rycerzyk Niepokalanej". Niektóre pisemka dla dzieci jak np. „Dzwonki", „Iskierki", „Moje Pisemko" zawierały motywy religijne w tekstach i ilustracjach. W czasopiśmie „Płomyczek" gościła częsta tematyka obrzędów towarzyszących świętom religijnym. Ideały

demokratyczno-socjalistyczne, całkowitą powściągliwość wobec tematyki religijnej prezentowało czasopismo, „W Słońcu”[36].

Podsumowanie

Podsumowując warto przypomnieć autorski podział treści utworów literatury kierowanej do dzieci i młodzieży dokonanej przez Bolesława Hadaczka uwzględniający kryterium celów wychowawczych. Ze względu na przesłanie ideowo-wychowawcze B. Hadaczek wyróżnił literaturę związaną z ideą wychowania obywatelskiego, państwowego, literaturę opowiadającą się za ideałami demokratyczno-socjalistycznymi, literaturę z nastawieniem psychologicznym, stawiającą w centrum potrzeby dziecka (pajdocentryzm) oraz literaturę religijną[37].

Obywatelsko-narodowa literatura dla dzieci odkrywała nowe wątki: historyczne, wojenne, oraz współczesne afirmujące twórczą pracę, radość życia w ojczyźnie. Wzmacniała solidaryzm społeczny, kult Naczelnika Piłsudskiego. Nastąpił wzrost zainteresowań ideałami demokratycznymi i socjalistycznymi. Nadal popularne były Zofii Bukowieckiej Dzieci Warszawy, wydana po raz pierwszy w 1896 roku Historia o Janku Górniku, czy wydana na początku wieku F. Lazurusównej Moja gromadka. Podobnie powieści Janusza Korczaka, powstałe na przełomie XIX i XX wieku Dzieci ulicy i inne. Pojawiają się nowe utwory, gdzie dziecko robotnicze jest głównym bohaterem.

W kręgu pajdocentryzmu i psychologizmu plasowały się utwory dla dzieci Janusza Korczaka, który poddawał analizie życie wewnętrzne dziecka. Z zakresu literatury dla najmłodszych, znamienne jest wydanie w 1928 roku Króla Maciusia Pierwszego oraz w 1931 roku Maciusia na bezludnej wyspie. W tym nurcie mieści się twórczość Zuzanny Rabskiej. Na granicy realizmu i baśni powstaje Kossak-Szczuckiej Przygoda Kacperka górskiego skrzata, E. Szelburg-Zarembiny Królestwo bajki.

Literatura religijna dla dzieci reprezentowana wieloma tytułami tworzy istotny nurt w całym okresie dwudziestolecia międzywojennego. Książkę religijną publikowały Wydawnictwo św. Wojciecha w Poznaniu oraz Towarzystwo „Biblioteka Religijna” we Lwowie. Poczytną autorką opowiadań o treściach religijnych była

---

36 M. J. Żmichowska, *Problematyka religijna i dydaktyczno-wychowawcza polskich czasopism dla dzieci i młodzieży,* Warszawa 1992, s. 52-56; Por.: J. Jarowiecki, *Czasopisma dla dzieci i młodzieży,* Kraków 1990; I. Socha, *Czasopisma młodzieży szkolnej w Polsce 1919–39,* Katowice 1986.

37 B. Hadaczek, *Wychowanie przez literaturę w Polsce międzywojennej. Związki literatury dla dzieci młodzieży z pedagogiką,* „Rozprawy i Studia”, t. IV, Warszawa – Poznań 1973, s. 13.

Barbara Żulińska. Do popularnych tytułów należały: Anioł Stróż, Ku czci Królowej Jadwigi, Mały Jezus, Mała święta, Obrazki dla dzieci z życia św. Teresy od dzieciątka Jezus, O Św. Franciszku. Wśród twórców byli rozwież ks. Franciszek Błotnicki, Pia Górska, Adam Kompf, Fryderyk Papée, ks. Jan Posławski.

W omawianym okresie, książka stanowiła najistotniejsze, najpowszechniejsze medium wychowania i przekazu wiedzy, doceniane jako nośnik kulturowy. W wychowaniu i nauczaniu, od najwcześniejszych lat, jak podkreślają programy szkolne, starano się zaszczepić szacunek i zainteresowanie książką jako obiektem samym w sobie oraz jako przekaźnik wiedzy i doznań estetycznych natury literackiej i plastycznej. Pielęgnowano czytelnictwo, organizowano konkursy czytelnicze, zarówno na terenie szkoły jak i w działaniach bibliotek publicznych.

Lidia Burzyńska-Wentland

Osobisty i szkolny wymiar życia uczniów ze środowisk wiejskich we wspomnieniach nauczycieli okresu Polskiej Rzeczpospolitej Ludowej

Wieś polska w okresie Polskiej Rzeczpospolitej Ludowej (PRL) przechodziła wiele przeobrażeń. W pierwszych latach po wojnie komuniści dążąc do przeprowadzenia reformy rolnej, starali się zdobyć poparcie ludności wiejskiej i za zgodą, głównie Zjednoczonego Stronnictwa Ludowego (ZSL), przebudowywali strukturę agrarną w Polsce. Jej zapowiedź znalazła odzwierciedlenie w zapisach Manifestu Polskiego Komitetu Wyzwolenia Narodowego z 22 lipca 1944 roku, dekrecie z 1944 roku[1] oraz dekrecie z 1946 roku odnoszącego się do ustroju rolnego i osadnictwa na Ziemiach odzyskanych i obszaru Wolnego Miasta Gdańska[2].

Reforma rolna przebiegała różnie w poszczególnych częściach kraju i spowodowała znaczne rozdrobnienie wsi oraz zanik silnych gospodarstw indywidualnych, a w efekcie – zmniejszenie się liczby zamożnego chłopstwa[3]. Powstające w wyniku reformy małe gospodarstwa rolne[4] cechowała słabość ekonomiczna, niezdolność do zwiększania produkcji rolnej oraz silne uzależnienie od polityki agrarnej państwa[5]. Sytuacja ta była związana z przygotowywanym planem kolektywizacji ziemi[6]. We wrześniu 1948 roku władze państwowe pod naciskiem Józefa Stalina przystąpiły do tzw. regulacji nadziałów, a następnie kolektywizacji przeprowadzanej na wsi polskiej na wzór radziecki, angażując do jej realizacji wszystkie instytucje kulturalno-oświatowe, szkoły, wiejskie organizacje społeczne, mass

---

1 Dz.U. z 1944 r., Nr 4, poz. 17.

2 Dz.U. z 1946 r., Nr 49, poz. 279.

3 J. Kalinowski, Z. Landau, *Gospodarka Polski w XX wieku*, Warszawa 2003, s. 203.

4 W Polsce w 1949 roku było 28,8%, gospodarstw do 2 ha, od 2-5 ha – 32,5%, a od 5 do 10 ha – 27,1%. Zob.: J. Kalinowski, Z. Landau, *Gospodarka*..., s.203.

5 M. Mieszczankowski, Struktura agrarna Polski międzywojennej, Warszawa 1960, s. 329.

6 J. Kalinowski, Z. Landau, *Gospodarka*..., s.204.

media oraz, po zjednoczeniu Polskiej Partii Socjalistycznej i Polskiej Partii Robotniczej w grudniu 1948 roku i powstaniu Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej (PZPR), również jej komitety powiatowe i wojewódzkie. Rok później zaledwie 0,1% wszystkich gospodarstw przystąpiło do kolektywizacji, co spowodowało zastosowanie szerokiego wachlarza sankcji w stosunku do chłopów odmawiających wstępowania do spółdzielni. Władze państwowe traktowały również bogatych chłopów, określanych jako „kułacy", za wrogów państwa, a na wieś nałożono dodatkowe podatki[7]. Fiasko przeprowadzanej w Polsce kolektywizacji rolnictwa, zachowanie drobnotowarowej gospodarki chłopskiej, niepowodzenie związane z wprowadzeniem do świadomości ludzi określeń „kułak, „średniak" i „biedniak", a także partycypacja chłopów w kosztach „socjalistycznych przemian" spowodowały nie tylko załamanie produkcji rolnej (zdarzało się, że chłopom przy dostawach obowiązkowych płacono jedynie 4% cen wolnorynkowych)[8], lecz także zacofanie techniczne i edukacyjne wsi. Chłopi przez liczne obciążenia podatkowe, a także ograniczenia w dostępie do maszyn rolniczych i nawozów sztucznych, rzadko decydowali się na inwestycje w swoich gospodarstwach. Dużym problemem był monopol państwa na ceny skupu i sprzedaż produktów rolnych oraz ustalanie limitów kontraktowych, które w konsekwencji doprowadziły do pauperyzacji chłopów i ich rodzin[9]. Sytuacja ta pogłębiła się wraz ze spadkiem liczby gospodarstw o powierzchni do 5 ha, czego konsekwencją było poszukiwanie dodatkowej pracy poza rolnictwem. W ten sposób wytworzyła się nowa kategoria chłopów-robotników, którzy ciężar pracy na roli przerzucali na żony i dzieci. Wypadkową tego zjawiska było pozyskiwanie ze wsi młodej siły roboczej do przemysłu, górnictwa czy budownictwa opłacanej bardzo nisko z powodu braku kwalifikacji zawodowych. Sytuacja ta wynikała również z rozpowszechniania przez władzę przekonania, że wyżej ceniona jest praca w zakładach uspołecznionych niż na własnym gospodarstwie.

Obok zróżnicowanej pod względem wielkości areału ziemi uprawnej własności prywatnej i spółdzielni produkcyjnych, władze państwowe w 1949 roku utworzyły ze wszystkich gospodarstw państwowych Państwowe Gospodarstwa Rolne (PGR), które z założenia miały być wzorcowe i miały dawać gwarancję dostaw żywności dla dynamicznie rozwijających się miast. Założenia daleko jednak od-

---

7 R. Wieniewska, *Obciążenia podatkowe gospodarstw chłopskich w Polsce w latach 1945–1955*, Warszawa 1961, s. 44-49.

8 O. Sochacki, *Ustrojowe i ideologiczno-polityczne oddziaływania na kształt i funkcjonowanie rodziny w PRL (z uwzględnieniem specyfiki rodzin pomorskich),* w: *Rodzina pomorska*, red. J. Borzyszkowski, Gdańsk 1999, s. 111-1114.

9 W. Mędrzecki, *Chłopi*, w: *Społeczeństwo polskie w XX wieku*, red. J. Żarnowski, Warszawa 2003, s. 153.

biegały od rzeczywistości, ponieważ produkcja globalna z 1 ha np. w 1955 roku była niższa niż w gospodarstwach chłopskich i spółdzielniach produkcyjnych[10]. W kolejnych latach sytuacja ta nie poprawiała się. Wynikało to m.in. ze złego zarządzania, niegospodarności, marnotrawstwa, odgórnego narzucania planów gospodarczych bez uwzględniania warunków lokalnych, znacznego obciążenia socjalnego na rzecz pracowników, a także obowiązek zagospodarowania odłogów. Ponadto w PGR-ach zatrudniano bardzo nisko wykształconych i opłacanych pracowników, którzy deficyt w dochodach wyrównywali kradzieżami. Ich stosunek do pracy również pozostawiał wiele do życzenia[11]. Pomimo znaczących zakłóceń w funkcjonowaniu PGR-ów, do 1990 roku stały się one symbolem przemian socjalistycznych wsi polskiej.

Znaczące zmiany w polityce państwa, w tym polityce agrarnej, przyniosła tzw. odwilż październikowa w 1956 roku. Dla wsi oznaczała ona rozpad większości spółdzielni produkcyjnych. Dekolektywizacja sprawiła, że z blisko 10 tys. spółdzielni funkcjonowało zaledwie 1,5 tys. Władze pozornie rezygnując z niej, wybrały pośrednią drogę do zbiorowych form gospodarowania przez tworzenie kółek rolniczych[12]. W tym okresie również rolnicy indywidualni odczuli zmiany. Ograniczono im obowiązkowe dostawy płodów rolnych, podniesiono ceny skupu, złagodzono politykę podatkową i umożliwiono korzystanie z kredytów bankowych. Złagodzenie kursu restrykcyjnej polityki agrarnej spowodowało już w następnym roku widoczny wzrost produkcji rolnej.

W latach 60. XX wieku następowała w Polsce dynamiczna urbanizacja i industrializacja, co przekładało się na zwiększające się zapotrzebowanie na żywność i produkty rolne. Niestety, rolnictwo znajdowało się wówczas w okresie stagnacji, cechowała go niska efektywność i brak perspektyw na poprawę sytuacji materialnej licznych rodzin utrzymujących się z pracy na roli. Miało to bezpośredni wpływ na odpływ młodych ludzi do miast, a tym samym starzenie się wsi[13]. Zmiana polityki agrarnej w Polsce, w tym w stosunku do rolników indywidualnych, nastąpiła dopiero w latach 70. XX wieku i była ona wynikiem stale pogarszającej się sytuacji aprowizacyjnej kraju. Pomimo że państwowe gospodarstwa rolne nadal stanowiły główną bazę zaopatrzenia państwa w żywność, to jednak od 1972 roku następowały korzystne zmiany w stosunku do obciążeń na rzecz państwa rolników indywidualnych. Zniesiono im obowiązkowe dostawy, zawierano

---

10 J. Skodlarski, *Zarys historii gospodarczej Polski*, Warszawa 2007, s. 404.

11 M. Machałek, *Przemiany polskiej wsi w latach 1918–1989*, „Klio" 2013, t. 26, nr 3, s. 74-75.

12 Ibidem, s. 76.

13 J. Kaliński, Z. Landau, *Gospodarka...*, s. 265-266.

z nimi umowy kontraktacyjne, umożliwiano przydziały na deficytowe maszyny, narzędzia, nawozy, oraz pozwolono również na powiększanie gospodarstw do 8, a nawet 20 ha. Ponadto objęto ich i ich rodziny bezpłatną opieką zdrowotną, a także przyznano im prawo do świadczeń emerytalnych, chociaż w ograniczonym zakresie, bo wyłącznie w zamian za przekazanie państwu gospodarstwa. W późniejszych latach sytuację z emeryturami rozwiązano w inny sposób[14]. W latach 70. XX wieku mieliśmy również do czynienia ze zwiększaniem się areału PGR-ów o 10%, a następnie o kolejne 6%, co było wynikiem przejmowania od rolników indywidualnych ich gospodarstw w zamian za rentę. Efektem tej tendencji był znaczący wzrost zatrudnienia w PGR-ach. Wraz z rodzinami pracownicy rolni liczyli wówczas blisko 1 mln osób[15]. Jednak pomimo dużych nakładów, produkcja w PGR-ach stanowiła zaledwie 14% produkcji w skali całego kraju[16].

Dalsze ustępstwa, zwłaszcza prawne, na rzecz rolników indywidualnych dało się zauważyć po 1980 roku. Pomimo zniesienia utrudnień m.in. w dziedziczeniu ziemi, gospodarstwa chłopskie były w słabej kondycji, a sytuacja finansowa rodzin była bardzo zła. Wysokość produkcji rolnej w sektorze prywatnym była dużo niższa niż w analogicznych gospodarstwach w Europie m.in. przez niską mechanizację, niestosowanie w wystarczającym stopniu środków ochrony roślin i nawozów sztucznych. Sytuację tę pogłębił w 1980 roku stan wojenny w Polsce, który spowodował wstrzymanie importu pasz w ramach restrykcji państw zachodnich, co w konsekwencji doprowadziło do upadku hodowli w Polsce[17].

Znaczące zmiany w polskim rolnictwie nastąpiły w 1989 roku, gdy Polska wkroczyła na drogę przemian ustrojowych. Przez wprowadzenie mechanizmów gospodarki wolnorynkowej duża część rolników indywidualnych nie była w stanie wytrzymać konkurencji, a państwowe formy gospodarowania uległy likwidacji na mocy ustawy z 19 października 1991 roku o gospodarowaniu nieruchomościami rolnymi Skarbu Państwa[18]. W ten sposób z krajobrazu wsi polskiej zniknęły PGR-y i rozpoczął się proces koncentracji ziemi[19]. Przez stosowanie mechanizacji widocznie zmalało zatrudnienie w rolnictwie, na wsi coraz bardziej widoczne były przemiany cywilizacyjne. Przekształceniu uległa tym samym struktura zawodowa wsi, a jednocześnie rozpoczął się proces pogłębiania się różnic w poziomie życia,

---

14 W. Mędrzycki, *Chłopi*, s. 156-160.
15 I. Bukraba-Rylska, *Socjologia wsi polskiej*, Warszawa 2008, s. 347.
16 J. Kaliński, Landau, *Gospodarka...*, s. 287.
17 W. Mędrzycki, *Chłopi*, s. 152-155.
18 Dz.U. z 1991 r., nr 107, poz. 464.
19 I. Bukraba-Rylska, *Socjologia wsi...*, s. 205.

który do dziś nie został rozwiązany, ponieważ większość dawnych pracowników rolnych stała się klientami pomocy społecznej po utracie stałej pracy.

Zróżnicowanie środowisk wiejskich znacząco wpływało na funkcjonowanie szkół podstawowych, bowiem nauczyciele spotykali się z charakterystycznymi problemami dotykającymi zarówno środowiska tzw. pegeerowskie, jak również rolników indywidualnych o różnym stopniu zamożności. Klamrą łączącą wspomnienia nauczycieli pracujących w środowiskach wiejskich było ubóstwo, wielodzietność, brak możliwości awansu społecznego uczniów przez uzyskiwanie jedynie wykształcenia podstawowego, a także brak motywacji uczniów do osiągania własnych celów życiowych z powodu postaw rodziców wyżej ceniących pracę na własnym gospodarstwie lub w zawodach związanych z wsią i rolnictwem. Nauczyciele wiejscy z powodu realizacji założeń ideologicznych władz państwowych otrzymywali mieszkania na wsi stając się tym samym częścią społeczności lokalnej. Wielu z nich udzielając wywiadu zastrzegało sobie anonimowość i zgadzało się jedynie na podawanie imienia i skrótu nazwiska. Niektórzy z nich pozwalali na podawanie miejscowości, w których pracowali, stąd też w artykule przyjęto zasadę podawania imienia i skrótu nazwiska z uwzględnieniem ograniczenia ujawniania danych. Autorka starała się wykorzystywać głównie wywiady nauczycieli będących absolwentami liceów pedagogicznych, którzy swą karierę zawodową zaczynali w środowiskach wiejskich z nakazu pracy wprowadzonego w 1950 roku[20] i pokazywać życie codzienne i szkolne uczniów z obszarów wiejskich w trzech dziesięcioleciach po zakończeniu II wojny światowej.

Ze spostrzeżeń nauczycieli wynikało, że w latach powojennych rodziny wiejskie cechowała wielodzietność, a co się z tym wiązało – to bieda i niemożność zaspokojenia nawet podstawowych potrzeb dzieci. Na ten aspekt życia dzieci wiejskich zwracała szczególną uwagę nauczycielka Teresa N. pracująca z nakazu pracy w 1953 roku w Wyzwolinach w województwie gdańskim. Najtrudniejszy, powojenny okres wspominała tak: „Po wojnie wszystkim było ciężko. Prawie wszystkie gospodarstwa w powiecie sztumskim zostały ograbione przez osadników i żołnierzy radzieckich. Nas spotkał ten sam los. Zaczynaliśmy od zera. Pieniądze uzyskane ze sprzedaży płodów rolnych i zwierząt ojciec przeznaczał na maszyny rolnicze, aby ulżyć nam, dzieciom w pracy. Nasze potrzeby zawsze były ostatnie na liście. Do Liceum Pedagogicznego w Kwidzynie chodziłam pieszo po nasypie po torach kolejowych 28 km dziennie w płaszczu z załataną, wielką dziurą na plecach, ale się tego nie wstydziłam, bo wszyscy byli w takiej samej sytuacji.

---

20 *Ustawa z dnia 7 marca 1950 roku o planowym zatrudnianiu absolwentów średnich szkół zawodowych oraz szkół wyższych* – Dz. U. R.P. z 1950 r. nr 10, poz. 106.

Niektóre koleżanki mdlały w liceum z głodu, ale zawsze znalazł się ktoś, kto mógł się podzielić jedzeniem"[21]. Na wszechobecną biedę panującą w środowiskach wiejskich zwracał również uwagę Jerzy K., który podjął swoją pierwszą pracę w 1955 roku: „Trudności występujące w pracy w wiejskich szkołach wynikały z sytuacji w jakiej znajdowała się Polska – brak elektryfikacji, zwykła bieda"[22] oraz Jan L. pracujący w Tuchomiu w województwie koszalińskim: „Sytuacja na wsiach w połowie lat 60. XX wieku była bardzo trudna. Rodziny były wielodzietne i utrzymywały się głównie z prowadzenia gospodarstwa. Życie rolników było również bardzo trudne i dzieci często chodziły głodne do szkoły"[23].

Dzieci z obszarów wiejskich jeszcze na początku lat 50. XX wieku uczyły się w bardzo trudnych warunkach, często w niedogrzanych klasach szkolnych z minimalną ilością niezbędnych pomocy dydaktycznych, bez sal gimnastycznych, w klasach łączonych i w systemie dwuzmianowym. Henryk W. podejmujący pierwszą pracę w wiejskiej szkole w 1954 roku w Brydzędach w województwie gdańskim tak opisywał warunki pracy i nauki dzieci: „W pierwszej szkole w powiecie sztumskim były 2 izby lekcyjne, a nauka odbywała się na 2 zmiany. Zasada była taka: jeśli uczniów było ponad 40, to były 2 klasy, a jeżeli uczniów było 39, to już była tworzona jedna klasa. Ławki były niedostosowane do wzrostu dzieci, mało pomocy naukowych. Z czasem warunki poprawiały się. Rewolucją było wprowadzenie aparatu filmowego. Filmy były wypożyczane z Filmosu. Nawet bajki wypożyczało się stamtąd. Resztę brakujących pomocy naukowych robiłem sam"[24]. Rozpoczynająca pracę 2 lata później (1956 rok) na wsi w województwie wrocławskim Urszula W. wspominała warunki socjalne panujące w szkole: „Warunki mojej pracy były dość ciężkie – nie było tylu pomocy naukowych, a ławki były nieodpowiednie do wzrostu dzieci. Dostępne były tylko takie aparaty filmowe, które ciągle się psuły"[25]. Podobne doświadczenia miała Irena L.: „Nauczanie było bardzo trudne i najczęściej werbalne, czyli oparte na słowach i dobrej wierze. Brakowało dosłownie wszystkiego, m. in. cyrkla, liniału i kątownika do matematyki, a o sprzęcie elektronicznym nie było nawet mowy. Brakujące przedmioty dostarczono nam dopiero pod koniec lat 50. XX wieku, a nawet zakupiono globus. Dla klas początkowych zakupiono wtedy duże, stojące liczydło. [...] Zaczynałam pracę

---

21 Wywiad z Teresą N. przeprowadzony przez Lidię Burzyńską-Wentland.

22 Wywiad z Jerzym K. przeprowadzony przez Agnieszkę Wróbel i Marzenę Konieczną.

23 Wspomnienia Jana L. spisane przez Alicję Licę.

24 Wywiad z Henrykiem W. przeprowadzony przez Julitę Ciosek, Martę Węsierską i Marlenę Żurańską.

25 Wywiad z Urszulą W. przeprowadzony przez Julitę Ciosek, Martę Węsierską i Marlenę Żurańską.

z 56 uczniami. Była to łączona klasa trzecia z czwartą. Lekcja trwała 50 minut. Na początku zadałam materiał i przerabiałam go z klasą trzecią, a 20 minut poświęcałam klasie czwartej. Na lekcji było bardzo duże tempo"[26]. Analogiczne trudności sygnalizował anonimowy nauczyciel z wiejskiej szkoły w powiecie wejherowskim: „W Będargowie były klasy mieszane. Dwie klasy miały jednocześnie zajęcia, a do dyspozycji mieliśmy tylko 4 sale. W każdej z nich były tylko tablice i trzeba było to jakoś pogodzić, ale to było bardzo stresujące[27] oraz Zenobia G., która tak wspominała warunki, jakie zastała w wiejskiej szkole: W szkole były piece. Warunki były bardzo skromne, ale jakoś dało się pracować. Szkoła wyglądała tak, jak wyglądało społeczeństwo, jak wyglądało wtedy życie w końcówce lat 60. w komunizmie. [...] Jeśli chodzi o pomoce dydaktyczne, to w latach 60. nie było żadnych. Mapy jakieś były, ale na fizykę czy chemię nie było niczego. Przynosiło się tylko coś z domu, co się mogło przydać"[28]. Wspomnienia Elżbiety N. niewiele różniły się od poprzedników: „Podstawowe sprzęty w szkole to kreda i tablica. Pomoce naturalne na wsi to ziemniaki, owoce, patyczki do liczenia na matematyce". Anna N. pracująca w Wielkim Klinczu w województwie gdańskim również zwracała uwagę na trudne warunki nauki swoich uczniów: „Trzeba pamiętać, że kiedyś ławki i krzesła nie były dostosowane do wzrostu ucznia. Kiedyś każdy się cieszył, że w ogóle ma na czym siedzieć, że ma stół, krzesło"[29]. Te same odczucia odnośnie do warunków nauki uczniów miał anonimowy nauczyciel pracujący w wiejskiej szkole podstawowej w powiecie kartuskim: „Warunki nie były łatwe, wręcz trudne. W klasach było zbyt wiele osób. Było w nich zimno, co dokuczało szczególnie zimą. Nie było pokoju nauczycielskiego, brak szatni i sali gimnastycznej. Dało się znieść te warunki, bo miałem wielki zapał do pracy jako nauczyciel, zresztą nie tylko ja"[30]. Jerzy K. rozpoczynający pracę w 1955 roku w Stawku w województwie lubelskim: „Bieda była niesamowita. Niektóre dzieci miały 10 km w jedną stronę, a mimo to zabierały z sobą wiązki opału, gdyż szkoła nie miała jeszcze przydziału opałowego"[31], a także nauczyciel Jerzy pracujący od 1966 roku w dwóch wiejskich szkołach

---

26 Wywiad z Ireną L. przeprowadzony przez Agnieszkę Wakulik, Dorotę Pstrong i Małgorzatę Jaszewską.

27 Wywiad z anonimowym nauczycielem, przeprowadzony przez Monikę Kalkowską i Ilonę Kupc.

28 Wywiad z Zenobią G. przez przeprowadzony przez Bożenę Lademann i Elżbietę Zielińską.

29 Wywiad z Anną N. przeprowadzony przez Aleksandrę Hęćko, Annę Lesner, Malwinę Kotłowską.

30 Wywiad z anonimowym nauczycielem przeprowadzony przez Dorotę Szymaniuk, Iwonę Urbanowicz, Karolinę Krzyżostaniak, Darię Bigus, Mateusza Bakalarczyka.

31 Wywiad z Jerzym K. przeprowadzony przez Agnieszkę Wróbel i Marzenę Konieczną.

w województwie gdańskim: „Wiejskie szkoły podstawowe posiadały bardzo ubogie wyposażenie w środki dydaktyczne. Często brakowało kredy, piłki do grania, przyborów do gimnastyki, kompletny brak środków audiowizualnych. Klasy były często niedogrzane, dzieci siedziały na lekcjach w płaszczach, rękawiczkach, niektóre nie miały w czym i na czym notować" [32]. Barbara S. rozpoczynająca pracę w 1969 w Turzu, a następnie Kolonii w województwie gdańskim potwierdzała, że: „Na wsi warunki były trudne. Było zimno i brudno. Nie było korytarzy, aby dzieci mogły spacerować na przerwie" [33].

W latach 70. XX wieku sytuacja w wiejskich szkołach niewiele się zmieniła. Mirosława M. wspominała, że w tamtym czasie w jej szkole: „Lekcje odbywały się w starym budynku bez sali gimnastycznej. Toalety były na zewnątrz. Nauka odbywała się na 2 zmiany. Klasy były liczne – po 32 uczniów w klasie. Pomoce naukowe wykonywałam samodzielnie" [34].

W szkołach wiejskich w latach 40., 50., a nawet 60. XX wieku jeszcze nie było stołówek, w których uczniowie mogliby spożyć ciepły posiłek. Organizowano jedynie akcje podawania ciepłego mleka lub kakao, ale jak wspominała Danuta B. – „Uczniowie przynosili swoje kanapki, choć większość jadała dopiero w domu. W szkole nie było stołówki. Teraz uczniowie mają złote czasy. Wtedy o obiadach składających się z dwóch dań, owocach, warzywach, mleku nawet nikt nie marzył" [35]. Jan L. z kolei wspominał o rozwiązaniach zastosowanych w jego placówce w sytuacji braku stołówki: „Posiłków nie było, ale pamiętam, że w okresie zimowym w czasie długiej przerwy dzieci otrzymywały kubek ciepłego mleka. Jeżeli któreś dziecko prosiło o więcej, to mleka już nie dostawało, a jedynie kawę zbożową" [36].

Wydawać by się mogło, że okres dzieciństwa to beztroska i zabawa, lecz dla dzieci mieszkających na wsiach było ono przepełnione pracą adekwatną do możliwości fizycznych w gospodarstwach rolnych rodziców. Dzieci nie miały czasu wolnego, a organizatorem ich rozrywki i zabaw była jedynie szkoła. Nauczycielka Irena L. pracująca w Grabowie Kościerskim, Szczodrowie, Dęblinie i Skarszewach w województwie gdańskim sytuację tę wspomina: „Dodatkowe zajęcia organizo-

---

32 Wywiad z nauczycielem Jerzym przeprowadzony przez Małgorzatę Lissowską, Agnieszkę Stankiewicz i Joannę Wilkowską.

33 Wywiad z Barbarą S. przeprowadzony przez Monikę Fabich, Adama Serkowskiego i Arkadiusza Palkowskiego.

34 Wywiad z Mirosławą M. przeprowadzony przez Aleksandrę Hęćko, Annę Lesner, Malwinę Kotłowską.

35 Wywiad z Danutą B. przeprowadzony przez Paulinę Wdowiak, Katarzynę Sobisz, Agnieszkę Markiewicz i Joannę Walkusz.

36 Wspomnienia Jana L. spisane przez Alicję Licę.

wane były popołudniami, ale nie zawsze było to możliwe, bo dzieci pracowały na wsi. Wtedy przygotowywaliśmy różnego rodzaju akademie: na 1 Maja, urodziny Stalina czy wyzwolenia Warszawy"[37]. Jerzy K. potwierdza w swych wspomnieniach, że dla uczniów szkoła i inicjatywy nauczycieli stanowiły jedyną rozrywkę: „Organizowałem przedstawienia teatralne, zajęcia sportowe, mecze. W całej wiosce nie było wówczas ani jednej piłki do gry, zbudowaliśmy stół do ping-ponga, dzięki czemu dzieci w czasie przerw urządzały zawody i chętniej zostawały po szkole, czasem kino obwoźne przyjechało, jak również autobus-biblioteka. Nawet figurki do szachów wystrugaliśmy sami. Były oczywiście głównie zajęcia sportowe typu gra w tzw. szmaciankę – później prawdziwą piłkę. Po jednym przedstawieniu teatralnym zrobiliśmy zbiórkę i znalazły się pieniądze na zakup piłki nożnej. Tym sposobem mieliśmy już własny Ludowy Zespół Sportowy"[38].

Uczniowie z obszarów wiejskich byli bardzo często wykorzystywani jako darmowa siła robocza na ziemi uprawnej będącej w posiadaniu nauczycieli i kierowników (dyrektorów szkół) i do innych czynności na rzecz szkoły, a nawet pomagali w pracach domowych nauczycielom. Często tzw. ogród szkolny był własnością kierownika, a sianie, pielenie i zbiory odbywały się na lekcjach biologii lub w czasie wolnym uczniów. Nauczyciele posiadający ziemię uprawną również wykorzystywali uczniów do darmowej pracy. Ponadto uczniowie palili w piecach znajdujących się w klasie oraz w mieszkaniach nauczycieli, wynosili popiół, rozładowywali węgiel, drewno, zbierali chrust w lesie na rozpałkę. Niektórzy z nich bawili dzieci nauczycieli, robili im zakupy i wykonywali cięższe prace fizyczne na terenie ich domostw. Czynnościom tym starano się nadać głębszy sens tłumacząc to szacunkiem do pracy, rozumieniem jej etosu. Świadczy o tym chociażby wspomnienie Aleksandry G.: „Dzieci miały bardzo wypełniony czas. Były dyżury na stołówkach np. obierały ziemniaki, jeździły na wykopki do PGR-ów, pieliły ogródki na terenie szkoły, pomagały w zakupach. To uczyło ich szacunku do takiej pracy"[39], Zenobii G.: „W pokoju miałam piec. Chłopcy, którzy pokończyli podstawówkę palili w nim. [...] Było też tak, że rodzice zapraszali nauczycieli na obiad. Ja przez dłuższy okres czasu stołowałam się u takich państwa. Nie wiem czy płaciłam czy nie, chyba jakieś tam pieniądze dawałam, i po prostu szłam się najeść"[40] czy anonimowej nauczycielki: „Nauczyciel w PRL-u miał poszanowanie. Chodziło się do niego na wykopki, pielić ogródek, pilnować ogródka latem

---

37 Wywiad z Ireną L. przeprowadzony przez Agnieszkę Wakulik, Dorotę Pstrong i Małgorzatę Jaszewską.

38 Wywiad z Jerzym K. przeprowadzony przez Agnieszkę Wróbel i Marzenę Konieczną.

39 Wywiad z Aleksandrą G. przeprowadzony przez Katarzynę Gońcę i Karolinę Buć.

40 Wywiad z Zenobią G. przeprowadzony przez Bożenę Lademann i Elżbietę Zielińską.

– też w wakacje, nosiło mu się kwiaty, prezenty"[41]. Nauczyciel Henryk E. pracował w Zespole Szkół Zawodowych w Chełmku w województwie lubelskim, więc nie miał bezpośrednich doświadczeń związanych z pracą uczniów na rzecz nauczycieli wiejskich, ale zjawisko to nie było mu obce: „W mojej szkole nie przypominam sobie, aby uczniowie chodzili pracować w domu nauczyciela, ale moi koledzy opowiadali mi, że było to dość powszechne w małych miejscowościach. Z opowiadań wiem, że to były prace związane z gospodarstwem, np. pomoc przy wykopkach. Jedna z koleżanek mi opowiadała, że uczennice musiały sprzątać w mieszkaniu dyrektora"[42].

Nauczyciele o pracy uczniów na terenie swoich domostw wspominali niechętnie, ale uczniowie czynili to ochoczo. Krystyna G. z powiatu kwidzyńskiego znalazła sposób na przezwyciężenie trudności w nauce: „Byłam tzw. autochtonem i z trudem uczyłam się języka polskiego, więc braki nadrabiałam bawieniem dzieci nauczyciela. Zawsze miało to wpływ na otrzymywane oceny i przymykanie oka na jakieś braki"[43]. Jak wynika z relacji anonimowej nauczycielki, problem ten nie dotyczył jedynie uczniów z obszarów wiejskich, ponieważ w miastach również nauczyciele chętnie korzystali z pomocy uczniów w załatwianiu zakupów, odprowadzaniu dzieci z przedszkola i pilnowaniu ich po południu: „W szkole podstawowej wychowawczyni – polonistka «najmowała» mnie do pilnowania swojego dziecka w czasie swojej nieobecności. Nie musiałam się podlizywać, bo byłam najlepszą uczennicą w klasie, a z języka polskiego byłam zawsze prymuską. Wtedy nie miałam świadomości, że to coś nagannego. Inaczej było w szkole średniej. Był to czas kartek żywnościowych, długich kolejek w pustych sklepach, więc wychowawczyni wymyśliła sobie system zakupowy. Co kilka dni inna osoba miała stać po zakończeniu lekcji w kolejkach i dostarczyć zakupy do jej domu. Lizusy chodziły regularnie, a ja odmówiłam, za co zostałam srogo ukarana nieustannym obniżaniem ocen z języka polskiego. Do dziś jej się nie kłaniam, chociaż maturę zdałam 39 lat temu. Wysługiwanie się uczniami uważałam wtedy za upodlające i tak myślę do dziś"[44].

Kolejną kwestią zawartą we wspomnieniach nauczycieli pracujących na wsiach był niski poziom wymagań wobec uczniów. Mając na względzie brak czasu dzieci na naukę, a także postawę rodziców, którzy pracę w gospodarstwie cenili wyżej niż wykształcenie, nauczyciele na obszarach wiejskich wymagali od

---

41 Wywiad z anonimową nauczycielką przeprowadzony przez Lidię Burzyńską-Wentland.

42 Wywiad z Henrykiem E. przez przeprowadzony przez Dorotę Szymaniuk, Iwonę Urbanowicz, Karolinę Krzyżostaniek, Darię Bigus i Mateusza Bakalarczyka.

43 Wywiad z Krystyną G. przeprowadzony przez Lidię Burzyńską-Wentland.

44 Wspomnienia anonimowej nauczycielki spisane przez Lidię Burzyńską-Wentland.

uczniów minimum wiedzy. Potwierdzają to wspomnienia Dagmary W.: „Nie zadawaliśmy dużo, bo musielibyśmy bez przerwy stawiać dwóje za nieodrobione zadania domowe. Każdy z nas wiedział, że dziecko wiejskie musi pomóc na gospodarstwie, a dopiero po ich zakończeniu może się zabrać za lekcje. Częstą wymówką była praca na gospodarstwie i zmęczenie. Dzieci nie kłamały, tak było naprawdę"[45] oraz Haliny B.: „Nie zadawaliśmy dużo, zwłaszcza w okresie intensywnych prac polowych. Każdy z nas wiedział, że uczniowie do późnego wieczora pracowali i nie mieli czasu na odrabianie zadań"[46].

Obarczanie dzieci nadmiernym materiałem do opanowania budziło niezadowolenie rodziców. O tej sytuacji Irena L. wspominała tak: „Pracowaliśmy w systemie klas łączonych i to był problem. Na radzie pedagogicznej ustaliliśmy, że będziemy się informować kto dziś zadaje zadanie domowe. Wynikało to z faktu, że rodzice uczniów skarżyli się na zbyt dużą ilość zadań domowych"[47]. Z wielu przedsięwzięć i pomysłów nauczyciele musieli zrezygnować, ponieważ sytuacja finansowa rodzin nie pozwalała na zakup innych środków dydaktycznych niż podstawowe i naprawdę niezbędne.

Od lat powojennych do początku lat 70. XX wieku dzieci wiejskie najczęściej kończyły edukację na szkole podstawowej z woli rodziców, którzy przyszłość swoich dzieci widzieli na wsi. Krótki okres obowiązkowej edukacji związany był z etosem pracy na własnym gospodarstwie, które traktowane było jako swoiste *sacrum*. Ceniąc wyżej wiedzę praktyczną zogniskowaną wokół gospodarstwa, rodzice nie motywowali dzieci do osiągania sukcesów w nauce. Dlatego też uczniowie z obszarów wiejskich charakteryzowali się większą drugorocznością niż uczniowie z miasta i z zasady jedynie nieliczni kończyli szkołę średnią. Anna N. wspomina, że w 1958 roku: „Z 200 absolwentów naszej szkoły jedynie 5 osób zdobyło maturę. Większość uczniów uczęszczała do szkół wybranych przez rodziców – zawodówek i szkół przysposobienia rolniczego". Podobne doświadczenia miał anonimowy nauczyciel pracujący w Kębłowie, Będargowie i Łebieńskiej Hucie w województwie gdańskim: „Uczniowie ze słabymi wynikami w nauce byli kierowani do Ochotniczych Hufców Pracy, gdzie nauka zawodu trwała 2 lata. Jednak wielu uczniów kończyło jedynie kursy przysposobienia rolniczego. Kierowaliśmy tam uczniów, którzy swoją przyszłość widzieli w prowadzeniu gospodarstwa rolnego"[48], a także Irena L.: „W każdym roku w licznych klasach zostawało

---

45 Wywiad z Dagmarą W. przeprowadzony przez Lidię Burzyńską-Wentland.

46 Wywiad z Haliną B. przeprowadzony przez Lidię Burzyńską-Wentland.

47 Wywiad z Ireną L. przeprowadzony przez Agnieszkę Wakulik, Dorotę Pstrong i Małgorzatę Jaszewską.

48 Wywiad z anonimowym nauczycielem przeprowadzony przez Monikę Kalkowską i Ilonę Kupc.

na następny rok 4-5 uczniów". Drugoroczność często wynikała z absencji uczniów, którzy zostali zatrzymywani w domach w celu pomocy przy pracach sezonowych. Nauczyciel Stefan G. pracujący w wiejskiej szkole w Białachowie i Kąciku w województwie gdańskim zwracał uwagę na fakt, że: „Uczniowie na wsiach pomagali rodzicom w wykopkach i wówczas nie uczęszczali do szkoły pomimo obowiązywania kar za nierealizowanie obowiązku szkolnego. Jednak ja nie pamiętam, aby w mojej szkole rodzice takie kary płacili" [49]. Podobną sytuację wspominał Jerzy K.: „Czas wakacji na wsi był dla młodzieży czasem wytężonej pracy, która była ukierunkowana na pomoc rodzicom w obowiązkach związanych z uprawą ziemi. Całkiem odmiennie niż dzieci z miast. Dzieci miały obowiązki, musiały ciężko pracować" [50]. Ten sam nauczyciel zwracał również uwagę na konieczność pracy w gospodarstwie rodziców, która wykluczała kontynuowanie edukacji w szkołach zawodowych czy średnich: „Jakoś wystarczało czasu, aby odwiedzać uczniów w ich domach, aby porozmawiać z rodzicami, namawiać do dalszej edukacji. W tamtych czasach jeśli z jednej klasy w wiejskiej szkole chociaż jeden kontynuował naukę to był piękny sukces. Często sami rodzice byli przeszkodą, nie mówiąc już, że aby uczeń ze szkoły wiejskiej mógł kontynuować edukację trzeba było pieniędzy. Niestety, tych przeważnie brakowało" [51].

Pomimo zróżnicowania środowisk wiejskich w Polsce, rodzice uczniów byli najczęściej analfabetami lub absolwentami szkół podstawowych i co charakterystyczne – nie rozumieli aspiracji własnych dzieci torpedując ich marzenia związane z pracą w wymarzonym zawodzie. Przykładem może tu być wypowiedź emerytowanej nauczycielki Teresy N.: „Marzyłam o tym, aby zostać nauczycielką, ale ojciec stanowczo przeciwstawiał się jakiemukolwiek wykształceniu po ukończeniu obowiązkowej podstawówki, ponieważ twierdził, że jedynie ziemia i praca na roli daje solidne podstawy egzystencji. Stanowisko ojca było nieugięte, ale z pomocą przyszedł mi nauczyciel Preuss, który osobiście udał się do rodziców, aby ich przekonać, że nie powinnam rezygnować z dalszej edukacji. Po usłyszeniu od ojca stanowczej odmowy, przekonywał go przez cały dzień towarzysząc mu we wszystkich pracach gospodarskich. Późnym wieczorem mój uparty ojciec zmęczony rozmowami dał mi zgodę na naukę w Liceum Pedagogicznym w Kwidzynie, które ukończyłam w 1953 roku.

[...] Taktykę mojego nauczyciela wykorzystałam w rodzinie, gdy mój kuzyn nie pozwolił swojej córce, najlepszej uczennicy w wiejskiej szkółce, kontynuować nauki w szkole średniej. Przekonywanie również zajęło mi cały dzień, ale było

---

49 Wywiad ze Stefanem G. przeprowadzony przez Irenę Wojewódzką i Kingę Żołądek.

50 Wywiad z Jerzym K. przeprowadzony przez Agnieszkę Wróbel i Marzenę Konieczną.

51 Ibidem.

to konieczne, ponieważ i tak straciła przez decyzję ojca jeden rok. Efektem tych rozmów było wysłanie jej do LO w Sztumie, gdzie była bardzo dobrą uczennicą i ukończyła polonistykę na Uniwersytecie Gdańskim"[52].

We współczesnej szkole polskiej karanie fizyczne dzieci przez nauczycieli i wychowawców jest zabronione. Nie było to jednak takie oczywiste jeszcze do lat 80. XX wieku. Nauczyciele przy pełnej akceptacji władz oświatowych stosowali szeroki wachlarz kar fizycznych, które były niewspółmiernie wysokie w stosunku do popełnionych wybryków lub były niesłusznie nakładane na uczniów. Zjawisko to miało inny wymiar w środowisku wiejskim, gdyż z powodu wysokiego prestiżu zawodu nauczyciela bite dzieci po poskarżeniu się rodzicom, również zostały ukarane w podobny sposób w domu. Zagadnienie to wymaga jednak szerszego opracowania i stanowi wstydliwy składnik procesu wychowania w okresie PRL-u, tym niemniej warto przytoczyć kilka przykładów stosowania kar fizycznych przez nauczycieli i ich uzasadnienia: „Mój kierownik szkoły był w swoim przekonaniu nieomylny. Dzieci doznały wielu krzywd od niego, ale nikt w domu nawet nie pisnął słówka[53]; Ja taka nie byłam, ale inni nauczyciele byli bardzo surowi. Nie dochodziło do takich incydentów, żeby nauczyciel bał się ucznia. Wręcz przeciwnie, to my byliśmy surowi. Znaczna część z nas wymierzała nicponiom, zapominalskim, nieukom kary cielesne. Szarpanie za uszy, bicie linijką czy klapsy były na porządku dziennym. Takie było wychowanie"[54]; „Nauczyciel był wtedy autorytetem. Rodzice nigdy nie wchodzili w kłótnie z nauczycielem, nie podważali jego zdania. To, co nauczyciel powiedział, to było dla nich święte"[55]; „Tak, była dyscyplina. Młodzież była grzeczna, a jeśli nie, była możliwość użycia siły fizycznej lub karcenia. Uczniowie np. stali w kącie, dostawali po rękach, ale na grochu nikomu nie kazałam klęczeć"[56]; „Byłem nauczycielem matematyki, a w wiejskiej szkole podstawowej byłem najlepszym uczniem i kary fizyczne trochę mnie omijały, ale dotknęło mnie jak nauczyciele postępowali z uczniem słabszym. To było dość drastyczne. Był taki nauczyciel biologii, który miał słabe nerwy i zdarzało się, że bił ucznia pięścią. Nauczyciel był pewny, że uczeń mu nie odda i nie poskarży się rodzicom"[57]; „Uczniów ciągnięto za uszy, stawiano w kącie czy

---

52 Wywiad z Teresą N. przeprowadzony przez L. Burzyńską-Wentland.

53 Wywiad z Amelią U. przeprowadzony przez Hannę Budny, Annę Grochulską, Annę Sobczyk i Natalię Kacprzak.

54 Ibidem.

55 Wywiad z anonimową nauczycielką przeprowadzony przez Renatę Dzięcielską, Marzenę Klawę, Agnieszkę Ziep i Magdalenę Borysewicz.

56 Wywiad z Ireną L. przeprowadzony przez Agnieszkę Wakulik, Dorotę Pstrong i Małgorzatę Jaszewską.

57 Wywiad z nauczycielem Stanisławem przeprowadzony przez Danutę Reglińską i Danutę Albecką.

lano linijką po rękach, ale ja nie byłem zwolennikiem takich kar i często karciłem swoich pracowników za takie zachowanie. Wtedy, gdy ktoś w domu poskarżył się rodzicom na nauczyciela, przeważnie dostawał poprawkę od ojca. Nauczyciel miał bardzo duże prawa"[58]; „Jeżeli uczeń dopuścił się jakiegoś przewinienia, wówczas spotykała go kara fizyczna. Jeśli nauczyciel dodatkowo w tej sprawie wzywał do szkoły rodziców ucznia, wówczas spotykała go podwójna kara, bo słowo nauczyciela było niepodważalne" [59].

Ostatnim elementem dopełniającym obraz życia dziecka wiejskiego w okresie PRL-u, na potrzeby niniejszego artykułu, stanowiło przekonanie nauczycieli, że środowiska wiejskie były trudne do indoktrynacji, a tradycyjne wartości rodziny oparły się ideologii socjalizmu. Władze państwowe forsując indoktrynację za pomocą agitacji, propagandy, mass mediów, a przede wszystkim systemu oświatowo-wychowawczego, który był przepojony ideologią socjalizmu, liczyły na osiąganie zakładanych rezultatów, czyli tworzenie typu osobowości „człowieka socjalizmu". Rodzinie przyznawano prawo i obowiązek wychowania własnego potomstwa, jednak państwu przypisywano szeroki zakres uprawnień. Wychowanie podporządkowywano głównym celom i normom społeczno-ustrojowym, a rodzice byli zobowiązani w swych działaniach wychowawczych mieścić się w uznawanej przez państwo ideologii społeczno-politycznej. Znalazło to m.in. odzwierciedlenie w przesadnym akcentowaniu laickich wątków w dziejach Polski oraz propagandowym „demaskowaniem" reakcyjnej roli Kościoła katolickiego w Polsce [60] oraz było związane z deklaracją ideową PZPR wytyczającą m.in. nowe kierunki polityki oświatowej. Szczególny nacisk położono w niej m.in. na ideologiczne urabianie kadr nauczycielskich oraz wprowadzenie marksizmu i leninizmu jako podstawy światopoglądowej, wychowawczej i metodologicznej[61]. Jak wskazywał Jan Szczepański, celem działań władz było „ukształtowanie u młodzieży socjalistycznych postaw politycznych, wpojenie jej zasad ideologii marksistowskiej oraz wyrobienie przeświadczenia, że cele nowego ustroju są zgodne z jej celami i dążeniami życiowymi" [62]. O fiasku tych zamierzeń, zwłaszcza w środowisku wiejskim, świadczą chociażby wspomnienia nauczyciela Stanisława, który twierdził,

---

58 Wywiad z anonimowym nauczycielem przeprowadzony przez przez Monikę Kalkowską i Ilonę Kupc.

59 Wspomnienia Jana L. przez spisane przez Alicję Licę.

60 K. Kersten, *Między wyzwoleniem a zniewoleniem. Polska 1944–1956*, Londyn 1993, s. 172-174.

61 B. Potyrała, W. Szuflik, *Szkolnictwo ogólnokształcące na Ziemiach Zachodnich i Północnych w latach 1945–1970*, Warszawa – Wrocław – Kraków – Gdańsk 1972, s. 33.

62 J. Szczepański, *Zakończenie*, w: *Wykształcenie a pozycja społeczna inteligencji*, cz. II, red. J. Szczepański, Łódź – Warszawa 1960, s. 468.

że: „Najbardziej obawiano się nieobliczalnej ludności wiejskiej, gdy rugowano religię ze szkół”[63]. „Były demonstracje, bojkoty lekcji przez dzieci, okupywanie szkół. Rodzice ponownie wieszali wcześniej zdjęte krzyże. Działania te określano jako terroryzowanie władz. Nie odbyło się bez aresztowań i kar nakładanych przez kolegia do spraw wykroczeń. Szkoły celowo były malowane czy remontowane, gdzie po tych czynnościach brakowało już krzyży. Dla ludności wiejskiej kościół i tradycja były ostoją, zwłaszcza, że ludzie też byli przekorni i jeśli czegoś im zabraniano, to tym bardziej byli za tym. [...] Władza zawsze obawiała się środowisk wiejskich, bo ono było najbardziej oporne i najbardziej nieobliczalne” [64] czy Elżbiety N.: „To domy i Kościół spełniały ważną rolę w wychowaniu młodego pokolenia. Dzieci miały świadomość tego co się mówi, a jak jest w rzeczywistości. [...] Zawsze były okolicznościowe przedstawienia – odpowiednia poezja, literatura konkretnych poetów, np. Broniewskiego. Generalnie piosenki i wierszyki poświęcone systemowi. Rodzice byli specjalnie zapraszani w niedzielę w czasie trwania mszy, a nieobecność groziła karą. Rodzice jednak często bojkotowali niedzielne przedstawienia, nie przychodzili tłumnie. Rolą nauczycieli było zachęcanie do tych akcji przez serwowanie kawy i ciasta. Rodzice często przychodzili na jasełka, a nie przychodzili na apele komunistycznych świąt”[65]. Podobne spostrzeżenia miała nauczycielka pracująca w wiejskiej szkole w Gumieńcu w województwie gdańskim: „Kościół chciał pomóc zniewolonym obywatelom, uświadomić ich i wzmacniać wiarę chrześcijańską. Komunistyczne władze nie mogły jednak do tego dopuścić. [...] Jednak u nas w Gumieńcu dzieci chodziły normalnie na lekcje religii – co prawda do kościoła. Nikt się z tym nie krył i tak samo było z komunią świętą” [66], a także nauczycielka Janina: „Religia była bardziej doceniana jako przedmiot nieobowiązkowy, realizowany poza szkołą. Uczniowie uczestniczyli w katechezach bo chcieli. Trochę dlatego, że było to wyrazem sprzeciwu wobec systemu i socjalistycznych zasad” [67]. O fiasku zamierzeń władz względem laicyzacji dzieci i młodzieży w środowisku wiejskim wspominali również inni nauczyciele. Stefan G. twierdził, że: „W wiejskich szkołach, w których uczyłem dominował światopogląd katolicki, nienarzucony z «góry», tylko od rodziców. Tam autoryte-

---

63 Wspomnienia dotyczą 1961 roku, gdy nowa ustawa o rozwoju systemu oświaty i wychowania (Dz.U. Nr 32, poz. 160) usuwała lekcje religii ze szkolnictwa polskiego.

64 Wywiad z nauczycielem Stanisławem przeprowadzony przez Danutę Reglińską i Danutę Albecką.

65 Wywiad z Elżbietą N. przeprowadzony przez Oliwię Beling i Aleksandrę Klincewicz.

66 Wywiad z anonimową nauczycielką przeprowadzony przez Joannę Górczyńską.

67 Wywiad z anonimową nauczycielką Janiną przeprowadzony przez Radosława Malinowskiego, Ewę Depkę-Prądzyńską, Magdalenę Prądzyńską, Joannę Kozłowską i Annę Kosecką.

tem był ksiądz, sołtys i nauczyciel"[68], a Jerzy K. potwierdzał tę sytuację słowami: „W programach szkolnych uczono materialistycznego poglądu na świat, jednakże w szkole wiejskiej rezultaty tegoż były nikłe"[69].

Z posiadanego materiału źródłowego opartego na wspomnieniach wiejskich nauczycieli wynika, że rodziny wiejskie cechowała wielodzietność, a polityka agrarna państwa do lat 60. XX wieku potęgowała niedostatek i niemożność zaspokajania podstawowych potrzeb nie tylko dzieci w wieku szkolnym, ale także wszystkich członków rodziny. Dzieci pracując w gospodarstwach rolnych rodziców nie znały pojęcia rozrywka czy czas wolny, bowiem ten organizowali im nauczyciele w szkole znając ich sytuację życiową. Uczniowie z obszarów wiejskich uczyli się w bardzo trudnych warunkach lokalowych, w ciasnych, często niedogrzanych klasach, bez sal gimnastycznych i z toaletami na zewnątrz budynków. Utrudnieniem w ich edukacji na poziomie szkoły podstawowej była minimalna liczba niezbędnych pomocy dydaktycznych, klasy łączone i w wielu przypadkach system dwuzmianowy.

Niekorzystnym, ale często spotykanym zjawiskiem w wiejskich szkołach, było wykorzystywanie uczniów jako darmowej siły roboczej na ziemi uprawnej będącej w posiadaniu nauczycieli i kierowników szkół i do innych prac na rzecz szkoły. Zdarzały się również przypadki zmuszania dzieci do pracy w domach nauczycieli. Drugim, równie negatywnym zjawiskiem w szkołach wiejskich było bicie dzieci. Fakt ten wynikał z wysokiego prestiżu zawodu nauczyciela w środowisku wiejskim i świadomości, że jeśli uczeń poskarży się w domu, również zostanie ukarany fizycznie. Cechą charakterystyczną kar fizycznych wymierzanych przez nauczycieli był ich niewspółmiernie wysoki wymiar w przypadku braku jakiegoś środka dydaktycznego, odpowiedniego stroju, nieodrobionych prac domowych czy nawet wybryków dziecięcych. Często kary fizyczne były również niesłusznie nakładane na uczniów.

Nauczyciele wiejscy z wielką wyrozumiałością podchodzili do kwestii wymagań określonych w podstawie programowej. Biorąc pod uwagę brak czasu uczniów na naukę z powodu pracy w gospodarstwie, którą rodzice cenili wyżej niż wykształcenie, wymagali od uczniów minimum wiedzy. Wynikało to również z faktu kończenia edukacji na poziomie szkoły podstawowej przez większość uczniów. Wiązało się to z decyzją rodziców, którzy przyszłość swych dzieci widzieli na wsi i z umiejętnościami związanymi z rolnictwem. Niewykształceni rodzice bardzo często nie rozumieli aspiracji własnych dzieci torpedując ich marzenia

---

68 Wywiad ze Stefanem G. przeprowadzony przez Irenę Wojewódzką i Kingę Żoładek.

69 Wywiad z Jerzym K. przeprowadzony przez Agnieszkę Wróbel i Marzenę Konieczną.

związane z pracą w wybranym zawodzie. Przyczyną tego stanu była również bieda i niemożność utrzymania dziecka w mieście w trakcie dalszej edukacji. Poza tym w przypadku trudności w nauce nie potrafili pomóc własnym dzieciom, a stan wiedzy nauczycieli również nie sprzyjał ich przezwyciężaniu. Nauczyciele niechętnie wspominali o tym zjawisku, ale jedna z nauczycielek zwracała uwagę na ówczesny poziom wiedzy pedagogów słowami: „Nic nie wiedzieliśmy o dysleksji czy dysgrafii. Były tylko dzieci upośledzone umysłowo i opóźnione w rozwoju”[70].

Ze wspomnień nauczycieli wynika również, że indoktrynacja w środowiskach wiejskich oparła się ideologii socjalizmu i kultywowane były tradycyjne wartości rodziny. Kościół odgrywał w życiu społeczności wiejskiej ważną rolę i nie zmieniło tego i urabianie uczniów w myśl założeń marksizmu i leninizmu narzuconego polskiemu systemowi oświaty.

Nauczyciele stworzyli idealny obraz swojej pracy na obszarach wiejskich. Często porównywali się do „Siłaczki” Stefana Żeromskiego i uważali, że ich praca była wręcz misją. Wspomnienia uczniów z różnych środowisk wiejskich nie są już tak optymistyczne jak nauczycieli. Oscylują one wokół wszechobecnego ubóstwa, ciężkiej pracy fizycznej, braku pomocy w nauce ze strony niewykształconych rodziców, przeżywania kar fizycznych „za wszystko” zarówno w szkole, jak i w domu.

---

70 Wywiad z anonimową nauczycielką Janiną przeprowadzony przez Radosława Malinowskiego, Ewę Depkę-Prądzyńską, Magdalenę Prądzyńską, Joannę Kozłowską i Annę Kosecką.

Danuta Kamilewicz-Rucińska

Wpływ metody wychowania na rozwój intelektualny – na podstawie dokumentu Alphabet

Nikt inny nie może być Tobą.
Każdemu z nas Bóg dał pewne szczególne zdolności.
H. Gardner

Sir Ken Robinson[1] mówi, iż posiadamy niezwykłą moc – „moc wyobraźni. Każdy element ludzkiej kultury jest konsekwencją tej unikalnej zdolności. Zdolności, która zrodziła najbardziej wyjątkową różnorodność ludzkiej kultury, przedsiębiorczość, wynalazki, 6000 języków, którymi obecnie mówi się na Ziemi. Jesteśmy gatunkiem, który stworzył Hamleta, muzykę Mozarta, rewolucję przemysłową, hip hop, jazz, mechanikę kwantową, teorię względności, samoloty na benzynę i wszystkie inne rzeczy, które składają się na wyjątkowość naszej kultury" [2]. Najcenniejszym dobrem wszech czasów ludzkości są dzieci. Wprowadzenie ich w świat dorosłych w harmonijnym rozwoju zapewniającym możliwość zabawy i nauki w bezpiecznych i przyjaznych warunkach jest najważniejszym zadaniem rodziny oraz szkoły. Obecność zasad liberalizmu, demokracji i indywidualizmu w aktualnej rzeczywistość politycznej i społecznej sprawiły, iż dorośli przejęli pełne prawo, przesycone subiektywizmem i egoizmem, nad decydowaniem o drodze życiowej dzieci – rodzice nad swoimi latoroślami, system edukacji nad uczniami w szkole. Yang Dongping, profesor z pekińskiego Institute of Technology porównuje dzieci

---

1 Sir Ken Robinson, ur. w 1950 roku w Liverpoolu. Międzynarodowej sławy ekspert w dziedzinie edukacji, skupiający się na rozwoju społeczeństw (wynalazczości i zasobach ludzkich). Współpracuje z rządami krajów europejskich, azjatyckich i USA, a także z najbardziej znanymi organizacjami pozarządowymi. W 1998 roku przewodniczył narodowej komisji przy rządzie brytyjskim do spraw edukacji i ekonomii. Od 1989 do 2001 roku był profesorem na University of Warwick, a w 2001 roku doradcą szefa J. Paul Getty Foundation. Obecnie mieszka w Los Angeles. W 2003 roku otrzymał od Królowej Elżbiety II tytuł szlachecki.

2 Fragment wykładu Kena Robinsona, wygłoszonego 16 czerwca 2008 roku w Royal Society for the Encouragement of Arts, Manufacture and Commerce w Londynie, kinoinfo.pl/pressbook/8620_alfabet_press.doc, [dostęp: 20.08.2016].

3 Na podstawie filmu *Alphabet*, reż. Erwin Wagenhofer, Austria/Niemcy, 2013.

do szybujących pod niebem latawców, których lotem, pociągając za sznurki, sterują rodzice i szkoła – nie ma wolnego lotu, tak jak nie ma wolności wyboru[3].

W jaki sposób będzie edukowane dziecko, gdzie i przez kogo, jest fundamentalnym momentem dla życia młodego człowieka. Od tego bowiem zależy, czy będzie ono mogło wykorzystać swój talent i potencjał poznawczy i przez kolejne lata rozkwitnie ku swemu szczęściu i spełnieniu, czy też spędzi życie jako systemowy klon. Współczesne systemy edukacyjne, czerpiące źródła z XIX wieku, kiedy to głównym celem szkolnictwa było wykształcenie posłusznych obywateli, urzędników, żołnierzy i sprawnych rzemieślników, przygotowują młodych ludzi, przede wszystkim do umiejętności przetrwania w świecie korporacji, dorzucając do tego nieustanne ocenianie i testowanie, które nie tylko stresują uczniów, ale też wytwarzają poczucie lęku przed byciem gorszym od innych. Przyswojona wiedza i umiejętność współzawodnictwa bezapelacyjnie wysuwają się na plan pierwszy. Co w rezultacie daje wynik spadku dzieci zdolnych do kreatywnego myślenia na poziomie geniuszy w wieku 3-5 lat z 98% do 2% w wieku 25 lat[4] – czyli wszyscy posiadamy zdolność kreatywnego, nielinearnego myślenia, które z wiekiem zanika. Czy przyczyną może być ustandaryzowana, oparta na współzawodnictwie i wymiernych ocenach edukacja, która uczy szablonowego sposobu myślenia? Dzieci spędzają średnio 10 lat w szkole. Programy nauczania są oparte na założeniach świata dorosłych, do których dzieci po prostu muszą się dostosować.

Film Erwina Wagenhofera[5] Alphabet to zbiór historii, wyników badań, przykładów działania systemów edukacyjnych w różnych krajach. Zwraca uwagę na ogromny problem współczesnej edukacji – umiłowanie do testowania i porównywania ocen, które uczy rywalizacji. Aby poprzeć swoje tezy, reżyser sięga do nauki – spotyka się z ekspertami, przytacza wyniki badań, obserwuje przeprowadzanie eksperymentów. Kiedy Erwin Wagenhofer został zaproszony w 2009 roku

---

4 Badania nad tzw. rozbieżnym myśleniem – zdolnością do widzenia różnych możliwych odpowiedzi na dane pytanie, różnych interpretacji zjawisk, nie myślenie wyłącznie linearnie czy zbieżnie – przeprowadzono na 1500 dzieciach. Jeśli ktoś osiągnął wynik powyżej pewnego poziomu, uznawano go za geniusza. Wyniki: wiek od 3 to 5 lat – 98% geniuszy; wiek od 8 to 10 lat (te same dzieci testowane 5 lat później) – 32% geniuszy; wiek 13 do 15 lat (te same dzieci testowane 5 lat później) – 10% geniuszy; wiek 25 lat i starsi (testowano 200000 dorosłych, tylko raz, kontrolnie) – 2% geniuszy. Źródło: na podstawie filmu *Alphabet*.

5 Erwin Wagenhofer reżyser analizujący współczesny, zglobalizowany świat i rządzące nim systemy. Autor filmów *Nakarmimy świat* o sposobach produkcji pożywienia, *Zaróbmy jeszcze więcej* – dystrybucji pieniądza, *Alphabet* – działaniu systemów edukacyjnych. Krytykuje globalizację, powołując się na badania i autorytety.

na światowy kongres nauk o zarządzaniu, rektor Uniwersytetu Gospodarczego (Witrtschaftsuniversität) w Wiedniu zaprosił go w przerwie do swojego gabinetu, by pokazując mu wielki regał z książkami z ekonomii gospodarczej powiedzieć: „Po światowym kryzysie finansowym możemy wszystko to, co zostało zapisane w tych książkach, wyrzucić z pamięci. Teraz trzeba wynaleźć nowy system, który nie doprowadzi do tak wielkiej katastrofy gospodarczej. Dzisiaj – pisze Wagenhofer – w planach kształcenia i podręcznikach do ekonomii... nic się nie zmieniło. Dlaczego? Ludziom trudno jest przekonać się do czegoś nowego, bo sami byli kształceni w zamkniętym systemie wiedzy”[6].

Dokument pokazuje dwie zupełnie odmienne ścieżki metod wychowania, mające ogromny, żeby nie powiedzieć kluczowy, wpływ na rozwój intelektualny dzieci. Z jednej strony widzimy przykłady wychowania pod presją, w ciągłej rywalizacji. Z drugiej – rozwiązanie alternatywne – możliwość wychowania dzieci w sposób kreatywny, wykorzystując ich wrodzony talent i potencjał poznawczy, które w przyszłości dają szczęście i poczucie spełnienia. Zdaniem ekspertów wypowiadających się w filmie system edukacji zabija w dzieciach kreatywność, a wrodzone umiejętności czy zdolności nie są istotne, znaczenie ma wyłącznie przyswojona wiedza[7]. Film emanuje ogromną wiarą w człowieka i jego wrodzoną dobrocią, natomiast ustandaryzowany i linearny system edukacyjny jawi się jako katalizator zmieniający ludzi w maszyny.

Współzawodnictwo – presja i rywalizacja jako metoda nauczania umiejętności niezbędnej do przetrwania we współczesnym świecie

Współczesna edukacja jest związana z rywalizacją i coraz bardziej nastawiona na konkurencyjność – już od samego początku. Poczynając od przedszkola po świadectwo dojrzałości lub dyplom, dzieci, uczniowie, młodzież współzawodniczą w wynikach w nauce, uczęszczaniu do renomowanych placówek edukacyjnych według rankingu, „zasobach” kieszonkowego, stylu ubierania się, zajmowanym przez rodziców poziomie społecznym. Prześcigają się w zdobywaniu lepszych pozycji wśród innych. Współzawodnictwo uznaje się za tak istotne, że coraz wcześniej zaczyna się do niego przygotowywać dzieci. „Redukowanie życia do gospodarki jest jednym z najgorszych grzechów naszej epoki” [8]. Dzieci są uczone,

---

6 B. Śliwerski, *Alfabet koszmaru rywalizacyjnej tresury w edukacji*, http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2014/12/alfabet-koszmaru-rywalizacyjnej-tresury.html, [dostęp: 15. 08.2016].

7 Na podstawie filmu *Alphabet*.

8 Wypowiedź Thomasa Sattelbergera z filmu *Alphabet*.

że na każde pytanie jest tylko jedna prawidłowa odpowiedź, a potem testowane z umiejętności dokonywania właściwych wyborów. Samo testowanie zdążyło się już zresztą stać biznesem. Presja i rywalizacja od dawna jest metodą. Edukowanie coraz rzadziej wiąże się z realnym rozwojem; coraz częściej ma na celu stworzenie mas dobrze zarabiających i przyuczonych do regularnej konsumpcji. Zajadania frustracji i zapijania lęków[9]. A jednak zadaniem placówek edukacyjnych dla dzieci jest nie tylko nauczanie, ale również wychowanie, czyli „świadomie organizowana działalność społeczna, oparta na stosunku wychowawczym między wychowankiem a wychowawcą, której celem jest wywołanie zamierzonych zmian w osobowości wychowanka. Zmiany te obejmują zarówno stronę poznawczo-instrumentalną, związaną z poznawaniem rzeczywistości i umiejętnością oddziaływania na nią, jak i stronę emocjonalno-motywacyjną, która polega na kształtowaniu stosunku człowieka do świata i ludzi, jego przekonań i postaw, układu wartości i celu życia. Proces wychowania uwarunkowany jest wieloma czynnikami. Wiąże się on przede wszystkim ze zrozumieniem przez jednostkę określonych norm społeczno-moralnych oraz nadaniem tym normom – w zależności od jej uprzednich doświadczeń i gry motywów – znaczenia osobistego"[10].

Przykład uczniów chińskich

Profesor Yang Dongping narzeka na coraz silniejsze traktowanie edukacji w Chinach w kategoriach rynkowych, co wciąga dzieci w niebezpieczną spiralę współzawodnictwa. Obrazy – pokazujące zestresowanych młodziutkich uczniów przystępujących do kolejnego egzaminu i matkę dumnie prezentującą dyplomy swego wnuka, któremu każe włożyć na szyję medal zdobyty na olimpiadzie matematycznej, syna, który, pomimo wielu osiągnięć i wyróżnień, jest smutny, pozbawiony radości, dumy, zadowolenia, wręcz nieszczęśliwy – dają świadectwo, jak wiele wyrzeczeń stawia przed nimi edukacja: rezygnacja z zabawy, czasu wolnego, dzieciństwa na rzecz korepetycji, ćwiczeń, egzaminów, testów, dyplomów. „Nasze dzieci wygrywają na starcie, ale przegrywają na dłuższą metę" – ze smutkiem stwierdza profesor Dongping.

Niemniej jednak, Chiny są drugą gospodarką świata, a w rankingu najbardziej rozwiniętych krajów świata, jak wynika z raportu ONZ z 2013 roku, wskaźnik rozwoju społecznego (HDI[11]) wskazuje na niespotykany wzrost tempa rozwoju

---

9 Wypowiedź s. Kena Robinsona z filmu *Alphabet*.

10 W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1999, s. 319.

11 Wskaźnik Rozwoju Społecznego (ang. Human Development Index, HDI, czasem tłumaczony jako Wskaźnik Rozwoju Ludzkiego) – syntetyczny miernik opisujący efekty

państw rozwijających się, do których należą również Chiny. Zdaniem autorów zestawienia, takie państwa jak Chiny, Indie czy Brazylia będą głównym motorem wzrostu gospodarczego i zmian społecznych na świecie[12].

Podobny system nauczania funkcjonuje również w Korei Południowej, którą określa się mianem kraju ludzi uczących się, a edukacja jest częścią strategii rozwoju państwa. Obowiązek szkolny dzieci rozpoczynają w wieku sześciu lat, który jest okupiony wieloma wyrzeczeniami rodziców i dzieci. Niektórzy uczniowie koreańscy rozpoczynają dzień szkolny o 6.30, a kończą około 23.00, po czym idą na dodatkowe 4-godzinne kursy – w wieku szesnastu lat na sen poświęcając dwie godziny[13]. W szkołach na porządku dziennym są wielokrotnie stosowane kary cielesne za najmniejsze przewinienia, a w czasie lekcji nie ma mowy o zadawaniu pytań nauczycielowi. Nadmiernie obciążeni nauką w szkole muszą znaleźć czas na zajęcia dodatkowe: pływanie, balet, taekwondo, naukę gry na pianinie... Ponieważ, nie można być gorszym niż sąsiedzi i trzeba zdać najważniejszy w życiu egzamin[14].

Pomimo iż Raport Komisji Praw Dziecka ONZ z 2003 roku skrytykował Koreę za „naruszenie praw dziecka do zabawy. Latem, choć żar leje się z nieba, dzieci idą do letniej szkoły. Od zimowej różni się ona tym, że jest prywatna i płatna. Rodzice uważają, że wakacje to jedyna pora, by nadrobić braki szkolne" [15], odnosi ona sukces edukacyjny jako jeden z najwydajniejszych systemów oświatowych. Według badań PISA (Programme for International Student Assessment) Korea Południowa wraz z Finlandią od kilkunastu lat wysuwają się na czoło spośród wszystkich państw biorących udział w badaniach osiągnięć wiadomości i umiejęt-

---

w zakresie społeczno-ekonomicznego rozwoju poszczególnych krajów, czasem określany jako *Wskaźnik Rozwoju społeczno-ekonomicznego*. System wprowadzony został przez ONZ dla celów porównań międzynarodowych. Wskaźnik opracowany w 1990 roku przez pakistańskiego ekonomistę Mahbuba ul Haqa. Od 1993 wykorzystuje go w swoich corocznych raportach agenda ds. rozwoju (UNDP). Do obliczenia syntetycznego miernika HDI wykorzystywane są następujące mierniki podstawowe: oczekiwana długość życia, ogólny wskaźnik skolaryzacji brutto dla wszystkich poziomów nauczania, wskaźnik umiejętności czytania ze zrozumieniem i pisania oraz PKB per capita w USD, liczony według parytetu nabywczego waluty (PPP $). Źródło: http://www.szkolnictwo.pl/szukaj,Wskaźnik_Rozwoju_Społecznego, [dostęp: 20.08.2016].

12 http://forsal.pl/artykuly/689980,human-development-index-2013, [dostęp: 20.08.2016].

13 U. Pulińska. A. Puliński, *Kapitał kulturowo-społeczny rodziny a sukces edukacyjny młodzieży w wybranych krajach*, w: *Świat rodziny. Perspektywa interdyscyplinarna. Wobec wyzwań i zagrożeń,* red. J. M. Garbula, A. Zakrzewska, W. Sawczuk, Toruń 2013, s. 309.

14 Ibidem, s. 300-314.

15 M. Kruczkowska, *Szaleństwo edukacyjne w Korei Południowej*, „Gazeta Wyborcza", 24.08.2006.

ności wśród nastolatków w wieku około 15 lat[16]. Tomasz Goban-Klas stwierdza, że edukacja w Korei „ma głębokie podłoże w tradycji konfucjańskiej, gdzie wstąpienie w służbę rządową było najwyższym zaszczytem po latach studiowania filozofii, dowiedzionej egzaminem. [...] Edukacja była kluczem do fortuny i reputacji społecznej. [...] Niezwykłe znaczenie przypisywane oświacie w Korei jest jednym z podstawowych czynników szybkiego rozwoju. Na czas egzaminów wstępnych zamykane jest lotnisko w Seulu, aby hałas samolotów nie rozpraszał piszących trudny egzamin uczniów" [17].

Niemiecki wiodący specjalista, ekspert w zakresie PISA – Andreas Schleicher dostrzega zalety wprowadzenia międzynarodowych standardów w zakresie testów, bo dają one równe szanse dzieciom, a rodziców tłumaczy następująco: „Ci ludzie nad teraźniejszość przedkładają przyszłość. Każda rodzina oddałaby ostatni grosz, żeby jej dzieci dostały się do najlepszych szkół" [18].

Przykład nastolatki z Niemiec

Edukacyjne problemy ilustruje również niemiecka nastolatka, prymuska, która cały swój dzień poświęca na szkołę i narzeka na brak wolnego czasu: „Wszyscy wiemy, że szkoła to nie życie. Ale moje życie składa się wyłącznie ze szkoły. Czyli coś jest nie tak"[19]. Yakamoz Karakurt, najlepsza licealistka w Hamburgu, która po wprowadzeniu w Niemczech reformy szkolnictwa skracającej naukę o rok (a tym samym nakładającej większe wymagania na uczniów), napisała apel, który opublikowano w „Die Zeit" w sierpniu 2011 roku „Mój umysł jest przepełniony. Chciałabym się poskarżyć, ale nie wiem jak i do kogo, ponieważ nikt nie bierze za to odpowiedzialności [...] Może wydawać się, że przesadzam, ale szkoła pozbawia mnie najważniejszego – dzieciństwa. Chciałabym po powrocie ze szkoły złapać trochę słońca. Marzę, żeby robić, co chcę już o 15.00. Nie mam hobby, nie żeby mnie nic nie interesowało, ale nie mam czasu. Tak samo jest z moimi kolegami. Nieodpowiedzialne jest wychowywać całe pokolenie ludzi bez hobby".

---

16 Testy dotyczą trzech obszarów przedmiotowych: czytania ze zrozumieniem, matematyki oraz nauk przyrodniczych i są przeprowadzane w cyklu trzyletnim od 2000 roku. Źródło: A. Puliński, *Wybrane czynniki warunkujące powodzenie reform oświatowych w Finlandii*, w: *Edukacja z perspektywy przemian kulturowo-społecznych. Wczoraj – dziś – jutro*, red. J. Bielecki, A. Jacewicz, Białystok 2010, s. 361.

17 T. Goban-Klas, *Edukacyjny tygrys – Korea Południowa. Internet i gospodarka oparta na wiedzy*, referat wygłoszony na XVI Ogólnopolskim Sympozjum Naukowym Akademii Pedagogicznej w Krakowie pt. Komputer w edukacji, Kraków 29-30 września 2006 r., http://www.up.krakow.pl/ktime/ref2006/Goban-Klas.pdf, [dostęp: 10.05.2013].

18 Wypowiedź Andreasa Schleichera z filmu *Alphabet*.

19 Wypowiedź Yakamoz Karakurt z filmu *Alphabet*.

Yakamoz nie nienawidzi szkoły. Rozumie zadanie, które zostało jej powierzone: przygotowanie uczniów do życia. Jednak uważa, że do tego zadania trzeba podchodzić inaczej, nie drogą drobnych zmian lecz zastosowaniem zupełnie innej, nowej metody, gdyż do stracenia jest bardzo niewiele.

Przykład szkolenia menadżerów

McKinsey jest wiodąca firmą konsultancką. Pomaga dużym korporacjom rozwiązywać strategiczne problemy, rozwijać się i wykorzystywać nadarzające się okazje. Chce stworzyć najlepszym młodym talentom możliwość wykazania się w konkurencyjnym środowisku, zademonstrowania swoich umiejętności i priorytetów. Słuchamy rozwiązań, które proponują wykorzystanie ludzkich słabości, a nawet zmęczenia po to, by zwiększyć zyski, zadowolić kierownictwo i zapewnić rozwój firmie.

– Jakie cechy powinien mieć w przyszłości idealny menadżer?
– Być zorientowany na wynik. Nic innego nie ma znaczenia – pada odpowiedź młodego specjalisty.
– Bez względu na wszystko?
– Bez względu na wszystko.

I taka odpowiedź zostaje zaakceptowana. Thomas Sattelberger[20] stwierdza, że światem rządzi wyłącznie gospodarka, coraz mocniej nakręcana, o coraz krótszych cyklach – „Myślę, że wielu menadżerów wie, że są niczym chomiki uwięzione w kołowrotku" [21].

Przykład pracownika ochrony

Obecny system edukacji został zaprojektowany w innej epoce, w oparciu o zapotrzebowania gospodarcze epoki industrialnej: szeroka rzesza ludzi do pracy fizycznej, mniejsza do zarządzania nimi, jeszcze mniejszej do administracji państwowej. Wynikł z tego obecnie głęboko zakorzeniony podział na „naukowców" i „nienaukowców", „mądrych" i „niemądrych". Ten model wprowadził chaos do życia bardzo wielu ludzi. Niektórzy na tym skorzystali, ale większość – nie[22].

---

20 Thomas Sattelberger, kadrowy Deutsche Telekom, trzeciego na świecie koncernu telekomunikacyjnego, z 40-letnim stażem pracy, odszedł z pracy w wieku 63 lat, gdy wygasła umowa, pracuje jako wolontariusz przy projektach dotyczących reform społecznych i edukacyjnych.

21 Z wypowiedzi Thomasa Sattelbergera w filmie *Alphabet*.

22 Ibidem.

Patrick Kuhn z Dortmundu jest właśnie takim przykładem. Pomimo iż skończył liceum z dobrymi ocenami, był mistrzem Westfalii i Zachodnich Niemiec w boksie i bardzo się stara znaleźć pracę, ustatkować się, robi wszystko, co może – nie jest w stanie wyrwać się ze spirali, w której się znalazł. Korzysta z programu tymczasowego zatrudnienia i nie jest wliczany do statystyk jako bezrobotny. Pracuje jako ochroniarz całą noc, 5 razy w tygodniu, jak etatowi pracownicy, ale dostaje znacznie mniejsze wynagrodzenie – 510 euro, z których 330 przeznacza na czynsz, 50 na prąd, potrącenia za transport, pozostałe 80 muszą wystarczyć na jedzenie, ubranie, życie. Nie chce żyć tak dalej, nie widzi w tym sensu. Patrick uważa, że państwo zmusza człowieka do przestępstwa, wręcz zachęca, ponieważ, żeby mieć dostatecznie na jedzenie i picie, musiałby kraść. „Trzymanie się prawa jest zupełnie bezsensu".

Odpowiedzią wydają się być słowa Howarda Gardnera: „Chociaż wszyscy ludzie mają w pewnym stopniu każdą inteligencję, to o pewnych jednostkach mówi się, że są w danej dziedzinie obiecujące. [...] Podczas, gdy niektóre jednostki zapowiadają się dobrze w zakresie jakiejś inteligencji, to inne zapowiadają się źle. Te ostatnie, pozbawione odpowiedniej pomocy, najprawdopodobniej nie będą w stanie wywiązywać się z zadań wymagających tego rodzaju inteligencji.[...] Być może interwencja we wczesnym wieku dzieci mogłaby podciągnąć je do poziomu obiecującego" [23].

Mimo trudności i nieustannym zamartwianiu się o dniu jutrzejszym, Patrick chce zacząć żyć normalnie, założyć rodzinę, mieć dzieci, być piekarzem, cukiernikiem. Ma nadzieję zatrudnić się w wojsku lub policji.

Gerald Hüther[24] uważa, iż ludzkość dotknął drugi równoległy kryzys klimatyczny – globalny kryzys zasobów ludzkich, analogiczny do kryzysu ekologicznego: „Ludzie żyjący w złych warunkach zaczynają postępować źle. Koszty uprzątnięcia tego bałaganu są ogromne. Trudno uwierzyć, że na świecie rodzi się trzykrotnie więcej potencjalnych przestępców niż potencjalnych absolwentów (przykład dotacji w Kalifornii 3 mln na stanowe uniwersytety i 9 mln na więzienia)[25].

---

23 H. Gardner, *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, Poznań 2002, s. 54-55.

24 Gerald Hüther, profesor neurobiologii na Uniwersytecie w Getyndze, bierze udział w kilku projektach dotyczących zastosowania wyników badań neurologicznych do praktyki pedagogicznej.

25 Z wypowiedzi Geralda Hüthera w filmie *Alphabet*.

Kreatywność – wykorzystanie talentu i potencjału poznawczego dziecka, które w przyszłości rozkwitną i wydadzą owoce szczęścia i spełnienia

Każde dziecko jest kimś wyjątkowym i niepowtarzalnym, dlatego nie ma jednej recepty, czy też schematu rozwijania jego twórczego potencjału. Każdy człowiek posiada twórczy potencjał, który można wyzwalać i rozwijać[26]. W naukach społecznych definiowanie i opisywanie twórczości sytuowane jest głównie w czteroaspektowym paradygmacie: atrybutywnym (twórczość jako wytwór); personologicznym (cechy osobowości twórcy); procesualnym (badanie procesu twórczego) i ekologicznym (stymulatory i inhibitory twórczości)[27]. Człowiek jest twórczy, gdy nie ogranicza się do powtarzania, naśladowania, gdy daje coś od siebie. Osoby myślące w sposób twórczy mają dużo pomysłów, odkrywają więcej nowatorskich rozwiązań. Charakterystyczną cechą myślenia twórczego jest umiejętność zestawiania zagadnień różniących się od siebie – łatwość dostrzegania tego, co dla innych jest niezauważalne. Osoba wykazująca twórczą postawę, stając w obliczu problemu, podchodzi do niego z różnych punktów widzenia i poszukuje wielu różnych sposobów jego rozwiązania. Wymyśla kilka możliwości rozwiązań, z których pewne są oryginalne czy unikalne. Pojęcie twórczego potencjału utożsamiane jest przez badaczy twórczości z kreatywnością rozumianą jako zdolność człowieka do generowania (wymyślania) nowych i wartościowych pomysłów (idei, koncepcji, rozwiązań)[28]. Istotą kreatywności, jako ważnej właściwości człowieka, jest pomysłowość – ideacja, czyli zdolność do wymyślania wielu rozwiązań problemów otwartych, do generowania nowych i wartościowych idei i koncepcji. Kreatywność może przejawiać się na wysokim poziomie w różnorodnych dziedzinach aktywności człowieka w ciągu całego jego życia, można się jej uczyć i to na różne sposoby, od lektury stosownych publikacji po studia magisterskie z tego zakresu i uczestnictwo w systematycznych treningach i lekcjach twórczości[29].

---

26 E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2001, s. 19-23.
27 K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, Gdańsk 2007, s. 61-69.
28 Idem, *ABC kreatywności*, Warszawa 2010, s. 8.
29 Ibidem, s. 8-10, 235.

Przykład Malortu[30]

Arno Stern[31] – sługa w grze malowania, jak mówi o sobie – pracuje z dziećmi ponad 60 lat, ale nie w systemie szkolnictwa. Zauważa, że rysunki dzieci przed szkołą, są bardzo urozmaicone, ale to bogactwo zanika, gdy trafiają do szkoły. Pojawia się natomiast coś wyuczonego. Dzieci przestają być spontaniczne. „W zabawie nie chodzi o stworzenie, wyprodukowanie czegoś, lecz o przyjemność i aktywność. Zabawa angażuje całego człowieka, a właśnie tego nie znajdziesz w szkole. Mawia się, że dzieci powinno się uczyć powagi życia, ale to zabawę należy traktować poważnie. Angażuje ona wszystkie umiejętności, tym samym je ćwicząc. Zabawa pozwala dotrzeć do własnego rdzenia. Życie każdego dziecka powinno się obracać wokół tańca, muzyki, malarstwa. Cała reszta przyjdzie naturalnie. Tak zwane przedmioty dodatkowe powinny być sednem życia każdego dziecka. Dzięki nim byłyby spełnionymi jednostkami o nieograniczonym potencjale"[32]. Uważa jednak, że dzisiejsze społeczeństwo raczej nie potrzebuje pewnych siebie jednostek, preferuje osobowości uległe, dopasowujące się do systemu, ludzi, których łatwo zdeformować i uczynić innymi, niż mogliby być.

Arno Sternowi niezłomnie towarzyszy żona Michéle, która zrezygnowała z pracy nauczycielki z powodu sztywnej struktury konwencjonalnego szkolnictwa. Wspólnie z mężem postanowili, iż będą odpowiednio szanować małe dzieci, towarzysząc, nie narzucając żadnych celów edukacyjnych: „Szkoła w obecnej postaci nie wchodzi w grę, nijak nie sprzyja kultywowaniu przepełniającego dzieci ducha witalności. Jesteśmy winni dzieciom szczęście. Nie powinniśmy je traktować tak, jak obecnie – ciąć ich życia na kawałki na kursy, nie powinniśmy odbierać im dzieciństwa, bo jest ono symbolem całego świata[33].

---

30 Malort – pracownia malarska założona w Paryżu przez Arno Sterna w latach 50. ubiegłego wieku, który jako 22-letni młodzieniec pracował z osieroconymi dziećmi; prowadzi ją do dzisiaj. W archiwum pracowni znajduje się ok. 500 tys. dokumentów sięgających czasów wojennego sierocińca 1946 roku.

31 Arno Stern, francuski kreatywny edukator dzieci, niezależny pedagog, który od lat zajmuje się edukacją nieformalną i pracuje z dziećmi, stosując nietypowe metody wychowawcze, badacz akredytowany przez UNESCO, prowadzi Malort od 65 lat, nie opuścił ani jednej sesji.

32 Wypowiedź Arno Sterna z filmu *Alphabet*.

33 Wypowiedź Michéle Stern z filmu *Alphabet*.

Przykład wychowania bez szkoły

„Jestem dzieckiem Malortu. Niecodzienne jest we mnie to, że rodzice w dzieciństwie nie posłali mnie do szkoły, nie uczyli mnie też niczego w domu. Zawsze ciekawiły mnie rzeczy, na które trafiałem podczas swoich poszukiwań, pozwolono mi rozwijać zainteresowania bez ingerencji z zewnątrz. W wieku 3 lat otworzyłem książkę i powiedziałem rodzicom, że odkryłem jajka i kieliszki na jajka, byli zdumieni, że pokazałem, litery O i C. Powiedzieli, że to litery, a ja chciałem wiedzieć jak brzmią. Do 7 lat nie potrafiłem płynnie czytać, nie niepokoiło to rodziców, ponieważ nikt tego ode mnie nie oczekiwał. Nigdy nie bałem się egzaminów, nie musiałem się do nich przygotowywać, bo do żadnych nie podchodziłem, nigdy nie ubiegałem się o pracę, nigdy nie musiałem niczego udowadniać. Uczyłem się żyjąc, niejako przy okazji" [34] – to historia szczęśliwego dzieciństwa bez szkoły André Sterna[35], historia, która odsłania rozwiązania alternatywne.

André nigdy nie chodził do szkoły, wszystkiego, co umie – czyta, pisze, zna języki, jest muzykiem, robi gitary – nauczył się sam, w momentach, kiedy odczuwał taką potrzebę. Decyzję o takim sposobie wychowania podjęli jego rodzice Arno i Michéle Sternowie, podjęli niezwykłą decyzję, mieli swoje przekonania i pozostali im wierni.

Pomimo iż został wychowany i wyedukowany w zupełnie odmienny sposób niż jego rówieśnicy, niczym się od nich różni, a w dodatku należy do tej niewielkiej grupy ludzi, którzy są szczęśliwi, ponieważ robią w życiu to, co kochają. Swoją pewność siebie i brak strachu nie zawdzięcza sobie, jest to winien rodzicom, ponieważ „nigdy nie byłem do nikogo porównywany, nigdy nie musiałem mierzyć się z nikim na umiejętności, nie wywierano na mnie presji, nie oczekiwano ode mnie, że będę się uczył czegoś, co mnie nie interesuje i czego nie mogę bezpośrednio zastosować tylko dlatego, że „później już się tego nie nauczę" [36].

Dziecko wychowane bez formalnej edukacji, przymusów i oczekiwań ze strony dorosłych mogłoby odrzucać wszelkie zasady. André jednak mówi, że nie potrafi sobie wyobrazić wolności bez żadnych ram, bez struktury: „Ludzie często przeciwstawiają moje wychowanie dyscyplinie: „Co, jako wyzwolone dziecko, myślisz

---

34 Wypowiedź André Sterna z filmu *Alphabet*.

35 André Stern urodził się i wychował w Paryżu, muzyk, lutnik, pisarz, autor, m.in., książki *Nigdy nie chodziłem do szkoły,* twórca ruchu „Ekologia uczenia się", jeździ po uczelniach z wykładami na temat nauki bez szkoły.

36 Wypowiedź André Sterna z filmu *Alphabet*.

o dyscyplinie?", jakby była tu jakaś sprzeczność. Sam wyznaczyłem sobie te ramy. Te ramy były istotnym elementem mojej wolności" [37].

Przykład studenta z syndromem Downa

Pablo Pineda Ferrer[38] – jego historia wydaje się udowadniać, że nawet działając w obrębie systemu, można wyjść poza niego. A wychodzić warto – wszak stawka jest wysoka. „Dla mnie istnieją dwie koncepcje: strach i miłość. Jeśli dotąd żyliśmy kierując się strachem, nadszedł czas porzucić tę drogę i zwrócić się ku koncepcji miłości – głębokiej miłości do prawdziwej natury człowieka, dzięki której przestaje się bać różnic i chcesz tylko dogłębnie poznać bliźniego, miłości, dzięki której akceptujesz ludzi takimi, jacy są, a nie takimi, jacy chcesz, by byli. Na tym polega koncepcja miłości" [39].

W latach 50. XX wieku, nikt nie wierzył, że ludzie z zespołem Downa poradzą sobie w szkole średniej. Panowało przeświadczenie, że to defekt genetyczny i mentalny uniemożliwiający edukację. Ale znaleźli się ludzie, którym udało się odpowiednio zachęcić te dzieci – genialni specjaliści kształcenia specjalnego, którzy zbudowali z nimi więź i wysyłali im sygnały zachęty, wierząc, że można tego dokonać: „Dzięki temu teraz wiemy, że to prawda – wystarczy uwierzyć" [40]. Pablo miał to szczęście, że trafił do nauczycieli, którzy zachęcali go do samodzielnego myślenia i poszukiwania, chociaż nie brakło tych, którzy próbowali „przywołać do porządku", stłamsić i zmanipulować: „Trudno płynąć pod prąd i opierać się systemowi, według którego ma być ciągle więcej i więcej. Ludzie trochę się mnie boją, bo jestem bardzo bezpośredni. Wierzę w swoje umiejętności, więc pruję przed siebie. A społeczeństwo tego nie akceptuje, bo mamy stawać na końcu kolejki. Nie powinno mnie być tu, gdzie jestem, ale prę na przód nie zważając na nic. Kroczę swoją drogą" [41].

Pablo docenia relacje międzyludzkie, które zawsze czegoś uczą, ma uznanie dla każdego przekazu od ludzi i dla ludzi. Nawołuje do tego, by robić wszystko, co w naszej mocy, by nie dać się usadzić społeczeństwu, by nie dać się cofnąć na koniec kolejki. „Tu kończy się kultura strachu, a zaczyna się kultura miłości" [42].

---

37 Wypowiedź André Sterna z filmu *Alphabet*.

38 Pablo Pineda, hiszpański pedagog, pierwszy Europejczyk z Zespołem Downa, który ukończył uniwersytet. Zagrał główną rolę w filmie *Ja też*.

39 Wypowiedź P. Pineda z filmu *Alphabet*.

40 Wypowiedź G. Hüthera z filmu *Alphabet*.

41 Wypowiedź P. Pineda z filmu *Alphabet*.

42 Wypowiedź P. Pineda z filmu *Alphabet*.

Zakończenie

„Ostatnie lata ukazały utopijność marzeń o społeczeństwie równości, gwarantowanej gwałtownym rozwojem techniki i coraz prostszym do niej dostępem; tym, co obecnie obserwujemy, jest postępująca zapaść współczesnej humanistyki, bezwzględnie podporządkowywanej wymogom technokracji. „Wolność ducha", wypracowywana pospołu przez szkołę i otoczenie, może, a nawet powinna stanowić odtrutkę na współczesność"[43]. Przestarzała koncepcja „różnicowania talentów" nie tylko ma zgubny wpływ na dzieci, lecz także szkodzi całemu społeczeństwu. „Powinniśmy zaprzestać wywierania presji na naszych najmłodszych. Wyniki badań nad mózgiem pokazują bardzo wyraźnie, że każde dziecko jest na swój sposób zdolne. Warto zatem tę wiedzę przełożyć na edukacyjną rzeczywistość"[44].

Bogusław Śliwerski, po przeczytaniu książki Alphabet, na swoim blogu internetowym napisał, że zdaniem autorów, a z wypowiedzi wynika, że również zdaniem profesora nauk humanistycznych i pedagoga polskiego nadszedł już czas na zmianę naszego myślenia, które powinno być zorientowane na nowe kategorie pojęciowe: zamiast „wychowania" – „wzajemne relacje", zamiast „korzyści" – „wartości", a zamiast „lęku" – „miłość"[45].

Kiedy myślimy o dzieciach, mówimy o ich talentach i zdolnościach, które wraz z wiekiem dorastania przeistaczają się w kompetencje. Dlaczego tak się dzieje, wyjaśnia Howard Gardner o „chwili prawdy" między 15 a 25 rokiem życia człowieka: „Jest już za późno, by się okazać cudownym dzieckiem, a ewentualna genialność jest sprawą odległej przyszłości. Na pierwszy plan wybija się teraz wiedza specjalistyczna. Jednostki, które poświęcą się danej dziedzinie na mniej więcej dziesięć lat, mogą osiągnąć poziom specjalisty i stanąć przed szansą wniesienia w dającej się przewidzieć przyszłości skromnego co najmniej wkładu w uprawianą przez siebie dziedzinę"[46].

Bohaterowie dokumentu jednogłośnie twierdzą, iż nadszedł czas zmian: „Drobne reformy i korekty niczego nie dadzą. Te struktury są zbyt głęboko zakorzenione. Potrzebujemy zdecydowanych działań, jeśli chcemy uniknąć oddolnej rewolucji, potrzeba zdecydowanego działania odgórnego. Potrzebujemy wstrząsu

---

43 A. Murzyn, *Wokół Kena Robinsona. Kreatywnego myślenia o edukacji,* Kraków 2013.

44 G. Hüther, U. Hauser, *Wszystkie dzieci są zdolne*, Słupsk 2014, s. 4.

45 B. Śliwerski, *Alfabet koszmaru rywalizacyjnej tresury w edukacji*, http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2014/12/alfabet-koszmaru-rywalizacyjnej-tresury.html, [dostęp: 15. 08.2016].

46 H. Gardner, *Inteligencje wielorakie...*, s. 93.

strukturalnych zmian[47]. „Potrafię sobie wyobrazić społeczeństwo funkcjonujące na podobnych zasadach, bez konkurencji, stresu i posłuszeństwa. Żeby ludzie poczuli się szczęśliwi i zrównoważeni, musi dokonać się fundamentalna zmiana" [48].

Współczesny system edukacji w dużej mierze determinuje sposób patrzenia na świat i kształtuje osobowość dzieci. Wielkie zmiany niekoniecznie muszą się zaczynać od gruntownych reform w systemie edukacji, można, a nawet trzeba je zaczynać od jednej, drugiej, kilku decyzji dotyczących wychowania mojego dziecka, rodziny, naszego ucznia, szkoły. Dorośli – rodzice i pedagodzy – mają ogromny potencjał, który jest w ich zasięgu. Trzeba tylko pamiętać, jak wielka jest to odpowiedzialność – przed dziećmi. Tylko nielicznym udaje się zostać geniuszem w jakiejś dziedzinie. Warto jednak wziąć pod uwagę fakt, iż każde dziecko, każdy człowiek ma pełny potencjał, by zostać specjalistą w wybranej dziedzinie. „Osoby działające w sferze edukacji muszą zmagać się z pytaniami o to, co składa się na talenty, jak powinno się je odkrywać, pielęgnować i mobilizować.[...] Co można zrobić, aby pogłębić, czy wykształcić talent? Żartuje się czasami, bardziej ze smutkiem niż na wesoło, że łatwiej jest zniszczyć czy wypaczyć talent dziecka niż doprowadzić do jego rozkwitu. I właśnie dlatego, że tak mało wiemy o tym wspaniałym zjawisku, rodzice i nauczyciele powinni dokładać wszelkich starań, by „nie szkodzić" [49]. Warto pamiętać, że: „Mamy ogromne rezerwy nieodkrytego talentu, ale „dopasowując" ludzi, nie pielęgnujemy ich naturalnego potencjału, który może być nieco inny, nieco mniej konformistyczny, nieco mniej dostosowany do norm społecznych" [50].

Dolina Śmierci, najbardziej gorące miejsce na świecie, w którym nie rośnie nic, bo deszcz praktycznie tu nie pada, jest metaforą treści, którą chce przekazać film – gdy w 2005 roku spadło tam kilka centymetrów tego cennego opadu, w Dolinie pojawiły się kwiaty. Reżyser Alphabetu wydaje się przekazać odbiorcy, iż tak też jest z ludzkim umysłem, który w sprzyjających warunkach również może rozkwitnąć.

---

47 Wypowiedź G. Hüthera z filmu *Alphabet*.

48 Wypowiedź Arno Sterna z filmu *Alphabet*.

49 H. Gardner, *Inteligencje wielorakie...*, s. 96-98.

50 Wypowiedź Thomasa Sattelbergera z filmu *Alphabet*.

Wioletta Miłkowska

Chór w szkole jako sposób kształtowania wrażliwości artystycznej dzieci i młodzieży

> Dążenie do upowszechniania muzyki, do tego, by stała się codziennym dobrem wszystkich ludzi, aby można było wzbogacać ich dusze, ich wyobraźnię i wrażliwość – oto zadanie, któremu warto poświęcić życie.
>
> Stefan Śledziński

Powodem wyboru tego rodzaju tematyki wypowiedzi było zwrócenie uwagi na stan wrażliwości muzycznej dzieci i młodzieży, rodzaj estetyki muzycznej młodych ludzi wychowanych w otoczeniu panujących subkultur[1].

Są to rozważania dotyczące wpływu śpiewu zbiorowego na kształcenie wrażliwości dzieci i młodzieży wynikają z mojej ponadtrzydziestoletniej pracy jako dyrygenta-chórmistrza, a także z dwunastoletniej działalności popularyzatorskiej śpiewu chóralnego jako regionalnego koordynatora działań ogólnopolskiego programu rozwoju chórów szkolnych „Śpiewająca Polska" oraz projektu edukacyjno-artystycznego „Rozśpiewany Białystok".

Z obserwacji zachowań dzisiejszej młodzieży wynika, że znaczna część tego pokolenia wykazuje niski stopień wrażliwości, także brak zainteresowania własną historią i kulturą.

Taki stan rzeczy – na szczęście – nie jest obojętny dla wielu, którzy zachęcając młodych ludzi do działania - dają im możliwość budowania świata na szlachetnych i pięknych wartościach, które niesie dziedzictwo kulturowe. Ogromne znaczenie w tej kwestii ma kultura muzyczna, a w kontekście tematu – krzewienie śpiewu chóralnego.

---

1 Subkultura – socjol. wzory, zasady, normy zwyczajowe przyjęte i obowiązujące w grupie społecznej stanowiącej część większej zbiorowości, odmiennie przyjętych przez ogół społeczeństwa w: *Słownik wyrazów obcych*, Warszawa 2002, s.1049.

Propagowanie chóralistyki w czasach dominacji muzyki popularnej wywodzącej się niejednokrotnie z modnych aktualnie subkultur – twórczości nie zawsze wartościowej –jest dość skomplikowane. W takiej sytuacji chóralistyka jest sztuką niszową. Młodzież chętniej wybiera zajęcia łatwe, niesprawiające zbyt wielkich trudności, często niepotrzebujące wysiłku. Natomiast nauka śpiewania – poprawnego emitowania głosu – jest procesem długotrwałym. Oznacza wiele miesięcy żmudnych ćwiczeń wymagających myślenia, skupienia, samokontroli – nabywania świadomości wokalnej, czyli słuchania samego siebie, strojenia wysokości dźwięku w akordzie, poszukiwania jak najpełniejszego brzmienia, użycia technik wokalnych w zależności od estetyki utworu... Śpiewanie w chórze niesie nie tylko korzyści muzyczne, ma także walor wychowawczy i edukacyjny.

Efekty działania przytoczonych wcześniej projektów, jakimi są ogólnopolski program rozwoju chórów szkolnych „Śpiewająca Polska" oraz „Rozśpiewany Białystok" stanowią uzasadnienie konieczności funkcjonowania tego rodzaju przedsięwzięć – mających na celu podnoszenie poziomu kultury dzieci i młodzieży, a tym samym czyniących ich bardziej wrażliwymi na odbiór dzieła artystycznego.

Zdaniem Andrzeja Kosendiaka, pomysłodawcy ogólnopolskiego programu „Śpiewająca Polska": „Dzieci mają naturalną chęć śpiewania, trzeba jednak stworzyć warunki, aby mogły realizować swoje marzenia [...] aby mogły doświadczać bogactwa muzyki, czerpać satysfakcję ze wspólnego śpiewania; by przez przyjemnie spędzony czas, uczyły się wewnętrznej dyscypliny, a tym samym otwierały na świat kultury" [2].

Ogólnopolski program rozwoju chórów szkolnych „Śpiewająca Polska" rozpoczął działanie w roku 2006 i do 2014 roku funkcjonował jako jeden z projektów edukacyjnych Narodowego Centrum Kultury. W Białymstoku zainaugurowany został 21 września 2006 roku w siedzibie XI Liceum Ogólnokształcącego im. Rotmistrza Witolda Pileckiego. W pierwszym koncercie wzięło udział ok. 300 wykonawców z 13 chórów. W roku 2014 społeczność chóralna zrzeszona w projekcie sięgała 800 osób. Niestety, włączanie nowych chórów do programu stawało się coraz trudniejsze ze względów finansowych, które ograniczały nabór. Na przestrzeni dziewięciu lat ponad 30 zespołów z Białegostoku i regionu (Siemiatycze, Knyszyn, Olecko) współpracowało w projekcie. Były to chóry ze szkół podstawowych, gimnazjalnych oraz ponadgimnazjalnych[3].

---

2 Z wystąpienia Andrzeja Kosendiaka podczas inauguracji funkcjonowania ogólnopolskiego projektu rozwoju chórów szkolnych „Śpiewająca Polska", Warszawa, kwiecień 2006.

3 Z dokumentacji własnej autorki –koordynatora wymienionego projektu w Białymstoku w latach 2006–2014.

Ogromne znaczenie w funkcjonowaniu projektu miało nawiązanie współpracy z Uniwersytetem Muzycznym Fryderyka Chopina, a w szczególności z Zakładem Dyrygentury Chóralnej (ZDCh) Wydziału Instrumentalno-Pedagogicznego w Białymstoku. Pomoc ze strony uczelni przejawiała się w udostępnianiu sal na koncerty, fachowej, merytorycznej opiece nad szkolnymi zespołami chóralnymi, możliwości udziału dyrygentów chórów szkolnych oraz ich zespołów w warsztatach artystycznych prowadzonych przez wykładowców ZDCh. Ogromnie pomocną była możliwość dostępu do muzykaliów zgromadzonych w bibliotece uniwersyteckiej.

Tradycją stały się wielkie obligatoryjne koncerty chóralne, odbywające się każdego roku, które nie byłyby możliwe, gdyby nie współpraca z Operą i Filharmonią Podlaską. Dzięki przychylności kierownictwa tej instytucji realizowane były przedsięwzięcia, mające charakter przeglądów lub konkursów chórów szkolnych, w których udział brało niemal 800 wykonawców. Wielkim wsparciem była także współpraca z Białostockim Ośrodkiem Kultury, Uniwersytetem Medycznym w Białymstoku - mieszczącym się w Pałacu Branickich, które to instytucje umożliwiały muzyczne prezentacje uczniów szkół Białegostoku.

Od 2015 roku program „Śpiewająca Polska" działa w ramach Akademii Chóralnej z siedzibą we Wrocławiu. W tym samym roku w Białymstoku rozpoczął funkcjonowanie projekt edukacyjno-artystyczny „Rozśpiewany Białystok". Obecnie współpracuje w nim 30 chórów szkolnych. Jego zasadność dostrzegli włodarze miasta Białystok, umożliwiając dzieciom i młodzieży radosne muzykowanie, a zatem niosąc olbrzymi wkład w kształtowanie osobowości i rozwijanie wrażliwości artystycznej młodych ludzi.

Działania koordynatorskie mają na celu :

- pomoc w zakładaniu zespołów chóralnych,
- organizację spotkań z dyrygentami chórów szkolnych,
- pomoc w realizacji przedsięwzięć artystycznych chórów szkolnych,
- dążenie do wzrostu poziomu wykonawczego zespołów chóralnych,
- organizację i prowadzenie warsztatów muzycznych,
- pomoc w poszukiwaniu literatury chóralnej,
- animację ruchu chóralnego poprzez organizowanie przeglądów, konkursów, koncertów,
- konsultacje merytoryczne,
- działania promocyjne i wydawnicze.

Z doświadczeń wynika, że budowanie zespołu chóralnego w szkole w dobie otaczających nas subkultur nie jest sprawą prostą i napotyka mnóstwo trudności. Po pierwsze – wielu młodych ludzi mimo chęci – nie ma odwagi na podjęcie decyzji o uczestniczeniu w tego rodzaju zespołach, ze względu na rówieśników – ich negatywną reakcję. Ma to także związek z kompozycjami, które wykonują chóry. Wobec tego

często obserwuje się, że niektórzy dyrygenci w celu pozyskania chórzystów włączają do repertuaru zespołów chóralnych aranżacje muzyki popularnej – i nie byłoby w tym nic złego –gdyby na tym się ów repertuar nie kończył. Ponadto, pozwalając dzieciom zwyczajnie śpiewać głośno i wesoło – nie ma możliwości rozwoju głosu, kształcenia jego emisji, dostrzegania różnorodności ekspresji, uwrażliwiania na subtelności w modelowaniu brzmienia dźwięku!

Mówiąc o trudnościach z utworzeniem zespołu chóralnego w szkole należy powiedzieć też kilka słów o naborze kandydatów, przy czym - dyrygent musi zdecydować, czy chce prowadzić zespół, w którym śpiewać każdy może – czy też ma aspiracje stworzenia chóru wykonującego utwory artystyczne na poziomie możliwie najwyższym. Wielokrotnie spotkałam się z sytuacją, w której osoby prowadzące chóry szkolne dawały możliwość rozwoju muzycznego wszystkim uczniom. Trzeba pamiętać także, że niepowodzenie podczas pierwszego kontaktu z chórem, którym najczęściej jest przesłuchanie kwalifikujące do zespołu może mieć wielorakie podłoże. Istotnym więc jest, w jaki sposób przeprowadza się nabór do zespołu. Dyrygent przyjmując dziecko do chóru powinien zbadać jego zdolności muzyczne możliwie w sytuacjach najmniej stresowych, np. obserwując umiejętności dzieci w czasie zbiorowych zadań umuzykalniających.

Brak akceptacji dla działań chóru, niestety, zdarza się i to często wśród innych pedagogów pracujących w danej placówce oświatowej. Prawdopodobnie ma to związek z nieobecnościami chórzystów- chociaż sporadycznymi- na innych lekcjach, podczas tzw. prób generalnych, występów czy koncertów poza szkołą. Warto rozważyć, jak cenne byłoby wykazanie wyrozumiałości dla tego rodzaju sytuacji, a wręcz wsparcie twórczych działań uczniów.

Innym problemem chórów jest rotacja wśród ich członków. Może być ona przyczyną wolniejszego rozwoju zespołu, znacznych wahań jego poziomu, w szczególnych wypadkach rezygnacji dyrygenta z prezentacji artystycznej. Najbardziej zjawisko to jest widoczne w chórach szkół gimnazjalnych. Olbrzymim wsparciem może być wspomniane już grono pedagogiczne. Dziesięcioletnia współpraca z chórami szkolnymi pozwoliła na zbudowanie pewnej tezy: z obserwacji wynika, że chóry i ich dyrygenci, których osiągnięcia są zauważane, postrzegane pozytywnie przez innych nauczycieli – nie mają problemu z zachęcaniem do śpiewu nowych osób. Zaobserwowałam, że wielu dyrektorów i wychowawców towarzyszy zespołom podczas koncertów i przesłuchań konkursowych. Niektórzy z nich dokumentują występy nagrywając i fotografując „swoje" chóry – tym samym ukazując młodzieży zainteresowanie i szacunek dla ich pracy oraz uczestnictwa w przedsięwzięciach artystycznych.

Z perspektywy czasu rolę koordynatora regionalnego powołanego do organizacji i funkcjonowania zespołów w dobie odbudowywania chóralistyki szkolnej

uważam za bardzo znaczącą. Niezwykle efektywnymi były spotkania z dyrygentami, podczas których dyskutowaliśmy nad chóralnymi problemami różnorakiej natury – nie tylko muzycznej, poszukując możliwości ich rozwiązania. Była to też doskonała okazja do wymiany doświadczeń i spostrzeżeń.

Traktując o rozwijaniu wrażliwości artystycznej dziecka w chórze szkolnym należy omówić istotną w tym obszarze rozważań funkcję osoby prowadzącej tego rodzaju zespół. Od dyrygenta bowiem zależy praca chóru jak też indywidualny rozwój jego członków. Oczywiste jest, że oprócz odpowiedniego wykształcenia muzycznego i prawidłowego operowania własnym głosem dyrygent powinien posiadać wiedzę dotyczącą rozwoju psychicznego i fizycznego dziecka. Ważne, aby był on dobrym obserwatorem i mógł dostrzegać takie cechy jak aktywność, temperament, emocjonalność, uwaga, pamięć, wyobraźnia, inteligencja, które w połączeniu ze słuchem muzycznym będą wpływać na prawidłowość rozwoju muzycznego ucznia. Warto każdego chórzystę traktować indywidualnie i pomóc mu się rozwijać.

Główną dewizą pracy zespołu chóralnego powinna być radość w śpiewie. Oczywiście, nie jest to możliwe bez utrzymania wśród dzieci właściwej dyscypliny pracy i zachowania. Na pewno pomocne tu będzie pogodne usposobienie dyrygenta, jego poczucie humoru, aby spotkania stały się radosną pracą. Podczas prób musi on pamiętać, że jest także wychowawcą- wzorem, o czym będą świadczyć jego zasady moralne.

Podstawą każdej próby chóru jest rozśpiewanie. Często jest ono odbierane przez chórzystów jako „zło konieczne", a jednak – to w tej części spotkania poprzez wielokrotne powtórzenia bloku przemyślanych zadań kształtowane są poszczególne elementy techniki wokalnej. Od inteligencji, błyskotliwości dyrygenta zależy, jak te żmudne ćwiczenia przekuć w serię zabaw muzycznych, które pozwolą na kształcenie nawyków właściwej postawy, toru oddechowego, prawidłowej pracy aparatu artykulacyjnego, emitowania głosu w taki sposób, aby wydobyć możliwie najpiękniejsze jego brzmienie.

Olbrzymie znaczenie ma wybór właściwego i interesującego dla młodzieży utworu. Kompozycja musi być atrakcyjna nie tylko pod względem walorów literackich, ale także wartości muzycznych. Dyrygent powinien zaproponować chórzystom materiał muzyczny, w którym środki kompozytorskie w ciekawy sposób ujmowałyby problemy wykonawcze, a ich pokonywanie stanowiłoby fascynujące doświadczenie. Przy wyborze repertuaru warto brać pod uwagę także zdanie chórzystów, aby wychodzić naprzeciw ich oczekiwaniom. Z perspektywy wielu lat współpracy z zespołami dziecięcymi, mogę stwierdzić, że chóry – prowadzone przez zaangażowanych dyrygentów, odznaczających się szczególną pasją, realizujących przemyślany plan rozwoju zespołu – śpiewają repertuar różnorodny. Praca

nad poziomem świadomości muzycznej uczniów powoduje, że wykazują oni zainteresowanie nie tylko muzyką popularną, ale także pieśniami ludowymi i utworami artystycznymi. Właśnie podczas opracowywania repertuaru możemy rozwijać i kształcić wyobraźnię oraz percepcję muzyczną. Zadaniem dyrygenta jest, aby różnorodność kompozycji rozwijała muzyczne myślenie, właściwe odczucie muzyki i emocjonalne zaangażowanie w śpiewie, zaszczepiając wśród chórzystów świadomość operowania własnym głosem, oddechem, fonacją i artykulacją.

Próby nie powinny być pozbawione dobrych wzorców – np. słuchania nagrań koncertów innych zespołów chóralnych odznaczających się wysokim poziomem wykonawczym. Percepcja muzyki wokalnej oraz instrumentalnej winna prowadzić do rozmowy na temat piękna, barwy, dynamiki wysłuchanych melodii, jak też do prób oceny jakości śpiewanych przez uczniów fraz muzycznych. W takich sytuacjach sukces dyrygenta, zależy także od umiejętności obrazowego wypowiadania się, posługiwania się piękną polszczyzną, w celu trafienia do wyobraźni słuchacza.

Prowadzone w ten sposób zajęcia artystyczne powinny sprawić, że chórzysta staje się uwrażliwiony na odbiór dyrygenckiej techniki manualnej, związanej z nią gestykulacji i mimiki. Pamiętajmy, że gesty te odzwierciedlają artystyczne imaginacje dyrygenta, wizje dotyczące interpretacji kompozycji. Powinny one oddziaływać na chór tak sugestywnie, by w wyobraźni zarówno osoby kreującej utwór, jak też członków zespołu powstawał taki sam obraz muzyczny.

Spotkania z dyrygentami szkolnych zespołów chóralnych były także odpowiednim momentem do rozmowy na temat estetyki prezentacji zespołu podczas koncertu. W wyniku tych dyskusji już podczas kolejnych wystąpień zauważano zdecydowanie korzystne zmiany w tej kwestii. Wraz ze wzrostem poziomu wrażliwości na brzmienie wykonywanych utworów, zmianie ulegały także odczucia estetyczne zarówno w sferze muzyki, jak też w obszarze kultury porozumiewania się czy też prezencji zespołu.

Dyskusje owocowały wieloma pomysłami przedsięwzięć artystycznych. Inicjatywa koncertowania, prezentacji umiejętności zespołów, zataczała coraz szerszy krąg wśród chórów. Wielokrotnie, dyrygenci i chórzyści wzajemnie dopingowali się, aby osiągnąć jak najlepszy rezultat podczas koncertu, czy też przesłuchań konkursowych. Niektóre chóry tak intensywnie pracowały nad doskonaleniem poziomu wykonawczego, aż osiągnęły umiejętności umożliwiające interpretacje kompozycji wokalno-instrumentalnych. Wyjątkowo zachęcające było umożliwienie chórzystom współpracy z zawodowymi muzykami. Kontakty z profesjonalistami są niezwykle inspirujące. Rodzajem zastosowania metody „dobrych wzorców" jest ułatwienie dyrygentom i chórzystom doskonalenia się w ramach konsultacji, warsztatów z wybitnymi specjalistami z dziedziny dyrygentury i wokalistyki oraz sztuk pokrewnych: aktorstwa i tańca.

Koncert w Kościele pw. św. Kazimierza Królewicza w Białymstoku (22.11.2016): S. Moniuszko, Msza a-moll; na fotografii: Agnieszka Panas – sopran, Urszula Bielenia – alt, Wioletta Miłkowska – dyrygent (fot. Jerzy Rojecki)

Z uwagi na to, że w Białymstoku odbywa się Moniuszkowski Festiwal Podlasia wiele uwagi chóry poświęcają opracowaniom pieśni Stanisława Moniuszki, poruszając problematykę wykonawczą kolejnych zeszytów Śpiewnika domowego.

W jednej z edycji działania programu „Śpiewająca Polska" w regionie były ściśle związane z problematyką wykonawczą wokalnych utworów z epoki średniowiecza, renesansu oraz wczesnego baroku. Podczas zajęć teoretycznych i praktycznych młodzież zgłębiała tajniki repertuaru kompozytorów polskich (Mikołaj Gomółka, Wacław z Szamotuł) i obcych (Orlando di Lasso, Thomas Morley) o polifonicznej konstrukcji. Przy tej okazji chóry miały możliwość współpracy z Zespołem Muzyki Dawnej „Capella Antiqua Bialostociensis", poznania budowy i brzmienia instrumentów historycznych takich jak, lutnia, flety, fidel, czy kornamuzy. Niewątpliwie dużą gratką była możliwość obserwacji dawnych tańców i renesansowych ubiorów. Spotkania te zaowocowały koncertem „Muzyka na królewskim dworze", który odbył się w Pałacu Branickich w ramach Festiwalu Nauki i Sztuki w 2007 roku.

Wśród dzieci i młodzieży popularnością cieszy się tematyka kolędowa. Podczas tego rodzaju koncertów chóry prezentują coraz to nowe opracowania kolęd. Warto też zwrócić uwagę na wpływ wielokulturowości charakterystycznej dla regionu Podlasia. Kultura mniejszości narodowych zamieszkujących te tereny odzwierciedla się także w repertuarze chórów dziecięcych i młodzieżowych. To oddziaływanie szczególnie widoczne jest właśnie podczas koncertów, w trakcie których zespoły wykonują kolędy polskie, ukraińskie, rosyjskie czy

białoruskie. Każdego roku w styczniu uczniowie szkół Białegostoku prezentują utwory o tematyce bożonarodzeniowej podczas Miejskiego Kolędowania w katedrze pw. Wniebowzięcia Najświętszej Marii Panny oraz Soborze św. Mikołaja. Są to spotkania o szczególnie ciepłym charakterze, gdyż do śpiewania włączają się wszyscy obecni, ks. Arcybiskup oraz inni duchowni, także włodarze miasta, dyrektorzy i pedagodzy szkół oraz tłumnie zgromadzeni rodzice małych artystów. Warto w tym miejscu zaznaczyć fakt o istotnym znaczeniu dla rozwoju muzycznych umiejętności młodzieży: w grudniu 2012 roku w Operze i Filharmonii Podlaskiej odbył się Koncert Finałowy Ogólnopolskiego Programu Rozwoju Chórów Szkolnych pod hasłem „Muzyka na Boże Narodzenie". Wzięło w nim udział ok. 350 osób – chórzystów z różnych szkół Polski. Pod moim kierunkiem- jako dyrygenta wykonano kreolskie kompozycje Ariela Ramireza Misa Criola oraz Navidad Nuestra, z towarzyszeniem Zespołu Sierra Manta wykorzystującego instrumentarium południowoamerykańskich Indian. Program ten w zestawieniu z kolędami polskimi w opracowaniu Włodzimierza Sołtysika umożliwił przedstawienie niezwykle barwnego bożonarodzeniowego obrazu muzycznego.

W obszarze chóralistyki szkolnej, nowatorstwem było podjęcie w 2008 roku próby interpretacji dwugłosowej Mszy a-moll na głosy równe Stanisława Moniuszki. Podczas warsztatów wokalnych został przygotowany materiał muzyczny tego utworu. Dzieci i młodzież zrzeszona w dwunastu chórach szkolnych po raz pierwszy mogła współpracować w tak wielkiej grupie z udziałem solistów i organisty. Owocem intensywnych działań były dwa koncerty, które odbyły się w kościołach w Białymstoku. We wrześniu 2008 roku, w kościele pw. Miłosierdzia Bożego utwór ten został wykonany przez młodzież szkolną w czasie koncertu poprzedzającego beatyfikację ks. Michała Sopoćko. Powtórzono go w roku 2016 podczas uroczystości Dni Patrona Białegostoku bł. ks. M. Sopoćki.

Niebawem udane przedsięwzięcie spowodowało chęć przygotowania i zaprezentowania przez uczniów znacznie bardziej wymagającej wykonawczo trzygłosowej Mszy e-moll S. Moniuszki (XI 2009).

Ogromny wysiłek nad opracowaniem problematyki wykonawczej obu mszy S. Moniuszki został ukoronowany realizacją nagrania wymienionej kompozycji. Było to nowe doświadczenie dla chórzystów, wystawiające na wielka próbę ich umiejętności wykonawcze i muzyczną wrażliwość. Efektem tej pracy było ukazanie się płyty: Chóry szkolne – w 190. rocznicę urodzin Stanisława Moniuszki.

Należy zauważyć, że niektóre szkolne (licealne) zespoły chóralne, zaczęły podejmować samodzielnie wyzwania opracowań utworów wokalno-instrumentalnych na głosy równe, z towarzyszeniem instrumentalnych zespołów kameral-

nych. Wykonane zostały m.in. msze Józefa Haydna, Gabriela Faure oraz Gloria Antonio Vivaldiego.

Pieśni o tematyce sakralnej dzieci mogły przygotować i zaprezentować podczas niezwykle ważnego wydarzenia dla Polski, jakim niewątpliwie była beatyfikacja Jana Pawła II. W roku 2011, w Sanktuarium Miłosierdzia Bożego chóry wykonały program utworów religijnych kompozytorów różnych epok rozpoczynając od hymnu Gaude Mater Polonia, poprzez psalmy Mikołaja Gomółki, kompozycje Wolfganga Amadeusza Mozarta, Stanisława Moniuszki, Feliksa Nowowiejskiego, Henryka Mikołaja Góreckiego. Warto w tym miejscu nadmienić, że na zakończenie koncertu dzieci zaśpiewały utwór W mroku jest tyle światła... do słów św. Jana Pawła II, z muzyką Piotra Selima. Ze względu na swój radosny charakter kompozycja ta stała się szczególnie ulubioną przez młodych wykonawców.

Bardzo interesującym przedsięwzięciem okazała się realizacja koncertu „Pieśni polskie". Koncert odbył się na scenie Białostockiego Ośrodka Kultury w listopadzie 2010 roku . W repertuarze znalazły się pieśni historyczne, patriotyczne i narodowe, związane z różnymi okresami w dziejach Polski począwszy od czasów średniowiecza. Publiczność mogła usłyszeć Bogurodzicę, pieśni o tematyce batalistycznej, utwory związane z walką o niepodległość podczas kolejnych powstań narodowych i wojen o wolność Polski.

Dzieci zrzeszone w wielkiej społeczności chóralnej Białegostoku miały także wspaniałą okazję do pracy nad „lżejszym" repertuarem i zaprezentowania Musicalu Akademia Pana Kleksa z okazji Dnia Dziecka. Wielka plenerowa impreza odbyła się na scenie przed Teatrem Dramatycznym im. Aleksandra Węgierki w Białymstoku 1 czerwca 2010 roku i stała się fantastyczną okazją do zabawy!

Wielorakość tematyki utworów oraz praca nad różnorodną problematyką wykonawczą spowodowała wśród chórzystów ciekawość poznania współczesnych kompozycji. Zespoły pracujące konsekwentnie nad rozwojem artystycznym zaczęły sięgać po repertuar twórców muzyki chóralnej XX i XXI wieku, zawierającej bardziej skomplikowane konstrukcje muzyczne, wymagające umiejętności słyszenia subtelnych różnic w wysokości i jakości dźwięku oraz wykonywania trudnych technicznie elementów wynikających z zastosowania różnorodnych technik kompozytorskich. Były to utwory m.in. Witolda Lutosławskiego, Józefa Świdra, Miłosza Bembinowa, Pawła Łukaszewskiego czy Piotra Jańczaka.

W roku 2014 w Białostockim Ośrodku Kultury odbył się wielki koncert „Muzyka współczesnych kompozytorów polskich".

Innym doświadczeniem była praca nad kompozycją wokalno-instrumentalną Andrzeja Hundziaka Marchołt. Podczas opracowywania problematyki wykonawczej chórzyści mogli zaobserwować, w jaki sposób współczesny kompozytor wykorzystuje w konstrukcji dzieła motywy dawnej muzyki dworskiej. Utwór

został wykonany podczas koncertu w ramach Dni Białegostoku (2015). Dzieciom towarzyszyli artyści Opery i Filharmonii Podlaskiej.

Mówiąc o muzyce XXI wieku w repertuarze chórów szkolnych Białegostoku, należy zwrócić uwagę na wykonanie kantaty Anioły młodego twórcy Jana Krutula. Utwór był prezentowany dwukrotnie (2011,2015). Jest to dzieło o bardzo skomplikowanej wielogłosowej fakturze, wykorzystującej dysonansowe współbrzmienia, różnorodne środki wykonawcze urozmaicone o szepty, parlanda, glissanda, wykonawstwa fragmentów *ad libitum*, z towarzyszeniem harfy, czelesty, fletu i szerokiego zestawu instrumentów perkusyjnych.

W czerwcu 2016 roku dyrygenci oraz ich podopieczni podjęli się prezentacji piosenek innych rodzimych twórców. Celem tego przedsięwzięcia były nie tylko Dni Białegostoku, ale przede wszystkim poznanie historii miasta, kształcenie postaw patriotycznych, uszanowania tradycji. Koncert pod tajemniczym tytułem „Zaczarowana dorożka po Lipowej ulicy jedzie" poprowadził znany wszystkim dyrektor Muzeum Podlaskiego, historyk, meloman – Andrzej Lechowski. Miłym przyjęciem cieszyły się piosenki Anny Bayer, takie jak Przepis na dobry humor, Apetyt na przygody czy opowieść o Zamenhofie w piosence Chłopiec marzyciel. Publiczność miała także okazję wysłuchać prawykonań utworów o Białymstoku z tekstami wspomnianej już Anny Bayer w znakomitej aranżacji kompozytora młodego pokolenia Maxa Fedorova. Chórom towarzyszył zespół instrumentalny Artystów OiFP.

Była to wspaniała muzyczna podróż, w której wraz z zaczarowaną dorożką słuchacze odwiedzili różne zakątki Białegostoku. Przenosiła nas ona w odległe lata niczym wehikuł czasu. Opowieść tę rozpoczęła prezentacja tańca barokowego w wykonaniu grupy tanecznej Zespołu Muzyki Dawnej Capella Antiqua Bialostociensis, która „zabrała' publiczność na dwór hetmana Jana Klemensa Branickiego. Słowa kolejnych utworów poprowadziły słuchaczy uliczkami starych Bojar, czy Siennego Rynku, pozwalając im zanurzyć się w zapachy orientalnych przypraw, ukazując barwność wielokulturową Białegostoku. Obraz ten dopełnił występ Tatarskiego Zespołu Taneczno-Wokalnego „Buńczuk".

Wraz z piosenkami Atlantyda, Z niepamięci, Białostockie Planty dotarliśmy do czasów współczesnych, które znacząco podkreśliła prezentacja taneczna Zespołu „Top 10 Heroes". Ukoronowaniem całości koncertu było wspólne wykonanie niezwykle radosnej, optymistycznej piosenki Moje Miasto rośnie ze mną. Należy w tym miejscu podkreślić fakt, że autorką jej słów jest Kamila Jamiołkowska, uczennica jednej ze szkół białostockich.

Prezentacji wszystkich utworów muzycznych towarzyszyła projekcja multimedialna, ukazująca obrazy przejeżdżającej po różnych zakamarkach Białegostoku zaczarowanej dorożki...

Z perspektywy wszystkich działań artystycznych, największą jednak wagę miał udział chórów szkolnych w prawykonaniu oratorium Tadeusza Trojanowskiego – Dziedzictwo. Dzieło to zostało skomponowane z okazji miejskich obchodów 1050-lecia Chrztu Polski i zaprezentowane w Operze i Filharmonii Podlaskiej (2016). Wzięło w nim udział ok. 250 wykonawców: chóry szkolne, Chór Politechniki Białostockiej, Chór Komendy Wojewódzkiej Policji w Białymstoku, soliści i Orkiestra Symfoniczna OiFP. Było ono ukoronowaniem dotychczasowej działalności chórzystów. Strukturę kompozycji stanowi muzyczne opracowanie słów wypowiedzianych przez Wielkich Polaków –myślicieli, będących autorytetami w różnych epokach historii Polski. Twórca oratorium w zależności od czasów pochodzenia tekstów zastosował odpowiednie środki konstrukcyjne poczynając od śpiewów chorałowych, poprzez polifonię, motywy taneczne, romantyczne kantyleny aż po współbrzmienia charakterystyczne dla muzyki XX i XXI wieku. Dzieci i młodzież szkolna miały okazję do zaobserwowania różnych zdobyczy kompozytorskich w historii muzyki. Wykonanie przez nie dzieła miało wieloraki wymiar: nie tylko muzyczny, ale przede wszystkim stanowiło niezwykłą lekcję historii, etyki i patriotyzmu.

Z doświadczeń koordynacji w regionie ogólnopolskiego programu rozwoju chórów szkolnych „Śpiewająca Polska" w Białymstoku oraz kilkuletniego kierownictwa projektem edukacyjno-artystycznym „Rozśpiewany Białystok" mogę stwierdzić, że z funkcjonowania tych projektów wynikają następujące efekty:

- na przestrzeni jedenastu lat od roku 2006 nastąpiła popularyzacja śpiewu zbiorowego, a chór stał się coraz bardziej popularną formą spędzania czasu,
- coraz większa liczba zespołów chóralnych tworzy się na terenie Białegostoku i w regionie,
- wzrasta świadomość korzyści, które wynikają z uczestniczenia w chórach,
- działanie programu niewątpliwie wpływa na podniesienie kultury muzycznej wśród dzieci i młodzieży,
- jego funkcjonowanie stwarza możliwość pogłębiania wiedzy muzycznej, daje możliwość kształcenia umiejętności wokalnych, uwrażliwia na rodzaj dźwięku,
- umożliwia współpracę chórów szkolnych z profesjonalistami: dyrygentami, solistami, oraz instrumentalistami,
- kształcenie umiejętności wokalnych w konsekwencji prowadzi do znaczniejszego uwrażliwienia osobowości i kształtowania poczucia estetycznego,
- chóry szkolne wykonują kompozycje różnorodne w swojej problematyce, są to pieśni ludowe, patriotyczne, artystyczne oraz utwory muzyki popularnej,

- kształtuje postawy twórcze, wywołuje postawę społecznego zaangażowania,
- kształtuje plastyczność umysłu, wrażliwości uczuciowej,
- pogłębia kulturę współżycia między ludźmi,
- zaspokaja potrzeby psychiczne takie jak uznanie, szcunek, przyjaźń,
- ma „oczyszczające" działanie w wyniku wzruszeń estetycznych,
- wzrasta świadomość współpracy w grupie, odpowiedzialności za współtworzenie projektów artystycznych, etycznego zachowania w stosunku do drugiego człowieka,
- zwraca uwagę coraz większa liczba przedsięwzięć artystycznych, w których udział biorą chóry szkolne,
- niektóre zespoły osiągają wspaniały poziom śpiewu umożliwiający im wykonywanie utworów wokalno- instrumentalnych,
- wśród wielu chórzystów zauważa się kontynuację działań w zespołach na kolejnych poziomach kształcenia ogólnokształcącego i akademickiego,
- wykonawstwo utworów należących do artystycznej literatury chóralnej umożliwia wstępne przygotowanie młodych ludzi do odbioru wielkich dzieł muzycznych.

Zespoły szkolne działające w Białymstoku wielokrotnie brały udział w konkursach i przeglądach chóralnych o randze ogólnopolskiej i międzynarodowej –zdobywając najwyższe laury.

W listopadzie 2008 roku, w Filharmonii Narodowej, podczas Ogólnopolskiego Festiwalu Chórów Szkolnych pt. „Kocham Cię Polsko" Krzysztof Dudek – ówczesny dyrektor Narodowego Centrum Kultury, bardzo pięknie i trafnie podkreślił znaczenie śpiewu chóralnego :

„Śpiew i muzyka, z którymi stykamy się po raz pierwszy w dzieciństwie kształtują naszą wrażliwość artystyczną i wyobraźnię. Są pierwszym i najważniejszym kontaktem ze sztuką. Pozostając w pamięci na całe życie wpływają na rozwój młodego człowieka i wyrabiają nawyk aktywnego uczestnictwa w kulturze. Śpiewanie w chórze jest znakomitą szkołą kształtowania osobowości, uczy odpowiedzialnej współpracy w grupie i wychowuje w szacunku dla wartości, jakie niesie sztuka".

Mamy w naszym kraju wspaniałe dzieci i cudowną młodzież. Mamy znakomitych nauczycieli, dyrygentów i ludzi, którzy potrafią i chcą animować kulturę muzyczną. To naprawdę wielki potencjał. Zespoły szkolne z coraz większą świadomością, wrażliwością i umiejętnościami wokalnymi prezentują utwory kompozytorów z różnych epok. I najważniejsze: wyraźnie odczuwa się radość wykonawców – młodzieży zakochanej w muzyce i śpiewie.

IV

ROLA RODZICÓW W WYCHOWANIU

O WYCHOWANIU

MACIERZYŃSKIÉM

PRZEZ

ZOFIJĄ KOWERSKĄ.

Dzieło premijowane na konkursie przez Redakcyją „Bluszczu“ ogłoszonym.

WARSZAWA.

Nakładem **Michała Glücksberga**, księgarza.

1881.

Alina Rynio

Odpowiedzialność rodziców za religijno-moralne wychowanie dziecka w rodzinie. Tradycja i współczesność

Zasadniczym celem niniejszej publikacji będzie próba zastanowienia się nad tym, co stanowi o naturze i wadze religijno-moralnego wychowania dziecka w rodzinie i do czego sprowadza się odpowiedzialność rodziców w tym wymiarze wychowania? W celu uszczegółowienia tej kwestii istotne wydaje się znalezienie odpowiedzi na kilka zasadniczych pytań: jaka jest istota, geneza oraz sens fenomenu religii i religijności? Co przynależy do specyfiki wychowania religijnego, a co nią jest w wychowaniu moralnym? Na czym polegało tradycyjne wychowanie religijne w rodzinie? Jakie są współczesne wyzwania i zjawiska, z jakimi wychowujący rodzice i wychowawcy muszą się mierzyć? Dlaczego w krajach rozwiniętych Europy Zachodniej mamy do czynienia z praktycznym odrzuceniem religii i moralności? Całość analiz i przemyśleń zakończy przywołanie wybranych przykładów dawnych i współczesnych systemów i koncepcji wychowawczych zakorzenionych w doświadczeniu wiary w Boga i ukazujących, że religia może stanowić pomoc, a nie zagrożenie dla edukacji, o co współcześnie bywa pomawiana.

Istota, geneza oraz sens fenomenu religii (religijności)

W bardzo interesującej i rzetelnej publikacji o. Zbigniewa Marka pozwalającej uchwycić istotę, znaczenie i miejsce edukacji religijnej i poznania religijnego, które nie wyklucza poznania naturalnego w systemie współczesnej edukacji czytamy, iż „Zainteresowanie religią bierze się stąd, że od zawsze zajmuje ona szczególne miejsce w tworzonej przez człowieka kulturze. Jej wielkością jest m.in. to, że niesie człowiekowi poczucie bezpieczeństwa oraz ułatwia mu dopasowanie się

do realiów życia"[1]. Termin religia[2] posiada szeroki zakres znaczeniowy. Etymologicznie w języku potocznym wskazuje na związek człowieka z Bogiem. Wyraża się on przez bogobojność, pobożność, świątobliwość. W języku realistycznej filozofii, w sensie przedmiotowym „religia jest związkiem człowieka-osoby z osobowym Bogiem, którego człowiek poznaje i uznaje za ostateczne źródło swego istnienia i najwyższe dobro, do którego zmierza przez poznanie i miłość. Wyraża się to w świadomym i wolnym działaniu religijnym, przez które człowiek nawiązuje kontakt z Bogiem obecnym w świecie i w życiu człowieka. Istotny dla religii świadomy i wolny wybór Boga (wybór podstawowy) rzutuje na całe życie i staje się podstawą wszelkich innych wyborów. Związek człowieka z Bogiem nadaje życiu osoby ludzkiej i jej wszelkim działaniom ostateczny sens. Religia będąc swoistym świadomym odniesieniem się człowieka do czegoś innego i wyższego niż on sam, jest kontaktem obustronnym z kimś (lub czymś), co przejawia się w określonej postawie i specjalnej aktywności ludzkiej. Uznanie własnej ograniczoności umożliwia człowiekowi stawianie pytań o charakterze religijnym i egzystencjalnym, na które może otrzymać przynajmniej częściowe odpowiedzi dzięki zdobytej wiedzy religijnej. Pokazuje też, że religia, chociaż nie podlega możliwościom empirycznego sprawdzenia, to jednak zawsze dodaje człowiekowi „ducha", zmniejsza jego lęk i budzi nadzieję. Oparta na osobowych relacjach człowieka z Transcendencją (Bogiem, Absolutem, *sacrum*) jest „drogą spełnienia człowieka"[3]. Dokonuje się ono przez odczytanie i realizowanie powołania otrzymanego od Pana Boga dzięki wiernemu i systematycznemu współdziałaniu z otrzymanymi talentami[4]. Jest to możliwe wtedy, gdy człowiek przeżywa wszystko na co dzień w bliskiej łączności ze swoim Stwórcą i Odkupicielem, czyli troszczy się o pogłębione życie religijne.

---

1 Z. Marek, *Religia pomoc czy zagrożenie dla edukacji*, Kraków 2014 s. 32.

2 Łac. *religio* od *religere* – być pobożnym, bogobojnym; lub od *religare* – związać, przywiązać; lub od *relegere* – ponownie przebyć, odczytać, zastanawiać się. „Określenia etymologiczne były formułowane przede wszystkim przez autorów starożytnych [...]. Cyceron wyprowadza termin «religia» od *relegere* (odczytać na nowo), określając religię jako «pilne przestrzeganie tego, co ma związek z czcią bogów» [...]. Laktancjusz natomiast słowo «religia» wywodzi z terminu *religare* (wiązać, spajać), rozumiejąc religię jako «połączenie i związanie z Bogiem», związek moralny człowieka z Bogiem [...], Św. Augustyn [...] – od *religere*, co oznacza czynność ponownego wybierania: «zapomnieliśmy bowiem o Bogu, ale ponownie obieramy Go jako Pana naszego»". [Religia] to „więź człowieka z jedynym, wszechmocnym Bogiem", S. Kamiński, *Światopogląd religia teologia zagadnienia filozoficzne i teologiczne,* Lublin 1998, s. 75; por.: także *Słownik łacińsko-polski,* red. M. Plezia, t. 4, Warszawa 1974, s. 501-502.

3 Z.J. Zdybicka, *Człowiek i religia*, Lublin 2006, s. 345.

4 Por.: Mt 25,14-30.

Od strony człowieka fakt religii (religijność) jako osobista i dynamiczna relacja z Panem Bogiem wynika z przygodności ludzkiej egzystencji. Będąc bowiem istotą rozumną (*homo sapiens*), człowiek swoją inteligencją penetruje, przenika otaczającą go rzeczywistość i usiłuje właściwie odczytać w niej swoje miejsce. „Poznaje bezpośrednio, przeżywa i doświadcza swojej kruchości, ograniczoności, a więc bytową przygodność i niewystarczalność swoją i innych osób"[5]. Więź religijna z Bogiem dokonuje się dzięki wyposażeniu genetycznemu, czyli rozwijanym przez edukację i aktywność własną potencjalnościom zamkniętym w ludzkiej naturze. Potencjalnościami tymi są: otwarcie na transcendencję, pragnienie całkowitego spełnienia siebie oraz dążenie do nieskończoności. Dzieje się to dzięki poznaniu ostatecznej, absolutnej prawdy i pragnieniu pełni duchowego dobra dającego poczucie szczęśliwości[6]. Człowiek bowiem z natury, jako osoba-byt podmiotowy, rozumny i wolny, istniejący „w sobie" i „dla siebie", spełnia się w dużej mierze dzięki otwarciu na innych i współdziałaniu z nimi. Przeżywa także potrzebę „zakorzenienia się w wartościach trwałych, które mają swój ostateczny fundament w doświadczeniu pozaempirycznym"[7]. Ponadto „zapotrzebowanie" na religijność, pomimo widocznych we współczesnym świecie trendów o charakterze laicyzacyjnym wynika z potrzeby doświadczenia i tworzenia sensu życia. Zapotrzebowanie to jednak w żadnym wypadku nie wywołuje ujednolicenia form wyrażania swej religijności, gdyż przejawia się ona w oddawaniu czci transcendencji, a także okazywaniu szacunku, uznaniu, lęku, zależności bądź zaufania. Stąd też osoba dzięki religii odkrywa nie tylko transcendencję lecz także istnienie prawdziwego *sacrum* – „świętości". Pojęcie to kreśli istniejące granice, których nie sposób wyjaśnić ponieważ zachodzą one między człowiekiem a bóstwem. Istnienie takich granic nie przeszkadza człowiekowi w poszukiwaniu możliwości nawiązywania z *sacrum* osobowych relacji[8].

Zdaniem ks. M. Rusieckiego dzieje się tak za sprawą tego, iż „W układzie horyzontalnym człowiek nie może spełnić siebie do końca. Dochodzi do punktu granicznego, napiętnowanego gehenną cierpienia, bezdenną czeluścią, która zionie traumatyczną, porażającą grozą śmierci, pustką bezsensu i unicestwienia"[9].

---

5 Z.J. Zdybicka, *Religia*, w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, (skrót: PEF), Lublin 2007, s. 721.

6 Por.: ibidem.

7 G. Ambrosio, *Religia*, w: *Encyklopedia chrześcijaństwa. Historia i współczesność 2000 lat nadziei*, Kielce 2000, s. 634.

8 Z. Marek, *Religia pomoc czy zagrożenie dla edukacji*, s. 42; idem, *Wychowanie religijno-moralne,* w: *Religijno-moralny wymiar rozwoju i wychowania*, red. A. Rynio, K. Braun, A. Lendzion, D. Opozda, Lublin 2012, s. 22.

9 M. Rusiecki, *Wychowanie religijne w rodzinie,* w: *Religijno-moralny wymiar rozwoju i wychowania*, s. 299-336.

Według cytowanego autora „Ta droga prowadzi donikąd. Jedynie transcendentne «Ty» w Osobie tego, który świadomie i dobrowolnie wszedł w nasz los, poddał się cierpieniu, przekroczył granice śmierci i pojawił się na nowo wśród żyjących – przynosi sensowną odpowiedź. Jest to zatem możliwe jedynie w przestrzeni wertykalnej. Ta relacja oznacza «być albo nie być» dla człowieka. Stanowi rzeczywiste otwarcie na całe pole bytu (...) na Prawdę Absolutną i na wszelkie dobro – aż po Dobro Absolutne (Boga)”[10]. Możliwość ta istnieje dzięki funkcjonującym w człowieku motywom doskonalenia, poznania i miłowania, czyli dążenia do pełnej samorealizacji. Z natury więc człowiek jest bytem religijnym (*homo religiosus*). Także jego pełnia szczęścia jest możliwa na sposób trwały jedynie w otwarciu się, w całkowitym zawierzeniu i oddaniu się Panu Bogu, który jest najgłębszym Źródłem wszelkiego dobra i ostatecznym celem dążeń człowieka. W świetle Objawienia człowiek jest włodarzem otrzymanych talentów i podmiotem wyznaczonej mu misji gospodarza w świecie, zaproszonym do współdziałania, a nawet do przyjaźni ze Stwórcą. Wiąże z Nim całą swoją egzystencję. Ma świadomość moralnej odpowiedzialności za kształt własnego życia. Co więcej „został przez Pana Boga zaproszony do świętości: *Bądźcie świętymi, bo Ja jestem święty* (Kpł 11,44). Jest przynaglony przez Chrystusa do rzetelnej pracy wewnętrznej: *Bądźcie więc wy doskonali, jak doskonały jest Ojciec wasz niebieski* (Mt 5,48)” [11]. Religijność staje się więc zdumiewającą niszą eklezjalną dającą szansę, by człowiek mógł spełnić i wolę Bożą, i siebie – do końca – już w wieczności.

Religia i moralność w życiu człowieka

W tym miejscu warto zauważyć, iż o roli religii w wychowaniu w ostatnich latach ukazało się szereg bardzo cennych publikacji. Jedną z nich jest Wychowanie otwarte na religię. Polska Szkoła filozofii klasycznej o roli religii w wychowaniu Marii Małgorzaty Boużyk[12] . Autorka tej publikacji odsłaniając model wychowania otwartego na religię ukazuje wielość istniejących definicji religii i odsłania naturę sporu o rolę religii w wychowaniu. Zdaniem s. Z.J. Zdybickiej, która jest autorką filozoficznego określenia religii[13], widząc w niej

---

10 Z.J. Zdybicka, *Religia w kulturze. Studium z filozofii Religi*, Lublin 2010, s. 31.

11 M. Rusiecki, *Wychowanie religijne w rodzinie,* s. 303.

12 M. Boużyk, *Wychowanie otwarte na religię. Polska szkoła filozofii klasycznej o roli religii w wychowaniu*, Warszawa 2013.

13 Z.J. Zdybicka, *Próba filozoficznego określenia religii*, w: eadem, *Człowiek i religia*, Lublin 1993 s. 270-318: „W ujęciu filozoficznym religia jest realną i dynamiczną relacją osobową człowieka do osobowego Absolutu, od którego człowiek jest zależny w istnieniu oraz działaniu i który jest jego ostatecznym celem nadającym sens jego życiu(przyczyna sprawcza i celowa)”.

„drogę spełnienia się człowieka" i „możliwość kształtowania osobowego modelu kultury" – trudno jest jednoznacznie i wyczerpująco odpowiedzieć na pytanie o to, czym jest religia. Wynika to z wielości istniejących religii, bogactwa form życia religijnego, a nade wszystko ze specyfiki przeżyć i aktów religijnych, które jako akty osoby, a nie natury są niepowtarzalne. Same religie różnią się między sobą przedmiotem kultu. Przedmiot ten może być bytem osobowym, innym razem nieosobowym; może też posiadać wymiar moralny albo być jakąś techniczną siłą. To z kolei decyduje o niewymierności religii, gdyż każda z nich staje się aktem indywidualnym i spontanicznym. „Ponadto – jak pisze cytowany wcześniej o. Z. Marek – religia, która jest „faktem" i „doświadczeniem„ osoby, jednocześnie jest też zjawiskiem społecznym. Poszczególne religie, wszystkie razem i każda z osobna, stanowią „część" kultury, „obok" nauki, moralności i sztuki" [14]. Pomijając w tym miejscu szczegółowe analizy związane z próbą wyjaśnienia samego pojęcia religii i religijności, zanim przejdę do niezbędnej refleksji na temat moralności i wychowania religijno-moralnego, ten etap moich poszukiwań i refleksji zakończę stwierdzeniem, iż właściwością każdej religii (chrześcijańskiej i niechrześcijańskiej) jest to, że usiłuje ona udzielić człowiekowi odpowiedzi na jego egzystencjalne pytania: kim jest człowiek, jaki jest cel i sens jego życia, czym jest dobro i zło (grzech)? Dlaczego pojawia się cierpienie i śmierć, jak osiągnąć szczęście. Religia inspiruje też człowieka do respektowania jej zasad w swoim życiu. Takie dopasowanie do zasad religii nazywane jest religijnością człowieka. Akceptacja poznania religijnego zakłada zgodę na antropologię, która poza odwoływaniem się do rzeczywistości materialnej i niematerialnej przywołuje związki człowieka z transcendencją. Karol Wojtyła taką antropologię określi jako „adekwatną". Warto też zauważyć, iż mądre i odpowiedzialne ukazywanie związków łączących człowieka z Bogiem pomaga odkrywać i akceptować świat wartości absolutnych, a to chroni przed wszelkiego rodzaju relatywizmem i pustką egzystencjalną.

Z kolei moralność etymologicznie (pochodzi od łac. *mos* wola bóstw lub władców, *mores* przepisy, zwyczaje) oznacza społeczne reguły postępowania uznawane przez jednostkę lub grupę, odnoszące się do osobistego kształtowania życia, charakteru i obyczajów[15]. Moralność podobnie jak religia jest rozpatrywana w wielu aspektach i wymiarach. Najważniejsze z nich to wymiar biblijny, teologiczny, pastoralny, psychologiczny, pedagogiczny (edukacyjny) i socjologiczny. W społeczeństwach ponowoczesnych moralność nie jest kwestią dziedziczenia. „W warunkach radykalnej wolności – jak zauważa J. Mariański, analizujący społeczny aspekt moralności – każdy na nowo i na własny warunek musi podejmo-

---

14 Z. Marek, *Religia pomoc czy zagrożenie dla edukacji*, s. 35.

15 H. Widczyk, *Moralność*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 13, Lublin 2009, kol. 254.

wać decyzje moralne"[16]. Okazuje się, że nawet najważniejszych wartości z przeszłości nie można automatycznie i po prostu odziedziczyć. „Trzeba je przyswajać i odnawiać przez osobisty wybór, często niełatwy. Tożsamość moralna przekazywana (*dziedziczona*) przekształca się w tożsamość moralną konstruowaną aż po jej bardzo zróżnicowane formy, takie jak tożsamość hybrydowa (*trochę tego, trochę tego*), lub nawet wielotożsamość (*wiele różnego naraz*)"[17].

Najogólniej rzecz ujmując kształtowanie moralności obejmuje umiejętność rozpoznawania i prawidłowej oceny sytuacji, twórcze planowanie dobra moralnego, dojrzałe przekonanie prowadzące do właściwego działania; różnicowanie jakościowe postępowania moralnego; rozwój autonomii moralnej (przezwyciężenie czysto prawnej zależności) i rozumności (twórcze odniesienie do normy). Kształtowanie moralności obejmuje także proces formowania sumienia, poznawanie hierarchii wartości; wychowanie do wolności i kształtowanie postawy odpowiedzialności głównie za życie własne i innych w ramach naturalnego porządku moralnego, a zwłaszcza w odniesieniu do Chrystusa. Moralność określa również wiedzę praktyczną osoby kierującej działaniem pedagogicznym, które sprzyja dojrzewaniu moralnemu człowieka na poszczególnych etapach jego rozwoju[18].

Wychowanie religijno-moralne jako szczególna szansa budowania integralnej tożsamości człowieka

Wychowanie religijno-moralne widziane w aspekcie rozwoju osoby jest pojęciem szerokim i odnosi się do sfery ludzkiego myślenia i działania. Uzasadnienie tego rodzaju wychowania opiera się głównie na potrzebie integralnego wychowania osoby i pojmowaniu człowieka jako istoty religijnej (*ens religiosum*), potrzebującej odniesień, które ją przekraczają i jednocześnie tłumaczą doświadczenia codzienności[19].

---

16 *Moralność* w: *Podstawowe pojęcia socjologii w eksplikacji ks. Janusza Mariańskiego*, opr. i wyboru dokonał M. Marczewski, Lublin 2013, s. 199.

17 Ibidem.

18 Por.: H. Wrońska, *Pastoralny wymiar moralności*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 13, Lublin 2009, kol. 259-260.

19 Por.: G. Stachel, *Pedagogia della Religione (Religionspädagogik)*, w: J. Gevart red., *Dizionario di catechetica*, Torino 1987, s. 491-493; Zob.: też: Z. Terenti, *Educatione religiosa*, w: J.M. Prellezo i in. red., *Dizionario di scienze dell'educatione*, Torino 1997, s. 360-362; C. Rogowski, *Edukacja religijna*, w: *Leksykon pedagogiki religii, podstawy – koncepcje – perspektywy*, red. C. Rogowski, Warszawa 2007 s. 140-143; U. Dudziak, *Wychowanie moralne,* w: *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej,* red. K. Chałas, ks. A. Maj, Radom 2016, s. 14--31-1436; A. Kiciński, *Wychowanie religijne*, w: *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej,* s. 1436-1438.

Do natury właściwie pojętego wychowania moralnego czy religijnego należy, że nie chce ono „zagarniać" czy „zniewalać„ człowieka, lecz chce służyć jego wszechstronnemu rozwojowi i dlatego nie może być traktowane jedynie jako dodatek do wychowania ogólnego. Przez wychowanie religijne rozumie się system wychowania oparty na podporządkowaniu działalności edukacyjnej założeniom jakiegoś wyznania. W Polsce takim wyznaniem jest przede wszystkim religia rzymskokatolicka, z którą utożsamia się większość społeczeństwa. Warto też zauważyć, że rząd RP w roku 1990 ponownie wprowadził wychowanie religijne w szkole państwowej. Mimo to, często jest ono obce chrześcijańskim poglądom na wychowanie. Interesujące jest dlaczego tak się dzieje? i jaki jest związek wychowania religijnego z wychowaniem chrześcijańskim i wychowaniem moralnym? Z nauczania Kościoła wynika, że wychowanie religijne opierając się głównie na ukazywaniu człowieka jako istoty religijnej (*ens religiosum*) i odnosząc się do sfery ludzkiego myślenia i działania ma wymiar indywidualny i społeczny. Religijność człowieka w szerokim (ogólnym) znaczeniu przejawia się w tak podstawowych formach ludzkiej aktywności, jak: zaufanie, wdzięczność, przebaczenie, radość, poczucie szczęścia, chęć niesienia pomocy innym, nadzieja, możliwość spotkania i pragnienie przekraczania siebie, otwierania siebie. Rozpoczyna się w konkretnych działaniach (np. podczas rozmowy we wspólnej pracy, wspólnym przygotowaniu posiłku, rozwijających się relacjach z najbliższymi), harmonijnie towarzyszy poszczególnym etapom rozwojowym, odnosząc się do podstawowych sytuacji życia ludzkiego: narodzin, kontaktów z innymi, nauki w szkole, dojrzewania, wchodzenia w dorosłość, podjęcia pracy, tworzenia własnej rodziny, doświadczenia choroby, przeżywania szczęścia i smutku, winy i przebaczenia, przygotowania na śmierć[20].

W wymiarze społecznym wychowanie religijno-moralne zabezpiecza i wprowadza w religijny i moralny zarazem wymiar kultury i dlatego jest nie tylko prawem i przywilejem danego człowieka ale i obowiązkiem osób i instytucji odpowiedzialnych za system edukacji mający służyć dobru człowieka i zabezpieczać jego podstawowe prawa. Nic zatem dziwnego, że współcześnie wielu autorów potwierdza konieczność stałej i wczesnej edukacji religijno-moralnej. Jest to tym bardziej uzasadnione, że współcześnie mamy do czynienia nie tylko z kryzysem wychowania i rodziny ale z procesem szybkiego przenikania się religii i kultur.

Ze społecznego nauczania Kościoła dowiadujemy się też, że proces wychowania religijnego i moralnego ma swoje założenia ontologiczne, antropologiczne i aksjologiczne. Ich realizacja wymaga spełnienia określonych warunków ze strony

---

[20] R. Chałupniak, *Wychowanie religijne czy wychowanie chrześcijańskie,* w: *Wychowanie religijne u progu trzeciego tysiąclecia,* red. R. Chałupniak, J. Kostorz, Opole 2001, s. 231.

wychowywanego i podmiotów wychowujących oraz dynamizmów w formie adekwatnych metod, technik i środków[21]. Domaga się solidnej wiedzy moralno-religijno-pedagogicznej, znajomości kondycji ludzkiej i kontekstu społeczno-kulturowego, a nadto wzajemnej współpracy wychowujących i wychowywanych[22].

Nie zagłębiając się jednak w szczegółowe kwestie związane z procesem wychowania religijno-moralnego w rodzinie należy zauważyć, że z badań prowadzonych nad problemem istoty religii, religijnością, wychowaniem religijnym i chrześcijańskim wynika jednoznacznie, że człowiek ze swej natury jest bytem religijnym i do integralnego rozwoju potrzebuje prawdziwych przekonań religijnych, które stawać się będą bazą jego życia i podstawę tegoż rozwoju[23]. Kształtowanie owych przekonań religijnych poprzez podtrzymywanie i wspieranie ich naturalnymi i autentycznymi motywacjami jest celem wychowania religijnego „wychodzącego od człowieka i na niego zorientowanego" [24].

Warto też zauważyć, że na każdym etapie i poziomie cywilizacji, począwszy od ludów pierwotnych, obecne i czytelne są przejawy religijnych zachowań człowieka świadczące o jego religijnej naturze i o istnieniu relacji człowieka z rzeczywistością transcendentną. Fakt istnienia religii nie podlega wątpliwości. Wszędzie, gdzie pojawiał się człowiek, nawiązywał relację z rzeczywistością nadprzyrodzoną, a organizując i sprawując kult, rozwijał jakąś aktywność religijną.

---

21 Por.: S. Kunowski, *Pedagogika życia wewnętrznego. Wykłady na Prymasowskim Studium Życia wewnętrznego w r. ak.1966/67*, Warszawa 1966; idem, *Wstęp do pedagogiki katolickiej*, Lublin 1961 (tekst nieop.); idem, *Wychowanie moralne jako istotny element wychowania chrześcijańskiego*, w: *Wychowanie w rodzinie chrześcijańskiej*, red. F. Adamski, Kraków 1982 s. 86-99; G. Hanzeman, *Wychowanie religijne*, Warszawa 1988; Z. Marek, *Rozwój teorii religijnego wychowania dziecka w wieku przedszkolnym w Polsce w latach 1945–1990,* Kraków 1994; J Bagrowicz, *Edukacja religijna współczesnej młodzieży. Źródła i cele*, Toruń 2000; A. Potocki, *Wychowanie religijne w polskich przemianach,* Warszawa 2007*;* M. Nowak, *Wychowanie religijne w pedagogice katolickiej XX wieku*, „Paedagogia Christiana" 2001, 1(5), s. 43-69; B. Grom, *Psychologia wychowania religijnego dzieci w wieku przedszkolnym, szkolnym oraz młodzieży,* Kraków 2011.

22 Por.: *Wychowanie chrześcijańskie między tradycją a współczesnością*, red. A. Rynio, Lublin 2007.

23 Por.: M. Nowak, *Podstawy pedagogiki chrześcijańskiej. Materiały pomocnicze do wykładów,* Lublin 1995; idem, *Wychowanie religijne w pedagogice...*, s. 43-69; idem, *Treści religijne w teorii pedagogicznej*, w: A. Rynio red., *Wychowanie człowieka otwartego. Rola „Zmysłu religijnego" Luigi Giussaniego w kształtowaniu osoby,* Kielce 2001; K. Olbrycht, *Religia a wspieranie rozwoju człowieka*, w: *Religia a sens bycia człowiekiem*, red. Z. Zdybicka, Lublin 1994; A. Rynio red., *Pedagogika katolicka. Zagadnienia wybrane*, Stalowa Wola 1999; T. Jelonek, *Człowiek – istota religijna: materiały do wykładu katechizmu Kościoła katolickiego*, Kraków 1996.

24 J. Michalski, *Wychowanie religijne „wychodzące od człowieka i zorientowane na człowieka"*, „Paedagogia Christiana" 2002, 1 (8), s. 33-48;

Jednak poznawanie genezy, struktury i funkcji religijności człowieka prowadzi do pierwotnego i autonomicznego zjawiska – faktu religijnego, który nie może być zbadany empirycznie, gdyż człowiek nie jest w stanie dotrzeć do „ostatecznych" źródeł doświadczeń religijnych. Ów fakt we współczesnej myśli analizowany bywa w różnoraki sposób. Jednym z nich jest ujmowanie religii i religijności w kategorii zmysłu religijnego włączonego w strukturę bytu każdego człowieka. Przedstawicielem takiego stanowiska jest włoski myśliciel i uczony ks. L. Giussani[25]. Kwestionuje on pogląd głoszący, że religia zrodziła się ze strachu. Jego zdaniem zmysł religijny będąc egzystencjalnym pierwiastkiem natury człowieka wyraża się w stawianiu ostatecznych pytań o znaczenie i sens życia, bólu i śmierci i pomaga człowiekowi w uzyskaniu na te pytania adekwatnych odpowiedzi. Zmysł religijny wpisany w naturę człowieka, domaga się pielęgnacji i rozwoju. Droga rozwoju zmysłu religijnego dokonuje się poprzez percepcję tego, co jest dane i budzenie pytań ostatecznych. Zakłada żywy kontakt z rzeczywistością, wyrażający się w podejmowanych zadaniach i rolach, wzbogacających świadomość człowieka i aktywizujących rozum. Konsekwencją tej percepcji jest spostrzeżenie daru i tego kto obdarowuje, kto jest aktywny wobec człowieka. Dana człowiekowi rzeczywistość warunkuje jego egzystencję oraz budzi zdumienie i fascynację, która przeradza się w pytania ostateczne i rozwija się jako religijność. Zdumienie darowaną rzeczywistością oraz rozpoznanie siebie jako jej części i wyodrębnienie siebie jako „ja" w kolejnym kroku wiąże się z fascynacją i podziwem piękna i ładu panującego w otaczającej rzeczywistości. Odkrycie harmonijnego piękna rzeczywistości kosmicznej w naturalny sposób zwraca uwagę człowieka ku jej Przyczynie „bo z wielkości i piękna stworzeń poznaje się przez podobieństwo ich Stwórcę" (Mdr 13, 1-5). Dynamika rzeczywistości ujawniająca się w jej cyklicznym porządku doby i roku prowadzi nie tylko do uświadomienia sobie aktu stworzenia i odkrycia Stwórcy, lecz również budzi refleksję, iż rzeczywistość ta „ [...] porusza się zgodnie z zamysłem, który może być dla człowieka przyjazny". Zamysł ten sprawia, że człowiek wzrasta, rozwija się, trwa i przedłuża swoje istnienie w potomstwie[26].

Religia będąc zjawiskiem bogatym i złożonym, której przedmiot nie jest dany poznawczo wprost, postrzegana też bywa, o czym była już mowa, jako fenomen wspólny wielu kulturom[27]. Dlatego uważa się, że – niezależnie od przekonań –

---

25 Por.: L. Giussani, *Zmysł religijny*, przeł. K. Borowczyk, Poznań 2000.

26 Por.: L. Giussani, *Zmysł religijny*...; R. Guardini, *Bóg daleki Bóg bliski*, Poznań 1991; idem, *O istocie chrześcijaństwa*, Kraków 2000; L. Waga, *Rola doświadczenia w wychowaniu religijnym według Luigiego Giussaniego*, Lublin 2005, (praca magisterska Archiwum KUL); M. Buber, *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych,* Warszawa 1992.

27 Por.: F. Adamski., *Socjologia religii*, Kraków 1983; J. Mariański, *Religia i Kościół w społeczeństwie pluralistycznym. Polska w latach dziewięćdziesiątych,* Lublin 1993; W. Piwo-

winna ona stanowić jeden z obowiązujących elementów systemu edukacyjnego, a jednocześnie być polem zainteresowań pedagogów. Szerokie ujęcie religii jako fenomenu historycznego, kulturowego i społecznego, powiązanego z subiektywną świadomością i indywidualnym zachowaniem jednostki, domaga się uwzględnienia występujących we współczesnych cywilizacjach elementów religii naturalnej, zwrócenia uwagi na spontaniczny proces rozwoju religijności dziecięcej, a także położenia większych akcentów na pozostałe wielkie religie świata. Takie uniwersalne podejście do religii i religijności może budzić pewne zastrzeżenia. Przy takim rozumieniu religii pedagogika religijna, koncentrując się na ogólniejszych kwestiach edukacji religijnej, odchodzi coraz bardziej od zagadnień związanych z wychowaniem chrześcijańskim rozumiejącym religię jako osobową więź człowieka z Bogiem. Ujmowanie człowieka jako istoty religijnej przy jednocześnie postępującym procesie sekularyzacji społeczeństw dawniej chrześcijańskich prowadzi do poszukiwania i opisywania (co nie jest zjawiskiem nowym) swoistej syntezy religijno-moralnej, która jednak zaczyna być daleka od chrześcijaństwa[28] i chrześcijańskiego wychowania religijnego, którego zasadniczym celem jest pomoc chrześcijaninowi w rozwoju jego relacji z Bogiem bez stosowania redukcji w formie „katechezy prawd cząstkowych"[29]. Dla pedagogów religijnych prawdziwym wyzwaniem jest narastająca dziś pokusa synkretyzmu oraz preferencja dla indywidualnej i selektywnej religijności. Dlatego też podstawowym pytaniem dla chrześcijańskich pedagogów religijnych pozostaje kwestia, na ile myśl pedagogiczno-religijna może rozwijać się w tym kierunku i czy chrześcijańskie wychowanie, nie ucierpi przez taką redukcję.

Tradycyjnie chrześcijańskie wychowanie oparte na podstawach biblijno-teologicznych, rozpoczynało się w domu, było kontynuowane w środowisku parafialnym (etap inicjacji liturgiczno-sakramentalnej), często wzmacniane bywało przez religijne oddziaływanie podstawowych środowisk i grup rówieśniczych (ruchów, stowarzyszeń, związków). Współcześnie silnie osłabione religijne oddziaływanie podstawowych środowisk domaga się nie tylko szczegółowych, naukowych analiz, ale także większego zaangażowania na rzecz ich dowartościowania oraz poszukiwania wciąż nowych płaszczyzn edukacyjnych. Zróżnicowane podejście

---

warski, *Społeczno-kulturowe uwarunkowania religii*, Lublin 1979; idem, *Socjologia religii*, Lublin 1996.

28 Por.: R. Chałupniak, J. Kotowski, *Współczesne słowniki wychowania religijnego*, w: http://www.katecheta.pl/20002/07/R_01.htm s. 17; V. Messori; *Pytania o chrześcijaństwo*, przeł. M. Stebart, Kraków 1997; idem, *Wyzwania wiary. Teraźniejszość z perspektywy chrześcijańskiej*, t. 1-2, Kraków 1998.

29 Por.: J. Ratzinger, *Raport o stanie wiary.* Z ks. kardynałem Josephem Ratzingerem rozmawia Vittorio Messori, Kraków – Warszawa – Struga 1986.

wobec wychowania religijnego i moralnego najłatwiej jest zobrazować odwołując się do religijnego wychowania w szkole. Spoglądając z perspektywy tylko Europy, można zauważyć, iż w każdym kraju wychowanie religijne, podobnie jak wychowanie moralne warunkowane specyficzną sytuacją społeczną, polityczną i ekonomiczną, przybierało inny kształt. Nie inaczej jest w Kanadzie, Stanach Zjednoczonych czy Australii.

Warto też zauważyć, iż model wychowania religijno-moralnego proponowany przez niektórych zachodnich pedagogów jest bardzo zachowawczy. Jego twórcy dostrzegają wprawdzie socjologiczne zmiany w podstawowych środowiskach wychowania religijnego i moralnego (w rodzinie, szkole, parafii), wskazują na ich słabą skuteczność w religijnym i moralnym oddziaływaniu, jednocześnie nie podejmując już żadnych środków, by wpłynąć na taką sytuację. Niekiedy uciekają w idealistyczną formę wspólnot, którymi rzekomo miałyby być parafie i w których mogłaby być inicjowana i dojrzewałaby wiara[30].

„W sytuacji polskiej – jak słusznie zauważa cytowany wyżej autor – kiedy i tak wiele czasu i sił poświęcono walce o właściwe miejsce wiary i (religii) w życiu publicznym, kiedy nie chciano poddać się presji zepchnięcia chrześcijaństwa „do zakrystii", dziś w obliczu jednoczącej się Europy, na nowo pojawia się niebezpieczeństwo marginalizacji kwestii religijnych w życiu społeczno-politycznym" [31].

Z analizy bogatej literatury przedmiotowej wynika, że jeśli chodzi o meritum, to rodzimi pedagodzy kładą szczególny nacisk na edukacyjny potencjał religii w rozwoju i wychowaniu człowieka, funkcjonowaniu rodziny, potencjał tkwiący w nauczaniu religii, w rozwoju nowych ruchów i wspólnot religijnych. Podkreślają też potencjał edukacyjny religii w społeczeństwie pluralistycznym, wreszcie, potencjał tkwiący w różnorodnych formach obecności religii w mediach[32].

Z kolei w zaleceniach praktycznych widoczny jest nacisk, na istotny element procesu wychowania religijnego, jakim jest udział dziecka w różnych praktykach religijnych. Z punktu widzenia wychowania ważne są, wspólne wielu religiom, zasady etycznego postępowania człowieka w stosunku do samego siebie, do drugiego człowieka i do otaczającego go świata. W wychowaniu religijnym podstawową rolę odgrywa sumienie człowieka i obowiązek jego kształtowania[33]. Tym, co ustanawia najważniejsze wartości i wskazuje na główne kierunki działa-

---

30 M. Buber, *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych.* Zob.: też R. Chałupniak, *Wychowanie religijne czy wychowanie chrześcijańskie*, w: *Wychowanie religijne u progu trzeciego tysiąclecia,* red. R. Chałupniak, J. Kostorz, Opole 2001 s. 237.

31 Ibidem, s. 238.

32 Por.: J. Bagrowicz, *Pedagogika religii (religijna*), w: *Wokół katechezy posoborowej,* red. R. Chałupniak, J. Kachel, J. Kostorz, W. Spyra, Opole 2004 .

33 Por.: J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, Lublin 1986.

nia człowieka jest prawo Boże zawarte w tak czy inaczej, w zależności od religii, rozumianym Objawieniu i tradycji. Wszystkie religie uznają istnienie jakichś norm, za których przestrzeganie oczekuje człowieka nagroda, a za ich przekraczanie kara. Źródłem tych norm nie jest sam człowiek, ale Bóg, zaś nagrodą jest na ogół szczęście po śmierci. Wśród wartości umożliwiających wybór właściwego postępowania na ogół wszystkie religie wymieniają prawdę, mądrość, rozumienie ostatecznego celu i sensu życia człowieka, dobro, miłość do drugiego, a także poszanowanie życia ludzkiego i całej przyrody[34] .

Potwierdzając, że wprowadzanie w zasady życia religijnego odbywa się w obrębie określonej kultury, religii i wyznania, pedagodzy zatroskani o właściwy kształt wychowania religijnego i moralnego kładą nacisk na podejmowanie go w rodzinie, w szkole, w parafii, na katechezie i w mass mediach. Wszystkie religie uznają potrzebę jakiegoś samokształcenia się człowieka, jakiegoś dążenia do doskonałości, do oświecenia, przestrzegania hierarchii wartości, wyboru dobra.

Niektóre, zwłaszcza religie Wschodu, kładą szczególny nacisk na samoopanowanie, ujarzmienie zmysłów, skupienie, koncentrację, kontemplację. W innych religiach, zwłaszcza w chrześcijaństwie, w związku z przekonaniem o przygodności życia ludzkiego i grzesznej naturze człowieka, duży akcent kładzie się na potrzebę stałego nawracania się, uznania zależności od Boga i uznania w Nim Odkupiciela w osobie Syna Bożego. Niektóre religie przywiązują też szczególną wagę do pojęcia wspólnoty wyznawców i do jedności wszystkich wierzących. Podkreślają także obowiązek sprawiedliwości społecznej i potrzebę reformowania struktur społecznych dotkniętych piętnem tzw. grzechu strukturalnego.

Znawcy problemu zauważają, że poprzez wychowanie religijne jednostka jest wprowadzana w sposób widzenia świata, styl życia, zasady preferencyjne, normy, wzorce postępowania i wartości. Uzewnętrznione zachowania religijne, wspólnoty osób wierzących – m.in. ton głosu jej członków, wyraz twarzy, układ rąk i postawa ciała – udziela się nawet małym dzieciom, które jeszcze przed rozumieniem słów nabierają religijnego sensu i znaczenia tej wspólnoty.

W wychowaniu religijnym akcentuje się moc świadomości religijnej, informacyjną funkcję uczuć religijnych, preferencje, wybory i decyzje jako wskaźniki ugruntowania zasad życia religijnego. Uwzględnia się przeżycia i uczucia religijne, moralność religijną, więź ze wspólnotą osób wierzących, prawa i obowiązki,

---

34 K. Przecławski, *Wychowanie (z punktu widzenia religii)*, w: *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1997, s. 914.

35 Por.: Cz. Walesa, *Rozwój religijności człowieka*, t. I*: Dziecko,* Lublin 2005; M. Jarosz, *Interpersonalne uwarunkowania religijności*, Lublin 2003; Z. Matulka*, Samowychowanie chrześcijańskie*, Toruń 1995.

praktyki i doświadczenia religijne, potrzeby i wezwania skierowane do członków wspólnoty religijnej, jak też związek pomiędzy potwierdzaniem własnej osoby a przyjęciem swojego przeznaczenia. Koresponduje to z chrześcijańską ideą zasługi, według której człowiek dostosowuje się do swego przeznaczenia w takiej mierze, w jakiej kształtuje on i doskonali świat i ludzkość[35]. W kształtowaniu dojrzałej religijności najistotniejszą sprawą jest nauka dokonywania własnych wyborów i właściwego moralnego oceniania oraz odkrywania prawdziwych wartości. Umiejętność ta może mieć duże znaczenie w rozwiązywaniu kryzysów religijnych, które niekoniecznie muszą kończyć się zobojętnieniem religijnym.

Zaprezentowana w wielkim skrócie problematyka wychowania religijno-moralnego, u podstaw którego stoi przekonanie, że religia to oparty na wierze związek człowieka z Bogiem, mający na celu odpowiedź na wezwanie Boga i udział w Bożym życiu jest niezwykle istotna tak dla ochrzczonych jak i nieochrzczonych. Wszak chrześcijańskie wychowanie religijno-moralne to nie tylko teoretyczne przekazywanie wiedzy o istnieniu Boga i rzeczywistości pozaświatowej, ale całkowite zaangażowanie człowieka, obejmujące jego przekonania, dążenia i postawy życiowe. Przeżywana przez człowieka więź z Bogiem, zarówno w wymiarze indywidualnym jak i społecznym, chociaż koncentruje się na intymnej sferze wewnętrznej, to jednak nie tylko do niej się sprowadza. Religia chrześcijańska ma też swój zewnętrzny wyraz i kształt. Inspiruje przez swoją zewnętrzność do twórczych działań osobowych i społecznych, do doskonalenia się, co znajduje swój wyraz w przemianie życia i współuczestniczeniu w kreatywnej i zbawczej działalności Boga. W tym znaczeniu religia jest wartością niezbywalną w życiu człowieka i społeczności ludzkiej[36] . Nadając ludzkiemu życiu sens, ma charakter więzi osobowej, a człowiek religijny, to ten, „który przez wiarę nawiązał kontakt z Bogiem, uznając go za istotę osobową, (...) najdoskonalszą, wieczną, inną od wszystkiego co istnieje, i zarazem wyższą nad wszystko”[37]. Nie dziwi więc, że w nauczaniu Kościoła zwraca się szczególną uwagę na konieczność podmiotowego traktowania wychowanka, co prowadzi do określenia wychowania, w tym także wychowania opartego na postulowanej przez św. Jana Bosko religii, rozumie i miłości, jako wprowadzenia do samowychowania. Do takiego rozumienia wychowania nawiązuje też Jan Paweł II, gdy stwierdza, że w wychowaniu chodzi o to, „aby człowiek stawał się coraz bardziej człowiekiem – o to, aby bardziej «był», a nie więcej «miał» – aby więc poprzez wszystko co «ma» i «posiada», umiał bardziej i pełniej być człowiekiem – to znaczy, aby również umiał bardziej «być»

---

36 M. Rusecki, *Istota i geneza religii*, Warszawa 1989, s. 239.

37 Ibidem.

nie tylko z drugimi, ale także «dla drugich»" (Paryż, 2 czerwca 1980) [38]. Podobnego zdania jest Benedykt XVI uwrażliwiający sobie współczesnych na pilną potrzebę wychowania. Obaj myśliciele, podobnie jak obecny papież Franciszek celowość wychowania widzą w otwarciu się człowieka na Boży plan zbawienia, drugą osobę i otaczająca rzeczywistość. Papieski sposób wychowania zarówno w wydaniu Jana Pawła II, Benedykta XVI jak i Franciszka bardzo wyraźnie bazuje na antropologii adekwatnej, chrześcijańskim personalizmie, realizmie i potrzebie rozwijania postawy autentycznej wiary, nadziei, miłości, wolności i odpowiedzialności.

Odrzucenie wychowania religijnego i moralnego jako współczesny fenomen życia społecznego i polityki w krajach rozwiniętych

Ewidentnym symptomem owego odrzucenia są różne formy sekularyzacji i kształtowanie się moralności kompromisowej pragmatycznej, utylitarnej płynnej, niekonsekwentnej, a nawet moralność bez zasad. Sądzę, że dobrze to oddaje jeden z listów do Przyjaciół KUL pisany na Wielkanoc w roku 1997 autorstwa ks. abp. Stanisława Wielgusa: „żyjemy w epoce, w której miliony ludzi mylą dobro ze złem, prawdę z fałszem". Co więcej „chełpią się nieprawością i grzechem. Tworzą mętne irracjonalne doktryny, które pozwalają człowiekowi na wszystko i prowadzą donikąd. Liczni współcześni inteligenci – filozofowie, naukowcy, pisarze, dziennikarze, artyści, twórcy filmów, przedstawień teatralnych i kabaretów – jak nigdy w historii, sprzeciwiają się swojemu powołaniu. Nie zależy im już na tym, aby prowadzić swoich uczniów, czytelników, słuchaczy czy widzów – ku dobru, prawdzie i uczciwości. Przeciwnie. Dla uznania, a zwłaszcza dla pieniędzy, gotowi są na wszystko. Gotowi są demoralizować, oszukiwać, kłamać, skandalizować. Nie mają już nic wspólnego z misją prawdziwego inteligenta, którego charakteryzuje poczucie odpowiedzialności za innych, za tych, którzy wiedzą mniej od niego. Zamiast bronić wartości, które leżą u podstaw każdego zdrowego społeczeństwa, koncentrują się na ich ośmieszaniu, a nawet systematycznym zabijaniu świadomości społecznej. Zamiast wartości wprowadzają antywartości. W miejsce wierności – kult rozpusty. W miejsce poszanowania życia ludzkiego – przemoc i zagładę. W miejsce niezmiennej, ważnej dla wszystkich prawdy – pogląd, że nie ma jednej prawdy dla

[38] Jan Paweł II, *Wychowanie w nauczaniu Jana Pawła II (1978–1999),* z serii: *Edukacja w nauczaniu Kościoła,* t. 3, Warszawa 2000 s.130; Zob.: też A. Rynio, *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II*, Lublin 2004.

wszystkich, gdyż każdy ma własną prawdę i każdy może postępować tak, jak mu się podoba"[39]. A jeśli do tego dodamy obłędne totalitaryzmy, rozwój najróżniejszych sekt religijnych oraz utopii politycznych, socjalnych i ekonomicznych, wróżbiarstwo, astrologię, negację Boga osobowego, transcendencji i nadnatury, odrzucenie Dekalogu i Kazania na Górze to przestaną nas dziwić wszelkie próby banalizacji zła, degradacji człowieka, małżeństwa, rodziny, Kościoła katolickiego, szkoły, organizacji społecznych i politycznych, które chciałyby wychować nowe pokolenia do życia w adekwatny sposób.

Bez wątpienia mamy dziś do czynienia z tragicznym zjawiskiem tzw. błędu i pęknięcia antropologicznego, o którym często mówił papież Jan Paweł II. „Istotę tego błędu należy widzieć w niedostrzeganiu w człowieku obrazu Boga i sprowadzaniu go tylko do rangi zwyczajnego zwierzęcia, którego fizyczna śmierć jest nieodwracalnym kresem wszystkiego".

Najbardziej rozwinięte cywilizacyjnie społeczeństwa, dawniej chrześcijańskie przeżywają dziś proces szybkiego poganienia. Nastawione są niemal wyłącznie na doczesność. Wszelka transcendencja, wszelkie odniesienie do Boga i do życia pozagrobowego znika im z pola widzenia. Ostateczny cel upatrują sobie w zapewnieniu dobrobytu, nieograniczonej wprost konsumpcji i maksymalnym użyciu. Społeczeństwa te nie mogą ścierpieć żadnego głosu, który kwestionuje taki model życia i taką hierarchię wartości, który powiada, że to, co doczesne, jest ważne, ale nie najważniejsze, który przypomina o Bożym sądzie i odpowiedzialności za ludzkie czyny.

Chcąc adekwatnie odczytać postmodernistyczną rzeczywistość, w której żyje bogata Europa Zachodnia musimy sobie zdawać sprawę z zagrożenia postmodernistycznej etyki globalnej charakteryzującej się radykalizmem w swych spekulatywnych założeniach, nie pytaniem o istotę dobra i zła moralnego, ani o antropologię dociekającą kim naprawdę jest człowiek, czym się tłumaczy jego szczególna wartość oraz na czym polega jego prawdziwa wielkość.

Funkcjonowanie błędnego mniemania, jakoby człowiek w sprawie swojego zbawienia był samowystarczalny, a religia była wyłącznie prywatną i subiektywną sprawą człowieka, nieuchronnie prowadzi do relatywizmu. Manifestuje się on upadkiem ludzkiej zdolności poznania prawdy, znajdowania w niej ostatecznej wolności i wypełnienia największych aspiracji, czyli odnalezienia wyczerpującej odpowiedzi na najbardziej egzystencjalne pytania i potrzeby człowieka. Wszystko staje się względne i dyskusyjne, i nic nie jest już w stanie porwać, poruszyć całego człowieka.

---

[39] abp. S. Wielgus, *Festiwal nieprawości*, List do Przyjaciół KUL, Wielkanoc 1997 r. w: *O chrześcijańską edukację*. Wyboru tekstów dokonała i tytułami opatrzyła J. Michalczyk, Sandomierz 2014, s. 228-229.

Wszak nieobecność Boga w życiu człowieka – to kryzys prawdy, która jest dziś powszechnie kwestionowana; to nieobecność życia, które jest dziś na świecie tak bardzo niszczone; oraz nieobecność jasnych wskazań – jaką drogą iść we współczesnej mgle fałszywych idei, teorii, filozofii i sekt, aby dojść do Królestwa Chrystusowego.

Wewnętrzne i zewnętrzne zagrożenia w funkcjonowaniu rodziny

Jeszcze inną grupę wyzwań owej laickości, z jakimi przychodzi się mierzyć ludziom wierzącym w Polsce i w Europie stanowią zewnętrzne (społeczne, kulturowe i ekonomiczne) i wewnętrzne zagrożenia wspólnoty rodzinnej. Jest ich wiele i nie sposób odnieść się do wszystkich. Zainteresowanych tą problematyką odsyłam do wydanych, moim staraniem, dwóch publikacji książkowych stanowiących pokłosie wcześniej zorganizowanego międzynarodowego kongresu pt: „Obudzić nieodkryty potencjał rodziny. Rodzina pyta i odpowiada", jaki miał miejsce w Instytucie Pedagogiki KUL we wrześniu roku 2015[40].

W rozważaniach na temat religijnego rozwoju i wychowania dzieci i młodzieży nie bez powodu podkreślana jest niezwykła rola rodziny jako środowiska wychowawczego. Dzieje się to za sprawą empirycznie weryfikowanego faktu, że rodzina jest pierwszym i niezastąpionym środowiskiem przekazywania wartości, zwłaszcza wiary religijnej i moralnych zasad życia społeczno-religijnego. Kościół katolicki w oficjalnym nauczaniu zawsze podkreślał znaczenie rodziny jako podstawowego środowiska wychowawczego. Czynił to szczególnie w okresie zagrożenia życia rodzinnego i wielkich kryzysów tradycji chrześcijańskiej[41]. Czyni to także i dziś. Wystarczy w tym miejscu przywołać choćby tylko adhortację Familiaris consortio z 1981 roku, Kartę praw rodziny; List do rodzin wydany w 1984; czy encyklikę Evangelium Vita. Godna uwagi jest też posynodalna adhortacja apostolska Amoris Laetitia Ojca Świętego Franciszka. W kontekście podjętego tematu szczególnie ważne wydaje się przywołanie jezuickiej tradycji wychowania do osobistej odpowiedzialności unikającej dwóch skrajnych niebezpieczeństw:

---

40 *Obudzić (nie)odkryty potencjał małżeństwa i rodziny,* red. A. Rynio, K. Braun, ks. M. Jeziorański, I. Szewczak, Lublin 2015; *Rodzina miejscem integralnego rozwoju i wychowania*, red. D. Opozda, s. M. L. Opiela, D. Bis, E. Świdrak, Lublin 2015.

41 Por.: J. Wilk J., *Pedagogika rodziny. Zagadnienia wybrane*, Lublin 2002 s. 129-140; idem, *Znaczenie pierwszych doświadczeń dla religijnego wychowania małego dziecka,* Lublin 1998; idem, *Rodzina jako podstawowe środowisko wychowawcze w świetle doktryny Kościoła Katolickiego,* w: *Pedagogika katolicka. Zagadnienia wybrane*, red. A. Rynio, Lublin 1999, s. 283-298; Zob.: też M Wolicki, *Wychowanie religijne i moralne małego dziecka w rodzinie*, Przemyśl 1989.

leseferyzmu (z franc. *laissez – faire*, oznaczającym pozostawienie swobody działania) i obsesyjnej chęci kontrolowania i panowania nad wszystkim. „Chodzi o to, aby chrześcijańska wizja małżeństwa i rodziny posiadała niezmienną siłę przyciągania, a nie przyczyniała się do tego, co obecnie jest powodem narzekania" (AL. 36).

Aby tak nie było trzeba przyjąć oparty na miłości chrześcijański model małżeństwa i rodziny pamiętając, że fundamentem małżeństwa i rodziny jest jej stabilność i trwałość oraz otwarcie rodziców na dzieci i zadania związane z ich wychowaniem, w którym „liczy się przede wszystkim to, aby zrodzić w dziecku z wielką miłością procesy dojrzewania w jego wolności, uczeniu się, kompleksowym rozwoju, pielęgnowaniu prawdziwej autonomii" (AL. 261). Wszystko, co utrudnia rodzicom taką postawę, nie tylko w sferze duchowej, ale również w sferze materialnej, szkodzi rodzinie.

Dzisiejszy kryzys rodziny jest związany z odwróceniem paradygmatów. Okazuje się, iż niejednokrotnie nagradzane są egoizm i chciwość, a wybór życia i rodziny zdają się być karane. Taka patologiczna sytuacja domaga się korekty, dalszych działań na poziomie lokalnym, międzypaństwowym, globalnym w wymiarze kulturalnym, politycznym, ekonomicznym.

Wybrane systemy i koncepcje wychowania otwartego na religię, wiarę i sumienie

We współczesnej pedagogice można znaleźć wiele systemów i modeli odwołujących się do wychowania religijnego, wiary i sumienia. Zazwyczaj ich podstawą są założenia personalizmu chrześcijańskiego. Niejednokrotnie systemy te określane są mianem „pedagogiki", chociaż w rzeczywistości opisują „pedagogie" wynikające z przyjmowanych modeli duchowości[42]. Ze względu na charakter mojej wypowiedzi i określone ramy, jakie daje przyjęta forma, mając świadomość istniejących opracowań[43] ograniczę się jedynie do przywołania prowadzących dzia-

---

42 Por.: J. Karczewska, *Integralne wychowanie – chrześcijańska koncepcja Stefana Kunowskiego*, Kielce 2012, s. 27-74; Zob.: też. L. Grzebień, *Pedagogika ignacjańska na tle innych pedago-gik zakonnych (refleksje nad dziejami szkolnictwa polskiego*), w: *Pedagogika ignacjańska. Historia, teoria, praktyka*, Kraków 2010, s. 107-128.

43 Por.: m.in. M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej,* Lublin 1999; M. Opiela, *Integralna pedagogika przedszkolna w systemie wychowania Edmunda Bojanowskiego. Kontynuacja i zmiana,* Lublin 2013; J. Kostkiewicz, *Kierunki i koncepcje pedagogiki katolickiej w Polsce 1918–1939*, Kraków 2012; eadem red., *Pedagogie katolickich zgromadzeń zakonnych. Historia i współczesność,* t. 1-3, Kraków 2012; 2013; 2015; E. Walewander red., *Katolicka a liberalna myśl wychowawcza w Polsce w okresie międzywojennym. Zagadnienia wybrane*, Lublin 2000; J. Michalski, A. Zakrzew-

łalność wychowawczą i szkolną wybranych zgromadzeń zakonnych i tych, którzy przyczynili się do rozwoju wychowawczej myśli Kościoła na przestrzeni ostatnich wieków. W czasach nowożytnych rozwojem katolickiej myśli pedagogicznej i działalności wychowawczej zajmują się licznie powstające zakony żeńskie i męskie. Spośród nich na szczególną uwagę zasługują urszulanki, barnabici, Szkoły Doktryny Chrześcijańskiej, jezuici, oratorianie, Szkoły Pobożne Józefa Kalasancjusza, Ojcowie Chrześcijańskiej Doktryny, Mali Bracia Maryi, Bracia Nauki Chrześcijańskiej, Bracia Stowarzyszenia Marii (marianiści), Siostry De Notre-Dame, Siostry Miłosierdzia św. Marii Magdaleny, Siostry Sacre-Coeur, Siostry Świętej Rodziny, boromeuszki, prezentki, Służebniczki Dębickie i Starowiejskie, kanoniczki, felicjanki, Franciszkanki Rodziny Maryi, niepokalanki, Siostry Opatrzności, Dominikanki III Zakonu, Siostry Matki Bożej Miłosierdzia, józefitki, Pasterki Wielkopolskie, Służebnice Serca Jezusowego, Sodalicja św. Piotra Klawera, Misjonarki Świętej Rodziny, Urszulanki Serca Jezusa Konającego, Misjonarki św. Benedykta, pasjonistki, Franciszkanki Służebnice Krzyża, Stowarzyszenie Kobiet Wspólnej Pracy, benedyktynki, Samarytanki Krzyża Chrystusowego, salezjanie i salezjanki, zmartwychwstańcy i zmartwychwstanki, michalici i michalitki, albertyni i albertynki, Ruch Szensztacki i wiele innych. Wszystkie z wymienionych zgromadzeń w wychowaniu opierają się na ideałach i systemach katolickich, aczkolwiek różnią się między sobą swym specyficznym charakterem, a niektóre z nich ze względu na specjalne zadania wytworzyły w szczegółach swój własny system. Dziedzictwo pedagogiczne wyżej wymienionych zgromadzeń zakonnych i przedstawicieli jest imponujące jakkolwiek ciągle za mało znane i zauważane przez współczesnych pedagogów. Jednak sytuacja ta bardzo powoli ulega zmianie. Dla większości wymienionych przedstawicieli katolickiej myśli pedagogicznej ideałem nowego człowieka w wychowaniu katolickim jest doskonały chrześcijanin i obywatel, świadom swego celu i przeznaczenia, naśladujący wiernie jedynego mistrza Jezusa Chrystusa, otwarty wobec współczesnego świata i wartości doczesnych takich jak np.: praca, kultura, ojczyzna, czy naturalne środowisko. Przedstawiciele tej myśli zachęcając dorosłych (rodziców i wychowawców) do podejmowania odpowiedzialności za wychowanie przyszłych pokoleń uświadamiają, że pierwszym prawdziwym, a poniekąd jedynym zadaniem wychowujących jak i wychowywanych w duchu chrześcijańskim jest angażowanie życia w to, co wartościowe i trwałe, co prawdziwe, godne zaufania, konieczne i ostateczne.

---

ska red., *Pedagogika chrześcijańska. Tradycja, współczesność, nowe wyzwania*, Toruń 2010; A. Rynio, A. Pabiniak, *Historyczno-kulturowe tło rozwoju pedagogiki katolickiej w Polsce w dwudziestoleciu międzywojennym*, w: *Język i wychowanie. Księga jubileuszowa z okazji 45 lat pracy naukowej profesor Kazimiery Krakowiak,* red. E. Domagała-Zyśk, A. Borowicz, R. Kołodziejczyk, Lublin 2016, s. 663-681.

Podsumowanie

Zaprezentowana problematyka wychowania religijno-moralnego ze szczególnym uwzględnieniem wychowania w rodzinie chrześcijańskiej wskazuje na fundamentalne znaczenie domu rodzinnego i na szczególne powołanie rodziców, którzy na mocy sakramentu małżeństwa, są „znakami" Boga. Kochając, opiekując się i wybaczając sobie nawzajem ojciec i matka stają się dla dziecka „pomostem" (zwykło się też mówić transparentem) do Boga. Równocześnie wierzący rodzice są tymi, którzy umożliwiają rozwój wiary i powołania każdego członka rodziny i każdego człowieka, który tego pragnie. Wychowanie religijne jest tu ewidentnie zanurzone w wychowaniu, jakie dokonuje się spontanicznie w każdej rodzinie. Stąd im „zdrowsza" będzie rodzina, tym pełniejszy będzie dawała fundament pod wychowanie religijne. Zdrowie rodziny rozumiane jest tu w sensie stwarzania przez nią możliwości wymiany miłości, ciepła, akceptacji. Wychowanie religijne zaczyna się bowiem tam, gdzie dziecko doświadcza bezwarunkowej miłości. Im bardziej czytelna jest miłość matki i ojca wyrażająca się w ich obecności i trosce, tym większą ma ono szansę przejścia w obszar wiary. Na najwcześniejszym etapie rozwoju chrześcijańskie wychowanie religijne miesza się z etycznym i estetycznym, i polega na kształtowaniu uczuć i rozwijaniu swego rodzaju wyczucia i smaku, co w języku teologicznym nazwać można kształtowaniem sumienia. Nie dziwi zatem fakt, że w chrześcijańskim wychowaniu religijnym właśnie rodzinie jako grupie pierwotnej i naturalnej charakteryzującej się dominowaniem więzi uczuciowych i uczuciowej wymianie przypisuje się rolę niczym niezastąpioną. Szczegółowe zaplanowanie tak pojętego wychowania religijnego wydaje się mało prawdopodobne. Wszystkie zaś elementy dydaktyki wychowawczej w rodzinie sprowadzają się do jednej zasady, jaką jest podarowanie dziecku od samego początku bezinteresownej miłości oraz ukazanie religii jako tej, która pełni ważną funkcję i stanowi nieodłączny element życia jednostki i życia społecznego.

Joanna Falkowska

Powinności rodziców w wychowaniu dzieci. Rozważania Zofii Kowerskiej (1845–1929)

Uwagi wstępne

Celem niniejszego artykułu jest przybliżenie poglądów na powinności i zadania rodziców w wychowaniu dzieci, w ujęciu polskiej powieściopisarki, nowelistki drugiej połowy XIX i początków XX wieku – Zofii Kowerskiej. Autorka żyła i tworzyła w szczególnym czasie przemian społecznych. Zmianom uległo np. postrzeganie ról rodzicielskich, a zwłaszcza roli matki w wychowaniu dzieci. Równocześnie pojawiło się także spore zapotrzebowanie na poradniki i podręczniki, które podejmowałyby te istotne kwestie i stanowiłyby dla zainteresowanych rodziców pomocne narzędzie w tym trudnym procesie[1].

Zofia Kowerska jest autorką ważnej publikacji odpowiadającej na to właśnie zapotrzebowanie, a mianowicie poradnika dla rodziców i wszystkich tych, dla których istotne były problemy wychowawcze. Mowa o pracy O WYCHOWANIU MACIERZYŃSKIM, która ukazała się w 1881 roku. W swej twórczości pedagogicznej, a zwłaszcza w tej obszernej publikacji, autorka charakteryzowała rolę rodziców w wychowaniu, a szczególnie zwracała uwagę na ich obowiązki w zakresie kształtowania charakteru dzieci. Poruszała ważne zagadnienia związane z wychowaniem moralnym. Istotnym wątkiem jej rozważań było także znaczenia domu rodzinnego jako środowiska wychowawczego, zadania matki w wychowaniu dzieci, obowiązki rodziców względem wychowania obywatelskiego i patriotycznego, a także sprawa wychowania w duchu wartości chrześcijańskich.

---

1 J. Szablińska, *Doświadczenie macierzyństwa w XIX wieku*, w: *Przekaz tradycji i kultury na przestrzeni wieków*, red. S. Walasek, L. Albański, *Wychowanie w rodzinie*, Jelenia Góra 2011; A. Bołdyrew, *Matka i dziecko w rodzinie polskiej*, Warszawa 2008.

Kilka uwag o życiu i działalności zawodowej Zofii Kowerskiej

Zofia Kowerska (urodzona 11 grudnia 1845 roku we Wronowie, zmarła 20 marca 1929 roku w Warszawie) jak wspomniano, była polską powieściopisarką, nowelistką i publicystką[2]. Odebrała wychowanie domowe w Woli Gałęzowskiej pod kierunkiem nauczycieli – Szarzyńskiej i Sztremlera. Nie bez wpływu na jej dalszą drogę zawodową i wybory życiowej było też to, że jej matka (patriotka i działaczka oświatowa) prowadziła tajną szkółkę dla dzieci wiejskich[3]. Jak podają źródła, jako osoba dojrzała Kowerska znajdowała czas na działalność oświatową i charytatywną, jak również pisarską. Tę twórczość stanowiła przede wszystkim beletrystyka (kilkadziesiąt powieści i nowel obyczajowych).

Debiutowała w 1873 roku, dobrze przyjętym w środowisku literackim opowiadaniem Historia o nieśmiałej dziewczynie. Została też nagrodzona przez „Tygodnik Ilustrowany" za nowelę Wydalona, poruszającą temat rugów pruskich[4]. Trzeba w tym miejscu zauważyć, że jej publikacje prasowe miały charakter wychowawczo-patriotyczny. Jest również autorką książek dla dzieci i literatury pedagogicznej, a jej twórczość tłumaczono na języki francuski, niderlandzki oraz czeski. Za rozprawę O wychowaniu macierzyńskim otrzymała nagrodę tygodnika „Bluszcz"[5]. To właśnie na kartach tej pracy zaprezentowała swoje rozważania dotyczące wychowania dzieci i wskazała na zadania i błędy popełniane przez

---

2 Zofia Kowerska (1845–1929) była autorką prac: *Historia o nieśmiałej dziewczynie* (1873), *Bracia z wyboru* (1879), *O wychowaniu macierzyńskim* (1881), *Wydalona* (1886), *Na służbie* (1896), *Losy Adasia* (1898), *Mały zbawca* (1899), *Pani Anielska* (1917). Więcej na temat życia i twórczości Kowerskiej w następujących pracach: C. Gajkowska, *Kowerska Zofia*, w: *Literatura polska: przewodnik encyklopedyczny*, red. J. Krzyżanowski, C. Hernas, t. 1: *A-M*, Warszawa 1991, Z. Ciechanowska, *Kowerska Zofia*, w: *Polski Słownik Biograficzny*, red. E. Roztworowski, Wrocław – Warszawa – Kraków 1968–1969, s. 580-582; „Myśl Narodowa" 1929, nr 13.

3 Z. Ciechanowska, *Kowerska Zofia...,* s. 580.

4 Utwory Zofii Kowerskiej były wielokrotnie nagradzane. Otrzymywała nagrody m.in. w konkursach ogłaszanych przez „Tygodnik Ilustrowany" (1886) oraz „Gazetę Świąteczną" (1895).

5 Warto powiedzieć, że była to praca napisana na konkurs ogłoszony przez redakcję czasopisma „Bluszcz". Redaktorzy tego pisma pragnęli dać wszystkim matkom narzędzie w postaci podręcznika, który ułatwiłby im poruszanie się w zagadnieniach wychowawczych. W założeniu miał być to, z jednej strony, wszechstronny przewodnik, z drugiej natomiast książka oparta na naukowych zasadach. Konkurs ogłaszany był dwukrotnie, a w efekcie komitet konkursowy doceniając zarówno rozległe potraktowanie tematu, jak i zawartą w pracy wiedzę pedagogiczną i doświadczenia własne autorki, postanowił przyznać nagrodę właśnie Kowerskiej.

rodziców w tym procesie. W pracach nad tą publikacją odwoływała się nie tylko do własnych doświadczeń, ale także wykazała się znajomością polskiej i zagranicznej literatury pedagogicznej i jej reprezentantów[6].

W swojej najważniejszej rozprawie o charakterze pedagogicznym omówiła środowisko wychowawcze, jakim jest i jakim być powinien dom rodzinny, podkreśliła szczególne zadania matki w wychowaniu, zwróciła uwagę na znaczenie wychowania w duchu wartości chrześcijańskich, a także na obowiązki matki i ojca względem wychowania obywatelskiego i patriotycznego.

Błędy wychowawcze popełniane w rodzinie

Otoczenie, w którym dziecko się wychowuje i jego wpływ na młodego człowieka było częstym przedmiotem rozważań wielu autorek omawianego okresu, także Kowerskiej. Powszechnie wiadomo, że wychowanie nie odbywa się w próżni, a na wychowanka oddziałuje szereg czynników. Jednym z nich jest środowisko, w którym funkcjonuje wychowanek. Dlatego też autorka wskazywała, że to szczególnie zadaniem matki jest ocena środowiska, w którym wzrasta jej dziecko. Polecała, by przyjrzeć się kim są osoby, z którymi dorastający człowiek przebywa, a zwłaszcza, jakim człowiekiem jest mąż, ojciec, gospodarz domu[7]. Pytała, czy jest to człowiek kochający, czy ma świadomość roli, jaka na nim spoczywa, wreszcie czy ma pojęcie o wychowaniu? Jeśli na każde z tych pytań matka może odpowiedzieć pozytywnie, jak pisała autorka, Bóg dał jej błogosławieństwo. Trzeba też koniecznie rozmawiać z mężem i ojcem o sprawach wychowania, radzić się, stanowić jedność w podejmowaniu decyzji i obieraniu kierunku wychowawczego.

Dużą przeszkodę w osiąganiu sukcesów wychowawczych stanowi sytuacja, w której ojciec, w wyniku wykonywania pracy zawodowej przebywa głównie poza domem, a gdy do niego wraca potrzebuje spokoju i stroni od spraw istotnych dla wychowania jego dzieci. Błędem są także przypadki, gdy rolą ojca jest wyłącznie rozpieszczanie dzieci, zabawy z nimi, żarty i pobłażanie. Kowerska pisze o takiej postawie, że ojciec nie pojmie miłości rozumnego wychowawcy. Zauważyła też, że większość ojców, zwłaszcza w pierwszych lata życia dziecka nie angażuje się w wychowanie. To także poważny błąd, który świadoma matka powinna korygować i mimo wszystko włączać mężczyznę w proces wychowania. Swoje stanowisko autorka uzasadniała tym, że wychowanie nie jest sprawą tylko matki lub tylko

---

6 Kowerska na kartach swojej pracy odwoływała się do myśli angielskiego filozofa i socjologa Herberta Spencera.

7 Z. Kowerska, *O wychowaniu macierzyńskim*, Warszawa 1881, s. 63.

ojca. Dodawała, że „[...] dwie osoby jaśniej i dokładniej zbadać mogą, niż jedna; powtóre, z wpływem ojca rzecz ma się zupełnie tak samo, jak z pozostawieniem, przez matkę zreformowania wychowania na czas późniejszy" [8]. Ojciec pozostający w cieniu w procesie wychowania, niepotrafiący zrobić pożytku ze swojej wiedzy, niezwracający uwagi na osoby będące w otoczeniu dziecka, nigdy nie odegra ważnej roli w kwestii przygotowania moralnego swojego syna lub córki. Autorka zauważyła również, że taki ojciec bywa rzadkim gościem w pokoju dziecięcym, a jeśli już się tam pojawia to jedynie w roli surowego i karzącego rodzica, albo z powodu zabawy czy żartów.

Trzeba więc stwierdzić, że wśród ról, jakie Kowerska przypisywała matkom i ojcom wyraźnie daje się zauważyć dwie dominujące. Rolą matki miało być czuwanie nad bezpieczeństwem, rozwojem, zapewnieniem odpowiednich warunków i tzw. dobrej atmosfery. Z kolei rola ojca polegać miała na wspieraniu doświadczeń matki, rozwadze, uważnej obserwacji, zauważeniu błędów, których matka przebywająca z dzieckiem dłużej i częściej może nie dostrzec[9].

Autorka zwracała także uwagę na charakterystyczną cechę wychowania rodzicielskiego, iż jest to wychowanie mające na celu głównie rozwijanie intelektualnej sfery dziecka. To z kolei powoduje, że zaniedbane jest wychowanie moralne, a także i fizyczne. To również bardzo poważny błąd w wychowaniu. Rodzice bowiem często nie zdają sobie sprawy z tego, że chcąc wychować dziecko inteligentne, nie wolno zapominać o harmonijnym, całościowym oddziaływaniu na wszystkie sfery. Zadaniem rodziców jest zdecydowanie większa dbałość o każdą sferę wychowania. Na przykład powinni starać się równoważyć zmęczenie spowodowane nauką, adekwatnym do tego odpoczynkiem i zaplanować czas dziecka w taki sposób, aby nauka przedmiotów trudniejszych przeplatana była łatwiejszymi, mniej wymagającymi zajęciami.

Innym występującym błędem jest zaniedbywanie dziecka w początkowym okresie jego rozwoju. Dlatego rodzice już we wczesnym dzieciństwie powinni starać się znajdywać najsilniejsze predyspozycje dzieci, a także próbować ugruntować swoją rodzicielską pozycję. Trzeba od najmłodszych lat przyzwyczajać je do posłuszeństwa, a także nauczyć je dziękować i prosić. Potrzebna jest również nauka wdzięczności niezbędna każdemu człowiekowi. Kowerska podkreślała też, że każdy człowiek jest odrębnym bytem, indywidualnością obdarzoną sobie tylko przypisanym temperamentem. Dlatego rolą rodziców jest odkrywanie tej indywidualności oraz mocnych stron dziecka. Autorka na pytanie o to, czy rodzi się ono

---

8 Ibidem, s. 64.

9 Ibidem, s. 66.

jako czysta, niezapisana karta czy też jest wyposażone w pewien zestaw cech odpowiada, że „Dziecię przenosi z sobą temperament”[10]. Zatem zarówno wszystkie wady, jak i jego zalety czekają w nim uśpione na działania wychowawcy. W opinii Kowerskiej, lekceważenie tej prawdy jest dużym nieporozumieniem.

Czyniła także uwagi na temat kary i nagrody w wychowaniu i dowodziła, że rozwijanie u dzieci próżności może być bardzo szkodliwe. Chwalenie za najmniejszy nawet czyn, za najdrobniejszy, jak to określała autorka, przejaw rozumu, także nie uczy dziecka dobrych zachowań. Przeciwnie, przywykłe do takiego zachowania rodziców i otoczenia dzieci będą postępować tak, by ich zadowolić. Kowerska zwracała uwagę, że taki nawyk sprawia, że podopieczni zawsze już będą oczekiwać pochwały w obecności domowników, jak i gości[11]. Problem ten dotyczy zwłaszcza rodzin, w których jest mniej dzieci, gdyż tam skupiona jest na nich większa uwaga. Pisała o tego typu sytuacjach w następujący sposób: „Pochwała dana dziecku, niech będzie nacechowana powagą. To zachęta, której mu odmówić nie można. Ale niech mu będzie udzielona tylko w obecności rodziców i nauczycieli – nigdy przy obcych”[12]. Jak powszechnie wiadomo, stosowanie kar i nagród w wychowaniu może być bardzo przydatnym narzędziem. Jednak nieumiejętne z nich korzystanie stanowić może poważne niebezpieczeństwo dla wychowania. Przed tym Kowerska starała się ustrzec wszystkich świadomych swego zadania rodziców.

W opinii piszącej, rodzice w procesie wychowania narażeni są na wiele niebezpieczeństw. Warto więc zwrócić uwagę na powyższe refleksje i uczestniczyć w nim świadomie, ponieważ tylko w ten sposób można wyeliminować większość powszechnych błędów.

Zadania matki w wychowaniu moralnym dzieci

W piśmiennictwie kobiecym omawianego okresu, w którym pojawiały się kwestie pedagogiczne, bardzo wyraźnie akcentowana była rola matki w wychowaniu (zwłaszcza córek)[13]. Stanowisko to reprezentowała również Kowerska[14]. Była przekonana, że obowiązki matki względem dzieci zaczynają się jeszcze przed ich

---

10 Ibidem, s. 74.

11 Ibidem, s. 84-85.

12 Ibidem, s. 85.

13 Problematyka znalazła się m.in. w twórczości A. Dzieduszyckiej. Patrz A. Dzieduszycka, *Po dziesięciu latach*, „Kronika Rodzinna” 1880, t. 8, nr 5-5/24; eadem, *Kilka myśli o wychowaniu i wykształceniu niewiast naszych,* Lwów 1891; eadem, *Książka młodej kobiety*, Warszawa 1881; eadem, *Gawędy matki*, Lwów 1872.

14 Z. Kowerska, *O wychowaniu macierzyńskim...*

narodzinami. Miała na myśli dbałość o zdrowie, odpowiedzialny tryb życia, rozsądne zachowanie[15]. Dodawała także, że skoro przed narodzeniem matka mogła się bardzo przyczynić do zdrowia dziecka, po narodzeniu wpływ ten zdecydowanie wzrasta. Ważna jest więc miłość macierzyńska. Dlatego też matka, która chce sprostać swoim wszystkim, przyszłym obowiązkom powinna budować więź z dzieckiem i, w miarę możliwości, nie oddawać go na wychowanie obcym kobietom, opiekunkom. Do jej zdań należy też obserwowanie, jak nazwała to autorka, budzącego się życia moralnego w dziecku. Oddając swoje dzieci, powierzając je piastunkom, można te przejawy przeoczyć. Działanie pośrednie w tym wypadku nie może przynieść dobrych rezultatów. Następnie, wraz ze wzrostem wychowanka, w czasie, gdy można już mówić o pojawiającej się u niego inteligencji, matka ma w wychowaniu szczególne znaczenie. Całe otoczenie dziecka w tym czasie, także może się przyczynić do jego postawy, zwłaszcza moralnej. Pisała: „Gdy się jest matką, trzeba od pierwszych dni życia niemowlęcia wyrabiać w sobie tę siłę, która tworzy wychowawczynię" [16]. Duszę dziecka, jego miłość i szacunek można sobie zyskać tylko na drodze pracy nad sobą, przez własne ciągłe doskonalenie. Należy więc otaczać rozwijające się dziecko atmosferą prawdy, pracy i miłości. Takie postępowanie, a więc łagodność, miłość i stanowczość w wychowaniu, w przeciwieństwie do przesady i przedwczesnego nakłaniania do rozwoju, to właściwa droga postępowania.

Matka powinna również chronić swe dziecko przed zgubnym wpływem kłamstwa. Jeśli wychowanek ulegnie tym szczególnie niekorzystnym wpływom powinna spokojnie obmyślić najlepsze dla niego środki zaradcze. Była też zdania, że kłamstwo najskuteczniej można i trzeba wykorzeniać działając własnym przykładem. Należy także, w miarę możliwości, pokazać dziecku, że kłamcom nikt nie wierzy. Oboje rodzice muszą wystrzegać się także obłudy. O takiej sytuacji pisała następująco: „Jeżeli kłamstwo nie odnosi się do faktów, co przecież często się zdarza, to odnosi się do uczuć. Dzieci słyszą, że się o kimś mówi z lekceważeniem i wstrętem, a przyjmuje się go z otwartymi rękami. Co za lekcja wyśmienita obłudy!"[17]. W takie niepożądane zachowania wpisuje się także niedotrzymywanie słowa oraz zaszczepianie dzieciom nieufności we własne słowa.

Nakłaniała także rodziców do korzystania z tego, że umysł dziecka jest chłonny, a ono samo skore do słuchania. Należy ten fakt wykorzystać i potraktować jako jeszcze jedno narzędzie wywierania wpływu. Opowiadanie jednak także powinno

---

15 Ibidem, s. 7-8.
16 Ibidem, s. 58.
17 Ibidem, s. 80.

rządzić się pewnymi zasadami. Nie należy robić tego monotonnie, a zaciekawiać dziecko. Ponadto, trzeba dostosować słownictwo swojej opowieści do poziomu rozwoju umysłowego dziecka. Wszystkie te zabiegi mają przyciągać uwagę dziecka i rozwijać jego osobowość. Była zdania, że „Matki, nie wdrażając dzieci do korzystnego słuchania, przygotowują nauczycielom bardzo ciężkie zadanie; bo obok nauki właściwej, przychodzi nauka słuchania, trudniejsza prawie od pierwszej, bo walcząca z zakorzenionym już nałogiem. Tu opatrznościowa rola matki ma rozległe pole do trudu, opłacającego się niezmierną w następstwie korzyścią" [18]. Dziecko, z którym tak postępują rodzice, chociaż nie rozpoczęło jeszcze nauki, o wielu rzeczach dowiedziało się w domu rodzinnym. Będzie to dla niego, twierdziła Kowerska, pomocą w nauce szkolnej. Ponadto „Zalecając wszakże matkom rozmowę z dziećmi, jako jeden z najważniejszych środków rozwijania ich umysłu, nie chciałam przez to powiedzieć, że jestem zwolenniczką nauki dorywczej i jakby podawanej dziecku znienacka. Rozmowy matki mogą i powinny być nauczające, nie zastąpią przecież nauki formalnej, którą jako obowiązek traktować należy" [19].

Oprócz opowiadania, pomocne i ważne w kształtowaniu postawy moralnej u dziecka, jest także czytanie. Jak stwierdzała autorka: „Obok rozmowy z dzieckiem, przychodzi już czas czytania mu powiastek dziecinnych, życiorysów i t. p. przedmiotów. Literatura dziecinna, niedawno jeszcze tak uboga u nas, coraz więcej się rozwija" [20]. Potrzeba tu jednak solidnego namysłu ze strony matki, ponieważ nie każda lektura jest dla określonego wieku odpowiednia. Pod uwagę powinna brać zarówno to, czy dana pozycja książkowa jest odpowiednia pod względem kształtowania postaw moralnych, jak i to, czy zawiera zajmującą, adekwatną do wieku dziecka treść, poprawny i czysty język, formę oddziaływającą na doznania estetyczne, a także prostotę w formie[21].

Zastanawiając się nad tym, co jest istotne w postawie matki w ogóle Kowerska pisała: „[...] sądzę, że matka, oświecając swoją małą gromadkę sama się kształcić i oświecać powinna. Często kierunek dzieci jej wskażą, jeżeli przez wybitną do jednego przedmiotu zdolność, same do kształcenia się w nim pobudzą" [22]. Można więc podsumować, że najważniejszym elementem pracy wychowawczej według Kowerskiej jest świadomość własnej wiedzy, ale i niewiedzy. Tylko matka, która wie, jaki jest cel jej oddziaływań wychowawczych, oraz jak go osiągnąć może odnosić w tej materii sukcesy.

---

18 Ibidem, s. 88.
19 Ibidem, s. 91.
20 Ibidem, s. 93.
21 Ibidem, s. 95.
22 Ibidem, s. 92.

Obowiązki rodziców względem wychowania obywatelskiego i patriotycznego

Rodzice, wśród wielu innych obowiązków wychowawczych mieli także przygotować dziecko do życia w społeczeństwie. Do ich zadań należało kształtowanie więzi z krajem ojczystym i świadomości obywatelskiej, rozwijanie poszanowania postaw prospołecznych i dobra wspólnego, a także kształtowanie szacunku dla własnego państwa. Kowerska była jedną z wielu autorek tego okresu, która rozumiała specyficzne położenie narodu polskiego i wynikających stąd zadań dla wychowania[23]. Zastanawiała się w jaki sposób przekazać młodym ludziom najważniejsze wartości. Podkreśla także konieczność budzenia w młodym pokoleniu Polaków uczuć patriotycznych, wiary we własne siły i możliwości narodu polskiego. Na kartach pracy O WYCHOWANIU MACIERZYŃSKIM pisała: „Przede wszystkim niech matka pracę wychowawczą podejmuje, nie tylko dla swego dziecka, ale dla kraju i przyszłości – niech sama czuje się obywatelką. Obowiązki macierzyńskie nie uwalniają jej od tego, by nie miała znać potrzeb społeczeństwa, do którego ona i jej dzieci należą" [24]. Autorka pokazywała więc rodzicom, że wychowanie to praca na rzecz całego społeczeństwa. Aby dobrze tę pracę wykonać potrzeba jednak najpierw poznać potrzeby społeczeństwa i wartości, jakich mu brak.

Także i w sferze wychowania obywatelskiego i patriotycznego była przekonana o wadze oddziaływania własnym przykładem. Pisała, że dopóki dzieci są małe, rodzice mogą być pewni swego na nie wpływu, nawet gdyby w innych ludziach nie wzbudzali uznania dla swych umysłowych, obywatelskich czy towarzyskich poczynań. Ale wpływ ten zapewne zachwieje się bardzo od chwili, kiedy dorastające dzieci zaczną wyrabiać sobie własny sąd o życiu i świecie[25]. Zatem w wychowaniu potrzeba dobrych podstaw, dbałości o to, by dzieci mogły czerpać od swoich rodziców i najbliższego otoczenia najlepsze wzorce.

---

23 Zastanawiając się nad obowiązkami rodziców względem wychowania obywatelskiego i patriotycznego polskie autorki drugiej połowy XIX i początków XX wieku wskazywały głównie na takie elementy jak: rolę rodziny w kształtowaniu i rozumieniu pojęcia patriotyzmu, rolę tradycji w wychowaniu społeczno-moralnym. Kwestie te poruszały m.in.: Cecylia Plater-Zyberkówna, Izabela Moszczeńska, Anastazja Dzieduszycka, Felicja Boberska z Wasilewskich.

24 Z. Kowerska, *O wychowaniu macierzyńskim...*, s. 109.

25 Ibidem, s. 110.

Znaczenie wychowania religijnego w ujęciu Zofii Kowerskiej

Problematyka wychowania religijnego młodego pokolenia nabrała szczególnego znaczenia zwłaszcza w specyficznym dla Polaków czasie rozbiorów i walki o niepodległość. Wychowanie to miało odbywać się nie tylko w szkołach i instytucjach pozaszkolnych, ale także w polskich rodzinach. Wśród wielu piszących na ten temat[26] także Kowerska widziała ogromną rolę rodziców w wychowaniu religijnym. Była przekonana, że dziecko od najmłodszych lat obserwujące swoją matkę, która modli się i zachowuje pobożność, tym samym czerpie z niej przykład i zapewne wykorzysta te doświadczenia wtedy, gdy zdoła zrozumieć ich sens[27]. Jak pisała autorka „Taka uprawa serca pod późniejszą naukę wiary powinna się zacząć od kolebki" [28]. Jeśli rodzice miłości do Boga nie zaszczepią w małym jeszcze dziecku, trudno będzie ją mu odnaleźć jako człowiekowi dorosłemu. Podobnie człowiek nie może stać się nagle patriotą, zatem także wartości patriotyczne powinno się kształtować od najmłodszych lat. Tylko wówczas można wychować dojrzałego patriotę. Podobnie, zdaniem piszącej, jeśli chodzi o religię w życiu człowieka. W tym zadaniu, a jednocześnie wyzwaniu, także swój udział powinna mieć każda matka. Kowerska wymieniała religię jako ważną zasadę wychowania. Twierdziła, że „Religia jest najpewniejszą piastunką duszy. Między pokusami i niebezpieczeństwami, przeprowadzi ją czystą, jeżeli już nie w pierwotnej dziecięcej czystości, to przynajmniej w odzyskanej białej szacie przez żal szczery za grzechy" [29]. Dlatego tak ważne jest wprowadzanie dziecka w świat wartości chrześcijańskich. Jest to zadanie matki, która powinna od najmłodszych lat wpajać je swoim dzieciom.

Jak wspomniano, niezwykle ważne w ocenie autorki było wychowanie w duchu wartości chrześcijańskich. Rodzice więc powinni zdawać sobie sprawę z tego, że całe otoczenie, w którym przebywa na co dzień dziecko, niesprzyjające okoliczności, bodźce zewnętrzne będą z nimi niejako rywalizowały o wpływ

---

26 Wśród autorek tego okresu, które wypowiadały się na ten temat należy wymienić: Barbarę Żulińską, Cecylię Plater-Zyberkównę, Izabelą Moszczeńską, Felicję Boberską z Wasilewskich. Patrz m.in. następujące prace: B. Żulińska: *Ku zmartwychwstaniu (Zagadnienia pedagogiczne),* Rzym 1950; *Wychowanie religijno-moralne dzieci w wieku szkolnym*, Poznań 1936; *Z wychowawczej ideologii zmartwychwstańczej*, Włocławek 1933; C. Plater-Zyberkówna: *Życie katolickie; O pobożności prawdziwej i fałszywej* 1899; *Kilka myśli o wychowaniu 1903; Kobieta – ogniskiem: z pogadanek do uczennic Chyliczkowskich: przez odrodzoną kobietę – odrodzenie 1909; Jaka jest nasza wada narodowa główna?; O potrzebie reformy szkoły średniej dla dziewcząt 1917;* I. Moszczeńska*, O wychowaniu religijnym,* Warszawa.

27 Z. Kowerska, *O wychowaniu macierzyńskim...,* s. 68-69.

28 Ibidem, s. 69.

29 Ibidem, s. 126.

na każdego wychowanka. Ponadto pisząc o niesprzyjających czynnikach autorka miała na myśli nieodpowiednie książki, jak również niekorzystny wpływ nowoczesnej myśli. Podpowiadała więc rodzicom, że trzeba starać się o to, by dziecko wzrastało w atmosferze wiary, miłości i uwielbienia dla Boga. Autorka pracy O WYCHOWANIU MACIERZYŃSKIM proponowała, by każde dziecko było świadkiem pobożnej postawy matki. Chciała także, by każde z nich mogło obserwować, że w różnych, czasem trudnych sytuacjach życiowych, matka zwraca się z modlitwą do Boga[30]. Pisała, że „Taki tylko przykład pobożności działa stanowczo; spełnianie obowiązków religijnych i wykonywanie obrzędów kościelnych na zimno, zaszczepia – w duszy dziecka tylko indyferentyzm, a z czasem doprowadza je do zupełnej niewiary"[31]. Kowerska rozumiała, że wychowanie w duchu wartości chrześcijańskich jest zadaniem szczególnie trudnym, i że czasem matka pozostaje w tej roli sama, bywa, że przeciwko całemu światu. Coraz częstszy brak zasad moralnych, co podkreślała, egoizm, pragnienie przez jednostkę własnego szczęścia, to nie tylko wina ustroju społecznego, ale może przede wszystkim zdecydowanego ochłodzenia uczuć religijnych i usunięcia ich na daleki plan w wychowaniu[32].

Autorka powyższych rozważań zauważyła również niebezpieczną postawę występującą czasem wśród ojców. Mianowicie pisała, że „Wielu ojców zgadza się wprawdzie w zasadzie na kierunek religijny w wychowaniu dzieci, ale zachowaniem się swoim przeczy mu bezustannie. Wszyscy w ogóle młodzi mężczyźni, jakich dziecię widuje, składają się potrosze na ogólne wrażenie, z którego dziecię nie zdaje sobie sprawy z początku, ale które wkrótce zamienia się w przekonanie: że mało kto ze znajomych mu mężczyzn jest pobożny [...]"[33]. Dlatego zwracała uwagę, że rozumna i świadoma swej roli matka powinna pod nieobecność dzieci wszystkie te kwestie wyjaśnić ze swoim mężem i starać się nakłonić niewierzącego lub obojętnego w tej kwestii ojca do systematycznego i pobożnego postępowania z dziećmi. Wśród zadań ojca w wychowaniu religijnym wymieniała także postawę wspierającą działania matki. Pisała, że od każdego ojca należy przede wszystkim wymagać sumienności oraz poszanowania dla pracy matki w dziele wychowania religijnego, chrześcijańskiego. Szyderstwa ojców pod adresem kościoła, jego przedstawicieli i dogmatów, w obecności dzieci, są w jej przekonaniu niedopuszczalne. Choćby byli nawet przekonani o konieczności rozdzielenia spraw Kościoła od kwestii wiary, nie wolno im tego okazywać ze względu na dorastające dzieci.

---

30 Ibidem, s. 128.

31 Ibidem, s. 128.

32 Ibidem, s. 129. Podobne stanowisko prezentowała na kartach swoich prac C. Plater-Zyberkówna.

33 Ibidem, s. 129.

Powyższe rozważania autorki i jej poglądy na temat wychowania religijnego i znaczenia religii w życiu każdego człowieka w ogóle są bardzo stanowcze. Oczekiwała od rodziców zdecydowanych działań w tej sferze życia każdego młodego człowieka, począwszy już od najmłodszych lat. Twierdziła, że rodzice powinny tworzyć wspólny front działania, postępować zgodnie z nauką Kościoła, a także korzystać z metody, jaką jest oddziaływanie własnym przykładem[34].

Uwagi końcowe

Zofia Kowerska była jedną z autorek II połowy XIX i początków XX wieku, w twórczości której znalazły się treści dotyczące wychowania młodych ludzi[35]. W swoich publikacjach o tematyce pedagogicznej, a zwłaszcza w pracy O WYCHOWANIU MACIERZYŃSKIM wskazywała na rolę rodziców w wychowaniu, a także zwracała uwagę na ich obowiązki w zakresie kształtowania charakteru dzieci. Podkreśliła znaczenie atmosfery wychowawczej domu rodzinnego, a także przestrzegała przed błędami, które nieświadomi rodzice mogą popełnić realizując się w rol matki lub ojca. Jak większość autorek zabierających głos w sprawie wychowania w omawianym okresie, to właśnie matkę uznawała za tę, na której barkach spoczywa większa odpowiedzialność i więcej ról jej przypisywała w procesie wychowania. Odniosła się również do obowiązków rodziców wobec wychowania obywatelskiego i patriotycznego. Ponieważ w wychowaniu tym widziała szansę na poprawę rzeczywistości społecznej i politycznej. Określiła także rolę rodziców w wychowaniu religijnym, wskazując wyraźnie na znaczenie religii w procesie kształtowania charakteru.

---

34 Należy powiedzieć, że autorki tego okresu zwracały uwagę na znaczenie także i innych dziedzin wychowania, a więc wychowania umysłowego, moralno-obywatelskiego, estetycznego i fizycznego. Zagadnienia te zostały opracowane m.in. przez I. Moszczeńską, w odczycie „ Reformy w wychowaniu moralnym", jak również w pracy *Pogadanki moralne.* Wagę wychowania estetycznego rozumiała też J. Mortkowiczowa, czego wyraz dała w pracy *O wychowaniu estetycznym.* Polskie autorki wypowiadały się także w kwestii wychowania fizycznego, podkreślając, że od tej sfery życia człowieka zależy np. wychowanie umysłowe. Przykładowo I. Moszczeńska w *Zasadach wychowania* i F. Boberska w odczycie „O kształceniu charakteru" przypisywały tej kategorii określone zadania.

35 Wśród ważnych głosów poruszających te kwestie trzeba przypomnieć Lucynę Mieroszewską i jej pracę *Rady praktyczne o początkowym wychowaniu dzieci,* a także Walerię Marrene-Morzkowską, która szczegółowy ogląd na ten temat zaprezentowała w pracy *Przesądy w wychowaniu.* To także Aniela Szycówna, autorka książki *Nauka w domu, przewodnik dla rodziców i wychowawców.* Można też wskazać wiele prac I. Moszczeńskiej, m.in.: *Dla rodziców. Rady i wskazówki przy wychowaniu dzieci; Dobre i złe wychowanie w przykładach,* a także *Wychowanie praktyczne.*

Autorka stała na stanowisku, że każdy człowiek już od pierwszych chwil swego życia ulega wpływom wychowawczym rodziny. Dlatego też z jednej strony świadomi swej roli rodzice powinni stosować wobec dziecka celowe zabiegi wychowawcze, aby nadać wychowaniu właściwy kierunek, z drugiej strony natomiast na proces ten oddziałuje w dużej mierze atmosfera panująca w rodzinie. Składają się na nią takie czynniki jak: pielęgnowanie tradycji, stosunek do religii, pozycja społeczna rodziny, czy jej sytuacja materialna i inne. Jeśli rodzice i wychowawcy dziecka będą sobie zdawać sprawę z tych prawidłowości, będzie im łatwiej uniknąć błędów i niepowodzeń, a przede wszystkim spełnią swój rodzicielski obowiązek.

Alicja Zagrodzka

Sytuacja dziecka w kryzysie małżeńskim rodziców – fenomen Wspólnoty Trudnych Małżeństw SYCHAR

Trudno o precyzyjną definicję pojęcia „kryzys małżeński". Można przyjąć, że każdy kryzys to stan dezorganizacji i zamieszania, który pojawia się wówczas, gdy napotykamy przeszkodę w osiąganiu ważnych celów życiowych i nie potrafimy jej pokonać. Stanowi temu towarzyszą trudne uczucia: frustracji, lęku, złości, rozpaczy[1]. Kryzysy pojawiające się w relacji małżeńskiej mogą mieć bardzo różne natężenie: od zwykłego, codziennego konfliktu potrzeb po długotrwały kryzys więzi. Mogą mieć one także różny przebieg: jedne z nich kończą się pojednaniem małżonków i ostatecznie okazują się korzystne dla ich relacji, inne – kończą się trwałą separacją bądź rozwodem, jeszcze inne charakteryzują się brakiem dynamiki i długotrwałym pozostawaniem w dysfunkcjonalnym związku. Przedmiotem rozważań będą tutaj wszelkie poważne małżeńskie kryzysy więzi.

We współczesnej Polsce wiele osób przeżywa poważny kryzys małżeński. Wskazuje na to liczba rozwodów, która jest bardzo duża: w 2014 roku w Polsce orzeczono 65 761 rozwodów, co stanowi prawie 1/3 liczby zawartych w tym czasie małżeństw[2]. Większość tych rozwodów, bo aż 38 040, dotknęła małżeństw posiadających małoletnie dzieci – dzieci tych było w sumie 55 006[3]. Dość duża, choć znacznie mniejsza niż liczba rozwodów, jest również liczba separacji: 1918[4]. Ponad połowa z nich, bo aż 964, dotyczy małżeństw z małoletnimi dziećmi[5].

Na poważny kryzys małżeński w wielu rodzinach posiadających dzieci pośrednio wskazuje także fakt, że obecnie większość wychowanków placówek opie-

---

1 Są to najważniejsze elementy obszernej definicji autorstwa R.K. Jamesa i B.E. Gillilanda (2005), za: B. Matyjas, *Dzieciństwo w kryzysie. Etiologia zjawiska*, Warszawa 2008, s. 112-113; Zob.: także B.M. Nowak, *Rodzina w kryzysie. Studium resocjalizacyjne*, Warszawa 2015, s. 35-46.

2 *Rocznik Demograficzny GUS 2015*, s. 242.

3 Ibidem, s. 255.

4 Ibidem, s. 238.

5 Ibidem, s. 239.

kuńczo-wychowawczych w Polsce to tzw. sieroty społeczne, a nie – naturalne, jak było jeszcze 50 lat temu. Główną przyczyną ich sieroctwa jest dysfunkcjonalność rodziny, a ta przeważnie spowodowana jest takimi zjawiskami jak „alkoholizm, uzależnienie od środków odurzających, przestępczość rodziców, przemoc w rodzinie, prostytucja i zaniedbanie"[6], a zjawiskom tym towarzyszą często kryzysy małżeńskie.

Spośród rodziców w Polsce, którzy przeżywają poważne trudności małżeńskie, niektórzy należą do katolickiej Wspólnoty Trudnych Małżeństw SYCHAR[7]. Założyli ją w 2003 roku ks. Jan Pałyga SAC oraz dwaj mężczyźni, sakramentalni małżonkowie, którzy mimo odejścia swoich żon postanowili nadal wypełniać przysięgę małżeńską. Wspólnota ta przeznaczona jest właśnie dla osób, które przeżywają bądź przeżyły kryzys małżeński, zwłaszcza głęboki kryzys, lub dla osób, które chciałyby takiego kryzysu uniknąć.

Obecnie członkami wspólnoty w większości są małżonkowie w trakcie poważnego kryzysu. Na ogół są to osoby opuszczone, porzucone, przy czym nie należy sądzić, że wspólnota zrzesza małżonków, którzy są „bez winy", a „cała wina" spoczywa na tej drugiej stronie. W małżeństwach dotkniętych głębokim kryzysem podział na „krzywdzicieli" i „skrzywdzonych" nie ma uzasadnienia, bo nikt nie jest całkowicie „bez winy": często krzywdzimy najbliższych zupełnie nieświadomie i wbrew swoim intencjom. Wśród członków wspólnoty jest wiele osób, które kiedyś mocno skrzywdziły swoich małżonków, np. przez zdradę, uzależnienie, ucieczkę w pracę itd., na co małżonkowie zareagowali pozwem rozwodowym, wyprowadzką lub np. depresją – a to z kolei spowodowało u tych pierwszych dążenie do ratowania małżeństwa. Są też we wspólnocie osoby, które same odseparowały się od małżonka, ponieważ wszystkie inne sposoby ratowania małżeństwa zawiodły. Są wreszcie małżonkowie sakramentalni, którzy uwikłali się w związek niesakramentalny i chcą teraz powrócić do swojego małżeństwa sakramentalnego.

Małżonkowie przeważnie przychodzą na spotkania wspólnoty bez współmałżonków, stosunkowo rzadko zdarzają się pary. Większość z par jest w trakcie

---

6 L. Klimek, *Dysfunkcjonalność rodziny jako główne źródło sieroctwa społecznego we współczesnej Polsce*, w: *Zagrożenia i problemy współczesnej rodziny*, red. S. Bębas, Radom 2011, s. 141-156.

7 Nazwa „SYCHAR" pochodzi z Ewangelii św. Jana o spotkaniu Jezusa z Samarytanką, która najpierw miała pięciu mężów, a później żyła z mężczyzną, który nie był jej mężem – spotkanie to odbyło się przy studni w miejscowości Sychar (J 4, 5-18). Zob.: *Każde trudne małżeństwo sakramentalne jest do uratowania*, oprac. A. Szczepaniak, w: *Wspólnota trudnych małżeństw SYCHAR* [broszura informacyjna], wyd. 15, [b.m.w.] 2015, s. 3; http://sychar.org, [dostęp: 10.11.2016]; A. Jedna, *Ile jest warta twoja obrączka?,* Kraków 2013.

głębokiego kryzysu, zdarzają się także pary, które są przed kryzysem, czyli chcą uniknąć błędów, albo pary, którym udało się już przezwyciężyć kryzys.

Spotkania wspólnoty mają charakter otwarty – może w nich uczestniczyć każdy, kogo w jakikolwiek sposób osobiście dotyczy problem kryzysu w małżeństwie. Dla wielu osób wspólnota pełni więc rolę punktu udzielania pierwszej pomocy: trafiają tu przeważnie małżonkowie, którzy są zrozpaczeni, zaskoczeni, bezradni, osamotnieni. Część z nich zostaje na długo, nieraz na wiele lat; część po kilku spotkaniach, po otrzymaniu pierwszej, doraźnej pomocy rezygnuje; część odchodzi na jakiś czas, żeby wziąć udział w warsztatach polecanych przez innych członków SYCHARu, po czym wraca; część wreszcie przychodzi przez dłuższy czas, ale nieregularnie – we wspólnocie jest więc duża rotacja, różny jest też stopień zaangażowania członków.

SYCHAR dynamicznie się rozwija. Można powiedzieć, że jest już ogólnopolskim ruchem i zarazem wspólnotą wspólnot: w chwili, gdy powstaje ten artykuł, działa 45 grup sycharowskich, tzw. Ognisk Wiernej Miłości Małżeńskiej, z czego 43 w Polsce (przeważnie w dużych miastach) i 2 w środowiskach polonijnych za granicą (w Niemczech i USA). Co roku jednak, czasem nawet co miesiąc, pojawiają się nowe Ogniska. Na spotkania w każdym z Ognisk przychodzi od kilku do kilkudziesięciu osób. Z całą pewnością wśród chrześcijan przeżywających kryzys małżeński członkowie wspólnoty stanowią mniejszość, jednak można szacować, że łącznie miały z nią kontakt już nie tylko setki, lecz tysiące ludzi i należy przewidywać, że ta liczba będzie rosła.

Wspólnota SYCHAR proponuje tak specyficzne i nietypowe w naszych czasach podejście do kryzysu małżeńskiego, że zasługuje ono na nazwę fenomenu. Proponuje mianowicie ratowanie małżeństw sakramentalnych w każdej kryzysowej sytuacji, także tej najpoważniejszej, gdy dochodzi do zdrady, rozwodu, wejścia w drugi związek, a nawet wówczas, gdy w drugim związku pojawiają się nieślubne dzieci. Charyzmat SYCHARu wyraża się w zdaniu: „Każde trudne małżeństwo sakramentalne jest do uratowania", co oznacza przekonanie, że dla małżeństw sakramentalnych nie ma sytuacji beznadziejnych, nie ma małżeństw, które mogłyby rozpaść się nieodwracalnie. Źródłem tego przekonania jest wiara – wiara w to, że Pan Bóg daje dość łaski, żeby uzdolnić wszystkich sakramentalnych małżonków do wypełnienia przysięgi małżeńskiej w każdej sytuacji kryzysowej, ponieważ On małżonków sakramentalnych zawsze widzi razem. „A tak już nie są dwoje, lecz jedno ciało. Co więc Bóg złączył, tego człowiek niech nie rozdziela" (Mt 19, 6; Por.: Rdz 2,24; Mk 10,6-9; Ef 5,31) – czyli również dziecko z niesakramentalnego związku nie może rozdzielać małżonków sakramentalnych. Zgodnie z tym sposobem myślenia nie mogą również rezygnować ze swojego małżeństwa ci małżonkowie, którzy czują się najbardziej nawet pokrzywdzeni przez

współmałżonka: skoro Bóg jest pierwszym świadkiem zawieranego przymierza małżeńskiego i jego największym obrońcą, wolą Boga jest, aby małżonkowie sakramentalni realizowali w codziennym życiu słowa przysięgi, którą przed Nim składali sobie nawzajem: „[...] ślubuję ci miłość, wierność i uczciwość małżeńską oraz że cię nie opuszczę aż do śmierci". Na spotkaniach wspólnoty często zwraca się uwagę, że nie ma w tej przysiędze klauzul dodatkowych warunkujących jej ważność i że przysięga małżeńska w jednakowym stopniu obowiązuje wszystkich sakramentalnych małżonków – tych, co skrzywdzili, i tych, co zostali skrzywdzeni, przy czym prawdopodobnie każdy małżonek jest zarazem jednym i drugim.

Przyjęcie takich złożeń skutkuje tym, że bardziej zaangażowani członkowie SYCHARu starają się być wierni swoim małżonkom nawet wówczas, gdy oni założyli już nowe związki. Starają się także być otwarci na powrót małżonka i gotowi na pojednanie z nim. Na spotkaniach sycharowskich Ognisk można usłyszeć hasło „czekamy, nie czekając", co oznacza, że oczekiwanie na powrót do wspólnego życia z małżonkiem nie jest bierne: członkowie SYCHARu przygotowują się do powrotu współmałżonka, pracując nad sobą. Starają się poznać lepiej samych siebie, w tym zwłaszcza – zobaczyć błędy, które popełnili, krzywdy, które wyrządzili innym lub samym sobie, szkodliwe mechanizmy, które działają w ich psychice, ale też odkryć swoją godność, swoją wartość i swoją niepowtarzalną indywidualność. Starają się poznać lepiej zasady funkcjonowania dobrych, zdrowych relacji małżeńskich. Starają się też po prostu twórczo wykorzystać czas kryzysu i separacji tak, by stał się dla nich czasem rozwoju duchowego, emocjonalnego, intelektualnego, fizycznego, zawodowego. Jest to przede wszystkim czas sprawdzania, co kryje się pod pojęciami „wiara", „nadzieja", „miłość", „uczciwość", „wierność", „przebaczenie", „pojednanie", czas sprawdzania swojej starej i ewentualnie budowania nowej hierarchii wartości oraz czas intensywnej nieraz nauki przeżywania i okazywania miłości w ekstremalnie trudnych warunkach.

W praktyce oznacza to podjęcie działań takich jak:

– Przebywanie we wspólnocie – przez cały rok odbywają się spotkania w sycharowskich Ogniskach Wiernej Miłości Małżeńskiej, które są wspólnotami samopomocowymi. Spotkania ognisk mają przemyślaną strukturę, przypominającą strukturę spotkań grup wsparcia, i specyficzną atmosferę: jest wiele smutku, płaczu, rozpaczy i wiele radości, śmiechu. Dwa razy w roku (za każdym razem w dwóch terminach, a więc w sumie w czterech) organizowane są sycharowskie rekolekcje ogólnopolskie, czasem także lokalne, do tego pielgrzymki, imprezy karnawałowe, spływy kajakowe, wycieczki rowerowe i inne. Co roku odbywa się wiele turnusów „Wakacji z SYCHAREM", z których korzystają także dzieci członków Wspólnoty. Dużo jest także spotkań i kontaktów nieformalnych między członkami SYCHARu. Nieraz tworzą się między nimi silne więzi – podobieństwo

przeżyć i przekonań zbliża ich tak bardzo, że mówią o SYCHARze „moja zastępcza rodzina". Ma to m.in. takie konsekwencje, że w kontaktach między nimi ujawniają się podobne problemy, jakie mieli w kontaktach ze swoimi małżonkami i innymi znaczącymi osobami.

– Modlitwa – za samych siebie, za współmałżonków, za ich obecnych partnerów i nieślubne dzieci: indywidualna i grupowa.

– Psychoedukacja i psychoterapia – przy niektórych Ogniskach sycharowskich oraz dla wszystkich Ognisk przez Skype'a prowadzone są warsztaty 12-krokowe dla chrześcijan „Wreszcie żyć – 12 kroków ku pełni życia" według programu, który jest zbliżony do programu stosowanego przez grupy AA[8], a także warsztaty umiejętności wychowawczych dla rodziców „Błogosławmy dzieciom"[9]. Niektóre z Ognisk regularnie zapraszają na swoje spotkania psychologa, który przekazuje członkom Wspólnoty wiedzę na temat takich zjawisk jak naruszanie granic, mechanizmy obronne, uzależnienia, współuzależnienie, przemoc i inne.

Przynależność do SYCHARu i podejmowanie proponowanych tam działań skutkuje u części członków wspólnoty wyraźną zmianą postaw. Zazwyczaj na początku, kiedy jakaś osoba przychodzi pierwszy raz na spotkanie, przeważa u niej smutek, rozpacz, gniew, poczucie krzywdy, bywa też, że przejawia się chęć odwetu lub chęć uwolnienia się od problemu małżeńskiego za wszelką cenę, choćby za cenę rozwodu. Z czasem – dzięki różnym formom wzajemnego wsparcia – mimo trwającego nadal kryzysu niejeden członek wspólnoty przestawia się z myślenia „Jak on/ona mógł/mogła mi to zrobić?" na myślenie: „Co ja mogę zrobić dla Pana Boga, dla siebie, dla mojego małżonka i mojego małżeństwa?". Zdarza się, że po jakimś czasie członek SYCHARu rezygnuje z dążenia do rozwodu lub stwierdzenia nieważności małżeństwa, ewentualnie sprzeciwia się orzeczeniu rozwodu, jeśli inicjatorem jest współmałżonek. Zdarza się też, że członek wspólnoty rezygnuje z wchodzenia w nowy związek, nawet jeśli miał początkowo taki zamiar, lub zrywa związek niesakramentalny, w którym już był.

Zdarzają się także powroty współmałżonków członków SYCHARu ze związków niesakramentalnych do sakramentalnych i odbudowa małżeństw sakramentalnych. Nieraz jest to odrodzenie małżeństw, zdawałoby się skazanych na klęskę, dotkniętych zdradami, nałogami, przemocą. Niektórzy z tych małżonków wracają do siebie po wielu latach (zdarzyło się nawet, że po16). Niektórzy z nich mają nieślubne dziecko lub kilkoro nieślubnych dzieci ze związku pozamałżeńskiego[10].

---

8 http://sychar-12krokow.blogspot.com; www.12krokow.com.pl, [dostęp: 10.11.2016].

9 http://www.12krokow.com.pl/xxxblogoslawmy-dzieciomxxx.html, [dostęp: 10.11.2016].

10 Powroty takie opisano w książce *Jak kochać nieślubne dzieci? Powroty z niesakramentalnych związków. Świadectwa*, red. A. Szczepaniak, Kraków 2015.

Wobec faktu, że obecnie w Polsce nawet wśród katolików coraz częściej można spotkać się z przyzwoleniem na rozwód i związki nie tylko niesakramentalne, ale nawet całkowicie nieformalne, czyli życie w konkubinacie czy kohabitacji[11], SYCHAR stał się bardzo szczególnym środowiskiem. Ze względu na dynamiczny wzrost wspólnoty coraz więcej polskich dzieci doświadcza tego specyficznego, sycharowskiego podejścia rodziców do kryzysu. Rodzi się pytanie, w jaki sposób podejście Wspólnoty Trudnych Małżeństw SYCHAR do kryzysu małżeńskiego wpływa na sytuację dzieci, których rodzice – oboje lub jeden z nich – są członkami wspólnoty.

Należy tu wyodrębnić dwa rodzaje sytuacji: jeden, gdy rodzice są w trakcie kryzysu małżeńskiego, i drugi, gdy są już po kryzysie, który został zakończony powrotem do sakramentalnego małżonka.

Na ogół dzieci, których rodzice są w trakcie poważnego kryzysu małżeńskiego, narażone są na wiele bardzo trudnych doświadczeń: rodzice zwykle koncentrują się na kryzysie, stają się więc niedostępni emocjonalnie, a nieraz także fizycznie. Zdarza się, że zmienia się skład osobowy rodziny, jej sytuacja materialna, miejsce zamieszkania całej rodziny lub części, np. jednego rodzica i dziecka bądź dzieci. Zdarza się też, że przez wiele lat nic się nie zmienia i rodzina trwa w błędnym kole uzależnienia lub przemocy. Nic dziwnego więc, że typowe reakcje dzieci na taki kryzys to rozmaite zaburzenia emocjonalne, skutkujące też zaburzeniami zachowania[12]. Szkodliwe dla dziecka następstwa kryzysu małżeńskiego rodziców nasilają się szczególnie wtedy, gdy jeden z rodziców zmusza dziecko do opowiedzenia się po swojej stronie i angażuje dziecko w nieuzasadnione lub przesadzone deprecjonowanie i krytykowanie drugiego rodzica – a zdarza się to bardzo często[13].

Wydaje się, że uzasadnione jest postawienie hipotezy, iż dzieci rodziców będących w trakcie kryzysu zaangażowanymi członkami Wspólnoty Trudnych Małżeństw SYCHAR są mniej narażone na tego rodzaju trudne doświadczenia,

---

11 K. Zdrzalik, *Związki kohabitacyjne a wychowanie dzieci*, w: *Zagrożenia...*, s. 337.

12 Istnieje bogata literatura na ten temat, zob.: m.in. H. Cudak, *Zagrożenia emocjonalne i społeczne dzieci z rodzin rozwiedzionych*, Toruń 2010.

13 Zob.: W. Stojanowska, *Ochrona dziecka przed negatywnymi skutkami konfliktu między jego rodzicami.* Warszawa1997. Według R. Gardnera (1985) u dziecka poddawanego takiemu oddziaływaniu rozwija się zespół odosobnienia od jednego z rodziców (*PAS*) o różnym nasileniu, zob.: J. Kaczmarek i in., *Syndrom odosobnienia od jednego z rodziców. Mechanizmy psychologiczne występujące w konflikcie okołorozwodowym według koncepcji Richarda Gardnera*. Warszawa 2004. Przegląd polskich badań w tym zakresie zawiera książka: M. Wojewódka, *Dziecko, rodzic i rozwód oraz alienacja rodzicielska. Problemy, pomysły, porady*, Kraków 2015, dostępna także w Internecie: https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxtYWNpZWp3b2pld29ka2-F8Z3g6N2RiMmYxNTg5NmRiZDExNg [dostęp: 10.11.2016].

a co za tym idzie – także na rozmaite zaburzenia. Rodzice ci są w lepszym stanie emocjonalnym dzięki grupie wsparcia, którą stanowi dla nich wspólnota, a także dzięki działaniom, które służą ich rozwojowi, zwłaszcza w sferze duchowej, psychicznej i fizycznej. Czując się lepiej, mogą udzielić wsparcia swoim dzieciom. Jeśli uczestniczą w formach psychoedukacji, np. w warsztatach umiejętności wychowawczych, stają się bardziej świadomi potrzeb swoich dzieci i lepiej mogą je zaspokoić. Stają się też bardziej świadomi szkodliwych mechanizmów i łatwiej szukają dróg wyjścia w postaci np. pomocy specjalistów czy przejściowej separacji, która chroni dzieci np. przed doświadczaniem przemocy czy skutków uzależnienia. Przekonanie przynajmniej jednego z rodziców o nierozerwalności małżeństwa i jego dążenie do powrotu do wspólnego życia ze współmałżonkiem chroni niektóre z dzieci przed traumatycznymi przeżyciami związanymi z rozwodem rodziców oraz przed wstrząsem, jakim jest wejście rodzica w nowy związek. Z kolei nastawienie rodzica na pracę nad sobą zamiast krytykowania współmałżonka powinno zapobiegać deprecjonowaniu go w oczach dziecka.

Kilkuletni kontakt autorki z członkami SYCHARu, zarówno na spotkaniach Ognisk, jak i na spotkaniach nieformalnych i warsztatowych, wydaje się potwierdzać tę hipotezę, ale nie całościowo, lecz częściowo. Niektórzy z członków wspólnoty rzeczywiście podejmują pracę nad sobą w wielu zakresach i ich dzieci stosunkowo łagodnie przechodzą przez kryzys małżeński swoich rodziców. Rodzice ci starają się nie obwiniać za kryzys jedynie drugiej strony i nie deprecjonować małżonka w oczach dziecka. Dzięki ich pracy nad sobą tworzy się silniejsza więź między nimi a ich dziećmi – a więź stanowi jeden z najsilniejszych czynników chroniących dzieci przed zaburzeniami emocjonalnymi, ryzykownymi zachowaniami i uzależnieniami[14]. Inni jednak nie potrafią zrezygnować z przerzucania całej odpowiedzialności za kryzys na drugą stronę i nadal obwiniają małżonka. Nawet jeśli powstrzymują się od otwartych komunikatów deprecjonujących małżonka skierowanych do dziecka, wysyłają – często nieświadomie – bardziej subtelne sygnały werbalne i niewerbalne, które wynikają z „czarnego" obrazu małżonka, jaki mają.

Ostateczne zweryfikowanie tej hipotezy wymagałoby przeprowadzenia badań jakościowych w postaci wywiadów ukierunkowanych z rodzicami w trakcie poważnego kryzysu małżeńskiego będącymi członkami SYCHARu. Analizując wyniki, należałoby wyodrębnić trzy grupy członków wspólnoty: grupę liderów i moderatorów, grupę zaangażowanych członków będących we wspólnocie co

---

14 Zob.: np. *Vademecum skutecznej profilaktyki problemów młodzieży. Przewodnik dla samorządowców i praktyków oparty na wynikach badań naukowych*, red. Sz. Grzelak, Warszawa 2015.

najmniej od roku oraz grupę osób, które są członkami wspólnoty krócej niż rok lub przychodzą na spotkania od ponad roku, ale sporadycznie. Należałoby w ten sam sposób zbadać porównawczo także grupę rodziców spoza SYCHARu: zarówno tych, którzy deklarują przynależność do Kościoła katolickiego, jak i tych, którzy do niego nie należą. Autorka zamierza przeprowadzić takie badania w najbliższym czasie.

Sytuacja, gdy rodzice są już po kryzysie, który został zakończony powrotem do sakramentalnego małżonka, jest prawdopodobnie znacznie częstsza wśród członków SYCHARu niż w całej populacji małżonków. Jak wspomniano, zdarzają się we wspólnocie powroty ze związków niesakramentalnych, w których przyszły na świat dzieci – czasem nawet u obojga małżonków. Wypowiedzi tych rodziców zdają się świadczyć o tym, że ich dzieci dobrze zniosły tę zmianę, nieraz oznaczającą dla nich odejście jednego z rodziców[15]. Może być to spowodowane tym, że rodzice ci utrzymują bliski kontakt ze wszystkimi swoimi dziećmi, a nieraz dochodzi także do nawiązania bliskiego kontaktu między przyrodnim rodzeństwem. Być może ma tu znaczenie również atmosfera ładu moralnego, którą dzieci odbierają jako gwarancję poczucia bezpieczeństwa: rodzic, który wraca do swojego sakramentalnego małżonka, zachowuje się spójnie i przez to staje się wiarygodny wobec dziecka, nawet jeżeli dzieje się to za cenę dużych i trudnych zmian w jego życiu. Weryfikacja tych hipotez wymagałaby przeprowadzenia badań w rodzinach, w których nastąpił taki powrót. Wydaje się, że badania te powinny objąć zarówno rodziców, jak i dzieci, i polegać na sprawdzeniu ich funkcjonowania emocjonalnego i poznawczego, co wymaga m.in. uprawnień dostępnych psychologom – jest to więc zadanie dla zespołu interdyscyplinarnego, który dobrze byłoby w tym celu stworzyć.

Przy okazji takich badań warto byłoby przyjrzeć się także ciekawemu zjawisku, jakim jest niewątpliwie dość częste oddziaływanie członków SYCHARu nie tylko na dzieci, ale i na dalszych krewnych, polegające na tym, że pod wpływem kontaktu z członkami wspólnoty wiele osób, żyjących przedtem w konkubinacie, wstępuje bądź wraca do Kościoła katolickiego i decyduje się na zawarcie związku sakramentalnego. Jest to zjawisko o tyle paradoksalne, że małżonkowie, którzy przeżywają poważne trudności w swoim związku, mimo to oddziałują na innych w taki sposób, że zachęcają ich do zawarcia małżeństwa, a dzieje się to w czasach, gdy społeczeństwo polskie doświadcza głębokiego kryzysu instytucji małżeństwa, nie tylko sakramentalnego, ale nawet tego cywilnego.

---

15 Zob.: *Jak kochać nieślubne dzieci?...*

Tych kilka postulatów badawczych nie wyczerpuje wszystkich możliwości – samo istnienie Wspólnoty Trudnych Małżeństw SYCHAR w naszym ponowoczesnym społeczeństwie, charakteryzującym się relatywizmem moralnym i kryzysem wartości, jest zjawiskiem niezwykłym, zasługującym na uwagę, i mogłoby zainteresować badaczy różnych dziedzin.

V

DZIECKO W OKRESIE ZAGŁADY

Małgorzata Balukiewicz

Z wojennego kajetu lwowskiego dziecka. Opieka nad dzieckiem we Lwowie w okresie I wojny światowej

„Chwile przeżyte w czasie ostrzeliwania miasta, nie zatrą się nigdy w mej pamięci. Będąc w domu, lub na ulicy nikt nie był pewny swojego życia. [...] myślałam, że zbliża się koniec świata, z wielką trwogą przygotowywałam się na śmierć i czekałam chwili, kiedy zginę. (Stanisława A. lat 15 wychowanka Miejskiego Zakładu Sierot we Lwowie)"[1]. Najgorzej było w nocy; widzieliśmy łunę palących się wsi" (Kornela Z. lat 15)[2] „... o każdy kęs chleba i każdy ziemniak trzeba było narażać życie. [...] Wczesnym rankiem z dwoma dzbankami chodziłem po wodę do studni, przy których stało bardzo wiele osób. Nieraz w największy mróz ustawiałem się w ogonku, czekając dwie a nawet więcej godzin na moją kolejkę" (Leon B. lat 15)[3]. „Nieraz przez całą noc płakałam z bojaźni. Przemyśliwałam nad losem tatka, krewnych, pań nauczycielek. Myślałam, że już nigdy nie będzie końca tego nieszczęścia" (Zofia W. lat 11)[4].

Taki obraz działań wojennych, widzianych oczami dziecka utrwalił Edward Horwath, profesor gimnazjalny i wizytator szkół średnich we Lwowie w opublikowanym zbiorze, który zatytułował Kajet wojenny dziecka lwowskiego. Autor opracowania uznał za istotne odnotowanie, jaki obraz zmagań politycznych, pozornie zastrzeżonych dla ludzi dorosłych, pozostał w pamięci dziecka[5]. „Było ono

---

1 Cytaty pochodzą z publikacji opracowanej przez Edwarda Horwatha na podstawie wypracowań zebranych w maju 1919 roku tj. po ponownym uruchomieniu szkół. Autorami wypracowań byli uczniowie Męskiej Wydziałowej Szkoły im. Ks. Kordeckiego oraz Szkoły Żeńskiej im. Św. Elżbiety. *Kajet wojenny dziecka lwowskiego*: *z przeżyć w czasie oblężenia Lwowa od listopada 1918 do kwietnia 1919*. Ułożył i uwagami opatrzył Edward Horwath, Lwów 1921, s. 24-25.

2 Ibidem, s. 25-26.

3 Ibidem, s. 39-40

4 Ibidem, s. 21.

5 Parafrazę tytułu oryginału wykorzystano w tytule niniejszego artykułu.

bowiem świadkiem wypadków przełomowych, wiele myślało, więcej bolało. Nie raz jeden stawiało sobie i otoczeniu ważne, głęboko w życie, w etykę sięgające pytania"[6].

Mieszkańcy Lwowa i Ziemi Lwowskiej nie mieli wpływu na sytuację polityczną, natomiast podjęli ogromny wysiłek, aby na ile to było możliwe, ochronić przed jej skutkami najmłodszych, wykorzystując do tego wieloletnie doświadczenia w zakresie opieki i pomocy społecznej, znanej wówczas pod hasłem dobroczynności publicznej i prywatnej.

Stan opieki nad dzieckiem we Lwowie w przededniu wybuchu I wojny światowej

Do wybuchu I wojny światowej Lwów, podobnie jak całe Kresy południowo-wschodnie Rzeczypospolitej szlacheckiej znajdował się w obszarze należącym do monarchii austro-węgierskiej. W warunkach zaboru idee patriotyczne i religijne ogniskowały się wokół najuboższych warstw społecznych i pod hasłem dobroczynności rozwijały w szeroko zakrojoną działalność, której wymiernym efektem były różnorodne formy opieki i pomocy. Zawsze wplatano w nią elementy wychowania religijnego i narodowego. Szczególnie sprzyjającym okresem dla rozwoju tejże opieki był koniec XIX wieku, kiedy kraje wchodzące w skład monarchii uzyskały szeroką autonomię (1867). Poprzedziła ją ustawa o regulacji swojczyzny (1863), nakładająca na gminę obowiązek urządzenia i utrzymania zakładów opiekuńczych, zapewnienia opieki medycznej, udzielania wsparcia niezdolnym do pracy. Ustawa nakazywała również otoczyć szczególną opieką dzieci ubogie i wychowywać je tak, aby w przyszłości umiały na siebie zapracować. Kompetencje ustawodawcze w sprawach ubogich od chwili uzyskania autonomii przejął Sejm Krajowy Galicji. Obowiązek opieki został potwierdzony w statucie miejskim z 1867 roku, który określał szczegółowo obowiązki władz miasta wobec ubogich.

Dzięki autonomii zniesiono również obowiązek uzyskania każdorazowo zgody władz państwowych na zrzeszanie się, co spowodowało szybki wzrost liczby stowarzyszeń i organizacji dobroczynnych[7]. Wspomniane wyżej regulacje prawne pozwoliły na istotne zmiany w organizacji opieki społecznej, nabierającej charakteru planowych i systematycznych zabiegów opiekuńczych, a w stosunku do najmłodszych, opiekuńczo-wychowawczych.

Znaczącym przejawem wzrastającego zainteresowania problematyką opiekuńczo-wychowawczą było zwołanie w marcu 1907 roku Kongresu Ochrony

---

6 Ibidem, s. 16.

7 *Ustawa o wolności stowarzyszania się z dnia 15 XI 1867 r.*, Dz.U.P., nr 134.

Dziecka w Wiedniu. Przedmiotem obrad 1800 przedstawicieli wszystkich krajów monarchii austro-węgierskiej było wychowanie zapobiegawcze, reforma prawa karnego dla nieletnich, opieka prawna i sanitarna nad dziećmi w zakładach opiekuńczych i rodzinach oraz sprawa wychowania dziewcząt zagrożonych demoralizacją. Uczestnicy postulowali m.in. podniesienie kwalifikacji personelu zakładów opiekuńczych, poprawę higieny w tych zakładach. Sędzia Artur Skowroński zgłosił projekt zreformowania przepisów ustawy cywilnej o dzieciach nieślubnych. Istotna była także propozycja zdecentralizowania instytucjonalnej opieki nad dzieckiem zaniedbanym wniesiona przez Józefa Serkowskiego[8].

Problematyka opiekuńczo-wychowawcza była również przedmiotem obrad Galicyjskiego Sejmu Krajowego. Według szacunków Adolfa Brunickiego na początku XX wieku aż 15-20% dzieci galicyjskich było zagrożonych zaniedbaniem, a 25% uczniów stale używało alkoholu[9].

Wobec tak niepokojących doniesień Rada Szkolna Okręgowa we Lwowie przeprowadziła własne badania, które potwierdziły zły stan zdrowia uczniów, brak nawyków higienicznych i złe warunki mieszkaniowe. Podjęto różnorodne działania w szkołach w celu poprawy warunków nauki, ale także pomocy rodzinom uczniów[10]. Natomiast Rada Miejska przyspieszyła procedury i zatwierdziła regulamin opieki, wzorowany na systemie elberfeldzkim[11].

Wyznacznikiem dobrego stanu opieki wychowawczej we Lwowie była ścisła współpraca między dobroczynnością publiczną (pomoc społeczna władz samorządowych) i prywatną (związki, stowarzyszenia lub indywidualni fundatorzy). Większość stowarzyszeń i organizacji lwowskich otrzymywała subwencje z budżetu miasta na działalność opiekuńczo-wychowawczą, co pozwalało zerwać z charakterystycznym dla dobroczynności rozdawnictwem, na rzecz działań zorientowanych na wychowanie i edukację dzieci z rodzin najuboższych. Jednocześnie stanowiska opiekunów ubogich powierzano członkom tychże organizacji, a więc ludziom, którzy będąc społecznikami doskonale rozumieli ideę naczelną takiej działalności.

---

8 Decentralizacja oznaczała scedowanie działań w tym zakresie na poszczególne kraje monarchii.

9 Posiedzenie sejmu 24 września 1908 roku. Za: J. Wiczkowski, *Lwów. Jego rozwój i stan kulturalny oraz przewodnik po mieście*, Lwów 1907, s. 77-78.

10 Zainicjowano również „Akcję antyalkoholiczną" polegającą na kontrolowaniu teczek uczniów i codziennym sprawdzaniu czy nie używali alkoholu przed przyjściem do szkoły (niektórzy uczniowie niższych klas przynosili alkohol do szkoły zamiast śniadania). J. Wiczkowski, *Lwów. Jego rozwój*..., s. 76.

11 Nazwa pochodzi od miasta Eberfeld w Niemczech, gdzie w XIX wieku powstał system oparty na działalności opiekunów ubogich, w Czechach –„otce chudich".

Stowarzyszenia i organizacje społeczne stosowały różnorodne formy działań opiekuńczo-wychowawczych skierowanych na dzieci i młodzież. Należały do nich akcje pomocowe w szkołach, polegające na zakupie pomocy szkolnych, posiłków dla uczniów szkół ludowych i średnich, dostarczaniu odzieży i obuwia zimowego, ale także organizacja wypoczynku letniego, prowadzenie zakładów opieki całkowitej lub częściowej, utrzymywanie i kontrola rodzin zastępczych dla sierot. Przykładem może być działalność założonego w 1897 roku przez Godzimira Małachowskiego (1852–1908), Towarzystwa „Związek Rodzicielski", które utrzymywało we Lwowie czternaście tzw. domów opieki przy szkołach. Były to placówki o cechach świetlicy szkolnej, w których dzieci spędzały czas po lekcjach, odrabiały zadania, korzystały z biblioteki i otrzymywały posiłek.

Od 1883 roku organizowano dla dzieci i młodzieży Lwowa i okolic kolonie wypoczynkowe i lecznicze (m.in. w Hucie Korostowskiej, Rymanowie, Tuchli, Krynicy). Oprócz kolonii w końcu XIX stulecia powstała i rozwinęła się inna forma opieki nad dziećmi w okresie letnim, nosząca miano korpusów wakacyjnych (pierwowzór półkolonii)[12].

Popularną formą opieki publicznej i prywatnej na Ziemi Lwowskiej w okresie autonomicznym były fundacje. Można wyróżnić cztery podstawowe rodzaje fundacji: stypendialne, zapomogowe, posagowe i zakładowe (działające na rzecz zakładów opiekuńczo -wychowawczych). W statutach fundatorzy wskazywali jako podopiecznych w pierwszej kolejności dzieci osierocone, ale także z pełnych lecz ubogich rodzin, o niskim statusie społecznym. Działalność zarządów fundacji mobilizowała dzieci i młodzież do lepszej nauki i pracy, podnoszenia kwalifikacji zawodowych, moralnego życia, a rodziców do troskliwej opieki i starannego wychowania swoich dzieci. Zapisy w statutach wyraźnie wskazują na wzrost poczucia konieczności podejmowania działań diagnostycznych, terapeutycznych i profilaktycznych w celu zapobiegania i likwidowania negatywnych zjawisk spo-

---

12 Ideę korpusów jako pierwszy na łamach prasy propagował dr Józef Żuliński. W roku 1889 inspektor szkolny Mieczysław Baranowski (1851–1898), późniejszy dyrektor Seminarium Nauczycielskiego we Lwowie (w latach 1895–1898), redaktor „Szkoły" i „Rodziny i Szkoły", wystąpił na zebraniu PTP z wnioskiem o utworzenie takiego korpusu we Lwowie. Komitet, który przekształcił się w Towarzystwo Korpusów Wakacyjnych, opracował instrukcję, regulamin oraz rozpoczął gromadzenie funduszy. Pierwszy korpus powstał w lecie 1890 roku. Poprzedził go festyn, na którym zachęcano mieszkańców do zbiórki pieniędzy na ten cel, za pomocą apelu ułożonego przez lwowskiego poetę, humorystę, właściciela Księgarni Polskiej we Lwowie Mikołaja Biernackiego ps. Rodoć (1836–1901). Źródła m.in. J. Żuliński, *W sprawie korpusów wakacyjnych,* „Muzeum" 1886, nr 11. M. Opałek, *O Lwowie i mojej młodości. Kartki z pamiętnika 1881–1901*, Wrocław 1987, s. 86-94.

łecznych, a tym samym odchodzenie od filantropii w kierunku poczucia obowiązku społeczeństwa i państwa wobec słabszych jednostek.

Od połowy XIX stulecia we Lwowie i na Ziemi Lwowskiej nastąpił także znaczny rozwój zakładów opiekuńczo-wychowawczych różnego typu. W większości były to placówki prywatne, subwencjonowane przez władze miejskie. Do zakładów sprawujących opiekę częściową nad dziećmi i młodzieżą, rozpowszechnionych w tym okresie należały ochronki, bursy i internaty, zakładane i utrzymywane w głównej mierze przez organizacje o charakterze narodowo-wyznaniowym. Ochronki pełniły przede wszystkim funkcje opiekuńcze wobec dzieci z ubogich rodzin, m.in. Towarzystwo „Miejskie Ochronki Chrześcijańskie" pod koniec XIX stulecia utrzymywało cztery placówki dla ok. 600 dzieci dziennie.

Bursy były zakładami opiekuńczo-wychowawczymi dla uczącej się młodzieży. Ich założyciele stawiali sobie za cel ustrzec dzieci i młodzież, przybywającą do miasta dla podjęcia nauki, od demoralizacji. W odróżnieniu od internatów i konwiktów, których podstawę organizacji stanowiła opieka pedagogiczna opłacana przez rodziców, nastawione były na opiekę i wychowanie młodzieży ubogiej. Na przełomie XIX i XX stulecia we Lwowie działało sześć burs chrześcijańskich, w tym trzy ukraińskie i bliżej nieustalona liczba żydowskich.

Funkcjonujące w tym czasie internaty podzielić można na dwie grupy, były to zakłady prowadzone przez zgromadzenia zakonne np. Internat OO. Zmartwychwstańców i zakłady prowadzone przez organizacje społeczne o charakterze narodowo-wyznaniowym, jak Internat św. Stanisława Kostki, czy Internat dla Dziewcząt Towarzystwa Opieki Obywatelskiej

Wśród placówek sprawujących opiekę całkowitą nad dziećmi i młodzieżą do wyróżniających się należał „Zakład Wychowawczy dla Chłopców" w Miejscu Piastowym oraz Miejski Zakład Sierot we Lwowie.

Najliczniejszą grupę zakładów opiekuńczo-wychowawczych na Ziemi Lwowskiej stanowiły świeckie zakłady fundacyjne dla dzieci i młodzieży w wieku szkolnym. Wśród nich wyróżnić należy Zakład Głuchoniemych, którego wieloletnim dyrektorem był Antoni Mejbaum (1854–1916), Zakład Ciemnych i Zakład Fundacji Stanisława hr. Skarbka (1780–1848) w Drohowyżu[13]. Z kolei przykładem placówki opieki całkowitej dla najmłodszych dzieci był Zakład pw. Dzieciątka Jezus. Został uruchomiony w grudniu 1902 roku przez Towarzystwo Opieki nad Niemowlętami, które zajmowało się porzuconymi niemowlętami i samotnymi matkami. Był przeznaczony dla 180 dzieci i 90 samotnych matek, z których każda miała obowiązek wykarmienia jednego porzuconego dziecka oprócz własnego.

---

[13] Fundacja Stanisława hr. Skarbka dla ubogich i sierot w Drohowyżu, w: *Kresy wschodnie Rzeczypospolitej. Opisy i obrazy z przeszłości*, zebrał S. Przybylski, Lwów [b.r.], s. 225.

Znaczący wkład w opiekę zakładową na Ziemi Lwowskiej w okresie autonomii wniosły także zakłady prywatne, mimo iż w większości przypadków były to placówki o niewielkiej liczbie miejsc. Dużą popularnością cieszyły się przede wszystkim Zakład dla Głuchoniemych narodowości żydowskiej Izaaka Bardacha i Zakład Wychowawczy im. J. Torosiewicza dla sierot narodowości ormiańskiej.

Warto zaznaczyć, że jeszcze przed wybuchem I wojny światowej podjęto wśród lwowskich społeczników kwestie związane z wychowaniem dzieci i młodzieży zagrożonej demoralizacją. Była ona na przełomie XIX i XX stulecia przedmiotem wielu analiz, rozpraw i artykułów prasowych[14]. Postulaty pedagogów, a nawet przedstawicieli organu sprawiedliwości, nakazywały poddać młodocianych przestępców resocjalizacji w specjalnie do tego celu przygotowanych zakładach, a nie przetrzymywać ich wraz z dorosłymi przestępcami, gdzie ulegali całkowitej demoralizacji. W sferze organizacyjnej społecznicy lwowscy byli przygotowani do uruchomienia takiego zakładu w Przedzielnicy już pod koniec 1913 roku, niestety procedury zostały przerwane przez działania wojenne i ostatecznie zakład podjął działalność dopiero w granicach II Rzeczypospolitej.

Reasumując należy stwierdzić, że w przededniu wybuchu I wojny światowej we Lwowie i jego bezpośrednim sąsiedztwie działało wiele instytucji i placówek, które kierując się obowiązkiem społecznym, otaczały opieką znaczącą liczbę dzieci i młodzieży, stosując wszystkie dostępne formy tejże pomocy i opieki wychowawczej. Doświadczenia zdobyte przez wiele lat działalności w warunkach autonomii sprzyjały podjęciu racjonalnej opieki i pomocy również w warunkach wojennych. Już pod koniec XIX stulecia akty miłosierdzia zastąpiono planową i systematyczną działalnością dobroczynną, aby stopniowo do pomocy i opieki dołączać działania edukacyjno-wychowawcze. Można przyjąć, że społeczeństwo Lwowa było właściwie przygotowane pod względem organizacji i bazowym do wzmożonych działań pomocowych, wymaganych w warunkach wojennych.

Opieka w warunkach I wojny światowej

Okres I wojny światowej na Ziemi Lwowskiej wyraźnie dzielił się na trzy etapy różniące się zasadniczo pod względem sytuacji polityczno-ekonomicznej i społecznej. Pierwszy, nazwany okupacją rosyjską, rozpoczął się wkroczeniem wojsk rosyjskich we wrześniu 1914 roku i wywołał drastyczne zmiany w życiu

---

14 Pisali o tym m.in. J. Mruczkowski, *Przymusowe wychowanie zaniedbanej młodzieży*, Kraków 1905; J. Serkowski, *Studia w sprawie przymusowego wychowania zaniedbanej młodzieży*, Lwów 1904; B. Markiewicz, *Dwudziestolecie galicyjskiej krzywdy*, Kraków 1905; B. Groch, *Idea ks. Markiewicza a potrzeby narodu*, „Powściągliwość i Praca" 1912, nr 2.

miasta. Zamknięto urzędy i szkoły, znaczna część mieszkańców opuściła w pośpiechu Lwów. Ruchy wojsk ominęły Lwów, natomiast walki trwały na prowincji, stąd ludność, która utracił dach nad głową, chroniła się w mieście. W wyniku tych migracji uległy poważnym zmianom proporcje pomiędzy oczekującymi pomocy, a tymi, którzy jej chcieli i mogli udzielić. Okupant ograniczył swobodę działania organizacji i instytucji opiekuńczo-wychowawczych, wykorzystując ich bazę i środki do celów wojskowych[15]. W tym okresie szczególne zasługi dla miasta poniósł prezydent Tadeusz Rutowski (1853–1918). Dzięki jego aktywności i zdolnościom dyplomatycznym sytuacja została opanowana na tyle, że miasto mogło względnie normalnie funkcjonować, za co współcześni nadali mu miano męża opatrznościowego. Pierwszą najpilniejszą potrzebą było zorganizowanie na dużą skalę tanich kuchni. Według sprawozdań w styczniu 1915 roku wydawano 38 160 obiadów dziennie (dla ok. 19% mieszkańców licząc według stanu sprzed wybuchu wojny), z czego jedynie 3,4% odpłatnie. Kuchnie prowadził personel zakonny żeński i członkinie Zjednoczenia Polskich Chrześcijańskich Towarzystw Kobiecych. Pracowała tam m.in. Zofia Strzałkowska (1861–1923) późniejsza założycielka Zakładów Naukowych dla dziewcząt, którym początek dały prowadzone w czasie wojny półtajne kursy. Pomagały jej Helena Argasińska i Maria Dulębianka.

Inicjatywą prezydenta T. Rutowskiego, skierowaną wyłącznie na dzieci były „Gniazdka sieroce", prowadzone przez nauczycieli i członków Towarzystwa „Związek Rodzicielski". Były to małe domy sierot, urządzane w prywatnych mieszkaniach lub pomieszczeniach szkolnych, utrzymywane wspólnym wysiłkiem środowisk inteligenckich Lwowa. „Gniazdko sieroce " mieściło się m.in. w willi Ludwika Baldwina Ramułta (1857–1929) architekta, budowniczego rotundy „Panoramy Racławickiej". Większość lokowano w szkołach, m.in.: im. św. Zofii, G. Piramowicza, A. Mickiewicza, św. Stanisława i wielu innych. O „Gniazdkach sierocych" współcześni pisali: „ Tam to otaczał opieką, zatrudniał godziwem zajęciem, gościł i karmił lwowski świat nauczycielski mnogie setki «Milusińskich»" [16].

W tym okresie skierowano również uwagę na dzieci z warstw najuboższych, spędzające cały dzień na ulicy, co groziło demoralizacją, zwłaszcza w warunkach wojennych. Próbą rozwiązania tego problemu była instytucja o nazwie „Ciepły

---

15 Zawieszono działalność wszystkich organizacji społecznych, zamknięto szkoły. Działały jedynie ochronki miejskie i Miejski Zakład Sierot, natomiast Zakład Głuchoniemych i Zakład Ociemniałych zajęto na potrzeby wojsk okupacyjnych. J.Białynia-Chołodecki, *Lwów w czasie okupacji rosyjskiej (3 września 1914 – 22 czerwca 1915). Z własnych przeżyć i spostrzeżeń*, Lwów 1930.

16 Idem, *Wspomnienia z lat niedoli i niewoli 1911–1918*, Lwów 1919, s. 25.

kącik". Pomysłodawcą i twórcą pierwszej tego rodzaju placówki był naczelnik Izby Rzemieślniczej we Lwowie Franciszek Ohly. Rozpoczęła ona działalność już w listopadzie 1914 roku, na miesiąc przed oficjalnym otwarciem. Zajęcia dla około 330 dzieci w wieku od 4 do 12 lat odbywały się codziennie w godzinach od 9 do 14. Dzień rozpoczynano śniadaniem, po czym dzieci przechodziły do sali zabaw. Ponieważ nauka była zabroniona, prowadzono zajęcia śpiewu, slöjdu, gry freblowskie. Dzieci starsze uczyły się podstaw rzemiosła (koszykarstwo, introligatorstwo), dziewczęta pomagały w przygotowaniu obiadu. Kierowniczką tej placówki była Helena Argasińska.

W kolejnych miesiącach wojny liczba „Ciepłych kącików" zwiększyła się znacznie, projektowano utworzenie takich placówek we wszystkich dzielnicach miasta, nie ma jednak dokumentów świadczących o pełnej realizacji tego zamierzenia. Placówki utrzymywane były z funduszy miejskich.

Wkroczenie wojsk rosyjskich przyniosło szczególnie bolesne doświadczenia ludności żydowskiej[17]. Jednakże już po kilku tygodniach społeczność ta podjęła próbę zorganizowania się i otoczenia opieką najbardziej poszkodowanych. Opiekę nad dziećmi objęła ochronka Emmy Lilienowej oraz ochronka Towarzystwa „Tikwath Zion", prowadzona przez Runę Prochnik. Ochronki te zamieniono na zakłady opieki całkowitej nad sierotami[18]. Poza tym bez zakłóceń działały ochronki dzienne dla dzieci , których ojcowie zostali powołani do wojska, a matki pracowały.

Większość samorządowych zakładów opiekuńczo-wychowawczych nie doznała w okresie wojny większego uszczerbku. W Zakładzie Głuchoniemych we wrześniu 1914 roku pozostała jedynie garstka wychowanków-sierot, które nie miały krewnych. Zajął się nimi, emerytowany już wówczas dyrektor, Antoni Mejbaum, zajmujący wraz z żoną mieszkanie przy Zakładzie. Jego postawę oddanego pracy pedagoga najlepiej wyraża fragment listu do przyjaciół, w którym pisał: „Wszak pełnozmysłowym trudno wśród obecnych warunków znaleźć środki egzystencji, a cóż dopiero można powiedzieć o kalekach rzuconych na pastwę losu. Uważamy więc oboje z żoną za nasz obowiązek wytrwać, pomimo ubytku sił i zdrowia, na stanowisku, skoro je inni opuścić musieli" [19]. Antoni Mejbaum wytrwał na swoim posterunku do chwili ponownego uruchomienia Zakładu po wycofaniu się wojsk rosyjskich ze Lwowa i wkrótce po tym zmarł.

---

17 Stanisław Marciszewski opisuje wydarzenie z 29 września 1914 roku, kiedy to żołnierze rosyjscy urządzili strzelaninę w dzielnicy żydowskiej, w czasie której zginęło około 30 osób starców, kobiet i dzieci. S. Marciszewski, *Rosjanie we Lwowie. Szkice z niedawnej przeszłości*, Lwów 1926, s. 19.

18 Po roku 1916 wprowadzono zajęcia dydaktyczno-wychowawcze.

19 J. Chołodynia-Białecki, *Wspomnienia z lat niedoli i niewoli...*, s.26.

Miejskie Zakłady Sieroce funkcjonowały na ogół normalnie. Dyrektor Teofil Wunsch i cały personel opiekuńczy pozostali na miejscu. Wstrzymano natomiast budowę nowych pomieszczeń dla Zakładu[20].

Drugi etap wojny nastąpił w sierpniu 1915 roku, z chwilą wycofania się wojsk rosyjskich, gdy do Lwowa wraz z armią austriacką powrócili uciekinierzy, głównie kupcy i przemysłowcy. Życie miasta wróciło do normy. Uruchomiono urzędy, szkoły, poprawiło się zaopatrzenie, komendantura wojskowa podejmowała szereg akcji pomocy ludności cywilnej (prasa donosiła o bezpłatnych dostawach ziemniaków i węgla, obiadach dla dzieci w szkołach publicznych), sprzyjała również inicjatywom społecznym w tej dziedzinie.

Społeczność żydowska, która stanowiła 30% mieszkańców Lwowa i 11% mieszkańców całej Galicji, obok wspomnianych już ochronek, prowadziła we Lwowie „Dom Sierot Żydowskich". Jednakże pogarszające się wciąż warunki życia w zakładzie skłoniły społeczników żydowskich do utworzenia instytucji, która zajęłaby się całościową opieką nad sierotami wojennymi i stała się orędownikiem ich spraw u władz państwowych oraz w społeczeństwie. W dniu 3 kwietnia 1916 roku ukonstytuował się Centralny Komitet Krajowy Opieki nad Żydowskimi Sierotami w Galicji, podzielony na sekcje lwowską i krakowską. Na czele sekcji lwowskiej stanął Emil Parnas. Komitet natychmiast zajął się egzekwowaniem od władz państwowych zasiłków należnych sierotom wojennym, objął opiekę nad ochronkami i „Domem sierot" oraz przystąpił do uruchomienia podobnych zakładów w Samborze, Przemyślu i Jaworowie. Celem Komitetu było także doskonalenie metod pracy w zakładach opiekuńczych. Według statystyk Komitetu w grudniu 1917 roku sekcja lwowska obejmowała opieką 5 400 dzieci, z tego 880 przebywało w zakładach, pozostałe w opiece domowej. Organizacją opieki domowej zajął się Miejski Komitet Opieki nad Żydowskimi Sierotami Wojennymi we Lwowie – w skrócie MKO. Zasadność powołania specjalnej komórki do organizowania opieki domowej wynikała z przekonania, iż dobór rodzin zastępczych i kontrola sprawowanej przez nie opieki jest kwestią tak istotną, że wymaga odrębnej struktury organizacyjnej. Długoletnim prezesem MKO był Filip Schleicher.

Już w okresie poprzedzającym wybuch wojny we Lwowie i większych miastach tego regionu dużą aktywność ujawniły środowiska kobiece. Gdziekolwiek działy się rzeczy istotne dla zachowania kultury i tradycji narodowej , nie mogło zabraknąć polskich kobiet[21]. W końcu 1913 roku z inicjatywy Antoniny Machczyńskiej,

---

[20] Po uroczystym wmurowaniu aktu erekcyjnego w listopadzie 1913 roku zwlekano z rozpoczęciem budowy, zakończenie prac nastąpiło dopiero w końcu 1918 roku, a uruchomienie placówki przypadło na pierwsze lata niepodległości.

[21] Szerzej pisze o tym S.S. Nicieja w artykule *Polki w obronie Lwowa (sanitariuszki, kurierki, samarytanki)*, „Semper Fidelis" 1992, nr 3-4, s. 7-12.

Eleonory Lubomirskiej i Wandy Kłosowskiej doszło do utworzenia Zjednoczenia Chrześcijańskich Towarzystw Kobiecych. W jego skład weszły m.in. Koła Pań TSL, Stowarzyszenie Pracy Kobiet, Stowarzyszenie Sług św. Zyty z Krakowa, Przemyśla, Przeworska, Stanisławowa i innych miast galicyjskich. Łącząc siły i fundusze organizacje kobiece dążyły do zwiększenia efektywności swych działań. Tuż po ogłoszeniu mobilizacji w 1914 roku odbył się wiec kobiet we Lwowie, na którym uchwalono obejmowanie opieką rodzin żołnierzy. Szczególnie aktywnymi działaczkami na rzecz opieki i pomocy dotkniętemu wojną społeczeństwu Ziemi Lwowskiej były Pelagia Skarbkówna i Maria Dulębianka.

Pelagia Skarbkówna (Siostra Błękitna) własnym sumptem uruchomiła w Zakładzie św. Teresy szpital dla poszkodowanych w wyniku działań wojennych, który prowadziła osobiście zajmując się aprowizacją, co wymagało niezwykłych wręcz umiejętności. Podobne szpitale utworzyła i nadzorowała w Krynicy i w Wiedniu. Założyła również we Lwowie ochronkę dla sierot wojennych. Dla pacjentów szpitala i dzieci z ochronki urządzano różnego rodzaju uroczystości związane ze świętami religijnymi, z których dochód zasilał fundusze tych instytucji. Koncerty dawali popularni lwowscy muzycy m.in. skrzypek Robert Poselt i pianistka Jadwiga Chołodecka-Kaczkowska (1879–1918)[22].

Pelagia Skrabkówna sama podjęła się wychowania trójki sierot. Pierwszym był chłopiec znaleziony przez sanitariuszkę na pobojowisku, przywiązany chustą do matki, nieżyjącej już od kilku godzin. Dziecko było skrajnie wyczerpane, jednak dzięki staraniom Pelagii Skarbkówny udało się je uratować. Wobec niemożliwości zidentyfikowania naturalnych rodziców nadano chłopcu imię Zygmunt Wańkiewicz. Dwoje pozostałych dzieci to Danusia-Magdalena Szarachan i Danuta Dybowska. Po śmierci opiekunki w 1918 roku cała trójka trafiła do Zakładu w Drohowyżu, którego fundatorem był Stanisław z Góry hr. Skarbek(1780–1848), znany społecznik, twórca teatru we Lwowie i licznych fundacji zapomogowych, stypendialnych, zmarły bezdzietnie członek zasłużonej dla kraju rodziny[23]. Zakład w Drohowyżu, uruchomiono w 1875 roku już po śmierci fundatora. Docelowo

---

22 J . Kaczkowska przed wojną w swoim domu w Winnikach prowadziła dla dzieci wiejskich letnią ochronkę, a jej mąż Seweryn Kaczkowski, członek koła TSL, prezes Czytelni Polskiej i Gniazda Sokolego w Winnikach, założył i wspierał ochronkę całoroczną dla dzieci robotników w tej miejscowości.

23 M.in. Fryderyk Skarbek (1792–1866) był prezesem Rady Głównej Opiekuńczej Zakładów Dobroczynnych. W latach 1827–1828 z polecenia rządu odbył podróż po Europie, zapoznając się ze strukturą organizacyjną i działalnością zakładów dobroczynnych. Poczynione obserwacje przedstawił w pracy *Zdanie sprawy z podróży z polecenia rządu po niektórych krajach Europy, w roku 1828, w zamiarze zwiedzenia zakładów dla ubogich i więzień odbytej*..., Warszawa 1830.

miało tam znaleźć schronienie 600 sierot. Akt fundacyjny głosił: „Aby wysokie cele rządów krajowych wspierać i współziomkom po wieczne czasy być pożytecznym”[24]. Działała tam 4-klasowa szkoła żeńska i kursy praktyczne robót kobiecych oraz 6-klasowa szkoła wydziałowa dla chłopców. Uczono rozmaitych rzemiosł i ogrodnictwa. W okresie I wojny światowej fundacja poniosła dotkliwe straty, mimo to zarząd bez pomocy władz lokalnych zdołał odbudować i odnowić pomieszczenia mieszkalne[25]. Intencją fundatora i zarządu było zapewnienie wychowankom takich warunków bytowych, które byłyby zbliżone do tych, jakie mogliby zapewnić im rodzice. Panującą tam atmosferę także porównywano do domowej, a usytuowanie w środowisku wiejskim stwarzało możliwość stałego obcowania z przyrodą, albowiem to właśnie walory zdrowotne Drohowyża – Mikołajowa zadecydowały o lokalizacji zakładu.

Maria Dulębianka (1861–1919) była malarką, literatką, publicystką, organizatorką wielu przedsięwzięć obywatelskich i bojowniczką o prawa kobiet. Przyjaźń z Marią Konopnicką wywarła znaczący wpływ na jej zaangażowanie w walkę z plagami i krzywdami społecznymi[26]. W okresie I wojny światowej pełniła funkcję kierowniczki sekcji tanich kuchni w Komitecie Pracy Obywatelskiej Kobiet. Maria Dulębianka zainteresowała się również losem dzieci ulicy. W 1916 roku uruchomiła pod egidą KPOK „Klub uliczników”. Był to dom noclegowy na 112 łóżek dla chłopców-bezdomnych sierot, trudniących się handlem ulicznym. Opiekunki-członkinie KPOK pracowały bezpłatnie, pomagając chłopcom w znalezieniu pracy, uczyły pożytecznego spędzania wolnego czasu, zakładały książeczki oszczędnościowe; próbowano także wprowadzić naukę koszykarstwa[27].

Znaczącą instytucją powstałą w czasie I wojny światowej był Urząd Opieki Generalnej – UOG (pełna nazwa w tym okresie – Miejski Urząd Opieki Generalnej, Poradni dla Niemowląt i Ochrony Prawnej Dziecka). Miał zająć się opieką

---

24 *Kresy wschodnie Rzeczypospolitej. Opisy i obrazy przeszłości*, zebrał S. Przybylski, Lwów [1926].

25 Założono instalacje elektryczną i wodno-kanalizacyjną . Pod koniec lat trzydziestych drohowyska fundacja zyskała sobie opinię doskonałej placówki opiekuńczo-wychowawczej. Stosowane tam formy opieki oceniano jako nowatorskie, wzorowane na szkołach na wolnym powietrzu oraz „ domach dziecięcych” Marii Montessori. Porównaj: L. Dydusiak, *Opieka publiczno prawna nad dzieckiem w Polsce*, Lwów 1938, s.109; M. Balcerek, *Rozwój opieki nad dzieckiem w Polsce w latach 1918–1939*, Warszawa 1978; W. Sala, *Praca w zakładach opiekuńczo-wychowawczych 1918–1939*, Warszawa 1964.

26 S.S. Nicieja w artykule *Polki w obronie Lwowa (sanitariuszki, kurierki, samarytanki)*, „Semper Fidelis” 1992, nr 3-4, s. 7-9.

27 Maria Dulębianka zmarła tuż po zakończeniu I wojny światowej, wskutek choroby nabytej podczas wizytowania z ramienia Czerwonego Krzyża, obozów jenieckich w Tarnopolu, Mikulińcach i Kołomyi.

nad dzieckiem nieślubnym i ślubnym pozbawionym właściwych warunków wychowania w rodzinie. Udzielał bezpłatnych porad i pomocy prawnej w sprawach dotyczących ustalenia i uznania ojcostwa, pełnił rolę opiekuna prawnego dzieci. Poradnia dla niemowląt przeznaczona była dla matek z dziećmi do lat dwóch. Tam otrzymywały pomoc materialną, lekarstwa i środki do pielęgnacji niemowląt. Poradnia udzielała premii matkom wzorowo pielęgnującym swoje dzieci. Po zakończeniu działań wojennych instytucja ta przekształciła się w prężnie działający ośrodek edukacyjny dla kobiet w ciąży i matek, prowadząc szeroko zakrojoną działalność oświatową w zakresie pielęgnacji i żywienia niemowląt oraz kobiet w ciąży, higieny przygotowania posiłków, a także rozdawnictwa mleka[28].

Przy Urzędzie działali opiekunowie miejscy, opłacani przez gminę, legitymujący się wyższym wykształceniem, którzy kontrolowali opiekę nad dziećmi w terenie (sprawdzali warunki życia dziecka, prowadzili wywiady środowiskowe). W przypadku stwierdzenia zaniedbań Urząd kierował sprawę na drogę sądową. Obejmował swą działalnością wszystkich mieszkańców miasta i gminy oraz gmin sąsiednich bez względu na narodowość i wyznanie. Regulamin UOG został zatwierdzony przez Radę Miejską 8 lutego 1917 roku i tę datę uznaje się za moment rozpoczęcia działalności. Była to pierwsza instytucja na ziemiach polskich, która zajęła się dzieckiem nieślubnym.

W atmosferze wywołanej wypadkami wojennymi uaktywniły się także środowiska młodzieżowe, zwłaszcza młodzieży żeńskiej. Z jej inicjatywy w sierpniu 1915 roku uruchomiono Ochronkę i Internat im. J. Piłsudskiego dla dzieci legionistów.

W organizację pomocy ofiarom wojny włączyły się także drużyny skautowskie. Najstarszą na ziemiach polskich była Drużyna im. Emilii Plater założona przez Emilię Czechowiczównę w 1911 roku. Tworzyły ją studentki Uniwersytetu Lwowskiego i uczennice wyższych klas gimnazjum. W tym samym roku powstała Drużyna im. W. Łukasińskiego utworzona przez uczennice seminarium nauczycielskiego. Drużynę tę prowadziły Elżbieta Wolfówna, Helena Paliwodzianka i Jadwiga Włodkówna. Trzecią Drużynę im. R. Traugutta tworzyły również studentki Uniwersytetu pod przewodnictwem Janiny Syniewskiej. Z chwilą, gdy okazało się, iż coraz więcej kandydatek wywodzi się spośród młodzieży pracu-

---

28 Stacje Opieki nad Matką i Dzieckiem organizowały m.in. kursy „Ligi Małych Matek" dla kobiet w ciąży, matek oraz kobiet zainteresowanych prawidłową pielęgnacją i wychowaniem niemowląt. W latach dwudziestych odnotowano dzienną frekwencję w Poradni ok. 700 niemowląt i ok. 100 kobiet w ciąży, co wskazuje na istotne osiągnięcia organizatorów w zakresie przełamywania uprzedzeń i budzenia świadomości społecznej w tej dziedzinie. Na podstawie: *Sprawozdanie z dziesięcioletniej działalności Miejskich Stacji Opieki nad Matką i Dzieckiem we Lwowie. (1921–1931),* Lwów 1931.

jącej, utworzono dla niej oddzielną drużynę, kierowaną przez Marię Hamerską. Drużyna ta realizowała własny program, w którym kładziono nacisk na pracę samokształceniową. Drużyna V działała przy Szkole Gospodarstwa Domowego w Snopkowie pod Lwowem. Harcerki prowadziły tam szeroko zakrojoną akcję kulturalno-oświatową, uruchomiły czytelnię i ochronkę dla dzieci wiejskich. Szkoła snopkowska była ucieleśnieniem idei kształcenia kobiet wiejskich. Powstała w 1913 roku z inicjatywy księżnej Wandy Czartoryskiej (1862–1920)[29]. Na terenie bezpłatnie ofiarowanym przez Janinę Karłowiczównę (1882–1937), późniejszą dyrektorkę szkoły i założycielkę Instytutu Gospodarczego w Snopkowie. Szkoła snopkowska wyróżniała się wysokim poziomem nauczania, co było w pierwszym rzędzie zasługą wykładowców – profesorów Uniwersytetu Lwowskiego i Akademii Rolniczej w Dublanach[30]. W ostatnim roku wojny powstały jeszcze dwie Drużyny: im. Zawiszy Czarnego prowadzona przez Stanisławę Włodkównę, gromadziła uczennice niższych klas gimnazjum, oraz założona przez Janinę Ruczajównę przy klasztorze Sióstr Miłosierdzia dla dziewcząt zatrudnionych w klasztorze i w szpitalu.

Oprócz tradycyjnych zadań harcerskich, w okresie wojny nasilono opiekę nad dziećmi i młodzieżą. W miesiącach letnich harcerki organizowały gry i zabawy na boiskach szkolnych, prowadziły wycieczki po okolicy dla dziewcząt w wieku 12-18 lat.

W latach 1915–1918 Towarzystwo „Związek Rodzicielski" oprócz wspomnianych już „Gnizdek sierocych" organizowało w czasie wakacji dla starszych dzieci i młodzieży pracę w warsztatach rzemieślniczych i ogrodach. W dzielnicy Żelazna Woda utworzono tzw. ogródki dziecięce. Był to teren przygotowany pod uprawę warzyw i kwiatów, podzielony na zagony. Dzieci i młodzież chętnych do uprawy tych zagonów zapisywano na listę, po czym były im przydzielane poletka. Mali ogrodnicy pracowali tam codziennie pod nadzorem opiekunów, otrzymując podwieczorek. Zebrane plony w całości zatrzymywały ich rodziny. W tym czasie prezesem Związku był Jan Dylewski wiceprezydent Lwowa; z jego inicjatywy dostosowano do potrzeb dzieci staw w Parku Zabaw Ruchowych i zorganizowano naukę pływania.

Duży wkład w organizację opieki nad dzieckiem w okresie I wojny światowej miało Towarzystwo „Ochrona Dziecka", założone przez Zofię Mrozowicką

---

29 Działaczka organizacji oświatowych i filantropijnych, przewodnicząca Towarzystwa Gospodarczego Wykształcenia Kobiet. Za: S.S. Nicieja, *Łyczków dzielnica Za Styksem*, Wrocław – Warszawa – Kraków 1998, s. 424.

30 H. Skolimowska, *Główna Szkoła Gospodarcza żeńska w Snopkowie*, w: *Kresy wschodnie Rzeczypospolitej. Opisy i obrazy z przeszłości*, zebrał S. Przybylski, Lwów [1926], s. 193-196.

(1861–1917) poetkę, autorkę książek dla dzieci i młodzieży, nauczycielkę i działaczkę społeczną. Towarzystwo objęło różnymi formami opieki ok. 5 tys. dzieci. We Lwowie prowadziło pięć „Przystani" dla ok. 300 sierot i żłobek, a poza tym poradnię dla matek i dzieci oraz „Krople mleka". W drugim kwartale 1916 roku Towarzystwo przejęło „Schronisko matek". Placówka ta założona i nadzorowana przez Wiktora Legeżyńskiego (1864–1929) naczelnego lekarza miasta, opiekowała się matką i noworodkiem do trzeciego miesiąca życia.

Trzeci etap wojny, który dotyczył już tylko Lwowa i Ziemi Lwowskiej, nastąpił 1 listopada 1918 roku i trwał do marca 1919 roku. Dotknął bezpośrednio miasto i jego mieszkańców. Walki toczyły się o Lwów pomiędzy Polakami i Ukraińcami. W bezpośrednim zagrożeniu zawieszono działalność szkół i niektórych placówek opiekuńczo-wychowawczych głównie ze względu na bądź to zniszczenie obiektów, bądź też bezpośrednie niebezpieczeństwo ostrzału. W tym okresie odnotowano jedynie starania głównie związków wyznaniowych i zgromadzeń zakonnych, zmierzające do zabezpieczenia podstawowych potrzeb ludności w zakresie wyżywienia i opału. Jak wspominała jedna ze współautorek Kajetu wojennego „Czas inwazji ukraińskiej i ostrzeliwania bogaty był w wypadki i wydarzenia. Straszne, tragiczne to były czasy. Najgorsze jednak było to, że cierpieliśmy od narodu, z którym wieki żyliśmy razem" (Władysława S. lat 15)[31].

Zakończenie

Doświadczenia i dorobek w zakresie opieki nad dziećmi i młodzieżą we Lwowie i Ziemi Lwowskiej, sięgające początków XIX stulecia, a szczególnie rozbudowane w latach 1867–1914, pozwoliły szybko i skutecznie opanować sytuację chaosu, bezrobocia i ograniczonej aprowizacji, wywołane działaniami wojennymi w latach 1914–1919. Władze miejskie wdrożone do samorządności w okresie autonomii Galicji sprawnie organizowały pomoc i opiekę ofiarom wojny i ich rodzinom. Mimo nieuniknionych strat w bazie lokalowej i ograniczeń ze strony okupantów niezwykle upowszechniona w minionym okresie na tym terenie tzw. dobroczynność prywatna uznająca za swój patriotyczny obowiązek troskę o dobro społeczeństwa, nie zaprzestała działań również w trudnych, wojennych warunkach. Większość instytucji sprawujących opiekę wychowawczą nad dziećmi i młodzieżą w okresie poprzedzającym wybuch wojny, po krótkich przerwach, kontynuowała swoją pracę. Z przyczyn oczywistych główny nacisk położono na działania

31 *Kajet wojenny dziecka lwowskiego...*, s. 26-27.

o charakterze ratowniczym i pomocowym, ale starano się nie zaniedbywać działań edukacyjno-wychowawczych, obejmując nimi sieroty wojenne, dzieci z rodzin bezrobotnych, a także zdemoralizowane lub zagrożone demoralizacją. W czasie wojny powstały nowe placówki „Gniazdko sieroce", „Ciepły kącik" czy „Klub uliczników". Warto podkreślić, że właśnie w tym trudnym okresie uruchomiono Miejski Urząd Opieki Generalnej, Poradnie dla Niemowląt i Ochrony Prawnej Dziecka, pierwszą na tym terenie instytucję zajmującą się m.in. sytuacją dziecka nieślubnego. Jedyną formą, która została całkowicie zawieszona na cały omawiany okres było organizowanie wypoczynku letniego dzieci, co jednak wydaje się oczywiste wobec zagrożeń wojennych.

Joanna Sosnowska

Inicjatywy pomocowe na rzecz łódzkich dzieci w latach Wielkiej Wojny (1914–1918)

Okres czteroletniej okupacji niemieckiej rozpoczął się w Łodzi 6 grudnia 1914 roku. Wydarzenie to, począwszy od sierpnia tego roku, poprzedzała: mobilizacja mieszkańców (głównie mężczyzn), chaos w działaniach carskiej administracji i dwukrotna ewakuacja rosyjskich władz i urzędów, zawieszenie operacji bankowych, zniknięcie z obiegu bilonu, zamknięcie lub ograniczenie pracy fabryk i zakładów, braki aprowizacyjne, podwyżka cen artykułów spożywczych, exodus ludności czy cenzura prasy[1].

Wobec tych wydarzeń łodzianie przyjmowali różne postawy. Niektórzy mieszkańcy opuścili Łódź, inni postanowili trudne chwile przeczekać w mieście – nie przewidując, że niedaleką konsekwencją działań wojennych będą ogromne trudności w zdobyciu elementarnych artykułów koniecznych do życia, jeszcze inni – poczuwając się do obywatelskiego obowiązku zapewnienia w mieście spokoju (w obliczu ustępującej administracji carskiej) przystąpili do utworzenia – podobnie jak, w wielu innych miastach Królestwa Polskiego[2] – tymczasowego organu władzy samorządowej, którego głównym zadaniem miało być zabezpieczenie

---

1 Na ten temat zob.: M. Hertz, *Łódź w czasie Wielkiej Wojny*, Łódź 1933, s. 1–7; W. Bortnowski, *Ziemia łódzka w ogniu: 1 VIII – 6 XII 1914 rok,* Łódź 1969, s. 66–73; W. Puś, K. Badziak, *Gospodarka Łodzi w okresie kapitalistycznym (do 1918 r.)*, w: *Łódź. Dzieje miasta. Tom I. Do 1918 r.*, red. R. Rosin, Łódź 1980, s. 297; J. Fijałek, J. Indulski, *Opieka zdrowotna w Łodzi do roku 1945. Studium organizacyjno-historyczne*, Łódź 1990, s. 257-258; K.R. Kowalczyński, *Łódź 1914. Kronika oblężonego miasta*, Łódź 2010, s. 22-40; J. Walicki, *Samoorganizacja społeczeństwa Łodzi w obliczu wybuchu wojny i działań wojennych w 1914 r.*, w: *Łódź i region łódzki w czasie I wojny światowej*, red. K. Radziszewska, P. Zawilski, Łódź 1911, s. 82-84.

2 Do czerwca 1915 roku na terenie Królestwa Polskiego funkcjonowało 554 komitetów (400 gminnych, 91 miejskich, 6 okręgowych, 48 powiatowych i 9 gubernialnych). M. Przeniosło, *Działalność struktur terenowych instytucji samopomocy społecznej na terenie Królestwa Polskiego w latach 1914–1918*, „Roczniki Dziejów Społecznych i Gospodarczych" 2001, t. 61, s. 91-92.

potrzeb mieszkańców w obliczu wojny oraz utrzymanie porządku publicznego. Rolę tę pełnił, powołany do życia w pierwszych tygodniach sierpnia 1914 roku Główny Komitet Obywatelski m. Łodzi (GKO)[3], i współpracujący z nim, powstały w tym samym czasie, z inicjatywy lokalnych działaczy społecznych – Komitet Obywatelski Niesienia Pomocy Biednym (KONPB)[4]. Jego zadanie polegało na organizowaniu i udzielaniu pomocy materialnej (głównie żywności i zapomóg) najuboższym mieszkańcom miasta niezależnie od ich narodowości, wyznania czy pochodzenia. Po rocznej działalności, w lipcu 1915 roku obydwa komitety zostały przez władze okupacyjne zlikwidowane. Gospodarkę miejską przejął nominowany Magistrat miasta Łodzi, zastępując niejako GKO, natomiast w miejsce KONPB władze okupacyjne powołały Wydział Niesienia Pomocy Biednym – jako jedną z agend magistrackich. Kierowała ona akcją pomocy ludności aż do uzyskania niepodległości w listopadzie 1918 roku[5].

W świetle ocen historyków lata 1914–1918, w wymiarze ekonomicznym, ale przede wszystkim demograficzno-społecznym i zdrowotnym mieszkańców, należały do jednego z najbardziej katastrofalnych okresów w dotychczasowych dziejach Łodzi[6]. Elementami implikującymi zmiany w zakresie liczebności łodzian w czasie Wielkiej Wojny była polityka władz okupacyjnych, i – w jej następstwie – zapaść w łódzkim przemyśle. W latach 1914–1918, odnotowano najbardziej zdecydowany spadek liczby mieszkańców. Kiedy w początkowym okresie I wojny Łódź wraz z przedmieściami, włączonymi decyzją władz okupacyjnych w jej granice w 1915 roku liczyła ok. 600 000 mieszkańców, to u progu 1918 roku liczba ta zmniejszyła się do niespełna 342 000 łodzian (spadek wyniósł około 43%)[7]. Skutki wojny nie ograniczały się w Łodzi wyłącznie do zmian ilościowych w stanie ludności miasta, ale wywoływały silne przeobrażenia w strukturze jakościowej. Przewaga liczby kobiet (oraz dzieci) nad mężczyznami, według danych spisowych ze stycznia 1918 roku, dała uczestnikom tamtych zdarzeń podstawę do konkluzji, że Łódź w latach I wojny stała się „miastem dzieci i kobiet"[8]. Na 341 829 ogólnej liczby miesz-

---

3 *Odezwa do obywateli*, „Rozwój" 1914, nr 174, s. 2; *Z Komitetu Obywatelskiego*, „Nowy Kurjer Łódzki" 1914, nr 190, s. 3.

4 J. Walicki, *Samoorganizacja społeczeństwa Łodzi...*, s. 84.

5 M. Jaskulski, *Władze administracyjne Łodzi do 1939 roku*, Łódź 2001, s. 93.

6 W. Puś, K. Badziak, *Gospodarka Łodzi...*, s. 297; J. K. Janczak, *Ludność*, w: *Łódź. Dzieje miasta...*, s. 200-201; J. Fijałek, J. Indulski, *Opieka zdrowotna w Łodzi...*, s. 257-258.

7 J. K. Janczak, *Struktura społeczna ludności Łodzi w latach 1820–1918*, w: *Polacy – Niemcy – Żydzi w Łodzi w XIX–XX w. Sąsiedzi dalecy i bliscy*, red. P. Samuś, Łódź 1997, s. 41, 46-47.

8 M. Hertz, *Łódź w czasie...*, s. 221; A. Rżewski, *Prace statystyczne Zarządu Miejskiego w Łodzi 1918–1934 na tle zagadnień statystyki i polityki komunalnej*, Łódź 1937, s. 19-20.

kańców, dzieci do lat 14 stanowiły 35,8% (122 222 osoby), kobiety (począwszy od 14 roku życia) – 39,6% (135 310 osób), natomiast mężczyźni (w tym samym przedziale wiekowym co kobiety) – tylko 24,6% (84 297 osób)[9].

Wskaźnik urodzeń i zgonów w Łodzi w latach 1913–1916 prezentuje tabela nr 1.

Tabela 1. Wskaźnik urodzeń i zgonów w Łodzi w latach 1913–1916

Lata	Urodzenia	Wskaźnik urodzeń	Wskaźnik zgonów (na 100 urodzeń przypadało zgonów)
1913	18 392	100	65
1914	17 486	95	76
1915	10 826	58	115
1916	6 421	35	182

Źródło: A. Goerne, *Z zakresu statystyki m. Łodzi*, w: *Informator m. Łodzi z kalendarzem na rok 1919*, Łódź 1919, s. 27.

Konflikty zbrojne, w odniesieniu zarówno do warunków życia jednej rodziny, jak i wieloosobowych środowisk instytucjonalnych, potęgują trudności w wielu obszarach, przede wszystkim w płaszczyźnie ekonomicznej i społecznej. O ile w czasie pokoju sfera pomocy innym (ze strony rodziny i instytucji) dysponuje przestrzenią do rozwoju i doskonalenia jakości i form opiekuńczych, propagowania idei i postulatów w tym zakresie, to podczas wojny inicjatywy pomocowe przybierają przede wszystkim postać ratownictwa biologicznego oraz zaspokajania najbardziej niezbędnych potrzeb ludzkich[10].

W szeroko zakrojonym planie pomocy w czasie I wojny obecne były dzieci. Motywem przewodnim niesienia pomocy najmłodszym były z jednej strony pobudki humanitarne, ale z drugiej – przeświadczenie o istotnej roli, jaką dzieci i młodzież (przyszłość polskiego narodu[11]) mają odegrać w nowej, powojennej rzeczywistości. Troskę dorosłych członków społeczeństwa o przyszłe pokolenie

---

9 A. Goerne, *Z zakresu statystyki m. Łodzi*, w: *Informator m. Łodzi z kalendarzem na rok 1919*, Łódź 1919, s. 27.

10 A. Kelm, *Formy opieki nad dzieckiem w Polsce Ludowej*, Warszawa 1983, s. 59; K. Jakubiak, W. Jamrożek red., *Dziecko w rodzinie i społeczeństwie. Dzieje nowożytne*, t. 2, Bydgoszcz 2002, s. 9.

11 I. Moszczeńska, *Wychowanie narodowe czy wychowanie narodu*, „Prawda" 1910, nr 3, s. 5-6; A. Bołdyrew, *Obraz i rola dziecka w piśmiennictwie Królestwa Polskiego na początku XX w.*, „Przegląd Pedagogiczny" 2012, nr 1, s. 154-168.

utożsamiano z postawą patriotyzmu[12]. Refleksje tej natury dominowały niemal przez cały okres wojny, czego wymową była wydana już w listopadzie 1914 roku prze Centralny Komitet Obywatelski (CKO) urzędujący w Warszawie „Instrukcja o niesieniu przez miejscowe Komitety Obywatelskie pomocy dla ludności, która ucierpiała pośrednio lub bezpośrednio wskutek wojny"[13], zobowiązująca lokalne komitety obywatelskie Królestwa Polskiego do ratownictwa dzieci od śmierci głodowej. Podtrzymanie sił dzieci i młodzieży było też celem działalności powstałej na przełomie 1915/1916 roku (po likwidacji CKO) Rady Głównej Opiekuńczej, a jej struktury terenowe (w Łodzi były to: Łódzka Okręgowa Rada Opiekuńcza i Łódzka Miejscowa Rada Opiekuńcza) dbały przede wszystkim o dożywianie dzieci i młodzieży. Mające podłoże demograficzne koncepcje troski o dzieci – przyszłość narodu, nasiliły się u progu niepodległości, wpisując się w idee i program Zjazdu w sprawie Wyludnienia Kraju, jaki miał miejsce w Warszawie tuż przed zakończeniem wojny, w dniach 1–3 listopada 1918 roku. Organizatorzy Zjazdu za najbardziej palące kwestie uznali walkę z chorobami wywołanymi przez warunki wojenne i niedożywienie oraz problematykę opieki nad matką i dzieckiem. Główne kierunki działań w odradzającym się państwie miały na celu zapewnienie prawnej i instytucjonalnej opieki nad matką i dzieckiem[14]. Nie można zapominać o jeszcze jednym bodźcu przyświecającym organizowaniu pomocy dzieciom, mianowicie dzieci były tą grupą społeczną, która z uwagi na wiek samodzielnie nie była w stanie chronić swojego życia i zabezpieczyć egzystencji.

Realia wojny i zjawiska jej towarzyszące: śmierć, głód, choroby, patologie społeczne, migracje, samotność, ubóstwo czy brak odzienia, dotykały najmłodszych

---

12 Rozumieli to także łódzcy publicyści. Na łamach „Nowego Kurjera Łódzkiego", w styczniu 1916 r. pisano: „[...] patrjoci orzec powinni, że wszystkie dzieci polskie są dziećmi narodu, jego nadzieją i przyszłością i dlatego o zdrowe wychowanie ciała i duszy wszystkich dzieci naszych dbać należy...". Publicysta apelował do łodzian o pochylenie się nad potrzebującymi największego wsparcia, przekonując: „Dlatego obowiązkiem każdego patrjoty być winna troska szczególnie o los dzieci biednych, bezdomnych, zaniedbanych i opuszczonych, troska o to, by te dzieci ratować i tworzyć z nich obywateli, przyszły naród polski...". E. Starzyński, *Liga obrony dziecka*, „Nowy Kurjer Łódzki 1916, nr 3, s. 1.

13 „Instrukcja o niesieniu przez miejscowe Komitety Obywatelskie pomocy dla ludności, która ucierpiała pośrednio lub bezpośrednio wskutek wojny", Варшава 10 ноября 1914 r., https://warszawa.ap.gov.pl/o_dobroczynnosci_dla_samorzadnosci/index2.html, dostęp: 12.12.2015

14 *Organizacja Wydziału Opieki Państwowej nad Dzieckiem i Matką*, „Biuletyn Dyrekcji Służby Zdrowia" 1918, nr 4, s. 8-10. Kwestię ochrony życia i zdrowia dzieci uznano za priorytet w trakcie tworzenia struktur administracyjnych na poziomie centralnym i samorządowym (również w Łodzi).

łodzian, powodując radykalną zmianę ich życia. W szczególnie dramatycznych okolicznościach były dzieci niemające rodziny lub domu: porzucone, opuszczone, sieroty, pozbawione z dnia na dzień bliskich, dachu nad głową czy środków do życia, ale także dzieci kalekie i chore, również podopieczni wielu instytucji filantropijnych, dla których posiłek tam wydawany był niejednokrotnie jedynym w ciągu dnia. Właśnie do takich dzieci adresowano szeroko zakrojone programy pomocowe.

Pomoc niesiona dzieciom w okresie I wojny światowej w Łodzi, chociaż miała charakter wielopłaszczyznowy, to w maksymalnym zakresie polegała na zapewnieniu bezpieczeństwa oraz zagwarantowaniu środków do życia. Organizowana była przez różne grupy społeczne, zarówno na płaszczyźnie instytucjonalnej – poprzez prowadzenie placówek przeznaczonych do opieki nad dzieckiem, jak też w wymiarze doraźnym – poprzez akcje mające na celu dożywianie dzieci, zaopatrzenie w odzież, bieliznę, obuwie czy zorganizowanie opieki lekarskiej. Warto nadmienić, że w placówkach przeznaczonych dla dzieci typu: domy sierot, przytułki, żłobki, schroniska, ochronki i ochrony, szkoły, ale także szpitale, przychodnie, ambulatoria, domy zdrowia, domy izolacyjne, zakłady dezynfekcyjne, w zależności od potrzeb podopiecznych i ich sytuacji materialnej, udzielano również pomocy w postaci rozdawnictwa żywności czy lekarstw. Formy opieki stałej uzupełniano więc formami opieki doraźnej.

Badania związane z opieką nad dziećmi w Łodzi w okresie I wojny pozwoliły na wyłonienie kilku podmiotów inicjujących działania pomocowe o tym charakterze.

Łódzkie organizacje samopomocy społecznej

W Łodzi, w pierwszym roku wojny, funkcjonowały dwa komitety mające status społecznych instytucji pomocowych: wspomniany już Główny Komitet Obywatelski Miasta Łodzi oraz Komitet Obywatelski Niesienia Pomocy Biednym. Obydwie organizacje powstały niemal jednocześnie, w pierwszych dniach sierpnia 1914 roku, i wzajemnie się uzupełniały. Pierwszy z komitetów, po opuszczeniu miasta przez prezydenta Władysława Pieńkowskiego, przejął funkcję samorządu miejskiego z szeregiem kompetencji w zakresie administrowania miastem (pod kuratelą władz niemieckich), drugi skupił swoje wysiłki na typowej opiece społecznej mieszkańców, postawionych nagle w sytuacji zagrożenia bezpieczeństwa, życia, zdrowia bądź utraty źródeł zarobkowania. Po likwidacji GKO i KONPB utworzono w mieście Łódzką Miejscową Radę Opiekuńczą (ŁMRO). O ile pomoc świadczona dzieciom przez łódzkie komitety obywatelskie była jedną z wielu w całokształcie działalności pomocowej na rzecz mieszkańców,

to czynności ŁMRO sprowadzono w Łodzi niemal wyłącznie do ratownictwa dzieci i młodzieży.

W pierwszym roku wojny przedsięwzięcia opiekuńcze adresowane do dzieci podejmowały trzy jednostki GKO. Były nimi Sekcja Sanitarno-Szpitalna, Sekcja Szkolna oraz Komitet Tanich i Bezpłatnych Kuchni.

W lutym 1915 roku Sekcja Sanitarno-Szpitalna, pod kierunkiem dr. Stanisława Skalskiego opracowała program zespołowego szczepienia dzieci szkolnych. Jego wytyczne zrealizowali lekarze, którzy w poszczególnych dzielnicach miasta wykonali szczepienia ok. 16 000 dzieci uczęszczających do szkół elementarnych[15]. Po tej pierwszej udanej próbie podjęto kolejne kroki, wydając uchwałę o konieczności obowiązkowego szczepienia ospy wszystkim mieszkańcom Łodzi, zarówno dorosłym, jak i niezaszczepionym dzieciom. Akcja szczepienna odbyła się w maju 1915 roku. Szczepionkę aplikowali lekarze, ale na właścicieli łódzkich posesji nałożono obowiązek opracowania wykazów osób podlegających szczepieniu. Lekarze dokonali wtedy 30 000 szczepień. Sekcja Szkolna z kolei przyszła z pomocą ubogim (w sensie materialnym) uczniom szkół elementarnych. Opieka polegała na zapewnieniu „zdrowego, tanio lub bezpłatnie, pokarmu" w postaci ciepłych obiadów[16]. W marcu 1915 roku dzieciom uczęszczającym do szkół miejskich, prywatnych i fabrycznych wydano 91 288 obiadów. Innym środkiem pomocy było przekazywanie odzieży i obuwia. Zadaniem Komitetu Tanich i Bezpłatnych Kuchni było natomiast organizowanie punktów kuchennych, w których dzieci otrzymywały ciepłą strawę, ale warto zaznaczyć, że w początkowym okresie wojny, zajęły się tym najpierw łódzkie organizacje społeczne i osoby prywatne. Spore zaangażowanie w tym zakresie wykazała Sekcja Kobiet funkcjonująca pod patronatem KONPB, która już w połowie sierpnia 1914 roku – zanim zorganizowała prawdziwe dziecięce kuchnie – zajęła się zbieraniem obiadów „po domach prywatnych" i dokarmianiem ubogich i bezdomnych dzieci[17]. Pierwszą bezpłatną kuchnię dziecięcą członkinie Sekcji Kobiet uruchomiły 14 września w południowej części miasta, przy ul. Rzgowskiej 138. Dzieciom do 15 roku życia codziennie wydawano od 215–220 posiłków[18]. Drugi punkt dla dzieci Sekcja Kobiet urządziła

---

15 Archiwum Państwowe w Łodzi (dalej: APŁ), Akta miasta Łodzi (AmŁ), Wydział Zdrowotności Publicznej (WZP), sygn. 18739: *Sprawozdania kwartalne i półroczne Wydziału Zdrowotności Publicznej 1915–1927*, k. 2-15.

16 Ibidem, k. 6 Protokół nr 5 z dn. 10 XII 1914.

17 APŁ, AmŁ, Wydział Opieki Społecznej (WOS), sygn. 17845: Komitet Niesienia Pomocy Biednym 1914–1918, k. 1–3 *Streszczenie działalności Sekcji Kobiet od początku jej założenia.*

18 APŁ, Główny Komitet Obywatelski w Łodzi (GKO), sygn. 93: *Korespondencja „Różnych" do Komitetu Tanich i Bezpłatnych Kuchen (12 II – 30 VIII 1915)*, k. 46-47 *Pismo Sekcji Kobiet do GKO.*

w północnej części Łodzi przy ul. Franciszkańskiej 85[19]. Wydawano tu około 130 obiadów dziennie.

W akcję pomocy dzieciom, od 1916 roku zaangażowała się Łódzka Miejscowa Rada Opiekuńcza, inicjując Sekcję Opieki nad Dziećmi i Młodzieżą, Schronisko dla Sierot św. Jadwigi, powołując Komisję „Wieś dla Dzieci" i organizując kwestę „Ratujcie dzieci". Na szczególne podkreślenie zasługuje też unormowanie przepisów dotyczących higieny wieku dziecięcego i właściwej opieki nad dziećmi, powołanie centralnej instytucji lekarskiej sprawującej nadzór nad przestrzeganiem tych wytycznych, propagowanie wiedzy na temat higieny dziecka, dokształcanie opiekunek dziecięcych oraz ujednolicenie kwestii higieny w łódzkich placówkach dla dzieci i młodzieży[20]. Opracowano specjalną instrukcję obowiązującą lekarzy ochron i schronisk pozostających pod opieką Sekcji[21].

Instytucje działające z ramienia okupacyjnych władz miasta Łodzi

Po likwidacji GKO, od 1 lipca 1915 roku zarząd miastem przejęła Rada Miejska i Magistrat miasta Łodzi mianowany przez okupacyjne władze niemieckie. W kolejnych trzech latach wojny organa miejskie kontynuowały akcję pomocową zapoczątkowaną w pierwszym okresie wojennym przez GKO. Jednostkami Magistratu miasta Łodzi odpowiedzialnymi za pomoc materialno-zdrowotną oraz opiekę i wychowanie dzieci były: Wydział Niesienia Pomocy Biednym, Wydział Zdrowotności Publicznej i Wydział Szkolnictwa. Inicjatywy pomocowe uskuteczniane przez te agendy miejskie sprowadzały się do opieki doraźnej, głównie do dożywania w tanich lub bezpłatnych kuchniach, do opieki medycznej w ambulatoriach i szpitalach oraz do działań wychowawczo-edukacyjnych na poziomie szkolnictwa elementarnego (starano się uruchomić jak najwięcej miejskich szkół

---

19 APŁ, AmŁ, WOS, sygn. 17845: Komitet Niesienia..., k. 1-3 *Streszczenie działalności...*

20 Ibidem, k. 446-456 *Sprawozdanie z działalności...*

21 W myśl tej instrukcji, dzieci w instytucjach opiekuńczych podlegały badaniom, a ich wyniki lekarz zapisywał w specjalnej „karcie zdrowia", przynależnej każdemu dziecku (dokumenty te pozostawały na miejscu). Specjalnemu badaniu winny podlegać dzieci podejrzane o choroby zakaźne. W przypadkach wymagających pomocy specjalistów, dzieci należało odsyłać do ambulatoriów miejskich lub lekarzy specjalistów zatrudnianych przez ŁMRO. Do obowiązków lekarzy ochron należało również pozyskiwanie informacji o odżywianiu dzieci. Przy każdej wizytacji lekarz miał kontrolować instytucje pod względem higienicznym; mogli też wydawać ochroniarkom rozporządzenia w zakresie higieny dzieci i czystości pomieszczeń. Lekarze ochron składali Komisji Higieniczno-Lekarskiej miesięczne sprawozdania ze swej działalności. *W sprawie ochron i schronisk*, „Gazeta Łódzka" 1917, nr 259, s. 3.

elementarnych i objąć edukacją jak najwięcej dzieci, już w 1917 roku myślano nad wprowadzeniem w Łodzi powszechnego nauczania). W odniesieniu do pomocy instytucjonalnej, należy podkreślić, że ani przed wojną, ani w czasie wojny miasto nie posiadało własnych placówek opiekuńczo-wychowawczych (dla dorosłych i dzieci), wszystkie istniejące w tamtym czasie w Łodzi placówki opiekuńcze znajdowały się w gestii środowisk prowadzących działalność filantropijną i w rękach prywatnych.

Do cennych inicjatyw podjętych z ramienia władz miasta, ale zainspirowanych przez środowisko lekarskie należały 2 Domy Zdrowia, uruchomione w ostatnim roku wojny, dla dzieci wyznań chrześcijańskich i dzieci żydowskich. Placówki miały charakter profilaktyki leczniczej i obejmowały opieką dzieci narażone na zachorowania na gruźlicę płuc. Pierwszeństwo w przyjęciu miały dzieci: a) ze schronisk, przytułków i domów sierot; b) z ochronek i ochron; c) ze szkół miejskich. W przypadku wolnych miejsc wolno było przyjmować pozostałe dzieci, zwłaszcza rekonwalescentów po ostrych chorobach zakaźnych lub zagrożone gruźlicą, lecz nie stanowiące niebezpieczeństwa dla otoczenia. Domy Zdrowia posiadały 180 miejsc, w tym 120 dla dzieci wyznań chrześcijańskich i 60 dla dzieci wyznania mojżeszowego. Opiekę medyczną sprawowali lekarze: dr Bronisław Knichowiecki i dr Abram Maszlanka, kwalifikacji dzieci do tych placówek dokonywali lekarze Sekcji do Walki z Gruźlicą.

Z ramienia władz miejskich uruchomiono też, z początkiem października 1916 roku, instytucję opiekuńczą pod nazwą: Patronat nad Dziećmi Rezerwistów pozbawionymi Opieki Rodzicielskiej. Działała na rzecz i dla dobra dzieci, których ojcowie posiadali status żołnierzy rezerwy. W swojej strukturze organizacyjnej posiadała 3 autonomicznie zarządzane sekcje, podległe zarządowi głównemu Patronatu, odpowiadające trzem najliczniejszym grupom wyznaniowym istniejącym wówczas w Łodzi: katolikom, ewangelikom i wyznawcom judaizmu. Były to Sekcje: Katolicka, Ewangelicka i Żydowska (do Sekcji Katolickiej włączono również dzieci wyznania prawosławnego). Działalność Patronatu polegała w głównej mierze na wyszukiwaniu dzieciom rezerwistów (sierotom, półsierotom, bezdomnym, pozbawionym opieki) miejsca zamieszkania u bliższych i dalszych krewnych, a nawet u bliskich znajomych rodziców. W przypadku braku takich osób lub odmowy przyjęcia przez nich dziecka, dla pewnej liczby podopiecznych starano się o miejsce w istniejących w mieście opiekuńczych instytucjach filantropijnych: przytułkach, schroniskach, sierocińcach czy ochronach. Każda rodzina lub instytucja sprawująca nad dziećmi opiekę otrzymywała, z ramienia Magistratu, określoną sumę pieniędzy. W listopadzie 1916 roku było to 12 rubli miesięcznie na 1. dziecko, ale z początkiem kolejnego roku już tylko 12 marek.

Łódzkie organizacje filantropijno-społeczne działające na rzecz dzieci

Dobroczynność w Łodzi miała swoje tradycje od 1885 roku, kiedy powstało Łódzkie Chrześcijańskie Towarzystwo Dobroczynności (ŁChTD)[22]. Miała też charakter wyznaniowy, w 1898 roku dla ubogich łodzian religii mojżeszowej powołano Łódzkie Żydowskie Towarzystwo Dobroczynności (ŁŻTD)[23]. Kolejne organizacje powstały w 1904 roku – Towarzystwo „Kropla Mleka" oraz w 1907 roku – Towarzystwo Opieki nad Dziećmi „Gniazdo Łódzkie". Brak skutecznej polityki socjalnej do 1914 roku ze strony administracji carskiej (Łódź znajdowała się w zaborze rosyjskim), wypełniony został działalnością instytucji społecznych[24]. Wybuch I wojny światowej i jej konsekwencje zdezorganizowały życie miasta, ale jak już pisano uruchomiły z jednej strony społeczne inicjatywy pomocowe, z drugiej w pomoc najmłodszym łodzianom włączyły się organizacje dobroczynne.

Wśród wielopłaszczyznowych działań podejmowanych przez ŁChTD[25] szczególne znaczenie przypisywano inicjatywom związanym z opieką nad dziećmi. Inicjatywy te miały wymiar przede wszystkim instytucjonalny i realizowały zadania ukierunkowane na pomoc dzieciom potrzebującym, rekrutującym się z ubogich rodzin robotniczych, ale także sierotom, półsierotom oraz dzieciom chorym. W odpowiedzi na potrzeby środowiska robotniczego, ale także zgodnie z ówczesnym nurtem pomocniczości skierowanej ku ubogim, już na początku swojej

---

22 Na temat działalności tej organizacji zob.: J. Sosnowska J., *Działalność socjalna i opiekuńczo-wychowawcza Łódzkiego Chrześcijańskiego Towarzystwa Dobroczynności (1885–1940)*, Łódź 2011.

23 Pomoc ubogim religii mojżeszowej organizowana była w Łodzi znacznie wcześniej, niż formalne ukonstytuowanie się ŁŻTD. W latach 80. i 90. XIX wieku powstały m.in: Łódzkie Żydowskie Towarzystwo Pielęgnowania Chorych „Bykur-Cholim" (1881), Szpital im. L i I. Poznańskich (1882), Ochrona dla dziewcząt im. Małżonków J. i A. Hertz (1885), „Dom Ubogich" z inicjatywy Hermana Konstadta (1893), Łódzki Żydowski Dom Sierot pod opieką Rodziny Silbersteinów i Dozoru Bóżniczego (1895), Przytułek położniczy (1897), Schronisko dla dzieci wyznania mojżeszowego (1898). K. Badziak, J. Walicki, *Żydowskie organizacje społeczne w Łodzi (do 1939 r.)*, Łódź 2002, s. 52, 75, 136, 149, 166, 179, 193, 207.

24 E. Leś, *Zarys historii dobroczynności i filantropii w Polsce*, Warszawa 2001, s. 45-72; eadem, *Działalność dobroczynna w Europie i Ameryce. Tradycje i współczesność. Część II, Dzieje organizacji społecznych w Polsce i w krajach zachodnich: od rewolucji przemysłowej do wybuchu II wojny światowej*, Warszawa 1999, s. 20.

25 W artykule pominięto ŁŻTD, ponieważ jak wskazują źródła i ich omówienia, organizacja ta działalność filantropijną prowadziła w odniesieniu do dorosłych członków tej wspólnoty wyznaniowej (w latach I wojny dotowano niektóre żydowskie placówki opiekuńcze dla dzieci).

działalności ŁChTD powołało do istnienia kilka placówek świadczących różne formy wsparcia adresowane do dzieci: począwszy od instytucji opiekuńczych i wychowawczo-edukacyjnych (w postaci ochronek i szkół elementarnych), poprzez placówki profilaktyki zdrowotnej (kolonie letnie), do medycznych, jak np. szpital dziecięcy. O ile pierwsze trzy formy opieki instytucjonalnej, zgodnie z misją organizacji, skierowano do dzieci wyznań chrześcijańskich, to ostatnia – Szpital dla Dzieci „Anny Marii", udzielała pomocy medycznej wszystkim dzieciom chorym, niezależnie od ich wyznania i sytuacji materialnej.

W latach I wojny liczba ochronek ŁChTD nie uległa zmianie, nadal prowadzono 3 takie placówki umiejscowione w różnych punktach miasta:

- w części północnej – I Ochronka przy ul. Smugowej 6, założona 1 września 1889 roku;
- w części południowej – II Ochronka przy ul. św. Karola 16 (obecnie Żwirki 16), powołana 1 listopada 1894 roku;
- w części wschodniej – III Ochronka przy ul. Wysokiej 28, założona 1 maja 1900 roku.

Ochronka I i III przeznaczona była dla dzieci wyznania rzymskokatolickiego, Ochronka II – w przeważającej liczbie dla dzieci ewangelików. Placówki te, w początkowym okresie funkcjonowania pełniły głównie rolę opiekuńczą, zapewniając dzieciom, oprócz nadzoru, przede wszystkim wsparcie materialne w postaci posiłków i odzieży, jak również pomoc lekarską. Przy każdej z nich działała szkoła elementarna, której uczniów starano się otaczać taką samą opieką jak wychowanków ochronek. Szczególną rolę ochronki pełniły w zakresie dożywiania podopiecznych i udzielania pomocy medycznej. W Ochronce I i III, w 1917 roku spożywali oni ciepły posiłek złożony z chleba i zupy, dzieci wątłego zdrowia otrzymywały też śniadanie: kawę z mlekiem i kromkę chleba oraz podwieczorek: kaszę manną z mlekiem[26]. Pod koniec wojny posiłki były bardziej kaloryczne, na śniadanie dzieci jadły barszcz z kartoflami, kaszę z masłem lub zacierki z masłem, a na obiad – ryż z mlekiem i cukrem albo zupę: kapuśniak, krupnik, grochówka, barszcz. Jeden posiłek w ciągu dnia otrzymywały dzieci z Ochronki II, na obiad podawano przeważnie zupę w ilości ¾ litra: barszcz, krupnik, zacierki[27]. Opiekę lekarską nad dziećmi (raz w tygodniu, bezinteresownie) sprawowali lekarze: dr Jelszański (od listopada 1917) i dr Libiszowski (w 1918) w Ochronce I; dr K. Haberlau

---

26 W 1917 roku w Ochronce I wydano 111 605 obiadów, 8657 śniadań i 800 podwieczorków, a w Ochronce III 76 550 porcji ogółem.

27 W lipcu 1918 roku w Ochronce II wydano 5 220 obiadów, a miesiąc później dla 291 podopiecznych przygotowano 5 756 obiadów oraz 250 śniadań dla dzieci przychodzących bez pierwszego posiłku.

w Ochronce II; dr Bronisław Knichowiecki (w 1915) i dr Brunon Czaplicki (w 1918; w tym okresie za cotygodniowe wizyty płaciła ŁMRO) w Ochronce III. Stan zdrowia dzieci, z powodu drożyzny, niedożywienia, skąpej bielizny i odzieży oraz złych domowych warunków sanitarno-higienicznych, był przyczyną chorób, takich jak: gruźlica, anemia, tyfus plamisty, szkarlatyna, odra, błonica i świerzb. Raz lub dwa razy w tygodniu, pod opieką wychowawczyń dzieci korzystały z kąpieli organizowanych nieodpłatnie przez Wydział Zdrowia Publicznego przy Magistracie miasta Łodzi[28]. Pomimo okupacji, Zarząd i wychowawczynie ochronek dokładały starań, aby zajęcia dla dzieci toczyły się normalnym trybem. Placówki pracowały od poniedziałku do soboty włącznie, w godzinach od 9.00 do 15.00 lub 16.00. Zajęcia obejmowały pogadanki: przyrodnicze, moralne, etyczne, ale także gry, zabawy, marsze, śpiewy, roboty ręczne. W okresie wakacyjnym większość czasu dzieci spędzały poza budynkiem, urządzano spacery, gimnastykę, śpiew, pogadanki, gry. W świetle dokumentacji Ochronki I, w roku szkolnym 1916/1917 obchodzono szereg uroczystości: w październiku, w Parku Poniatowskiego odbył się „popis gimnastyczny" oraz świętowano setną rocznicę śmierci Tadeusza Kościuszki, w grudniu i styczniu dzieci odegrały „Szopkę Polską" i komedyjkę „Królowa Basia", a 3 maja uczestniczyły w obchodzie Święta Konstytucji, natomiast 1 czerwca zorganizowano wycieczkę do Parku 3-Maja[29].

Inicjatywy związane z opieką higieniczno-lekarską nad dziećmi (głównie niemowlętami) pochodzącymi z ubogich rodzin robotniczych podejmowało Towarzystwo „Kropla Mleka"[30]. Założycielami „Kropli Mleka" (najpierw miała status instytucji) byli lekarze: dr Stanisław Serkowski i dr Józef Maybaum (Marzyński), którzy wraz z grupą społeczników próbowali przeciwdziałać podawaniu niemowlętom mleka zanieczyszczonego, pochodzącego z nieznanego źródła i sprzedawanego w złych warunkach higienicznych. Zachęcali również matki do karmienia naturalnego. Zadanie „Kropli Mleka" polegało na sprzedaży i rozdawnictwie (matkom niemowląt z ubogich rodzin) pasteryzowanego mleka krowiego, badanego wcześniej pod względem bakteriologicznym, propagowanie zasad

---

28 Warto nadmienić, że nie wszystkie dzieci mogły korzystać z kąpieli, niektóre matki z obawy przed przeziębieniem zabraniały tej formy higieny.

29 J. Sosnowska, *Działalność socjalna...,* s. 243–244. Uroczystości poprzedzone były zwykle mszą świętą lub nabożeństwem w kościele.

30 „Kropla Mleka" była sekcją Łódzkiego Oddziału Warszawskiego Towarzystwa Higienicznego. *Pamiętnik Towarzystwa „Kropla Mleka" w Łodzi 1904–1926*, Łódź [b.r.w.], s. 4; J. Fijałek, J. Indulski, *Opieka zdrowotna...,* s. 156; *Sekcya „Kropli Mleka" przy Oddziale Hygienicznym Łódzkim*, „Rozwój" 1905, nr 235, s. 2.

higieny wieku niemowlęcego i opieka lekarska nad dziećmi chorymi[31]. W puntach „Kropli" przyjmowano dzieci mające ukończony pierwszy rok życia, ale jak wskazują dane, w 1913 roku na 829 dzieci, 703 było w wieku 1–12 miesięcy, a 126 miało od roku do dwóch lat[32]. Warto nadmienić, że starano się pomóc wszystkim matkom zgłaszającym się z niemowlętami, bez względu na pochodzenie społeczne, narodowość czy wyznanie. Przed 1914 rokiem placówki „Kropli Mleka" mieściły się w trzech punktach: w centrum miasta przy ul. Piotrkowskiej 103 (lokal główny) oraz w dwu filiach: przy ul. Placowej 7 (obecnie: ks. I. Skorupki) i Zgierskiej 15. Analizując funkcjonowanie łódzkiej „Kropli Mleka" w czasie I wojny światowej, nasuwa się wniosek, że organizacja podejmowała działania pomocowe mające przede wszystkim wymiar zdrowotny, ale niejednokrotnie ratowała dzieci od śmierci głodowej. W świetle sprawozdań, w 1916 roku liczba dzieci objętych jej działaniami wynosiła 19 652, rok później – 18 439, a w ostatnim roku wojny – 19 317[33]. Dzienna liczba dzieci, którym udzielono wsparcia w postaci żywności: mleka, kaszy, mączki lub w formie bonów na żywność (zupa, kleik) wynosiła: w 1916 roku – 1155, w 1917 – 2557, w 1918 – 2602.

Kolejną organizacją podejmującą w latach 1914–1918 zakrojoną na szeroką skalę akcję pomocy dzieciom było Towarzystwo Opieki nad Dziećmi „Gniazdo Łódzkie"[34]. Z inicjatywą powołania do życia „Gniazda" wystąpiło grono łódzkich lekarzy: dr Józef Brudziński i dr S. Skalski oraz duchowieństwo wyznań chrześcijańskich (m.in. ks. Franciszek Szamot, ks. Karol Szmidl i pastor ks. Rudolf Gundlach)[35]. Początkowo celem organizacji było „[...] niesienie pomocy materialnej i umysłowej ubogim i opuszczonym dzieciom od niemowlęctwa do pełnoletniości oraz kobietom ciężarnym, rodzącym i karmiącym"[36], z czasem podejmowano

---

31 J. Supady, *Działalność łódzkiej „Kropli Mleka" w latach 1904–1939*, „Przegląd Pediatryczny" 1981, nr 6, s. 531.

32 T. Mogilnicki, Z. Prechner, *Dziesięciolecie „Kropli Mleka" w Łodzi 1904–1913*, Łódź [b.r.w.], s. 15.

33 Z. Prechner, *Sprawozdanie „Kropli Mleka" w Łodzi 1914–1915*, Łódź 1916, s. 11; *Sprawozdanie „Kropli Mleka"...* [za 1917–1918], s. 16-17; J. Fijałek, J. Indulski, *Opieka zdrowotna...*, s. 279.

34 *Inwentarz Zespołu akt Towarzystwo Opieki nad Dziećmi „Gniazdo Łódzkie" z lat 1907–1942*, Łódź 2007, s. 1.

35 APŁ, Towarzystwo Opieki nad Dziećmi „Gniazdo" w Łodzi (TOnD „Gniazdo Łódzkie"), sygn. 1: Założenie Gniazda i jego filii, czyli ochron, szwalni, żłobka, itp. 1907–1919, k. 1-5; K.K., *Towarzystwo opieki nad dziećmi*, „Rozwój" 1907, nr 45, s. 1-2.

36 *Towarzystwo opieki nad dziećmi*, „Rozwój" 1907, nr 68, s. 5; *Gniazdo dla dzieci*, „Rozwój" 1907, nr 88, s. 3.

działania opiekuńcze w stosunku do dzieci bezdomnych, sierot, dzieci z rodzin dotkniętych lokautem, a także mających chorych, niesprawnych fizycznie lub umysłowo rodziców. Otwierano dla nich zakłady opieki całkowitej i częściowej: przytułki, sierocińce, ochronki, szwalnie, organizowano także pomoc materialną i wychowawczo-edukacyjną (dożywianie, rozdawnictwo odzieży, opiekę lekarską, naukę w ochronce i w szkole)[37]. Podopiecznymi „Gniazda" były dzieci w wieku 4–14 lat. Pierwszy przytułek mieścił się w wynajętym lokalu, przy ul. Milsza 16. Na potrzeby rozrastającego się sierocińca, który tymczasowo znajdował się w lokalu w Mikołajewie pod Łodzią, rozpoczęto budowę własnego gmachu[38]. Wiosną 1914 roku, przy ul. Aleksandrowskiej 123, w miejscowości Kały, znajdującej się wówczas na terenie gminy Radogoszcz ukończono budowę własnego „Gniazda". Umieszczono w nim przytułek dla sierot, ochronkę i szkołę, założono ogród[39]. Dnia 15 maja 1914 roku nastąpiła przeprowadzka 88 dzieci z Mikołajewa, które w nowym domu znalazły wygodne lokum. Zarząd organizacji nie przewidywał, że w ciągu kilku miesięcy budynek zostanie zbombardowany przez wojska niemieckie.

Fot. 1. Fragment budynku „Gniazda Łódzkiego" po zbombardowaniu, 1915

Źródło: APŁ, Zbiory Ikonograficzne, W - I, 5/135.

37 APŁ, TOnD „Gniazdo Łódzkie", sygn. 1: Założenie Gniazda...

38 APŁ, TOnD „Gniazdo Łódzkie", sygn. 5: *Książka protokołów z posiedzeń Zarządu „Gniazda" 1907–1913*, k. 90-91; sygn. 7: *Budowa i urządzenie domu „Gniazdo" 1911–1914*.

39 APŁ, TOnD „Gniazdo Łódzkie", sygn. 7: Budowa..., k. 51; sygn. 8: S*prawy budowy 1912 i odbudowy 1925/27 (dom w Kałach). Kosztorysy, plany, rachunki 1911–1927*. Dom postawiono kosztem ponad 31 tys. rubli, zebranych z dobrowolnych ofiar społecznych.

Dzieci ewakuowano do miasta i umieszczono w „Domu Ludowym" Stowarzyszenia Robotników Chrześcijańskich, przy ul. Przejazd 34 (obecnie Tuwima). Dożywiano je w tanich kuchniach. Po krytycznym okresie Zarząd „Gniazda" podjął intensywne starania w kierunku wyszukania odpowiedniego pomieszczenia dla dzieci oraz pozyskania stałego subsydium. Przy pomocy GKO i KONPB, 23 grudnia 1914 roku dzieci umieszczono w wynajętym lokalu przy ul. Mikołajewskiej 102 (obecnie Sienkiewicza). W 1917 roku wynajęto posesję przy ul. Zgierskiej 113. Posiadała ona dwa budynki, ogród warzywno-owocowy i 4-morgowy plac.

Środowiska kościelne, parafialne, wyznaniowe, osoby prywatne

W opiekę nad dziećmi w okresie I wojny włączyły się też środowiska różnych religii i wyznań. Wśród nich: wyznania katolickie (rzymscy katolicy, mariawici), protestanckie (luteranie, kalwini, baptyści, bracia morawscy, bracia czescy, adwentyści), prawosławni oraz wyznania niechrześcijańskie (żydzi i muzułmanie)[40]. Ogólnie ujmując, w latach I wojny dominującą grupę wyznaniową wśród ludności Łodzi[41] stanowili katolicy[42], następnie wyznawcy religii mojżeszowej, znacznie mniej reprezentatywni byli ewangelicy, w 1918 roku odnotowano znikomą liczbę prawosławnych i innych wyznań[43]. Ludność poszczególnych narodowości skupiona była wokół wspólnot religijnych, odrębnych dla poszczególnych wyznań – katolicy i ewangelicy grupowali się wokół parafii, na terenie których zamieszkiwali,

---

40 K. Badziak, K. Chylak, M. Łapa, *Łódź wielowyznaniowa. Dzieje wspólnot religijnych do 1914 roku*, Łódź 2014, s. 41; K. Badziak, K. Chylak, M. Łapa, *Chrześcijańskie wspólnoty wyznaniowe (bez Kościoła rzymskokatolickiego) w Łodzi do wybuchu I wojny światowej*, w: *Rola wspólnot wyznaniowych w historii miasta Łodzi*, red. M. Kulesza, M. Łapa, J. Walicki, Łódź 2010, s. 47-49; A. Gałecki, B. Natorska, Z. Onufrzak, A. Różańska, S. Wojtkowiak, *Łódź wielonarodowa i wielowyznaniowa a idea tolerancji*, Łódź 1997.

41 Liczba ludności wyznania rzymskokatolickiego przed I wojną wynosiła 267 tys. osób i stanowiła 52,1%, czyli ponad połowę odsetka wszystkich wyznań, ludność wyznania mojżeszowego – 167 tys. (32,6%), ewangelickiego – 72 tys. (14,0%), prawosławnego – 6,4 tys. (1,3%). Podstawę wyliczeń stanowił spis dokonany w 1911 roku. Por.: J.K. Janczak, *Struktura społeczna ludności...*, s. 46.

42 Od 1906 roku łódzcy katolicy grupowali się w obrębie dwóch wspólnot: tradycyjnego dla polskiej kultury Kościoła rzymskokatolickiego oraz powstałego z jego struktury na początku XX wieku Kościoła mariawickiego. K. Chylak, *Z dziejów społeczności katolickich w Łodzi w czasie I wojny światowej*, w: *Operacja Łódzka. Zapomniany fakt I wojny światowej*, red. J.A. Daszyńska, Łódź 2011, s. 127.

43 A. Goerne, *Z zakresu statystyki m. Łodzi...*, s. 25; E. Rosset, *Łódź miasto pracy*, Łódź 1929, s. 22.

ludność żydowska należała do gminy wyznaniowej (kahału), mającej charakter stowarzyszenia wyznaniowego. Niezależnie jednak od proweniencji, wszystkie łódzkie wspólnoty religijno-wyznaniowe w okresie I wojny starały się przyjść z pomocą osobom potrzebującym, w tym przede wszystkim dzieciom. Zakres i formy udzielanej pomocy były zróżnicowane. Parafie katolickie, mariawickie, ewangelickie i parafia prawosławna prowadziły przytułki, ochronki, schroniska, żłobki, tanie kuchnie. Osoby prywatne włączały się w akcje na rzecz dzieci poprzez prowadzenie instytucji fundacyjnych (środowisko żydowskie) albo poprzez działalność w strukturach miejskich, organizacjach dobroczynnych, prasie lokalnej czy jednorazowych akcjach pomocowych.

Badania nad problematyką opieki nad dziećmi w Łodzi w latach 1914–1918 wskazują, że koncepcje, przedsięwzięcia i konkretne działania w tym zakresie, podejmowane przez wspólnoty wielowyznaniowe już z początkiem wojny, adresowano do własnego kręgu kulturowego i tożsamościowego: społeczność rzymskokatolicka i mariawicka pracowały na rzecz własnych środowisk, protestancka – dla swojego kręgu potrzebujących, rosyjska i żydowska – również starały się przyjść z pomocą dzieciom własnej zbiorowości. Sytuacja taka to nie rezultat rzeczywistości wojennej, ale realiów przedwojennych, kiedy wraz z rozwojem miasta następował proces tworzenia się jego tkanki społecznej, w warstwie narodowościowej, wyznaniowej, językowej i tożsamościowej. Każda społeczność w zasadzie egzystowała we własnym kręgu kulturowym, a tym, co łączyło poszczególne nacje były więzi natury ekonomicznej.

W obliczu wojny, potrzeby łódzkich dzieci były jednakowe niezależnie od wyznania czy narodowości. W zasadzie, każda ze społeczności starała się zastosować zbliżone formy pomocy najmłodszym, wszędzie adresatem działań opiekuńczych były dzieci pozbawione bezpieczeństwa w sensie fizycznym i psychicznym, oraz potrzebujące wsparcia ze strony dorosłych. Pomimo trudności natury organizacyjnej i materialnej, wszystkie środowiska wyznaniowe podjęły i do końca wojny kontynuowały wielopłaszczyznowe akcje pomocowe. Trudno określić skalę wsparcia udzielonego przez łódzkie kościoły, związki i społeczności wyznaniowe; jak wynika z badań, jakość świadczonej opieki w poszczególnych grupach religijnych była różna, ale ich członkom: duchownym i świeckim, nie można odmówić inicjatywy i przedsiębiorczości w organizowaniu pomocy dzieciom. Należy podkreślić z jednej strony dominującą rolę wspólnot wyznaniowych w organizowaniu opieki nad dziećmi w mieście, z drugiej, na dopełnianie, swoim działaniem, inicjatyw wysuwanych w tym aspekcie przez sektor miejski, filantropijny i samopomocy społecznej.

***

Inicjatywy pomocowe podejmowane na rzecz łódzkich dzieci w latach Wielkiej Wojny miały szeroki i różnorodny zakres oraz formę. Badania pozwoliły na wyodrębnianie trzech głównych obszarów i kierunków inicjatyw pomocowych, mających na uwadze potrzeby dziecka. Był to obszar szeroko rozumianej opieki socjalnej i materialnej, zdrowia i higieny oraz płaszczyzna wychowawczo-edukacyjna. Wymienione wcześniej podmioty starały się nieść pomoc w tych właśnie trzech płaszczyznach.

Jak wspomniano, w latach 1914–1918 nadrzędnym celem w dziedzinie opieki nad dziećmi stało się ratowanie ich od następstw głodu i chorób. Pomimo trudności finansowych, braku zaplecza materialnego i niedostatecznej liczby pracowników nie zrezygnowano z konkretnej, wymiernej działalności opiekuńczej, wprost przeciwnie, właśnie jakby na przekór realiom wojny, poszerzono zakres i rodzaj opieki, formy organizacyjne, zmobilizowano instytucje ratownictwa obywatelskiego, pozyskano nowe środowiska społeczne (także zagraniczne[44]), podmioty prywatne czy powstające struktury samorządowe. Paradoksalnie, podczas wojny zaistniały warunki do rozwoju szkolnictwa, przykładano większą wagę do higieny i zdrowia młodego pokolenia. Po raz pierwszy w dziejach Łodzi, warto to podkreślić, sfera opieki została wpisana w zadania władz lokalnych (wprawdzie okupacyjnych), dotąd bowiem była domeną społeczno-dobroczynną i prywatną. Cel wszystkich przedsięwzięć był jeden: zminimalizowanie skutków wojny i poprawa bytu dziecka. Impuls działań pomocowych, jak nadmieniono, wynikał z postaw humanitaryzmu, ale i troski o najmłodsze pokolenie mające być przyszłością państwa polskiego.

---

44 Np. Duński Komitet Ratunkowy, Komitet Skandynawski, Komitet Rockefellerowski, Komitet w Vevey. Na ten temat zob.: D. Płygawko, *Polonia Devastata i Amerykanie z Pomocą dla Polski (1914–1918)*, Poznań 2003, s. 194; eadem, *Działalność Poznańskiego Komitetu Niesienia Pomocy Królestwu Polskiemu (1915–1918)*, w: *Rola Wielkopolski w dziejach narodu polskiego*, red. S. Kubiak, L. Trzeciakowski, Poznań 1979, s. 287-288; A. Stawiszyńska, *Realia życia dzieci łódzkich w czasie Wielkiej Wojny. Wybrane zagadnienia*, „Kultura i Wychowanie" 2014, nr 8, s. 54-55.

ks. Czesław Galek

Los dzieci Zamojszczyzny w czasie okupacji niemieckiej

Wstęp

W 1900 roku w Szwecji została wydana książka Ellen Key (1849–1926), feministki, nauczycielki i zwolenniczki liberalnego wychowania Stulecie dziecka, w której autorka w pełnej egzaltacji wizji zawarła swoje marzenia dotyczące rozpoczynającego się XX stulecia jako „wieku szczęśliwego dziecka". Według niej, zadaniem rodziny, szkoły i całego społeczeństwa jest stworzenie warunków dla optymalnego rozwoju niepowtarzalnej osobowości dziecka, szacunku dla jego kultury uczuć, potęgowanie jego szczęścia i rozwijania jego uzdolnień. Jej zdaniem, wychowywać „dziecię znaczy to – piastować duszę jego na ręku, stawiać kroki jego na wąskiej ścieżynie. Znaczy to nie narazić się nigdy na niebezpieczeństwo ujrzenia we wzroku dziecka chłodu"[1].

Przewidywania szwedzkiej pedagog o „wieku szczęśliwego dziecka" nie spełniły się; wręcz przeciwnie: wiek XX, zwłaszcza jego pierwsza połowa, zapisał się w historii jako najbardziej krwawy i okrutny w dziejach ludzkości, w którym w czasie I wojny światowej, ludobójstwa dokonanego na Ormianach w 1915 roku i działalności dwóch systemów totalitarnych: komunistycznej Rosji i hitlerowskich Niemiec, rzezi na Wołyniu. Setki milionów ludzi przeżyło prawdziwą gehennę, a miliony niewinnych ludzi zostało zamordowanych. Ten straszny los spotkał także dzieci, w oczach których nie tylko było widać „chłód", ale także strach, przerażenie, ból i bezsilność w obliczu śmierci. Dotyczyło to także dzieci polskich. Szczególnie okrutny los w czasie okupacji niemieckiej spotkał dzieci mieszkające w czterech powiatach Zamojszczyzny: zamojskim, biłgorajskim, hrubieszowskim i tomaszowskim. I właśnie ich dotyczy niniejsze studium. Przy jego opracowaniu, oprócz materiałów źródłowych i opracowań historycznych, wykorzystano także wspomnienia świadków i uczestników opisywanych wydarzeń.

---

1 E. Key, *Stulecie dziecka,* tłum. I. Moszczeńska, wyd. 3, Warszawa 1928, s. 78.

Zamojszczyzna w planach niemieckich władz okupacyjnych

Niemcy, po zwycięskiej wojnie z Polską we wrześniu 1939 roku, zgodnie z wytycznymi Adolfa Hitlera zawartymi w jego dekrecie z dnia 7 października 1939 roku „O umocnieniu niemczyzny", dążyli do wzmocnienia i ugruntowania swojej dominacji w Europie. Miała ona nastąpić m.in. przez sprowadzenie do kraju Niemców mieszkających dotychczas poza jego granicami, usunięcie grup narodowościowych zagrażających bezpieczeństwu Rzeszy oraz utworzenie nowych obszarów osiedleńczych dla ludności niemieckiej. „Generalny Plan Wschodni", opracowany z polecenia Komisarza Rzeszy do spraw Umocnienia Niemczyzny Reichsführera SS Heinricha Himmlera przez Główny Urząd Bezpieczeństwa Rzeszy, przewidywał w ciągu 20–30 lat całkowite skolonizowanie Europy Środkowo-Wschodniej przez wysiedlenie, zgermanizowanie i eksterminację biologiczną zamieszkałej tam ludności. Plany niemieckie przewidywały wysiedlenie z tych terenów ok. 46-51 milinów ludzi, w tym 80-85% Polaków. Miejscem zasiedlenia Polaków, po planowanym przez Niemców zwycięstwie nad Związkiem Radzieckim, miała być zachodnia Syberia, natomiast Żydzi mieli być wymordowani. Plany te dotyczyły nie tylko Generalnego Gubernatorstwa, ale także ziem polskich włączonych do Rzeszy[2].

Wiosną 1941 roku sztab dowódcy SS i policji dystryktu lubelskiego SS--Brigadeführera Odilo Globocnika przygotował plany kolonizacji Generalnego Gubernatorstwa i europejskiej części Rosji, na mocy których region lubelski miał być „czysto niemieckim obszarem osadniczym". W dniu 20 lipca 1941 roku Himmler wizytował Zamość i Lublin i zlecił Globocnikowi opracowanie planu utworzenia wokół Zamościa „Niemieckiego Okręgu Osiedleńczego". Nazwa Zamościa została przemianowana na Himmlerstadt. W tym mieście Himmler zamierzał zamieszkać wraz z wyższymi oficerami SS po wygranej przez Niemców wojnie światowej, a na terytorium Zamojszczyzny mieli zamieszkać zaufani esesmani z rodzinami. Zamojszczyzna miała być pierwszym obszarem kolonizacyjnym stanowiącym wał ochronny dla przyszłej Wielkiej Rzeszy, a także zabezpieczenie dla walczących wtedy na Wschodzie armii niemieckich. Wybór Zamojszczyzny jako terenu osiedleńczego powodowany był jej dosyć żyznymi ziemiami oraz zamieszkaniem na jej terenie potomków dawnych osadników niemieckich z XVIII i XIX wieku, którzy jednak bardzo szybko zasymilowali się z tutejszą ludnością[3].

---

2 Cz. Madejczyk, *Generalna Gubernia w planach hitlerowskich. Studia,* Warszawa 1961, s. 93-109; B. Kozaczyńska, *Losy dzieci Zamojszczyzny wysiedlonych do powiatu siedleckiego w latach 1943–1945,* Siedlce 2006, s. 15-17.

3 Ibidem, s. 17-18.

Wysiedlanie ludności rozpoczęło się nocą 27 listopada 1942 roku od miejscowości Skierbieszów i okolicznych wsi powiatu zamojskiego. Akcja ta odbywała się według skrupulatnie opracowanego i zatwierdzonego przez najwyższe czynniki III Rzeszy scenariusza[4]. Wyznaczoną do wysiedlenia miejscowość nad ranem otaczało wojsko i policja, by uniemożliwić ucieczkę jej mieszkańcom. Do domów wpadali żandarmi, budzili krzykiem i biciem, nie oszczędzając przy tym dzieci, kobiet i starców. Mieszkańcom dawano kilkanaście minut na spakowanie najbardziej potrzebnych rzeczy, głównie żywności i odzieży[5]. Następnie wypędzano ich z domostw i ładowano do przygotowanych furmanek, które wywoziły ich do obozów przejściowych do Zamościa lub Zwierzyńca. Każda próba oporu lub ucieczki była karana śmiercią. Gdy furmanki opuszczały wioskę, to z drugiego jej końca nadjeżdżali nowi mieszkańcy – osadnicy niemieccy pochodzący głównie z Europy Południowej i zajmowali gospodarstwa – dorobek pokoleń ich prawowitych właścicieli[6].

W obozach przejściowych, wśród których największe były w Zamościu i Zwierzyńcu, odbywała się segregacja ludności na cztery grupy według kryteriów rasowych. Do pierwszej i drugiej grupy zaliczono rodziny polskie o korzeniach niemieckich, które były kierowane do Łodzi w celu dalszej ścisłej selekcji i ewentualnego zniemczenia. Do grupy trzeciej zaliczano zdolnych do pracy w przedziale wiekowym 14–60 lat, których kierowano na przymusowe prace na tereny Rzeszy. Osoby zaliczone do grupy czwartej w wieku 14–60 lat, niezdolne do pracy, były wysyłane do obozów koncentracyjnych na zagładę. Spośród osób zaliczonych do grupy trzeciej i czwartej wyselekcjonowano dzieci do 14 roku życia, osoby powyżej 60 roku życia, chorych i niepełnosprawnych i kierowano ich do tzw. wsi rentowych położonych w dystrykcie warszawskim i radomskim. Z terenów Zamojszczyzny wysiedlono ludność z ok. 300 wsi, w sumie blisko 110 tys. osób, w tym 30 tys. dzieci, z czego 10 tys. zmarło lub zostało zamordowanych. Na terenach Zamojszczyzny Niemcy osiedlili 12 000 kolonistów niemieckich. Część wiosek i gospo-

---

4 Zob.: *Zamojszczyzna – Sonderlaboratorium SS. Zbiór dokumentów polskich i niemieckich z okresu okupacji hitlerowskiej*, red. Cz. Madajczyk, t. 1-2, Warszawa 1977, t. 1, s. 74-126, 155-159, 179-181. W Skierbieszowie, w rodzinie osadników niemieckich, 22 lutego 1943 roku urodził się późniejszy Prezydent Republiki Federalnej Niemiec Horst Köhler.

5 Zob.: ibidem, s. 164-165.

6 Zob.: ibidem, t. 2, s. 167-170, 182-196; B. Sobieszczański „Pingwin", *Wspomnienia z walk 3-go Batalionu 9 p.p. Legionów Armii Krajowej Ziemi Zamojskiej w latach 1939-45*, Zamość 1998, s. 44-51; Z. Węcławik, *Wysiedlenie Skierbieszowa,* w: B. Kozaczyńska, *Nie było kiedy płakać. Losy rodzin polskich wysiedlonych z Zamojszczyzny 1942–1943,* wstęp, wybór i oprac. B. Kozaczyńska, t. 1, Siedlce 2014, s. 30-31.

darstw polskich Niemcy zasiedlili także ludnością pochodzenia ukraińskiego oraz volksdeutschami z Polski [7].

Oprócz wysiedleń, Niemcy na Zamojszczyźnie przeprowadzali akcje pacyfikacyjne, w czasie których mordowano wszystkich mieszkańców wiosek, w tym również dzieci, głównie za pomoc partyzantom lub w odwecie za napady partyzantów na wioski zasiedlone przez osadników niemieckich[8].

Fot. 1. Wysiedlanie mieszkańców Zamojszczyzny

Źródło: Zbiory Muzeum Zamojskiego.

Traktowanie dzieci przez okupantów niemieckich

Wysiedlenie i pacyfikację mieszkańców Zamojszczyzny szczególnie boleśnie przeżywały dzieci. Szybkie tempo akcji wysiedleńczej sprawiało, że matki, zwłaszcza licznego potomstwa nie miały szans, żeby odpowiednio ubrać dzieci, co było ważne zwłaszcza późną jesienią lub zimą, kiedy to najczęściej przepro-

7 Zob.: *Zamojszczyzna – Sonderlaboratorium SS*..., t. 2, s. 175-178; Cz. Galek, *Pamięć i Krzyże. Szkice pedagogiczno-historyczne,* Łabunie 2007, s. 263-264, 247-248.

8 J. Fajkowski, *Wieś w ogniu. Eksterminacja wsi polskiej w okresie okupacji hitlerowskiej,* Warszawa 1972, s. 122-137; *Zamojszczyzna – Sonderlaboratorium SS*..., t. 2, s. 404, 465. Zob.: W. Sitkowski, *Sochy dawniej i dziś,* Zwierzyniec 1999.

wadzano akcje wysiedleńczą. Stanisława Gontarska wysiedlona z Niedzielisk k. Zamościa wspomina: „Mamie wszystko wypadało z rąk. W tym dniu szczególnie utkwił mi w pamięci fakt, jak szukałam jednego bucika, który jak na złość gdzieś się zawieruszył. Buta nie znaleźliśmy i mama pospiesznie owinęła mi jedną nogę w chustkę ściągniętą ze swojej głowy. [...] Zmarznięci, głodni i wystraszeni opuszczaliśmy dom i jechaliśmy na wozie drogą prowadzącą do szosy. Mama wpychała mi do rąk kartofle, które jeszcze nie były dogotowane. W dziecinnych dłoniach szybko stawały się zimne”[9]. W czasie akcji wysiedleńczej Niemcy stosowali wobec Polaków, w tym także w stosunku do kobiet i dzieci, niezwykle brutalne metody. Opieszałych, opornych, niepełnosprawnych i obłożnie chorych zabijano na miejscu. Jeden z wysiedlonych wspomina: „Litości nie mieli: długimi drutami przekuwali słomę, siano, wyciągali spod łóżek, zapiecków, dorosłych, dzieci i zabijali. Nie oszczędzali noworodków w kołyskach”[10].

Wysiedlonych przewożono furmankami lub prowadzono pieszo do obozów przejściowych, najczęściej do Zamościa lub Zwierzyńca, które funkcjonowały według zasad obowiązujących w obozach koncentracyjnych. Wysiedleni, po zarejestrowaniu, byli poddawani wspomnianej segregacji rasowej, których dokonywały powołane w tym celu komisje. Jej przewodniczący w sposób bezwzględny rozbijał rodziny i decydował, kto z wysiedlonych trafi do obozu koncentracyjnego w Oświęcimiu lub na Majdanku, na tereny Rzeszy w celu zniemczenia, a kto do wsi rentowych. Najbardziej dramatyczne i tragiczne było oddzielanie dzieci od matek. Dantejskim scenom towarzyszyły krzyki, okrutne bicie nahajami matek i dzieci, niekiedy z zabiciem włącznie. Lekarz Zygmunt Klukowski ze Szczebrzeszyna, autor Dziennika z lat okupacji odnotowuje: „Przy oporze ze strony rodziców niemiłosiernie bito jednych i drugich. Po rozdzieleniu umieszczano dzieci w osobnych barakach i z rodzicami nie mogły się już więcej widzieć”[11]. W podobnym duchu piszą także świadkowie. Jeden z nich wspomina: „To odrywanie matek od ich pociech najbardziej mną wstrząsnęło. Najgorsze tortury, jakie zniosłem były niczym w porównaniu z tym widokiem. Niemcy zabierali dzieci, a w razie jakiegoś oporu, nawet bardzo nikłego, bili nahajami do krwi – i matki,

---

9 S. Gontarska, *Oczami dziecka,* w: H. Kajtel, *Hitlerowski obóz przesiedleńczy w Zamościu,* Biłgoraj 2003, s. 97; eadem, *Z poziomu oczu dziecka,* w: *Moje wojenne dzieciństwo,* t. 3, Warszawa 2000, s. 84.

10 *Anonimowe wspomnienie osoby mieszkającej w czasie wojny na Zamojszczyźnie,* cyt. za: B. Kozaczyńska, *Wstęp,* s. 13-14. Por.: Z. Węcławik, *Wysiedlenie Skierbieszowa i pobyt w obozie w Zamościu,* w: *Zamojszczyzna – Sonderlaboratorium SS...*, t. 2, s. 339.

11 Z. Klukowski, *Zbrodnie niemieckie na Zamojszczyźnie,* Warszawa 1947, s. 25. Por.: S. Karczewski, *Przebieg wysiedleń Uchań,* w: *Wojenne losy dzieci Zamojszczyzny.* Świadectwa zebrała i opracowała J. Rodzik, Zamość 2007, s. 39.

i dzieci. Wtedy w obozie rozlegał się pisk i płacz nieszczęśliwych"[12]. Bronisław Wróblewski tak opisuje swoje oddzielenie od matki: „Pamiętam, że trzymałem się matki za rękę, ale Niemiec oderwał mnie od niej. Widziałem później, że ten sam Niemiec uderzył kolbą karabinu inną matkę, która nie chciała dać malutkiego dziecka. Kobieta ta upadła na ziemię zbroczona krwią. Drugi Niemiec chwycił ją za warkocz i wyciągnął z baraku przez próg na dwór"[13].

Podzielonych na cztery grupy wysiedlonych umieszczano w osobnych barakach, odgrodzonych od siebie drutem kolczastym. Zygmunt Węcławik przywieziony do obozu ze Skierbieszowa w ostatnich dniach listopada 1942 roku jako dziecko tak wspomina swój barak: „Do «szesnastki» wpakowali dzieci i starców. [...] Przed naszym przybyciem «szesnastka» była wielką stajnią dla koni. Nie było tu podłogi, nie było sal, nie było korytarza, nie było prycz. Oto – po prostu – olbrzymia drewniana stodoła z klepiskiem i dużo błota. Zamiast okien okratowane stajenne otwory. Gniazda starej słomy służyły za legowisko, jedyne drzwi, które otwierały się do wnętrza olbrzymiego baraku, były zepsute. Nie zamykały szczelnie stajennego wejścia. Nieduży piec nie mógł ogrzać sali, w której zamieszkało do dwóch tysięcy dzieci i starców. [...] Dzieci i starcy nie przedstawiali żadnej wartości jako siła robocza. Skazano ich na śmierć w pierwszej kolejności"[14].

Warunki higieniczne i sanitarne były opłakane i urągające godności ludzkiej. Zygmunt Węcławik wspomina: „W centralnym miejscu obozu stał ustęp. Jeden dla wszystkich. Nie było podziału na męski i żeński. Nie było przegród. W cementowej posadzce kilkanaście otworów kloacznych. Pod spodem olbrzymi basen. Wspólna sala dla potrzeb dla wszystkich: dla kobiet, dla mężczyzn i dla dzieci. [...] Przy liczbie kilkunastu tysięcy ludzi ustęp nigdy nie był wolny. [...] Z dziećmi było gorzej. Otwory były duże, obślizgłe, obmarznięte, niebezpieczne. [...] Trzeciego dnia pobytu utopił się w basenie kloacznym Józio Kozłowski. Pośliznął się i wpadł do otworu. Kilka dni później zginął w basenie następny chłopiec. [...] Biegł do matki [...]. Przyłapał go [...] [funkcjonariusz obozowy – Cz. G.] Schütz. Jak zdechłego kota zaniósł go do ustępu i cisnął do basenu"[15].

Więźniowie obozów, w tym również dzieci, otrzymywali głodowe i pozbawione wartości kalorycznych racje żywnościowe. Jeden z dawnych osadzonych

---

12 Cyt. za: B. Kozaczyńska, *Losy dzieci...*, s. 31-32.

13 B. Wróblewski, *Losy dzieci Zamojszczyzny w okresie okupacji hitlerowskiej,* w: *Dzieci i młodzież w latach drugiej wojny światowej,* red. Cz. Pilichowski, Warszawa 1982, s. 353.

14 Z. Węcławik, *Wysiedlanie Skierbieszowa,* s. 33. Por.: J. Rodzik, *Mój mały braciszek Krzyś umarł z głodu...,* w: *Wojenne losy...,* s. 89-90.

15 Z. Węcławik, *Wysiedlanie Skierbieszowa,* s. 34. Zob.: A. Kiecana, *Służba więzienna za najmniejsze przewinienia surowo karała,* w: *Wojenne losy...,* s. 48.

w wieku dziecięcym wspomina: „Chleb wydawano raz dziennie przed obiadem. Należało się 14 dag na osobę, a dzielony był «na oko» [...]. W południe roznoszono zupę – trochę w niej było kartofli, więcej brukwi i kapuścianych głąbów. [...] Rozdawano po chochli na osobę. Zauważyłem kiedyś, że na dnie kotła została biała końska szczęka. Rano i wieczorem dawano po pół litra gorzkiej, czarnej kawy i to było wszystko"[16]. Na skutek głodu dzieci masowo umierały. Kazimierz Blicharz wspomina: „Moje siostry i ja czuliśmy narastający ból w jamie ustnej. Mama powiedziała, że są owrzodzone. Bardzo trudno było cokolwiek przełykać. [...] Organizm pozbawiony białka, witamin oraz mikroelementów musiał w końcu na to zareagować. [...] Młodszy brat przy piersi żył prawie cudem. Mama goniła już ostatkiem sił, pokarmu miała bardzo mało. Od trzech dni chleba brakowało, a z rana rodzice tak samo wynosili swoje martwe dzieci. [...] Czas możliwości przetrwania w tych warunkach dla dzieci i starców dobiegał końca. To oni stanowili najsłabszą grupę. [...] Tydzień temu chodziły jeszcze dzieci. Teraz przeważnie widać było tylko dorosłych. One przeważnie leżały, nie miały siły wstawać"[17].

Wśród więźniów szerzyły się choroby zakaźne. Panowała wprost niewyobrażalna wszawica. Nie było lekarstw i opieki medycznej. Wszystko to powodowało wysoką śmiertelność zwłaszcza wśród dzieci. Każdego dnia umierało od 30 do 70 dzieci[18]. Niemieccy sadyści znęcali się nad osadzonymi. O jednym z nich były więzień jako dziecko pisze: „Nie tylko bił i katował więźniów, ale potrafił też bez skrupułów wrzucić małe dziecko do kloacznego dołu. Ja też zostałem przez niego srogo ukarany, gdyż za przekroczenie bramy baraku dostałem bolesnego kopniaka"[19]. Inny więzień wspomina: „Schütz chwycił za [...] głowy [dwojga rodzeństwa – Cz. G.], bił głową o głowę, bił tak długo, aż serca dziecięce przestały bić"[20]. Niemieccy oprawcy nie mieli litości nawet dla noworodków. Bolesław Świst wspomina: „Widziałem jak zabierano dzieci matkom, odrywano je nawet od piersi. Były to straszne widoki: rozpacz matek i ojców, katowanie przez Niemców i płacz odłączanych dzieci"[21]. Oprócz dolegliwości fizycznych dzieci przeżywały także udręki duchowe z powodu rozłąki z rodzicami i z obawy o ich los. Dla niektó-

---

16 B. Leszczyński, *Wysiedlenie Wielączy-Kolonii,* w: *Nie było kiedy płakać...,* s. 113-114; Cz. Główka, *Fragment mojego życiorysu,* w: ibidem, s. 166.

17 K. Blicharz, *Wspomnienia z pobytu w obozie przesiedleńczym w Zamościu,* w: H. Kajtel, *Hitlerowski...,* s. 81.

18 J. Zielińska, *Cztery siostry. Echa najdalszych wspomnień,* w: *Nie było kiedy płakać...,* s. 55-56; J.M., *Nie wierzyliśmy we własne szczęście...,* w: ibidem, s. 94-95; A. Kiecana, *Służba...,* s. 47.

19 M. Kanikuła, *Strzałem w tył głowy Niemcy zabili mojego ojca,* w: *Wojenne losy...,* s. 34.

20 Z. Węcławik, *Wysiedlanie Skierbieszowa,* s. 35.

21 Cyt. za.: B. Kozaczyńska, *Losy dzieci...,* s. 32.

rych z nich źródłem sił duchowych była modlitwa[22]. W obozie przejściowym w Zamościu średnio jednorazowo było osadzonych blisko 1000 dzieci. Ich liczba się zmieniała, ponieważ jedne wywożono, a na ich miejsce przywożono inne. Przez obóz przeszło blisko 100 tys. ludzi, z czego 1/5 stanowiły dzieci[23].

Szczególnie ciężkie warunki były w obozie przejściowym w Zwierzyńcu, który był przystosowany do pobytu 300-400 osób, a przebywało w nim nawet 2000–4500 więźniów równocześnie, a niekiedy nawet 7000[24]. Stąd uwięzieni w nim ludzie musieli mieszkać w ciasnych barakach, przebywać pod drzewami bez względu na pogodę. Brakowało szpitala, opieki medycznej, urządzeń sanitarnych, lekarstw, wody oraz żywności. Uwięzionym dokuczały duże ilości insektów. Nic też dziwnego, że wśród więźniów podobnie jak w Zamościu, panowała ogromna śmiertelność, zwłaszcza wśród dzieci[25]. Świadek tamtych wydarzeń Czesław Służewski wspomina: „W obozie w Zwierzyńcu był jedynie wykopany dołek w ziemi, z którego ludzie kładąc się na ziemi, czerpali brudną wodę, gasząc pragnienie. Naczynie, jakim posługiwaliśmy się w obozie, to przecięta na dwie części butelka z zatykaną szyjką, z którą czekało się w kilometrowej kolejce na otrzymanie szklanki niesłodzonej kawy" [26]. Przez obóz w Zwierzyńcu przeszło ok. 20 000 ludzi, w tym ok. 7000 dzieci, z których blisko 200 zmarło[27].

Pełen traumy dla wysiedlonych był też niepewny los w czasie transportu. Nie wiedzieli dokąd są wiezieni. Dorośli zastanawiali się czy wiozą ich do obozów śmierci w Bełżcu, Treblince, Auschwitz czy Sobiborze. W czasie transportu wielu więźniów, zwłaszcza dzieci, zmarło z powodu głodu i zimna, ponieważ byli transportowani w „bydlęcych" wagonach bez ogrzewania[28]. W takich samych warunkach byli transportowani więźniowie zakwalifikowani do obozów koncentracyjnych. Wacława Kędzierska transportowana jako dziecko z rodzicami do Ravensbrück wspomina: „Wtłoczyli nas Niemcy do bydlęcych wagonów, w których stojąc – spragnieni i głodni do granic wytrzymałości, jechaliśmy aż trzy dni. Potrzeby fizjologiczne załatwialiśmy na deskach wagonu, toteż odór był nie do zniesienia. Od głodu bronił nas tylko mały przydział chleba, otrzymany jeszcze

---

22 Zob.: J. Rodzik, *Mój mały*..., s. 91-92.

23 B. Kozaczyńska, *Losy dzieci...,* s. 35.

24 Cz. Służewski, *Hitlerowski obóz przejściowy w Zwierzyńcu,* Zwierzyniec 1993, s. 19.

25 Cz. Główka, *Fragment Mojego życiorysu,* s. 163-164.

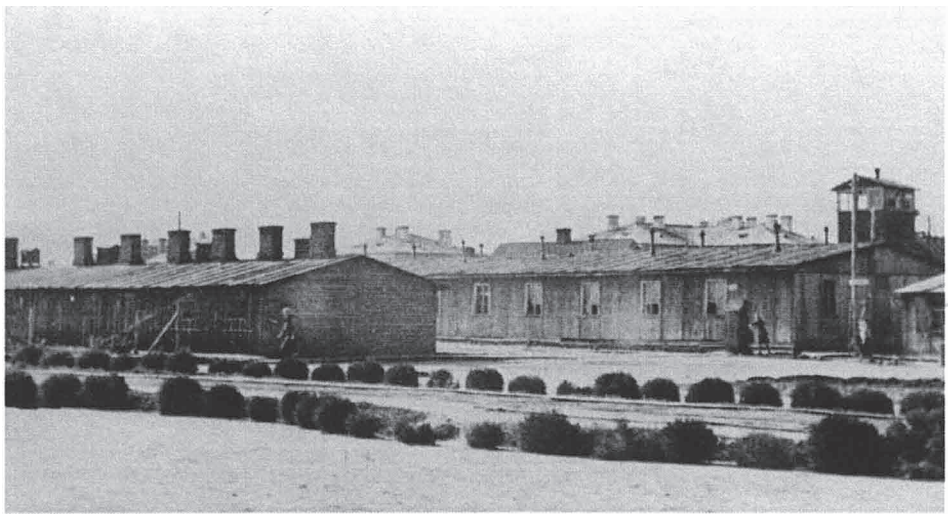
26 Cz. Służewski, *Hitlerowski obóz*..., s. 87.

27 B. Szymanik, *Hitlerowski obóz przejściowy w Zwierzyńcu,* w: Z. Słomka, M. Mulawa, *Dzieci Zamojszczyzny okresu okupacji niemieckiej w latach 1939–1944,* Puławy 2015, s. 63.

28 Zob.: J. Zielińska, *Cztery siostry*..., s. 56-57; J. Rodzik, *Mój mały*..., s. 92-93; *Zamojszczyzna – Sonderlaboratorium SS*..., t. 2, s. 226.

w Zamościu"[29]. Dzieci, które wraz z rodzicami trafiły do obozów koncentracyjnych, np. do Majdanka również przeżyły gehennę. Ksiądz Władysław Kowalik wspomina: „Wszyscy odczuwaliśmy głód, gdyż posiłki, które nam dawano, nie nadawały się do jedzenia. Do dziś pamiętam smak zupy z liści, brukwi i owsianych plew – z obrzydzeniem ją wypluwałem"[30]. Szacuje się, że tylko do obozu na Majdanku przywieziono ok. 16 000 mieszkańców z Zamojszczyzny, w tym ok. 4000 dzieci. W Oświęcimiu na 1301 zarejestrowanych mieszkańców Zamojszczyzny przeżyło tylko 228 osób. Wśród zmarłych było wiele dzieci. Niektóre z nich zostały uśmiercone zastrzykiem z fenolu[31].

Fot. 2. Obóz przejściowy w Zamościu



Źródło: Zbiory Muzeum Zamojskiego.

Jak wspomniano, część dzieci wraz z osobami starszymi była transportowana na Podlasie, gdzie zostały wypuszczone na wolność, co było dla nich wielkim pozytywnym zaskoczeniem. Przyjazd pociągu do konkretnej stacji związany był również z wielkim poniżaniem i zadawaniem cierpienia dorosłym i dzieciom. Jeden z członków akcji pomocowej dla wysiedleńców z Zamojszczyzny Stefan

29 W. Kędzierska, *Matko Boża okryj mnie swoim płaszczem...,* [w:] *Wojenne losy...,* s. 41-42.

30 W. Kowalik, *Matka oszalała – widząc, jak Niemiec zabija jej dziecko,* w: *Wojenne losy...,* s. 50.

31 Z. Słomka, B. Szymanik, *Dzieci Zamojszczyzny w niemieckich obozach koncentracyjnych,* w: Z. Słomka, M. Mulawa, *Dzieci Zamojszczyzny...,* s. 117, 121-123.

Wolf tak wspomina przybycie transportu do Mrozów na trasie Warszawa – Terespol: „Nadjechał pociąg. Na przodzie lokomotywa, pierwszy wagon normalny, a w nim żandarmi z karabinami. W ostatnim też byli żandarmi. Pociąg został skierowany na tor z największym błotem. Komendant rozkazał wyrzucić ludzi w błoto. Z jednej i z drugiej strony wagonów szli Niemcy. Walili «bykowcami» w drzwi i krzyczeli: «Raus, raus», a druga grupa otwierała drzwi wagonu. Powyrzucali ich w błoto; coś strasznego. Było ich około 1000, a dzieci ponad 700. Było trzech trupów”[32].

Według danych szacunkowych ok. 200 tys dzieci odebranych rodzicom na Zamojszczyźnie zostało wywiezionych na tereny III Rzeszy na zniemczenie. Po zakończeniu działań wojennych do Polski powróciło ich ok. 30 000. Los pozostałych do dzisiaj jest nieznany[33].

Troska społeczeństwa o dzieci Zamojszczyzny

Społeczeństwo Zamojszczyzny starało się nieść pomoc ludziom, zwłaszcza dzieciom uwięzionym, w obozach przejściowych. Niektórzy mieszkańcy Zamojszczyzny byli tak zdesperowani, że z narażeniem życia, podchodzili pod ogrodzone drutem kolczastym obozy i pilnowane przez uzbrojonych wartowników obozy i przerzucali na ich teren chleb i inne produkty żywnościowe, przepłacając to niekiedy własnym życiem[34]. Dużą rolę w ratowaniu dzieci Zamojszczyzny odegrali duchowni[35] i zgromadzenia zakonne. Siostry Franciszkanki Misjonarki Maryi z Łabuń i Zamościa od początku działań wojennych prowadziły ochronki dla dzieci[36].

W lipcu 1941 roku został powołany w Biłgoraju Polski Komitet Opiekuńczy, na czele którego stanął ordynat Jan Zamoyski. Natomiast na czele powołanej w Zwierzyńcu jego delegatury stanęła żona ordynata, Róża Zamoyska i ks. Stanisław Szepietowski. Komitet ten zorganizował kuchnię i ochronkę dla dzieci.

---

32 S. Wolf, *Wspomnienia kierownika Szkoły podstawowej w Mrozach z lat wojny i okupacji (ze zbiorów Andrzeja Wociala),* „Rocznik Kałuszyński” 2007, z. 7, s. 188, cyt za: B. Kozaczyńska, *Wstęp,* s. 17.

33 Z. Słomka, M. Mulawa, *Niemieckie obozy przejściowe w Zamościu, Lublinie i Łodzi,* w: Z. Słomka, M. Mulawa, *Dzieci Zamojszczyzny*..., s. 41.

34 B. Leszczyński, *Wysiedlenie Wielączy-Kolonii,* s. 114-115.

35 Zob.: E. Walewander, *Dziedzictwo Janusza Korczaka. Akcje pomocy dziecku na Lubelszczyźnie w czasie drugiej wojnie światowej,* w: *Dziecko w historii – wątek Korczakowski,* Białystok 2013, s. 185-186.

36 Z. Słomka, *Polacy w obronie Dzieci Zamojszczyzny,* w: Z. Słomka, M. Mulawa, *Dzieci Zamojszczyzny*..., s. 130.

Ordynatowa codziennie zawoziła na teren obozu chleb, mleko i zupę. Widząc za drutami wychudłe, wynędzniałe i jęczące z głodu dzieci, wystarała się o zezwolenie na dowożenie mleka dla najmłodszych. Oboje z mężem osobiście wczesnym rankiem gotowali mleko, nalewali je do butelek, nakładali smoczki i ordynatowa zawoziła je do obozu. Często była przez Niemców znieważana i obrażana. W czasie trwania obozu w lipcu i sierpniu 1943 roku do obozu dostarczono ponad 6000 litrów mleka, 12 000 kg chleba i ok. 95 000 litrów zupy[37].

Ordynat Jan Zamoyski, na skutek usilnych próśb swojej żony Róży, nie zważając na własne bezpieczeństwo, podjął starania zmierzające do ratowania dzieci. Zwracał się w tej sprawie do gubernatora Hansa Franka i Rady Głównej Opiekuńczej, od której otrzymywał pomoc finansową, ale nie uzyskał pozwolenia na zwolnienie dzieci z obozu. Zdecydował się na rozmowę z szefem policji i SS w dystrykcie lubelskim Odilo Globocnikiem. Spotkanie z nim miało niezwykle dramatyczny przebieg i mogło zakończyć się jego śmiercią. Niemniej jednak posługiwanie się ordynata perfekcyjną niemczyzną i przedstawione argumenty przekonały brutalnego polakożercę do podjęcia decyzji o zwolnieniu w połowie lipca 1943 roku z obozu ok. 480 najmłodszych dzieci[38]. Część z nich znalazła się w zwierzynieckiej ochronce, w której pracowały niezwykle ofiarne mieszkanki Zwierzyńca i okolic, w tym również Siostry Franciszkanki Misjonarki Maryi, które na terenie obozu pełniły też funkcję pielęgniarek i dostarczały więźniom pożywienie i leki, bezpłatnie przekazywane przez farmaceutów z Zamościa[39]. Część dzieci znalazło się w rodzinach zastępczych w Zwierzyńcu i jego okolicach. Dzieci chore były umieszczone w urządzonym w Zwierzyńcu szpitalu. Leczący je lekarz Zygmunt Klukowski pod datą 1 sierpnia 1943 roku zapisał: „Największe wrażenie, z którego nie mogę się otrząsnąć sprawiły na mnie dzieci w szpitalu ordynackim. Było ich tu dzisiaj około czterdziestu, w wieku do pięciu lat. Chorują przeważnie na czerwonkę i odrę. W małych, naprędce skleconych, drewnianych łóżeczkach leżą po dwoje, wyniszczone i wychudzone tak, że podobne są raczej do trupków.

---

37 Zob.: H. Matławska, *Róża Zamoyska – Anioł Dobroci,* w: *Wojenne losy...,* s. 125-128; B. Szymanik, *Hitlerowski obóz...*, s. 36; W. Sitkowski, *Zamojszczyzna. Wysiedlenia – deportacje 1939–1945. Obóz w Zwierzyńcu,* Zwierzyniec 2011, s. 78-80.

38 Zob.: J. Jarocki, *Ostatni ordynat. Z Janem Zamoyskim spotkania i rozmowy,* Warszawa 1991, s. 310-321; I. Kurzępa, *Wspomnienia. Lata wojny i okupacji,* Zwierzyniec 1997, s. 52.

39 Zob.: B. Toporski, *Rzecz o Bronku i Pani Wandzie Cebrykow – „Może Ci czegoś brakuje, Synku",* w: *Wojenne losy...,* s. 129-131; Z. Słomka, *Polacy...*,. s. 130-133; A. Gradzik, *Czasy Szczególne – Okres okupacji hitlerowskiej,* w: Z. Słomka, M. Mulawa, *Dzieci Zamojszczyzny...*, s. 191-196.

Niektóre zdrowsze leżą w cieniu na podwórzu, na trawie"[40]. Wiele dzieci zwolnionych z obozu zmarło na skutek chorób. Nie wszystkie dzieci powróciły do domów. Znaczna ich część została sierotami[41].

Nie sposób nie wspomnieć niezwykle ofiarnej postawy polskich kolejarzy, którzy starali się ratować przewożone pociągami dzieci; wykradali je z wagonów, wykupywali za własne pieniądze lub alkohol od niemieckich strażników, po kryjomu dostarczali do wagonów wodę i żywność. Przekazywali wiadomości o transportach dziecięcych mieszkańcom miejscowości, w których pociągi miały postój. Na tych stacjach ludność podejmowała ryzyko pomocy, ich wykupu, a nawet odbicia z rąk niemieckich[42].

Po przybyciu transportów do poszczególnych miejscowości tamtejsza ludność brała dzieci do swoich domów. Stefan Wolf wspomina: „Ładowałem wozy do Kałuszyna, a dzieci bez rodziców, których wywieźli na roboty, do szkoły. Tam dostały wyżywienie, potem przydział przybranym rodzicom. Mrozowiacy przychodzili i porozbierali dzieci"[43]. Tak było we wszystkich miejscowościach, do których docierały transporty z dziećmi i ludźmi starszymi wysiedlonymi z Zamojszczyzny. Tamtejsze społeczeństwo, pomimo powszechnej biedy, trudności finansowych i mieszkaniowych, spieszyło im z pomocą, dzieląc się nieraz z nimi swoim ciasnym mieszkaniem i ostatnią kromką chleba, dzięki czemu dzieci osłabione podczas transportu i pobytu w obozach mogły odżyć i przeżyć. W ten sposób wiele dzieci znalazło swoich „nowych rodziców"[44].

Akcja wysiedleńczo-pacyfikacyjna na Zamojszczyźnie spotkała się także z reakcją Kurii Biskupiej w Lublinie, która w dniu 31 lipca 1943 roku wystosowała memoriał do gubernatora dystryktu lubelskiego dr. Richarda Wendlera (1898–1972) podpisany przez Wikariusza Generalnego Józefa Kruszyńskiego, ponieważ biskup diecezjalny Marian Leon Fulman był na wygnaniu, a jego pomocnik Władysław Goral był więziony w obozie koncentracyjnym, w którym domagał się zaprzestania akcji pacyfikacyjno-wysiedleńczej na Zamojszczyźnie i uwolnienia z obozów przejściowych zwłaszcza matek i dzieci[45].

---

40 Z. Klukowski, *Zamojszczyzna 1918–1943,* t. 1, Warszawa 2007, s. 369-370.

41 Na miejscu obozu przejściowego Zwierzyńcu na przełomie lat 70. i 80. XX wieku został wybudowany kościół, który upamiętnia męczeństwo Dzieci Zamojszczyzny.

42 Z. Słomka, *Polacy...*, s. 126-129.

43 S. Wolf, *Wspomnienia...*, s. 188. Zob.: idem, *Wspomnienia,* w: Z. Słomka, M. Mulawa, *Dzieci Zamojszczyzny...*, s. 303-309.

44 B. Kozaczyńska, *Wstęp,* s. 17-18.

45 Zob.: *Zamojszczyzna – Sonderlaboratorium SS...*, t. 2, s. 130-133.

Fot. 3. Dzieci uratowane z obozu w Zwierzyńcu

Źródło: Zbiory Muzeum Zamojskiego.

W obronie wysiedlanej ludności polskiej stanęły bardzo liczne na Zamojszczyźnie oddziały Armii Krajowej i Batalionów Chłopskich. Odziały partyzanckie tylko w czasie nocy sylwestrowej 1942/1943 wykonały łącznie 60 akcji dywersyjnych i sabotażowych, głównie na szlakach kolejowych i urządzeniach telekomunikacyjnych, na posterunki policji i żandarmerii, a także na urzędy gminne i zakłady przemysłowe. Kontruderzeniami udaremniali Niemcom wysiedlanie kolejnych wiosek, napadali na na wsie zasiedlone przez niemieckich osadników, paląc ich zabudowania i wykonując wyroki śmierci na szczególnie okrutnych dla ludności polskiej osadników. Stoczyły też kilka zwycięskich walk z oddziałami wojsk i policji niemieckiej m.in. pod Zaborecznem, Różą i Wojdą. Ten czyn zbrojny sami Niemcy w oficjalnych meldunkach nazwali „Powstaniem Zamojskim". Bohaterska postawa mieszkańców Zamojszczyzny przyczyniła się w znacznej mierze do zaprzestania przez Niemców dalszych wysiedleń na większą skalę[46].

[46] Zob.: Z. Słomka, *Polacy...*, s. 133-143; Cz. Galek, *Pamięć...*, s. 264-265.

Zakończenie

W krótkim studium nie sposób wyrazić gehennę dzieci Zamojszczyzny w latach okupacji niemieckiej. Już z tej bardzo krótkiej prezentacji widać, że ich los był odległy od wizji, jakie nakreślono na początku XX wieku, kiedy to marzono, by nigdy się nie narazić na niebezpieczeństwo „ujrzenia we wzroku dziecka chłodu". Los dzieci Zamojszczyzny jest zaprzeczeniem tych mrzonek. Trwając w tej narracji można postawić pytanie co ujrzały oczy dzieci Zamojszczyzny? Odpowiedź na to pytanie daje Stanisława Gontarska w wierszu Oczami dziecka, która jako dziecko przeszła przez piekło, zgotowane dzieciom przez niemieckich okupantów. Poetka pisze: „Na wysokości oczu dzieci // były też oczy // złe oczy niemieckich psów // [...] olbrzymie pyski i kły // które wtedy zbyt często // grzały się w polskiej krwi // [...] Do wysokości oczu dzieci // były też czarne lśniące buty // okrywały je // poły pięknego płaszcza // z dużymi guzikami // przy boku nahajki się huśtały // ich końce jakże często // ludzkie ciała muskały // zostawiając dużo ran // Ponad wysokości oczu dzieci // [...] sterczał kolczasty płot // ciągnący się w nieskończoność // a obok baraki // sięgające nieba // dla niewinnych ludzi // Był to świat Dzieci Zamojszczyzny // co w latach okropnej wojny // musiało być dorosłe // więc cierpiało // na równi z dorosłymi // a przecież chciało być jak inni // gdzieś tam na wolności // w swojej wiosce rodzinnej // wśród swoich przyjaciół".

Na podstawie przytoczonych świadectw ówczesnych dzieci nasuwa się pytanie: jak to było możliwe, że Niemcy, naród ochrzczony we wczesnym średniowieczu, który wydał tylu znakomitych naukowców, filozofów, teologów, pedagogów, naukowców, artystów i literatów mógł dopuścić się takich zbrodni przeciwko ludzkości, a zwłaszcza w stosunku do dzieci? Trudno się nawet pokusić na odpowiedź na to pytanie. Żeby nie wcielać się w rolę moralizatora, odwołam się do Bolesława Prusa, który śledząc trendy w filozofii, nauce i pedagogice niemieckiej, w 1908 roku w ewangelicznym duchu ujął Niemców przełomu XIX i XX wieku następująco: „Albo zwycięży Neron, albo Chrystus; w każdym razie sztuczne małżeństwo prędko musi się rozchwiać"[47]. Niestety, zwyciężył Neron, i to, co działo się na Zamojszczyźnie i innych terenach okupowanych przez Niemców, było tylko prostą konsekwencją tego zwycięstwa. Historia XX wieku jasno ukazuje, iż eliminowanie Chrystusa z życia narodów i przekreślanie Bożych przykazań kończy się krwawym panowaniem neronów. O tym też warto pamiętać w 1050 rocznicę Chrztu Polski.

---

47 B. Prus, *Kroniki*, oprac. Z. Szweykowski, t. 1-20, Warszawa 1953–1970, t. 19, s. 230.

Magdalena Parzyszek

Dziecko – istotą dotkniętą niedolami zmiennych czasów

Kim jest człowiek

Ponieważ osoba jest najwyższą formą bytu i stanowi to, co człowiekowi nadaje najwyższą wartość i godność, powinna być rozpatrywana na wielu płaszczyznach, m. in. na płaszczyźnie metafizycznej, moralnej czy społecznej.

Na płaszczyźnie metafizycznej osoba jest substancją jednostkową natury rozumnej, substancją żywą, samodzielną, świadomą siebie i odpowiadającą za siebie, jest podmiotem istnienia i twórczego, wolnego działania. Jej wyjątkowe przymioty, wyróżniające ją spośród innych bytów świata widzialnego, płyną z jej rozumności i wolności. Dzięki rozumowi osoba ujmuje relacje między rzeczami i między pojęciami, dociera do istoty rzeczy, tworzy pojęcia ogólne, szuka związków przyczynowych. Rozum nastawiony jest na szukanie prawdy. W parze z rozumem idzie wolna wola jako rozumne pożądanie tego dobra, które przekracza bezpośrednie doznania natury zmysłowej i objawia się w świecie wartości czyli tych jakości i struktur bytowych, które wzbogacając byt, czynią go zdolnym do wejścia w bogatsze zespoły strukturalne, do zaspokajania tych potrzeb i pragnień, jakie się budzą przed twórczym umysłem.

Na płaszczyźnie moralnej osobowość człowieka jawi się jako podmiot praw i obowiązków, jako realizator określonych wartości moralnych, np. prawdy, sprawiedliwości, miłości, jako ten, który odkrywa prawo moralne i sam tworzy prawo w pewnym swoistym zakresie jako prawodawca społeczny czy prawodawca swego własnego życia. Aby jednak w tym normotwórczym postępowaniu nie wpadł w samowolne, subiektywne działanie, wprowadzając chaos do życia moralnego i społecznego – obdarzony jest wewnętrznym organem czyli sumieniem. Dzięki sumieniu jest on odpowiedzialny za własne czyny. Jest więc człowiek istotą moralną, poczytalną i odpowiedzialną. Wolność woli połączona z sumieniem umożliwia wychowanie, określanie winy, stosowanie kar i tworzenie porządku moralnego, prawnego, społecznego, opartego na normach obiektywnych.

Na płaszczyźnie społecznej osoba jest otwarta na świat drugich osób. Żyje z nimi w ustawicznym dialogu, tworząc swoiste uniwersum istot wolnych i rozumnych, z których każda jest nie tylko przedmiotem, ale i podmiotem prawa, każda jest wartością sama w sobie, potrzebująca dla swego rozwoju i szczęścia innych osób. Jest więc osoba bytem nie tylko w sobie i dla siebie, ale także dla kogoś drugiego, którego swoim istnieniem i działaniem jakby uzupełnia i dowartościowuje[1].

Przyjmując powyższe dane trzeba w tym kontekście zadać pytanie – kim jest dziecko? Na przestrzeni lat i dziejów różnie spoglądano na dziecko, różni przedstawiciele dziedzin życia ludzkiego nim się interesowali i nadal interesują jak np. producenci zabawek czy kosmetyków, reklamodawcy, politycy czy media. Dyscypliny naukowe takie jak: filozofia, teologia, pedagogika, psychologia, medycyna czy inne również interesują się dzieckiem. Jak zauważa D. Waloszek parafrazując M. Heideggera „iż nigdy jeszcze nie wiedziano o dziecku tak wiele i tak różnych rzeczy jak w naszych czasach. Ale też żadna epoka nie wiedziała mniej o tym, czym jest dziecko, niż współczesna" [2].

Kim jest dziecko? W różnych słownikach znajdziemy wiele definicji podejmujących próbę odpowiedzi[3]. Na potrzeby niniejszego artykułu odniosę się tylko do wybranej przez siebie definicji dziecka autorstwa W. Pomykały. Naucza on, że „dziecko to nie zwykła, młoda jednostka ludzka, to jej najpiękniejszy rodzaj. Jest ona nieskażona jeszcze tą ciągle olbrzymią deformacją, której podlegają ludzie w pracy, w polityce, we wzajemnych interakcjach, a w szczególności na linii jednostka ludzka – wszelkie odmiany państwa, różne władze. [...]. Dziecko jest [...] nadzieją każdego społeczeństwa. [...]. Jest ono ze swej natury żywiołowe, ufne, szczere, naturalnie sprawiedliwe i w skali nie znanej generacjom dorosłych – rzeczywiście twórcze. [...]. Dzieciństwo w związku z tym, to nie tylko zwykła faza rozwoju osobniczego jednostki ludzkiej, a wartość szczególna, sama w sobie, autonomiczna, najpiękniejsza część życia każdego człowieka [...]. Dlatego dzieciństwo dla każdego nowoczesnego, demokratycznego i rozumnego społeczeństwa jest wartością szczególnie chronioną" [4].

---

1 Por.: Z. Mościcki, *O personalizmie chrześcijańskim*, w: *Konferencje ciech*ocińskie, Ciechocinek 1967, s. 152-154 (mps w zbiorach Autorki).

2 D. Waloszek, *Dziecko,* w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 883.

3 Dla przykładu: W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1998; B. Milerski, Dziecko, w: *Leksykon PWN: Pedagogika*, Warszawa 2000.

4 W. Pomykało, *Dziecko*, w: *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1997, s. 152.

Tymczasem mówiąc dziś o dziecku, trzeba dalekim być od sentymentalizmu. Fakty dotyczące dzieci są bezlitosne. W wielu krajach jest przyzwolenie na zabijanie dzieci nienarodzonych, w wielu krajach, gdzie toczą się wojny, dzieci wcielane są siłą do wojska np. w krajach afrykańskich, dzieci z wieloma chorobami już się nie rodzą wskutek aborcji eugenicznej, w atakach terrorystycznych giną dzieci w łonach matek (np. w Niemczech 24 lipca 2016 roku). Kim jest dziecko? To pytanie trzeba stawiać stale i na nowo rodzicom, wychowawcom, politykom, mediom, twórcom gier komputerowych i innym przecież „ludzkość powinna dać dziecku to, co ma najcenniejszego"[5]. Jak to zrobić? W czym należy doszukiwać się trudności? Już w 1968 roku E. Sujak pisała: „Między światem ludzi dorosłych a światem dziecka jest granica podobna do skalnego urwiska: ci z dołu nie potrafią wejść na górę, ci z góry nie potrafią zejść, choć widzą się doskonale i słyszą swój głos nawzajem i wyciągają do siebie ręce. Wyjątkowy wysiłek lub genialne uzdolnienia pedagogiczne pozwalają przekroczyć tę granicę. Tylko dla niewielu ona nie istniała: dla Janusza Korczaka, dla Jana Bosco..."[6].

Przecież człowiek jest dzieckiem natury, kultury i dzieckiem łaski. Jako dziecko natury podlega tym wszystkim prawom fizycznym i fizjologicznym, jakimi się rządzi każdy organizm. Jeśli jednak spojrzymy na człowieka od strony kultury, którą tworzy i przez którą sam jest kształtowany, wysuwają się na pierwszy plan jego uzdolnienia duchowe, a przede wszystkim twórczy rozum, zdolność logicznego i przyczynowego myślenia, zdolność intuicji, zdolność odkrywania i realizowania, a tym samym i tworzenia kultury. Człowiek w kontekście kultury, którą tworzy jawi się jako istota przewyższająca świat zwierzęcy, wyposażony w rozumną duszę, świadomość refleksyjną i inteligencję twórczą.

Ale i ten człowiek tworzący kulturę nie jest jeszcze spełnieniem odwiecznych przeznaczeń. Dopiero w Jezusie Chrystusie objawił się ludzkości Nowy Człowiek zjednoczony z Bogiem, przynoszący ludziom godność dzieci Bożych i zdolność do współżycia z Bogiem przez niewidzialną łaskę. Włączając się w Boże życie, człowiek znajduje zdolność rozwinięcia w pełni swej osobowości, gdy wiara rozszerza horyzonty umysłowe, a miłość zostaje rozszerzona na wszystkich ludzi.

Skoro człowiek jest kształtowany zarówno przez prawa przyrody, jak też przez siebie samego i przez łaskę musi nauczyć się współpracować zarówno z prawami natury, jak i z prawami własnej psychiki, ale też i z łaską. Dzięki znajomości praw przyrody człowiek stał się jej panem, a co z własną psychiką? Tutaj człowiekowi często nie udaje się prawidłowe kształtowanie i opanowanie siebie, sztuka współ-

---

5 Deklaracja Praw Dziecka z 1924 roku.

6 E. Sujak, *Dziecko istota nieznana*, „Znak" 1968, nr 169-170, s. 927-937.

życia z innymi czy realizacja sprawiedliwości, wolności, pokoju, dobrobytu czy postępu.

A już najsłabiej przedstawia się współpraca z łaską. Tu już tylko wyjątki potrafią odpowiedzieć na Boże wezwanie, dać świadectwo Prawdzie czy objawić świętość Boga w swoim życiu czyli wydobyć z siebie nowe człowieczeństwo[7].

Charakterystyka zmiennych czasów

Żyjemy w świecie, w którym dokonują się intensywne przemiany czyli dokonują się one w kosmosie, świecie materialnym, ale też w świecie duchowym. Tak szeroko należy rozumieć świat. Czasy, w których żyjemy charakteryzują się ogromną dynamiką, zmiennością. Zmieniają się prawa, zmienia się człowiek, zmienia się rodzina, zmienia się cała społeczność. Jedna zmiana pociąga za sobą kolejne. Zmiany dotyczą wielu aspektów życia: społecznego, ekonomicznego, religijnego czy moralnego. Zachodzące przeobrażenia odnoszą się do stylów i organizacji życia człowieka.

W tej refleksji mam skupić uwagę na dziecku, więc powyższe treści należy odnieść do niego. Dziecko wzrasta w rodzinie. Tam otrzymuje wsparcie psychiczne, fizyczne, emocjonalne czy duchowe, ale też doświadcza rozbicia, samotności czy dysfunkcji. I tu już widać dwa podejścia do rodziny. Jedno podejście uznaje rodzinę za tzw. czynnik osłaniający, drugie podejście mówi o tzw. czynniku ryzyka[8].

Nie wszystkie rodziny potrafią sobie radzić w nowych warunkach życia, borykając się z wieloma trudnościami. Najważniejszymi i najbardziej niepokojącymi zmianami wydają się być te dotyczące realizacji funkcji rodziny, gdzie np. funkcja prokreacyjna bywa oddzielona od funkcji seksualnej. Obniża się wiek edukacji i inicjacji seksualnej. Osiągnięcia biotechnologiczne umożliwiają prokreację bez podejmowania życia seksualnego, a powołanie osoby ludzkiej do życia stało się sprawą prywatną, oddzieloną od moralnej powinności względem Boga, ojczyzny czy ludzkości[9]; zachwiana został funkcja opiekuńczo-wychowawcza, która ma za zadanie opiekę nad członkami rodziny; zapewnienie im stabilizacji emocjonalnej,

---

7 Por.: Z. Mościcki, *Osoby urzeczywistnione w Chrystusie tworzą lud Boży*, w: *Konferencje ciechocińskie*, Ciechocinek 1967, s. 262 – 263.

8 Por.: A. Kwak, *Dziecko i rodzina we współczesnym świecie*, „Studia nad Rodziną" 2003, nr 12, s. 81, por.: M. Parzyszek, *Dziecko w rodzinie współczesnej*, w: *Dziecko w przestrzeni życia społecznego*, red. J. Daszykowska, A. Łuczyński, Stalowa Wola 2013, s. 81-94.

9 Por.: M. Biedroń, *Realizacja funkcji rodziny w kontekście globalnych przemian socjokulturowych*, w: *Rodzina we współczesności*, red. A. Ładyżyński, Wrocław 2009, s. 41-42.

socjalizację oraz włączenie dziecka w kulturę narodową i religijną[10]. Funkcja ekonomiczna mająca na celu zaspokojenie potrzeb materialnych rodziny doprowadziła do narastającego zjawiska konsumpcjonizmu i niesamodzielności dorosłych dzieci, które „korzystają" z opieki rodziców oraz emigracji zarobkowej. Poprawiła ona sytuację materialną wielu rodzin, ale rozluźniła więzi, często doprowadzając do rozpadu małżeństw i rozwodów[11].

Z powyższego wynika, że na świecie szczęśliwy jest ten, kto posiada bogactwa, sławę czy zaszczyty. Na użytek niniejszego artykułu można nakreślić kontekst życiowej etyki człowieka tego świata:

Szczęśliwi bogaci, bo wszystko stoi przed nimi otworem;
Szczęśliwi ci, co mają sławę, a imię ich rozgłasza prasa, radio, telewizja, internet – nieważne co mówią, byleby mówili;
Szczęśliwi, którzy się bawią, weselą, używają, wykorzystują życie;
Szczęśliwi, którzy są syci, mają pod dostatkiem wszystkiego i o nic się nie muszą troszczyć, ani o nic zabiegać;
Szczęśliwi, którzy zagarniają i jak najwięcej mają nie troszcząc się o drugich;
Szczęśliwi, którzy używają rozkoszy i serce swoje zanurzają w zmysłowych pociechach;
Szczęśliwi, którzy zdobywają, zwyciężają, poszerzają swoje terytoria nawet za cenę krwi, wojny, eksterminacji, którzy się wykłócają, nie ustępują ze swego;
Szczęśliwi, którzy innych gnębią, prześladują, którzy nie respektują żadnego prawa Boskiego ani ludzkiego i każdemu narzucają swoją wolę.

I w takie czasy: zmienne, intensywne, często burzliwe uwikłany jest młody człowiek, któremu często jest brak przewodników, autorytetów czy świadków.

Jakie wychowanie?

W roku 2016 Polska obchodziła 1050 rocznicę Chrztu. Przyjęcie chrześcijaństwa miało znaczenie na wielu płaszczyznach m.in. społecznej, politycznej czy religijnej. Zwracając uwagę na wymienione płaszczyzny i próbując odpowiedzieć na pytanie kim jest dziecko – trzeba podjąć refleksję nad wychowaniem. Przyjęcie chrztu jest tu odpowiedzią. Ma to być wychowanie chrześcijańskie czyli wychowanie „najbardziej wszechstronne i gruntowne. Obejmuje bowiem całego człowieka, ze wszystkimi jego właściwościami i dążeniami. Daje mu (człowiekowi)

---

10 Por.: J. Wilk, *Pedagogika rodziny*, Lublin 2002, s. 51.

11 Por.: M. Biedroń, *Realizacja funkcji rodziny w kontekście globalnych przemian socjokulturowych,* w: *Rodzina we współczesności*, red. A. Ładyżyński, Wrocław 2009, s. 49.

szeroki światopogląd, który obejmuje i duszę, i ciało, sprawy ziemi i nieba, sprawy doczesne i wieczne, teraźniejszość i najdalszą przyszłość człowieka. Wyprowadza nas z ciasnego kółka spraw dzisiejszych i osobistych. Uczy myśleć szeroko! Chroni od sekciarskiej ciasnoty. Każe człowiekowi przekroczyć siebie i szukać przyczyny swojego istnienia, sensu życia i celu – nie tylko w sobie, ale i poza sobą. [...]. Jest to wychowanie najbardziej społeczne. – Bo naprzód każe ono dziecku dostrzec obok siebie inne dzieci Boże. Uczy ono uszanować człowieka, jego prawa, jego godność i wielkość. Uczy odnosić się do ludzi ze czcią i miłością. [...]. Jest to wychowanie najbardziej postępowe. – Ciągle bowiem wymaga od człowieka wysiłku i nigdy mu nie mówi: dość!" [12] – tak nauczał kardynał Stefan Wyszyński w 1957 roku.

Kto ma prawo tak wychowywać? Rodzina, szkoła, Kościół i państwo. Kardynał Wyszyński 2 października 1950 roku głosił:

1. „Prawa dziecka do pełnego wychowania są zabezpieczone przez samą naturę człowieka. Złożony z ciała oraz z duszy rozumnej i nieśmiertelnej człowiek skierowany jest przez Boga do celów ziemskich i niebieskich, doczesnych i ostatecznych zarazem. Na ziemi ma osiągnąć doskonałość życia doczesnego, a przez wykonywanie wszystkich swoich obowiązków ma dojść do zjednoczenia z Bogiem. [...]. Ale doskonałość życia doczesnego nie wyczerpuje wszystkich możliwości ludzkich. Choćby bowiem dzieła cywilizacji były najpotężniejsze, ostatecznie rozsypują się w proch i pył, a człowiek – twórca dobrobytu i postępu – niczym nienasycony pragnie dalej. Bo człowiek nie jest dziełem stworzenia, tylko królem. Bo człowiek nie jest stworzony na obraz i podobieństwo materii, tylko na obraz i podobieństwo Boga. Bo człowiek [...] zależny jest odeń (od Boga) we wszystkich swoich darach – rozumu, woli, serca, ciała i ducha. [...]. Dziecko Boże ma prawo do takiego wychowania, by je uzdalniano do zadań doczesnych i do zjednoczenia w przyjaźni z Ojcem niebieskim. Jest to więc wychowanie wszechstronne: zarówno fizyczne, jak i duchowe, rodzinne i narodowe, umysłowe, moralne i religijne, osobiste, społeczne i gospodarcze. A prawo to jest tak silne, że nikt nie ma władzy znosić go lub ograniczać. Rzeczą mądrości wychowawczej będzie skupić wszystkie siły wokół najwspanialszego zadania na ziemi: kształtowania osobowości dziecięcia.

2. Rodzice w pracy wychowawczej wypełniają najbardziej niewątpliwe prawa i obowiązki. [...]. Rodzice są związani z dzieckiem węzłami krwi, cierpienia i ofiary, przyrodzonym uczuciem miłości i przywiązania, nadprzyrodzoną wspólnotą przez jedną wiarę, jeden chrzest i jeden Kościół Chrystusowy. W pracy

---

[12] S. Wyszyński, *Przyrzekamy Ci wychować młode pokolenie w wierności Chrystusowi. Kazanie na pierwszą sobotę lutego 1957 roku*, w: *Dzieła zebrane*, t. II, Warszawa 1995, s. 74.

swojej wychowawczej rodzice muszą [...] odwoływać się do pomocy Kościoła i społeczeństwa.

3. Prawa Kościoła [...] idą tuż obok praw rodziny. Kościół bowiem ochrzcił dzieci rodzin katolickich, wprowadził je do swej Bożej społeczności, karmi prawdą ewangeliczną i Chrystusowym Ciałem, wiedzie poprzez ziemię do Ojca niebieskiego. Nie może być więc obojętny na sposób wychowania, czy w rodzinie, czy w szkole. Tym bardziej gdy społeczeństwo jest tak katolickie jak naród polski. [...]. Szanując prawa wolności sumienia, prawa rodziców, narodu i państwa, Kościół pragnie dla swych dzieci wolności wyboru szkół, uszanowania ich uczuć i przekonań, zarówno w podręcznikach szkolnych, jak i w całym środowisku szkolnym [...].

4. O prawach szkoły do wychowania mówi się współcześnie coraz więcej. Szkoła jest wyrazem potrzeby wychowania nie tylko rodzinnego, ale i społecznego. [...]. Nie może szkoła mieć prawa wyłącznego do wychowania. Szkoła zawsze pozostanie tylko pełnomocnikiem i zastępcą rodziców. I dlatego szkoła nie może wychowywać powierzonych sobie dzieci wbrew woli i z pogwałceniem przekonań i uczuć rodziców. Szkoła nie może niszczyć w duszach dziecięcych tych wartości, które wszczepiła rodzina. Szkoła nie może gwałcić ani praw przyrodzonych, ani nadprzyrodzonych dziecka, praw religijnych, praw rodziców [...].

5. Niewątpliwe jest też prawo państwa do wychowania młodzieży. Przecież prowadzić ma ono obywateli do dobra powszechnego. Może więc domagać się, by wszyscy znali swoje obowiązki obywatelskie i narodowe, by posiadali odpowiedni zasób kultury umysłowej, moralnej i sprawności fizycznych. Wszystko to bowiem ułatwia osiągnięcie i wzbogacenie dobra powszechnego. W tym celu państwo ma prawo i obowiązki nadzoru i opieki w szkolnictwie. Ma poprzeć rodziców w ich trudzie wychowawczym. W wykonaniu swych zadań państwo musi uszanować prawa rodziców, narodu i Kościoła, ma je odpowiednio uzgadniać"[13].

Taki długi przytoczony fragment, ale jakże aktualne treści z niego wypływające.

W trudnym czasie związanym nie tylko z przemianami ustrojowymi, ale także oświatowymi istnieje konieczność podejmowania wysiłków edukacyjnych. I tu tak rodzicom jak i wychowawcom w szkołach grożą liczne pokusy. W tym miejscu pozwólmy dojść do głosu papieżowi Franciszkowi, który dostrzega następujące:

1. Uczucie zniechęcenia, które towarzyszy człowiekowi wówczas, gdy nie dostrzega efektów własnej pracy, jeśli nie wierzy w zwycięstwo;

---

[13] S. Wyszyński, *Do rodziców katolickich w sprawie wychowania katolickiego młodzieży*, w: *Dzieła zebrane*, t. 1, Warszawa 1991, s. 115-116.

2. Konieczność refleksji nad życiem, kontemplacji. One domagają się zrozumienia znaczenia czasu. Nie można bowiem przyspieszać żadnego procesu ludzkiego stąd widoczna jest konieczność zastanowienia, a nie „przedwczesnego oddzielania pszenicy od kąkolu";
3. Uprzywilejowanie wartości rozumu nad wartościami serca. To serce integruje i jednoczy idee z rzeczywistością, czas z przestrzenią, życie ze śmiercią i wiecznością;
4. Wstyd wiary. Wiara jest łaską, o którą trzeba prosić, a tymczasem często jest ona tłumiona sloganami zrodzonymi z ideologii kulturowych;
5. Zapomnienie, że całość jest większa od części. Jedność jest wyższa od konfliktu[14].

W tak zarysowanej przestrzeni edukacyjnej papież Franciszek dostrzega „kryzys człowieka" bądź „kryzys cywilizacji" przejawiający się w kwestiach kulturalnych, przekonaniach, kryteriach opiniujących, że coś jest dobre, albo złe. Istotą tego kryzysu jest forma rozumienia człowieka i otaczającej go rzeczywistości.

W związku z tym należy zwrócić uwagę na wyzwania naznaczające zmiany dziejowe, które należy uczynić zadaniami edukacyjnymi. Do priorytetowych papież zalicza:

1. rozwój technologii;
2. ekonomię;
3. pogłębiający się brak równowagi międzynarodowej i społecznej; bogaci się bardziej bogacą, a ubodzy ubożeją;
4. bezrobocie;
5. problem ekologiczny;
6. upadek systemów totalitarnych i odżywanie nacjonalizmu i ksenofobii rodzące akty przemocy społecznej czy rasowej;
7. kryzys partycypacji rozumianej jako brak zainteresowania polityką i kryzys reprezentacji; w rezultacie tego powstają nowi bohaterowie i nowe formy uczestnictwa społecznego;
8. rewolucja informatyczna i multimedialna;
9. przemiany roli społecznej, rodzinnej i zawodowej kobiet;
10. rewolucja biotechnologiczna i manipulacje genetyczne;
11. praktyki magiczne[15].

Wobec powyższego niezbędni są wychowawcy, którzy podejmą się wyzwań w sposób mądry i przemyślany.

---

14 Por.: J.M. Bergoglio Papież Franciszek, *Wymagania i pasja. O wychowaniu chrześcijańskim*, Kraków 2013, s. 42-46.

15 Por.: ibidem.

Tymczasem istnieją tacy wychowawcy, którzy przyjmują postawę naiwnie optymistyczną. Wychodzą z założenia, że wszystko co nowe jest lepsze, a nie dostrzegają negatywnych aspektów postępu naukowo-technologicznego. Są także tacy wychowawcy, którzy wobec procesu zmian przyjmują postawę krytyczną i pesymistyczną bowiem towarzyszy im lęk, niepewność czy wycofanie.

W jednym i drugim przypadku widoczne są znaczące zagrożenia dla edukacji. W pierwszym przypadku szkoła staje się miejscem oferowania „nowości" prowadzących do źle pojętej samowystarczalności. Nie pokładanie nadziei w nikim, narzucanie reguł gry, zapomnienie o własnych ograniczeniach i śmiertelności. W drugim przypadku szkoła staje się „bunkrem", który chroni przed tym, co zagraża z zewnątrz, nie dostrzega wolności ludzkiej. „W ten sposób dochodzi do paraliżu inteligencji i woli, paraliżu depresyjnego i fanatycznego"[16] – pisze papież Franciszek.

Istnieje jeszcze grupa takich wychowawców, którzy „umywają ręce". „Podzielają oni przekonania pesymistów w odniesieniu do rzeczywistości społecznej i historycznej, ale ściągają z niej ciężar urazy etycznej"[17]. W swoim działaniu kierują się kwestiami finansowymi odwołując się do pozorów doskonałości nic nie wnosząc w doskonałość wychowanka[18].

Dlatego należy rozeznać własną drogę według następujących kryteriów:

- miłość przed rozumem;
- bycie przed posiadaniem;
- integralnej działalności ludzkiej przed przekształcającą praxis;
- służby przed działaniem za wynagrodzenie;
- ostateczne powołanie przed racjami drugorzędnymi[19].

Człowiek niejednokrotnie balansuje pomiędzy wyzwaniem a biernością; pewnością siebie, a niezdecydowaniem, zwycięstwem, a klęską. Tak było zawsze, jest i będzie, ale wśród takiej „swoistej" huśtawki trzeba pozostawić miejsce dla nadziei, która pozostanie przy tym, co najlepsze – jak naucza papież Franciszek. Jest ona „cnotą tego, co trudne i ciężkie, ale też możliwe. Zaprasza do tego, by nigdy nie załamywać rąk. Nie tylko dzięki sile woli, ale też poprzez znalezienie najlepszej formy utrzymania ich w aktywności, uczynienia z ich użyciem czegoś konkretnego i rzeczywistego. Jest cnotą, która bezustannie pobudza nas do tego, by iść dalej, by krzyczeć, by otrząsnąć się ze skłonności do bezczynności, rezy-

---

16 Ibidem, s. 76.
17 Ibidem.
18 Por.: ibidem, s. 72-77.
19 Por.: ibidem, s. 80.

gnacji i upadku. W innych momentach nadzieja zachęca nas jednak także do milczenia i cierpienia. Karmi wówczas nasze wnętrze pragnieniami, ideałami i środkami, które wtedy, gdy przyjdzie na to odpowiedni czas, kairos, pozwolą nam zrodzić bardziej ludzką, bardziej sprawiedliwą i bardziej braterską rzeczywistość. Nadzieja bowiem nie opiera się jedynie na zasobach ludzkich, ale chce i szuka współbrzmienia z działaniem Boga, który przyjmuje nasze prośby i włącza je w swój plan zbawienia"[20]. W tym miejscu podejmowanie wszelkich działań nabiera szczególnego znaczenia. Rodzina wychowująca własne dziecko i szkoła wspierajaca rodziców w trudzie wychowania, stają się wspólnotami, w których ujawniają się najwyższe wartości te, które tworzą człowieka, a nie go degradują; kształtują integralną osobowość; pobudzają do odrzucenia indywidualizmu na rzecz świadomego i odpowiedzialnego realizowania powołania w jedności z drugim człowiekiem. Ich zadaniem jest więc usunąć wszelkie przeszkody, które utrudniałyby rozwój i doskonalenie młodemu człowiekowi, jeżeli tylko on sam daje minimalne dowody, że chce i może w ramach powszechnie przyjętych norm społecznych osiągnąć najwyższy stopień rozwoju.

---

[20] Ibidem, s. 138-139; Por.: M. Parzyszek, *Wychowanie. Pomiędzy „kulturą zatonięcia" a nadzieją, która pozostaje przy tym, co najlepsze*, w: *Opieka, wychowanie, wsparcie. Współczesne wyzwania dla teorii i praktyki pedagogicznej*, red. L. Pietruszka, Lublin 2016, s. 230.

VI

OPIEKA NAD DZIECKIEM

RATUJMY DZIECI!

„Jak wieś uratowała miejskie dzieci"

WYDAWNICTWO
RADY GŁÓWNEJ OPIEKUŃCZEJ
1918 r.
Cena 50 fenigów.

Ewa Barnaś-Baran

Opieka, wychowanie i kształcenie ubogich dzieci w towarzystwach dobroczynności I połowy XIX wieku

Wstęp

Organizowanie pomocy ubogim po utracie niepodległości przez Rzeczpospolitą można zaliczyć do istotnych zadań, jakie spoczęło na członach społeczeństwa. W I połowie XIX wieku w większych miastach powołano towarzystwa dobroczynności, które deklarowały wsparcie potrzebującym oraz pomoc w zmniejszeniu liczby żebraków, proszących o jałmużnę. Kontynuowały one swoją pracę na rzecz ubogich w II połowie XIX wieku, wieku XX, aż do ich likwidacji przez władze Polski Ludowej. Powstające głównie z inicjatywy świeckich przedstawicieli społeczeństwa Towarzystwa w Wilnie, Warszawie, Lublinie, Krakowie stanowiły ważne ogniwo w społecznych dziejach dobroczynności[1]. Przedmiotem miłosierdzia

[1] Pierwowzorem były instytucje i stowarzyszenia działające w Hamburgu (w 1789 roku założono tam Instytut Ubogich), podobnie w Wiedniu (w 1783), Monachium (w 1790 roku hr. Rumford powołał dom przemysłowy dla ubogich), Ż. Grotowski, *Zrzeszenia filantropijne*, „Przegląd Bankowy" 1904, nr 23; L. Rogalski, *O zakładach dobroczynnych w Wiedniu*, „Dzieje Dobroczynności Krajowej i Zagranicznej z wiadomościami ku wydoskonaleniu jej służącymi" 1821 nr 11, s. 270; B. Suchecki, *Żywot hr. Rumforda*, ibidem, 1820 nr 10, s. 519. Działalność opiekuńczo-wychowawcza Towarzystw dobroczynnych była przedmiotem zainteresowań badawczych Cz. Kępskiego, H. Markiewiczowej, A. Puszki, których publikacje przywołane zostały w niniejszym artykule. Kwestie organizowania opieki nad ubogim dorosłym i dziećmi w XIX i na początku XX wieku (w tym pomocy medycznej) poruszane były w artykułach, np. B. Urbanek, *Opieka nad chorym na tle teoretycznych koncepcji europejskiej i polskiej medycyny w I połowie XIX stulecia,* „Analecta: studia i materiały z dziejów nauki" 1996, 5/2(10), s. 127-139; L. Malinowski, *W Polsce – od dobroczynności do pracy socjalnej*, „Roczniki Pedagogiki Specjalnej" 2002, t. 12/13, s. 122-131; M. Łapot, *Żydowska opieka nad dzieckiem sierocym w Galicji w XIX i na początku XX w. (do 1914 roku),* „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika" 2004, nr 13, s. 57-73; E. Mazur, *Opieka dobroczynna nad starcami w Warszawie w drugiej połowie XIX wieku*, „Kwartalnik Historii Kultury Materialnej" 2010, 58/1, s. 135-14; E. Bartkowiak, *Rola organizacji dobroczynnych w dziejach opieki nad dzieckiem*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 2016, nr 9, s. 49-61.

wyrażanego zazwyczaj w indywidualnych i zbiorowych inicjatywach była m.in. troska o ubogie dzieci i sieroty. Jak napisał Józef Bek w 1916 roku powoływane we wcześniejszej epoce szpitale, domy ochrony, zakłady wychowawcze stanowiły „wspaniałe pomniki tej troski"[2], były materialnym wyrazem przyjętych założeń działalności dobroczynnej.

W artykule wskazano na wybrane inicjatywy towarzystw dobroczynnych w I połowie XIX wieku, ukierunkowane na kształcenie, wychowanie i opiekę ubogich dzieci. Istotnym celem tych działań była pomoc podopiecznym, ale i przekonanie społeczeństwa, że przekazane środki finansowe i materialne na wsparcie działalności tych towarzystw umożliwiły ich wychowanie na „użytecznych członków społeczeństwa". Ubóstwo, które określone zostało w 1902 roku chorobą społeczną[3], nie przestało być problemem społecznym w dzisiejszym społeczeństwie[4]. Tym cenniejszymi są wszelkie dziejowe doświadczenia z zakresu organizowania pomocy.

Cele funkcjonowania towarzystw dobroczynności

Wileńskie Towarzystwo Dobroczynności (dalej: Wileńskie TD) powstało w 1807 roku[5]. Udzielało pomocy ubogim dzieląc zadania pomiędzy trzy wydziały. Pierwszy z nich w założonym i prowadzonym Domu Dobroczynności wspierał zubożałych ludzi starych, chorych, jak również osierocone dzieci. Były to osoby,

---

2 J. Bek, *Opieka nad sierotami*, Lwów 1916, s. 4.

3 L. Lityński, *Ubóstwo jako choroba społeczna w Galicji. Odrodzenie ekonomiczne Galicyi*, Lwów 1902, s. 16.

4 Należy zauważyć, że potrzeba udzielania pomocy nadal pozostaje istotnym zadaniem społecznym, podobnie jak kształtowanie wizerunku człowieka ubogiego i żebrzącego. Na ten problem zwraca uwagę wielu autorów, m.in. J. Pawlak, *Stosunek studentów krakowskich uczelni do ludzi ubogich, żebrzących i bezdomnych* w: *Bogactwo i bieda: próba refleksji humanistycznej*, red. R. Borkowski, Kraków 2004, s. 180-185; K. Segiet, *Dzieciństwo zagrożone biedą i ubóstwem jako problem społeczny i pedagogiczny czasów współczesnych* w: *Marginalizacja w problematyce pedagogiki społecznej i praktyce pracy socjalnej*, red. K. Marzec-Holka, Bydgoszcz 2005, s. 147-148; K. Król, *Zjawisko żebractwa dzieci w Polsce współczesnej* w: *Pokolenie wygranych?: ciąg dalszy badań nad sytuacją dzieci i młodzieży w procesie transformacji*, red. J. Sztumski, Katowice 2006, s. 55-57; H. Budzeń, *Zjawisko ubóstwa w początkach XXI wieku i jego wpływ na wychowanie dzieci i młodzieży*, w: *Młode pokolenie w zderzeniu cywilizacyjnym : studia, badania, praktyka*, red. M. Jędrzejko, J.A. Malinowski, Toruń 2014, s. 57-67.

5 H. Markiewiczowa, *Działalność Wileńskiego Towarzystwa Dobroczynności w początkach XIX stulecia*, „Kultura i Edukacja" 1993, nr 3, s. 117-124; eadem, *Działalność opiekuńczo-wychowawcza Wileńskiego Towarzystwa Dobroczynności 1807–1830*, Warszawa 2010, s. 59.

które nie mogły samodzielnie się utrzymać i z braku możliwości zarobkowania na życie skazane były na żebranie. Opiekę czasową, która miała charakter doraźny organizował Wydział Drugi[6]. Celem jego działalności było wsparcie tych, którzy wstydzili się żebrać, a okoliczności życiowe pozbawiły szansy na zarobkowanie, bądź też otrzymywane wynagrodzenie nie było wystarczające, np. w przypadku rodzin z licznym potomstwem. Trzeci Wydział pomagał ludziom ubogim organizując wsparcie medyczne. Podjął on m.in. cenną inicjatywę szczepienia przeciwko ospie dzieci ubogich rodziców[7]. W Domu Dobroczynności Wileńskiego TD ubodzy przebywali przez określony czas lub pozostawali tam do końca swojego życia. Czas korzystania z tej formy pomocy uwarunkowany był wiekiem oraz zdolnością, lub jej brakiem, do dalszego samodzielnego życia. Jednym z istotnych zadań, jakie podjęli członkowie Towarzystwa Dobroczynności w Wilnie na początku XIX wieku była opieka nad dziećmi i młodzieżą. Po osiągnięciu przez nie dojrzałości i znalezieniu odpowiedniego zajęcia opuszczały zakład[8].

Z inicjatywy hr. Zofii Zamoyskiej organizowaniem opieki ludziom ubogim w Warszawie zajmowało się Warszawskie Towarzystwo Dobroczynności (dalej: WTD), które powołane zostało 24 grudnia 1814 roku[9]. Dążyło ono do zniesienia żebractwa poprzez organizowanie pomocy i pracy dla osób potrzebujących[10]. W pierwszych latach działalności Towarzystwo uwagę koncentrowało głównie na ludziach dorosłych potrzebujących pomocy i opieki. Jednostkami organiza-

---

6 Jak wynika z ustaleń H. Markiewiczowej uwagę Wydziału Drugiego pochłaniała konieczność rozstrzygania kwestii testamentowych, których zapisy w znaczący sposób wspomagały stan finansowy Wileńskiego Towarzystwa Dobroczynności. Pomoc doraźna miała obejmować rozwiązywanie konfliktów w rodzinach, małżeństwach, bądź indywidualnych przypadkach. Wspomagane miały być osoby, które z racji ubóstwa ograniczone były w swoich prawach. Ważnym zadaniem, jakie sobie stawiano było wspomaganie osób przebywających w szpitalach, więzieniach oraz pomoc chorym, którzy w jakikolwiek sposób cierpieli.

7 *Ustawy wileńskiego Towarzystwa Dobroczynności,* Wilno 1817, s. 14.

8 H. Markiewiczowa podała, że w Domu Dobroczynności przebywały trzy kategorie podopiecznych. Pierwszą z nich stanowili starcy oraz osoby kalekie, których stan zdrowia nie dawał nadziei na samodzielny byt. W tej grupie były również sieroty oraz dzieci ubogich rodziców, którzy nie mogli ich utrzymać. W drugiej kategorii podopiecznych wymieniła osoby, które opuszczały szpitale i zamieszkiwały w zakładzie do odzyskania sił. Do trzeciej zaliczyła tych, którzy na swoje utrzymanie pracowali.

9 Cz. Kępski, *Towarzystwa Dobroczynności w Królestwie Polskim (1815–1914)*, Lublin 1993, s. 54. Członkami Wileńskiego Towarzystwa Dobroczynności byli ks. A. Czartoryski oraz S. Zamojski, którzy pełnili funkcje prezesa i wiceprezesa WTD.

10 *Historya Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności od 1814 do 1852*, *„Kalendarz wydany przez Warszawskie Towarzystwo Dobroczynności za rok 1863"*, Warszawa 1863, s. 1; „Bluszcz" 1895, nr 38, s. 303; „Opiekun Domowy" 1866, nr 26, s. 207; ibidem, nr 29, s. 231-232.

cyjnymi były Wydziały: Administracyjny, Lekarski, Egzaminacyjny i Wsparcia po Domach. W każdym cyrkule zorganizowano Wydziały Opiekuńcze składające się z przewodniczącego i czterech członków[11]. W 1826 roku powstał Wydział Rozdawania Zupy Rumfordzkiej[12]. W 1838 roku powołano Wydział Ochron[13].

Lubelskie Towarzystwo Dobroczynności (dalej: LTD) zawiązane zostało 12 lutego 1815 roku[14], aby „prawdziwie nieszczęśliwym umniejszyć nędzy i cierpienia"[15] i dopomóc „zatamować żebractwo"[16]. W Wezwaniu do łączenia się w powstające Towarzystwo Dobroczynności napisano, że jego założycielom znane są cierpienia, tym bardziej spieszyli organizacją pomocy potrzebującym[17]. Opracowany statut wszedł w życie 3 czerwca 1816 roku, po czym powołano zarząd i wydziały. Istotnym zadaniem Towarzystwa było ograniczenie żebractwa. Ubogim, którym Towarzystwo nie było w stanie zapewnić natychmiastowej pomocy wystawiano zaświadczenia, które zezwalały na żebranie, pozostali narażeni byli na restrykcje policyjne. W statucie poruszono kwestię opieki nad dziećmi, ale, jak podała Alicja Puszka, działania na ich korzyść nie od samego początku były skonkretyzowane[18]. W 1877 roku[19], po 63 latach istnienia zarząd LTD podawał, że w Domu Starców i Kalek było 36 osób, w Sali Sierot było 12 dzieci, w Ochronie opiekę zapewniano 89 dzieciom, z których 39 korzystało z wyżywienia i dalszym 47, które żywienia nie otrzymywały.

W 1816 roku powstało Krakowskie Towarzystwo Dobroczynności (dalej: KTD) w celu udzielenia pomocy tym ubogim, którzy z racji wieku i złego stanu zdrowia nie mogli zapracować na utrzymanie. Zapowiadano chęć wspierania

---

11 Z. Podgórska-Klawe, *Warszawskie Towarzystwo Dobroczynności i jego Wydział Sierot i Ubogich Dzieci (1814–1914)*, w: *Warszawa XIX wieku*, Warszawa 1970, s. 148.

12 *Historya....*, s. 298.

13 H. Markiewiczowa, *Działalność opiekuńczo-wychowawcza Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności 1814–1914*, Warszawa 2002, s. 147.

14 *Wezwania, ustawy i raporta Towarzystwa Dobroczynności w departamencie lubelskim,* Lublin 1815, nlb. Odnotowano, że 15 lutego 1815 odbyło się pierwsze zebranie.

15 *Ustawy Towarzystwa Dobroczynności w Lublinie,* nlb.

16 Ibidem.

17 *Wezwania, ustawy i raporta ...*, nlb. Napisano w nich: „Bolą nas ięki cierpiących, gdyż wszyscy znamy co to jest cierpieć i każdy nieszczędzi wsparcia...".

18 A. Puszka, *Działalność opiekuńczo-wychowawcza Zakonu Sióstr Miłosierdzia Wincentego a Paulo w Lublinie w XIX i XX wieku*, Lublin 2013, s. 103.

19 *Rocznik XXVI Lubelskiego Towarzystwa Dobroczynności za rok 1877*, Lublin 1878, s. 3-5. W *Roczniku* zaznaczono, że zatrudniono korepetytorkę, która miała pomóc w przygotowaniu się do nauki szkolnej podopiecznemu Józefowi Hertnerowi, który „objawiał zdolności na poparcie zasługujące", s. 5; *Rocznik XLIX Lubelskiego Towarzystwa Dobroczynności za 1900 rok*, Lublin 1901, s. 7. Podano w nim, że podjęto inicjatywę kształcenia dzieci korzystających z pomocy LTD, niemieszkających natomiast w jego zakładzie.

ubogich, ale i walkę z rozpowszechnionym żebractwem. W Organizacyi i Ustawach Towarzystwa Dobroczynności wolnego Miasta Krakowa, pełniących rolę pierwszego statutu Towarzystwa, napisano: „Zasadą Towarzystwa iest zabronienie żebractwa iawnego w mieście, przedmieściach, na mieyscach publicznych, w Ulicach lub po domach; stała Opieka nad tą Massą Ubogich, przez zaspokojenie potrzeb i zatrudnienie pożyteczne”[20]. Po otwarciu przez Towarzystwo Domu Schronienia Ogólnego w lutym 1817 roku, w którym zamieszkali dorośli ubodzy zaistniała potrzeba organizowania opieki również dla dzieci tych matek, które przebywały w zakładzie.

Kształcenie i wychowanie w Towarzystwach dobroczynności

Jak zaznaczono w Ustawach wileńskiego Towarzystwa Dobroczynności „opuszczone od rodziców i opiekunów sieroty, obciążone dziećmi familie, starce, niedołęgi, kaleki, pierwsze przed innemi do względów Towarzystwa mieć będą prawo” [21]. Sieroty, które żebrały na ulicach liczące od 4 do15 lat, po weryfikacji dokonanej przez opiekunów parafialnych, przechodziły pod opiekę Towarzystwa. Zarówno dla chłopców, jak i dziewcząt zdolnych do podjęcia nauki wyznaczono nauczyciela oraz ochmistrzynię, mieli oni opiekować się dziećmi, jak również zatroszczyć się o opanowanie elementarnych umiejętności. Dla kilkudziesięciu chłopców postanowiono zorganizować naukę czytania, pisania, rachunków, wychowaniem dziewcząt oraz kształtowaniem umiejętności przydatnych kobiecie zajęła się ochmistrzyni. Wychowanie moralne i religijne podopiecznych realizowali zarówno nauczyciel, jak i ochmistrzyni. Zdaniem H. Markiewiczowej początkowe doświadczenia wykazały, iż oczekiwania członków Towarzystwa, odnoszące się zwłaszcza do opieki nad dziewczętami nie były realizowane w odpowiedni sposób. Postanowiono w związku z tym skorzystać z doświadczenia Zgromadzenia Sióstr Mariawitek. Po zawarciu umowy ze zgromadzeniem oddelegowano siostry, które zamieszkały w zakładzie Towarzystwa, w części, którą zajmowały dziewczęta. Dziewczęta, które pozostawały pod ich opieką, uczone były szycia, przędzenia, zajęć gospodarskich. Podzielono je na dwie grupy, tj. dziewcząt, które wkrótce miały opuścić Dom Sierot oraz tych, które pozostawały tam na czas dłuższy i mogły przygotować się do pełnienia roli służącej. Zaplanowano, że nauka odbywać się miała w ramach zorganizowanej przez Towarzystwo szkoły[22]. Po zgromadzeniu odpowiednich

---

20 *Organizacya i Ustawy Towarzystwa Dobroczynności wolnego Miasta Krakowa*, Kraków 1817, s. 27.

21 *Ustawy wileńskiego Towarzystwa Dobroczynności*, Wilno 1817, s. 12.

22 H. Markiewiczowa, *Działalność opiekuńczo-wychowawcza Wileńskiego...*, s. 103.

pomocy szkolnych otwarto ją 2 sierpnia 1817 roku. Uczył w niej jeden nauczyciel, pomagali mu przewodniczący, którymi zostawali starsi uczniowie. Jak podała H. Markiewiczowa w lipcu 1820 roku (po trzech latach od uruchomienia szkoły) kształciło się 279 dzieci. Zaznaczyć należy, że 100 dzieci przychodziło kształcić się z miasta. Szkoła jako placówka bezpłatna, wypełniała w rzeczywisty sposób swe zadanie pomocy ubogim dzieciom w zdobyciu elementarnego wykształcenia. W okresie międzywojennym Towarzystwo kontynuowało przyjętą od początku istnienia misję wspierania ludzi potrzebujących pomocy[23].

Żelisław Grotowski pisząc o kształtowaniu się opieki dobroczynnej w Warszawie w XIX wieku zaznaczył, że WTD organizowało naukę dla ubogich dzieci w szkółce, która funkcjonowała od 1822 roku, zaś po 20 latach przekształcono ją na Dom Sierot dla dziewcząt i chłopców[24].W 1824 roku członkiem Towarzystwa został S. Jachowicz[25], jemu też zawdzięcza korzystną zmianę wspomniana szkoła[26]. Podjęta przez niego praca dobroczynna była wsparciem nie tylko nędzy, która była „głodna i chłodna", ale również „nędzę ducha, której brakuje światła" [27]. W latach 30. XIX wieku z jego inicjatywy podzielono wychowanków na stałych i niestałych, a jako kryterium podziału przyjęto wiek podopiecznych. Chłopcy, którzy byli przyjmowani pod opiekę Towarzystwa w wieku 8–9 lat i przebywali w zakładzie dłużej otrzymywali szersze wykształcenie, starsi podopieczni, którzy przebywali krócej w zakładzie WTD i opuszczali go byli kształceni w węższym zakresie, kładziono głównie nacisk na umiejętności praktyczne potrzebne im do znalezienia pracy. W sytuacji, kiedy postępy w nauce oraz zachowanie nie były odpowiednie podopieczni z grupy wychowanków stałych mogli zostać przeniesieni do grupy wychowanków niestałych. W szkółce uczono czytania, pisania, rachunków, początków nauki obyczajowej, katechizmu i nauki o zdrowiu. Realizowano ponadto przedmioty, które miały ułatwić wychowankom w przyszłości wyuczenie rzemiosła. Egzaminy i popisy, które odbywały się w obecności przedstawicieli władz szkolnych kończyły się wyróżnieniem pilnych uczniów, po czym otrzymywali oni nagrody rzeczowe pieniężne. W kształceniu brali udział również dochodzący nauczyciele, po ukończeniu szkółki jej kierownictwo nadal otaczało

---

23 *Statut Wileńskiego Towarzystwa Dobroczynności, założonego w 1807 roku*, Wilno 1927, s. 3.

24 Ż. Grotowski, *Rozwój zakładów dobroczynnych w Warszawie*, Warszawa 1910, s. 175.

25 „Bluszcz. Pismo tygodniowe illustrowane dla kobiet" 1896, 30 IV, R. 32, nr 18, s. 137.

26 S. Jachowicz, *Upominek z prac Stanisława Jachowicza: bajki, nauczki, opisy, powiastki i różne wierszyki*, Poznań 1902, Wyd. 3, s. III, s. 5. We wstępie podano, że S. Jachowicz należał do WTD od 1832 roku Jak wynika z ustaleń H. Markiewiczowej w latach 1832–1857 „był on faktycznym opiekunem osieroconych chłopców". H. Markiewiczowa, *Działalność opiekuńczo-wychowawcza Warszawskiego* ..., s. 171.

27 „Bluszcz. Pismo tygodniowe illustrowane dla kobiet" 1896..., s. 137.

opieką wychowanków, po oddaniu do terminu starano się chronić ich przed złym traktowaniem przez majstrów, niekorzystnymi warunkami bytowymi, ważnym aspektem pracy wychowawczej, zarówno w szkółce, jak i po jej ukończeniu była troska o moralne prowadzenie się wychowanka. Charakter podjętego działania wychowawczego przez kierownictwo szkółki, na czele którego stał S. Jachowicz, trafnie ujęto w czasopiśmie „Czytelnia Niedzielna" pisząc: „On wkoło siebie gromadził dziatki mądrem słowem hodował"[28]. W II połowie XIX wieku praca dobroczynna WTD nadal służyła „wsparciu rzeczywiście ubogich"[29]. Dla dzieci i młodzieży prowadzono „Szkółkę początkową a zarazem rzemieślniczą, w której pewna liczba sierot utrzymywana kosztem Towarzystwa, uczy się czytać, pisać, rachunków, a nadto jakiego rzemiosła lub jakiej roboty"[30]. Dozór nad szkółkami powierzono Siostrom Miłosierdzia[31]. Jak podano w 1891 roku w *Ustawie Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności*[32] pod koniec XIX wieku Towarzystwo utrzymywało przytułki dla starców, kalek i dzieci, jak również starało się o umieszczenie dzieci w prywatnych warsztatach do nauki rzemiosł. Zaopatrywało w książki do czytania „treści moralnej i pouczającej", które zostały zatwierdzone przez rząd.

Podopiecznymi Domu Schronienia Krakowskiego Towarzystwa Dobroczynności, który otwarto 20 lutego 1817 roku, byli przede wszystkim ubodzy dorośli, aczkolwiek wkrótce po jego uruchomieniu okazało się, że należało otoczyć opieką również dzieci matek, które zostały przyjęte do zakładu[33]. Spośród zgłaszających się żebraków przyjmowano ludzi starych, niesprawnych fizycznie chorych, jak również sieroty i dzieci zubożałych rodziców[34], otrzymywali oni schronienie i wy-

---

28 *O pismach Stanisława Jachowicza w ogólności*, „Czytelnia Niedzielna" 1859, R. 4, nr 40, s. 319.

29 *Ustawy Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności*, Warszawa 1862, s. 5.

30 Ibidem, s. 6.

31 Ibidem, s. 11.

32 *Ustawa Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności*, Warszawa 1891, s. 3. J. Wojewódzki, *Jeszcze o stręczeniu pracy*, „Kronika Rodzinna" 1878, t. 6, nr 4, s. 107. Autor artykułu przypominał o zasługach WTD, zwłaszcza w zakresie organizowania wsparcia ubogim poprzez umożliwianie znalezienia pracy. W jego opinii taka aktywność towarzystw dobroczynnych powinna była stanowić zasadniczą część podejmowanej działalności opiekuńczej.

33 *Organizacya i ustawy Towarzystwa Dobroczynności Wolnego Miasta Krakowa*, Kraków 1817, s. 1-5; *Pamiętnik Towarzystwa Dobroczynności Krakowskiego wydany z powodu obchodzonego w d. 24 i 25 czerwca 1866 roku pięćdziesiąt-letniego jubileuszu wskrzeszenia w roku 1816 tegoż Towarzystwa*, Kraków 1868, s. 85. W dniu otwarcia Domu Schronienia Ogólnego Towarzystwo przyjęło 150 osób oraz 24 sieroty.

34 J.T. Głębocki, *Zakłady ku ulżeniu cierpieniom bliźnich obecnie w Krakowie istniejące. Z krótką wzmianką o dawniejszych, a dziś nie istniejących instytucyach tego rodzaju*, Kraków 1852, s. 128.

żywienie, dostawali także ubrania oraz pościel[35]. Istotnym kryterium kwalifikacyjnym była przynależność do gminy miasta Krakowa oraz życie moralnie przykładne. Regulamin wewnętrzny normował porządek dnia, czas posiłków, pracy, modlitwy[36], zaznaczyć należy, że surowo zabraniano żebrania w mieście[37]. Troska o dzieci miała na celu wychowanie ich na „członków użytecznych Społeczności" [38]. Jak wynikało z treści statutu wydanego w 1839 roku przyjmowano jedynie te dzieci, które nie miały skończonych 10 lat, a ich rodzice pozostawali pod opieką Towarzystwa. Dzieci pozostawały w zakładzie do 12 roku życia, po tym czasie Wydział Spisu umieszczał je w domach, gdzie dziewczęta pełniły rolę służących, a chłopców kierowano na naukę rzemiosła[39]. Podkreślano, że „szczególniej uważać potrzeba, aby oddawane były w takie miejsca, gdzieby nie zachodziła obawa o ich zepsucie moralne, jak również aby nie marnotrawiły napróżno dalszych lat wieku swojego" [40]. Osoby mające kontakt z dziećmi, np. prowizor, dziesiętnicy, odźwierni zobowiązani byli kierować się łagodnością oraz otaczać je troskliwą opieką[41]. O nadzorowanie porządku, kontrolę nad zachowaniem się ubogich w salach upraszano opiekunów poszczególnych sal, którzy nazywani byli ojcami i matkami[42]. Nad wychowaniem moralnym podopiecznych czuwał kapelan zakładu. Uczył religii w szkole, przygotowywał dzieci do spowiedzi, udzielał im sakramentów świętych. Jego obowiązkiem było sprawowanie mszy świętej w niedziele i święta, udział w pogrzebach, udzielanie sakramentów[43].

---

35 Archiwum Narodowe Kraków (dalej: AN Kraków), Posiedzenie dnia 23 lutego 1817, w: Protokół pierwszy posiedzeń Towarzystwa Dobroczynności w Krakowie od 1816 do 1827, sygn. TD 7, rękop, k. 20.

36 *Wewnętrzne urządzenie domu, na posiedzeniu delegowanych przez Towarzystwo, 26 stycznia 1817 oznaczone* w: J.T. Głębocki, *Zakłady ku ulżeniu cierpieniom bliźnich....*, s. 159-160.

37 AN Kraków, Posiedzenie dnia 11 maja 1817 roku, w: Protokół pierwszy posiedzeń Towarzystwa Dobroczynności w Krakowie..., k. 36; *Rocznik Towarzystwa Dobroczynności Wolnego Miasta Krakowa z roku 1826*, Kraków 1827, s. 8.

38 AN Kraków, *Statut urządzający Towarzystwo Dobroczynności w Krakowie*, Kraków 1839, k. 33.

39 Ibidem, k. 34.

40 Ibidem, k. 35.

41 *Przepisy wewnętrznego porządku Domu Schronienia Ubogich Towarzystwa Dobroczynności w Krakowie,* w: J.T. Głębocki, *Zakłady ku ulżeniu cierpieniom bliźnich....*, s. 159-160; ibidem, *Instrukcja dla prowizora, dziesiętników i odźwiernego z 1839 roku*, s. 173-174.

42 AN Kraków, *Statut urządzający Towarzystwo Dobroczynności w Krakowie...*, k. 27.

43 Instrukcya dla ks. kapelana Zakładu Towarzystwa Dobroczynności, Kraków 1878, s. 3; AN Kraków, Posiedzenie obiorcze w dniu 9 grudnia 1856 roku odbyte, w: *Piąty Tom Protokołu obrad Rady Ogólnej Towarzystwa Dobroczynności w Krakowie od roku 1855,* TD 6, k. 159.

W początkowym okresie działalności Towarzystwa Dobroczynności w Krakowie dla przyjętych sierot zorganizowano naukę pod opieką wytypowanych do tego starszych pensjonariuszy zakładu, pełniących funkcje nauczycieli. Zajęcia dla dzieci odbywały się w jednej z sal[44]. Rada Ogólna, która obawiała się, że nauczanie dzieci przez starców mogło nie przynosić oczekiwanych rezultatów, podjęła decyzję, że zostanie założona 16 marca 1817 roku szkółka dla dzieci[45], w której dzieci pozostające przy rodzicach w Domu Schronienia uczyły się religii, czytania, pisania, rachunków i robót ręcznych. Jak zanotowano w protokole posiedzenia Rady Ogólnej, czyli organu zarządzającego Krakowskim TD, zadaniem było wychowanie tych dzieci oraz przygotowanie ich do wykonywania „pracy użyteczney bądź w Rzemiośle, bądź w jakimkolwiek kunszcie"[46] . W 1820 roku w zakładzie było 234 osoby, w tym 24 chłopców i 14 dziewcząt. Pierwszego stałego nauczyciela zatrudniono 18 czerwca 1820 roku, został nim Filip Skawinkiewicz z pensją 200 złp rocznie[47], po czym w wyznaczonym do nauczania pomieszczeniu w zakładzie dzieci pobierały „początkowe nauki i ćwiczenia"[48] . Od 1 września 1822 roku zajęcia prowadził Walenty Mrozowski, po roku pracy nauczyciela nastąpił okres trwający do grudnia 1833 roku, w którym nauczaniem sierot zajmowali się pensjonariusze zakładu[49]. Od 22 grudnia 1833 roku w szkole zatrudniony był Wincenty Makowski, który w dniu 18 października 1840 roku zrezygnował z pracy w szkole Towarzystwa ponieważ został mianowany nauczycielem szkoły wydziałowej na Kazimierzu[50]. Nauczycielem szkoły codziennej w 1840 roku został Jacek Majewski. W dokumentach Towarzystwa odnotowano, że egzaminy uczniów odbywające się na zakończenie roku szkolnego potwierdzały właściwą pracę dydaktyczną nauczyciela. Zadowolenie wyrażano nagrodami dla uczniów oraz decyzją o podwyższeniu pensji ich nauczyciela[51]. W szkole uczyli się

---

44 *Kilka słów o dobroczynnych i miłosiernych zakładach wraz z treścią historyczną założenia szkoły początkowej dla sierot pod opieką Towarzystwa Dobroczynności W. M. Krakowa zostających*, w: *Rocznik Towarzystwa Dobroczynności Wolnego Miasta Krakowa z roku 1838*, Kraków 1839, s. 18,19.

45 AN Kraków, Posiedzenie dnia 16 marca 1817 roku, w: *Protokół pierwszy posiedzeń Towarzystwa Dobroczynności...*, k. 25.

46 AN Kraków, Posiedzenie dnia 27 kwietnia 1817, w: *Protokół pierwszy posiedzeń Towarzystwa Dobroczynności...,* k. 32.

47 J.T. Głębocki, *Zakłady ku ulżeniu ...,* s. 102,103.

48 Rocznik *Krakowskiego Towarzystwa Dobroczynności z*a rok 1820, Kraków 1821, s. 21.

49 J.T. Głębocki, *Zakłady ku ulżeniu ...*, s. 127.

50 Ibidem, s. 135.

51 AN Kraków, Sesja dnia 15 czerwca 1845 roku, w: *Czwarty Protokół Posiedzeń Rady Ogólnej Towarzystwa Dobroczynności w Krakowie od roku 1844*, sygn. 4, rękop., k. 21; *Pamiętnik*

religii, czytania i pisania po polsku i niemiecku, a także liczenia[52]. Ochmistrzyni uczyła dziewczęta umiejętności potrzebnych w przyszłym życiu[53].

Na początku lat 30. XIX wieku dokonano reorganizacji szkoły, pod kierunkiem Stanisława Pogonowskiego, nauczyciela Liceum św. Anny w Krakowie[54], dostosowując jej program nauczania do programów szkół parafialnych. W 1839 roku przeprowadzono remont sali przeznaczonej do nauki, rozdzielono uczących się chłopców i dziewczęta[55]. W szkole uczono religii i moralności, czytania i pisania w języku polskim, arytmetyki, geografii, nauczano języka niemieckiego tych uczniów, którzy w dobrym stopniu opanowali język polski[56]. Dzieci zapoznawano z elementarnymi zasadami nauki obyczajowej, moralności oraz rysunku linearnego. Naukę religii i moralności prowadzono na 2 kursach: dla początkujących i zaawansowanych. Po śmierci Jacka Majewski 12 czerwca 1858 roku[57] kolejnym nauczycielem został Antoni Maliszewski, który przed objęciem posady w szkole Towarzystwa uczył w szkole parafialnej w Morawicy[58]. Pod koniec lat 50. XIX wieku w protokole Rady Ogólnej odnotowano, że dziewczęta uczono pod nadzorem ochmistrzyni zarówno szycia, jak i wszelkiego rodzaju czynności kobiecych, zaś dla chłopców „uznano za potrzebę zaprowadzić na naukę rzemiosł szewskiego i krawieckiego"[59]. W latach 50 i 60. XIX wieku liczba dzieci w zakładzie była utrzymana na podobnym poziomie, tj. 20-26 chłopców i 16-20 dziewcząt. W roku 1860 na 244 podopiecznych zakładu było razem 46 dzieci. Kolejny etap zmian w funkcjonowaniu szkoły codziennej nastąpił w latach 70. XIX wieku, powołano wówczas wewnętrzny organ, tzw. Komisję Szkolną, która dokonała kolejnych zmian w szkółce.

Towarzystwa Dobroczynności Krakowskiego wydanym z powodu obchodzonego w d. 24 i 25 czerwca 1866 roku pięćdziesiąt-letniego Jubileuszu wskrzeszenia w roku 1816 tegoż Towarzystwa, Kraków 1868, s. 78.

52 AN Kraków, *Statut urządzający Towarzystwo Dobroczynności w Krakowie z 1839 roku,* k. 34.

53 Ibidem.

54 *Programma popisów publicznych uczniów Liceum Krakowskiego ś. Anny z roku szkolnego 1842/1843 w Amfiteatrze Nowodworskim od dnia 17 do 31 lipca 1843 roku od godziny 3 do 7 mej odbywać się mających na które Prorektor i zgromadzenie Professorów zapraszają*, Kraków 1843, s. 4.

55 J.T. Głębocki, *Zakłady ku ulżeniu ...*, s. 133.

56 Rocznik *Krakowskiego Towarzystwa Dobroczynności z*a rok 1839, Kraków 1840, s. 23.

57 AN Kraków, Posiedzenie zwyczajne w dniu 13 czerwca 1858 roku odbyte, w: *Piąty tom Protokołu obrad Rady Ogólnej Towarzystwa Dobroczynności w Krakowie od roku 1855–1860,* sygn. TD 6, rękop., k. 398.

58 Ibidem, Posiedzenie zwyczajne w dniu 6 marca 1859 roku odbyte, k. 511.

59 Ibidem, Posiedzenie zwyczajne z 9 grudnia 1859 roku, k. 646.

Opieka nad dziećmi w ochronach

W dniu 10 grudnia 1838 roku dzięki zaangażowaniu Teofila Janikowskiego i poparciu prezesa Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności hr. Adama Ożarowskiego powołano Wydział Ochron przy WTD. Świadomość funkcjonowania takiej formy pomocy dzieciom w Anglii, Francji, Niemczech, Włoszech oraz podróż Teofila Nowosielskiego do Pragi, Niemiec i Wiednia pozwoliły na wypracowanie koncepcji funkcjonowania ochron WTD. Poznawszy metodę Jana Svobody, który założył pierwszą czeską ochronę, przybliżył ją tłumacząc jego dzieło zawierające wskazówki dla prowadzenia tego typu instytucji[60]. Od 1842 roku Wydział nosił nazwę Wydział Sierot i Ubogich Dzieci. W ramach wydziału utworzono trzy sekcje: Sierot Starszych, której opiekunem mianowano Stanisława Jachowicza, Ochron z opiekunem Piotrem hrabią Łubieńskim i sekcję Sierot Młodszych, nad którą czuwał Ignacy Mysłakowski. Walory wychowawcze i opiekuńcze pracy z dziećmi podkreślał sam Jachowicz pisząc w Pieśni sierot pod opieką Towarzystwa Dobroczynności zostających[61]: „Tu nas kochają, prowadzą do cnoty // Boże z Twej łaski my już nie sieroty!".

Do niewątpliwych zasług S. Jachowicza należało zainteresowanie darczyńców nowymi inicjatywami, w tym potrzebą budowy nowych pomieszczeń dla dzieci. Wychowankowie wraz ze swoim kierownikiem szkoły wypraszali ofiary podczas kwest, loterii, koncertów. Rok 1842 stanowił zwieńczenie wysiłków dobroczyńców i Jachowicza, zakupiono wówczas nowy plac i wybudowano dla niego przeznaczony dom przy ul. Nowy Świat[62]. Jak podano w pisemku „Czytelnia niedzielna" S. Jachowicz sam zebrał ponad połowę kwoty potrzebnej na budowę domu (tj. 80 tys. złp. z potrzebnych 133,333 złp. groku 10). Nowy zakład otwarto 3 sierpnia 1842 roku i zostali tam przeniesieni starsi chłopcy. Po śmierci Jachowicza nowym opiekunem zakładu został Ignacy Popławski. Zasługi dla organizowania pomocy ubogim dzieciom przez Jachowicza podkreślono w 1858 roku w piśmie „Czytelnia niedziela". Przypominano, wówczas że „[...] dla ich ochrony // Sam wszędzie

---

60 J. Swoboda, *Wykład praktyczny prowadzenia małych dzieci w ochronie. Przełożył z czeskiego i opatrzył wstępem T. Nowosielski*, Warszawa 1840. W 1844 roku, po odejściu T. Nowosielskiego z WTD w pracy opiekuńczej i wychowawczej ochronek kierowano się zaleceniami pedagoga austriackiego Leopolda Chimaniego, którego koncepcja znacznie odbiegała od nauki poprzez zabawę J. Swobody. H. Markiewiczowa, *Działalność opiekuńczo-wychowawcza Warszawskiego...*, s. 153.

61 S. Jachowicz, *Czytania dla szkółek i ochronek wiejskich IX,* Warszawa 1862, s. 48.

62 *Wspomnienie o S. Jachowiczu*, „Czytelnia Niedzielna" 1858, R. 3, nr 27, s. 211.

żebrał i sam on prawie // Dom dla sierotek dźwignął w Warszawie //Gdzie biednych dziatek przygarnął krocie // I łzy niejednej otarł sierocie"[63].

Dodać należy, że dzieła Stanisława Jachowicza oraz Klementyny Tańskiej Hoffmanowej były stałymi pozycjami czytanymi sierotom i ubogim dzieciom pod opieką Warszawskiego TD.

Na konieczność zorganizowania instytucji, która zajęłaby się ubogimi dziećmi rodziców pracujących, a nie będących w stanie zapewnić opieki swojemu potomstwu, zwrócił uwagę w latach 40. XIX wieku w Krakowie ks. Ludwik Łętowski, ówczesny prezes Towarzystwa Dobroczynności. W dniu 18 stycznia 1840 roku zgłosił wniosek do senatu, w którym uzasadniał potrzebę założenia szkółki przygotowawczej dla chłopców i dziewcząt. Dzieci przebywając w szkółce miały mieć zapewnioną opiekę, co pomniejszałoby liczbę nieszczęśliwych wypadków, wynikających z braku nadzoru osób dorosłych. Senat uchwałą z dnia 30 stycznia 1840 roku wydał upoważnienie do podjęcia działań mających na celu zorganizowanie opieki dzieciom nieuczęszczającym do szkoły. Na realizatora projektu komisarz rządowy wyznaczył Andrzeja Czaputowicza, sekretarza Uniwersytetu Jagiellońskiego. Ogłoszony 11 lutego 1840 roku konkurs publiczny miał na celu znalezienie dwóch osób (kobiety i mężczyzny), które poprowadziłyby szkołę przygotowawczą, będącą pierwszym domem ochrony. Kryteria okazały się trudnymi do sprostania, toteż wstrzymano dalsze prace[64]. Sytuacja ta zmobilizowała J. T. Głębockiego do próby upowszechnienia tej formy opieki, toteż w „Roczniku Towarzystwa Dobroczynności z lat 1840–1841", umieścił opracowaną przez siebie rozprawę o domach schronienia dla dzieci. Przedstawił w niej urządzenie wewnętrznego porządku i karności oddziału moralnie zaniedbanych dzieci przy domu przytułku i pracy w Warszawie oraz organizację szóstego wydziału tegoż Towarzystwa Dobroczynności, czyli wydziału ochron dla małych dzieci. Zaprezentowane rozwiązania miały być przeniesione na grunt krakowski. Projekt poparł Franciszek Ciesielski, wiceprezes Towarzystwa Dobroczynności, po czym przystąpiono do realizacji zaplanowanego przedsięwzięcia. Rada Ogólna Towarzystwa Dobroczynności w Krakowie, po upewnieniu się o współdziałaniu mieszkańców, postanowiła na wniosek L. Łętowskiego 31 grudnia 1843 roku, rozpocząć pracę nad założeniem ochronki dla małych dzieci[65]. Przedstawiony 6 stycznia 1844 roku, przez J.T. Głębockiego projekt ochron[66] został przyjęty i zatwierdzony przez rząd. Wśród

---

63 *Wspomnienie o Stanisławie Jachowiczu*, „Czytelnia Niedzielna" 1858, R. 3, nr 4, s. 26.

64 J. T. Głębocki, *Zakłady ku ulżeniu...*, s. 191.

65 *Dom ochrony dla małych dzieci w Krakowie*, „Kurierka krakowska" 1844, nr 3, s. 1-2.

66 AN Kraków, Posiedzenie nadzwyczajne dnia 3 czerwca 1854 roku,w: Czwarty Protokół Posiedzeń Rady Ogólnej Towarzystwa Dobroczynności w Krakowie 1844, sygn. 4, rękop., k. 691.

dokumentów Krakowskiego TD zachowały się pisma do Senatu, w których powołując się na wzorce z innych miast wyjaśniano projekt założenia domu ochrony[67]. Odwoływano się w nim do przykładów instytucji dla małych dzieci, które były już utworzone. W projekcie urządzenia Domu Ochrony dla małych dzieci w Krakowie z 5 stycznia 1844 roku podpisanym przez Franciszka Ciesielskiego i Józefa Głębockiego, jako przykład podawano ochrony Jana Svobody w Pradze, ochrony w Warszawie Teofila Nowosielskiego, ochrony wiedeńskie prowadzone przez Chimana. Proponowano jako lekturę w ochronkach, do pracy z dziećmi dzieła m.in. K. Tańskiej-Hofmanowej i S. Jachowicza. Dzieci oprócz „kształcenia moralnego, nadzoru, udzielanych wiadomości" miały otrzymywać ciepły posiłek, chleb oraz inne pożywienie, przekazane przez dobroczyńców lub zamożniejszych rodziców. Dzieci do ochrony miały przychodzić ubrane, uczesane i umyte. Strój mógł być skromny, ale powinien być czysty[68]. Z komentarza, który napisał Antoni Kamieński do działań i koncepcji domu ochrony dowiadujemy się, że nacisk, zdaniem autora uwag, powinien być położony na „zatrudnienie i umoralnienie" dzieci[69]. Opiekunowie mieli wpłynąć również na „ukształcenie serca i uczuć dzieci"[70] przez wpojenie prawdziwych zasad wiary i moralności. Dzieciom powinien zostać wyrobiony nawyk czystości, dbałości o ubrania i troski o porządek w otoczeniu. W efekcie miały raz na zawsze obrzydzić sobie próżniactwo, a polubić pracę i cnotę. Wiadomości podawane miały być podopiecznym w trakcie i poprzez zabawę. Zakres kształcenia to nauka dziejów, w której pomagać miały obrazki zawieszone na ścianach, zoologia praktyczna, ogrodnictwo, gospodarstwo w ogrodzie, początki liczenia z zastosowaniem różnobarwnych kulek. Przełożony ochrony miał udzielać także nauki zbawienia, którą ułatwiała ewangeliczna interpretacja codziennej modlitwy. Naukę czytania i pisania miał ułatwić podręcznik (abecadlnik) napisany przez Inspektora szkół centralnych w Londynie Samuela Wilderspina[71]. Przełożony ochrony powinien był wspomagać się w pracy następującymi dziełami: Wykład praktyczny prowadzenia małych dzieci przez Jana Swobodę, przełożył z czeskiego Teofil Nowosielski (Warszawa 1840), Przewodnik dla Nauczycieli w Domach Ochrony dla małych dzieci

---

67 AN Kraków, Akta dotyczące założenia domu ochrony małych dzieci pod opieką Towarzystwa Dobroczynności od początku roku 1844 po koniec roku 1848, sygn. 547/ 215, k. 3-5.

68 Ibidem, k. 7.

69 Ibidem, k. 23. „Kilka uwag względem mającego się założyć Instytutu pod Nazwą Dom Ochrony Dzieci – od złego – ośmiela się poświęcić najuniżeniej Antoni Kamieński" 27 I 1844 roku.

70 Ibidem, k. 56.

71 Ibidem.

przez Leopolda Chimani z Wiednia przełożony z niemieckiego (Warszawa 1840), O domach ochrony z angielskiego Wilderspina tłumaczone z zastosowaniem do Polski przez H.K (Leszno i Gniezno 1842), Powiastki i bajki Stanisława Jachowicza zebrane w 3 tomach (Warszawa 1842), Wiązanie Helenki przez Klementynę z Tańskich Hoffmanową (Wilno 1842). Tradycje opieki nad dziećmi, do których należało sięgać to założenia Locka, Wölkego, Niemajera, Schwarza, Ricklera, Pestalozziego, Lankastra. Przy czym A. Kamieński zalecał: „Głównie zaś przełożony trzymać się będzie zasad przyjętych dla Ochron Wiedeńskich"[72].

W celu realizacji przedsięwzięcia powołano przy Krakowskim Towarzystwie Dobroczynności Wydział Szósty Towarzystwa Dobroczynności Domów Ochrony dla małych dzieci[73]. W jego skład weszli hroku Zofia Potocka jako protektorka, Franciszek Ciesielski (prezydujący) oraz radcy Józef Teodor Głębocki, Adam Jakubowski, Ferdynand Kojsiewicz, Karol Kremer, Walenty Majkuciński, Józef Placer, Antoni Szwartz, Ignacy Woźniakowski. Zdecydowano, że nowo powołany Wydział Ochron będzie integralną częścią Rady Towarzystwa Dobroczynności i bezpośrednio jej podlegał, jego skład został wybrany spośród członków Towarzystwa. Wszelkie wnioski i uwagi miały być rozpatrywane na posiedzeniach Rady Ogólnej. Zadaniem Wydziału było pomnażanie funduszów, nadzorowanie nad porządkiem wewnętrznym w Domach Ochrony, czuwanie nad przyjmowaniem dzieci. Miejsce posiedzeń Wydziału wyznaczał prezydujący lub odbywać się miały w salach ochron[74]. Wydział Ochron chciał otworzyć pierwszą ochronę dla maksymalnie 80 dzieci, w domu z ogrodem. Miał on być zakupiony na własność tegoż Wydziału. Planowano również otwarcie ochron w dzielnicach miasta

---

72 Ibidem, k. 57; *O domach ochrony. Tłumaczone z angielskiego z dzieł p. Wilderspin i zastosowane dla Polski przez H. K.*, Leszno i Gniezno 1842, s. 72. W dziele tym zamieszczono stwierdzenie, czy też przestrogę, że kształcenie podopiecznych w ochronach mogło wzbudzać obawy dotyczące tego, że „dzieci z niższych klass, tym sposobem wychowywane przejdą w późniejszych naukach dzieci ze stanu majętniejszego". Zdaniem autora nie był to powód do zaniechania powoływania ochron, bądź też zmiany programu pracy, ale inspiracja do doskonalenia kształcenia dzieci pochodzących z bogatszych rodzin.

73 AN Kraków, Akta dotyczące założenia domu ochrony małych dzieci pod opieką Towarzystwa Dobroczynności od początku roku 1844 po koniec roku 1848, sygn. 547/ 215, k. 23 „Kilka uwag względem mającego się założyć Instytutu pod Nazwą Dom Ochrony Dzieci – od złego – ośmiela się poświęcić najuniżeniej Antoni Kamieński" 27 I 1844 roku k. 54- 55. Dla każdego domu ochrony miał być wybrany Przełożony, który przebywać tam miał z żoną, oraz dwie służące.

74 *Urządzenie domu ochrony dla małych dzieci w Krakowie*, Dodatek do „Kuryerki krakowskiej" 1844, nr 3, s. 6.

Kraków: Kleparz, Piasek, Kazimierz, Stradom, Wesoła oraz utworzenie oddziału dla moralnie zaniedbanych dzieci[75].

Senat po uzyskaniu 26 marca 1844 roku od Rady Ogólnej informacji o posiadanych przez nią funduszach na kupno domu (20 tys. złp), wyraził zgodę na założenie pierwszej ochrony, pod warunkiem, że Towarzystwo Dobroczynności przedstawi odpowiedni statut. Ponadto rząd przyznał stały fundusz na utrzymanie przełożonych tegoż zakładu, opiekunów dzieci. Przedstawiony przez Radę Ogólną statut, został zatwierdzony przez senat 30 sierpnia 1844 roku i przesłany Towarzystwu do wykonania[76]. Rada Ogólna na posiedzeniu 6 października 1844 roku, postanowiła nabyć na pierwszą ochronkę dom w dzielnicy Wesoła nr 24, zwany „Pod Wandą". Budynek został zakupiony na publicznej licytacji 25 października 1844 roku za sumę 13 010 złp., po czym zintensyfikowano działania ukierunkowane na pozyskanie funduszy. Konstanty Hoszowski na posiedzeniu Rady Ogólnej w dniu 1 czerwca 1845 roku podkreślał, jak ważną dla niego, a zatem i pozostałych członków Towarzystwa powinna „sposobność pracowania i poświęcenia gorliwego dla tych nieszczęśliwych sierot i zgrzybiałych kaleków do których ratunku, dobroć, litość i miłosierdzie najszczytniejsze cnoty ludzkie, na prawdziwej Religii zagruntowane nieustannie wzywają"[77]. Niestety następstwa powstania krakowskiego i związana z nim konieczność natychmiastowego opuszczenia pomieszczeń zorganizowanego na Wawelu Domu Schronienia wstrzymały prace nad utworzeniem ochrony. Skoncentrowano się na zapewnieniu opieki własnym podopiecznym i umieszczenia starców i dzieci w budynkach klasztorów.

Inicjatywa zorganizowania opieki nad zaniedbanymi i włóczącymi się po ulicach Krakowa dziećmi przeszła po 1846 roku w ręce osób prywatnych, wśród których znaleźli się J.T. Głębocki, Franciszek Paszkowski, dr Józefat Kossowski. W kwietniu 1846 roku zorganizowano towarzystwo, które doprowadziło do utworzenia 3 maja 1846 roku pierwszej ochronki na przedmieściu Wesoła. Powołano Komitet Ochron dla Małych Dzieci Krakowie. Ukonstytuował się on na pierwszym posiedzeniu 11 października 1846 roku w domu hrabstwa Moszyńskich przy ul. Brackiej. W skład Komitetu wchodzili opiekun główny i sześciu opiekunów oraz opiekunka główna i sześć opiekunek, prace wspierali pozyskani członkowie[78]. Pierwszym opiekunem głównym został Wincenty Wolf, opiekunką

---

75 Ibidem, s. 4-6.

76 Ibidem, s. 4-8; ibidem, nr 4, s. 9-15, ibidem, nr 5, s. 5-8.

77 Sesja dnia 1 czerwca 1845 roku, w: *Czwarty Protokół Posiedzeń Rady Ogólnej Towarzystwa Dobroczynności w Krakowie 1844*, sygn. 4, rękop., k. 49.

78 Pierwsze zdanie sprawy z czynności Komitetu Ochron dla Małych Dzieci w Krakowie, to jest od początku zaistnienia aż do dnia 30 czerwca 1848, Kraków 1848, s. 61.

główną Anna Moszyńska. Opiekunami wybrano Jana Waltera, Ferdynanda Kojsiewicza, Józefa Głębockiego, Józefa Muczkowskiego, Karola Kremera i Franciszek Paszkowskiego. Opiekunkami zostały Hieronimowa Kochanowska, Leonowa Bochenkowa, Pelagia Russanowska, Antoniowa Holtzlowa, Teodora Czermińska i Anna Popiel[79]. Podstawą do pracy stało się opracowane i wydane w 1847 roku *Urządzenie domów ochrony dla małych dzieci w mieście Krakowie*. Skład Komitetu został zatwierdzony przez rząd 31 maja 1847 roku, od tego momentu zaczął działać jako oddzielny, niezależny komitet obywatelski, niemający zobowiązań wobec wcześniejszego komitetu noszącego nazwę Wydział Szósty Towarzystwa Dobroczynności. Komitet Ochron dla Małych Dzieci stał się jedynym ówczesnym towarzystwem w Krakowie, które zajmowało się zakładaniem ochronek dla dzieci[80]. Towarzystwo Dobroczynności wspierało wysiłki opiekuńcze Komitetu nie tylko zaangażowaniem w jego prace poszczególnych członków, ale również dbając, aby zapisane fundusze przez dobroczyńców mogły być wykorzystywane na utrzymanie działalności ochron[81]. Komitet Ochron dokładał również wszelkich starań, aby pozyskiwać ludzi, którzy mogli wspierać jego działania[82].

Pierwsza ochrona w Lublinie została otwarta 3 listopada 1852 roku W strukturze LTD utworzono Wydział Ochrony, którego przewodniczącym został Serafin Konwicki. Dziećmi w wieku 3–7 lat zajmowała się wychowawczyni Wiktoria Doroszewicz. Dzieci pracujących rodziców, niemających możliwości zapewnienia im opieki mogły przebywać w ochronie latem od godz. 8.00 do 18.00, zimą 9.00 do 16.00. Otrzymywały tam obiad, śniadanie i podwieczorek. W pomieszczeniach ochronki składających się z 3 wynajętych izb i kuchni przebywało początkowo 30 dzieci, w 1854 roku ich liczba powiększyła się do 40. W potrzebne sprzęty i pomoce uposażała ją Róża Rembieńska, wspomagając ją również finansowo, aż

---

79 Ibidem. *Urządzenie Domów Ochrony dla małych dzieci w mieście Krakowie*, Kraków 1847, s. 14.

80 AN Kraków, Akta dotyczące działalności humanitarnej K. Hoszowskiego 1847–1884, sygn. 645/96-103., k. 89. Pismo Komitetu Ochron dla małych dzieci do K. Hoszowskiego z dn. 23 czerwca 1849 roku Do grona członków Komitetu należał również prezes Krakowskiego TD.

81 Ibidem, k. 73. Podziękowanie Komitetu Ochron Małych dzieci z dn. 9 listopada 1868 roku za przekazanie z testamentu Aleksandra Brześciańskiego na Ochrony kwoty 2000 złr, na Ochronę II św. Stanisława pod opieką Sióstr Miłosierdzia kwoty 500 złr;

82 AN Kraków, Dokumenty, listy, zapiski kard. Albina Dunajewskiego (1849–1894), sygn. 645/43, k. 87. Pismo Komitetu Ochron dla małych dzieci w Krakowie do A. Dunajewskiego z dn. 15 stycznia 1853 roku. Dziękowano w nim za wyrażenie zgody na pełnienie funkcji opiekuna ochron. Pismo podpisali Hieronimowa Kochanowska, Wincenty Wolff, dr Maciej Jakubowski.

do śmierci w 1868 roku[83]. W latach 50. XIX wieku podjęto również inicjatywę utworzenia zakładu dla sierot. Idea ta wspierana była przez żonę gubernatora Annę Mackiewicz, z której inicjatywy rozpoczęto zbieranie funduszów pozwalających na powołanie Sali Sierot. W styczniu 1855 roku w wyniku poparcia finansowego Komitetu Resursy Lekarskiej w kwocie 100 srebrnych rubli, Komisji Rządowej Przychodów i Skarbu, która za zgodą księcia namiestnika przeznaczyła z funduszy dobroczynnych cesarskich na rzecz biednych w Królestwie Polskim 500 rb w srebrze, uzyskano zgodę na otwarcie Sali dla Sierot w odrębnej części szpitala św. Wincentego w Lublinie. W strukturze LTD powołano tzw. Wydział Sierot, którego zadaniem było gromadzenie funduszy i kierowanie nowym zakładem[84]. Opiekę nad dziećmi sprawowały Siostry Miłosierdzia, opiekunką stałą była przełożona sióstr, siostry pełniły również funkcje ochmistrzyni i nauczycielki. Nadzwyczajne posiedzenie LTD w dniu 3 grudnia 1855 roku zatwierdziło statut Wydziału Sierot. Po podpisaniu ustaw w dniu 25 grudnia 1855 roku zakład dla sierot formalnie zaczął funkcjonować. Zakład był przeznaczony dla chłopców i dziewcząt, które pochodziły przede wszystkim z Lublina, w wieku od urodzenia do 7 roku życia. Przyjmowano sieroty, które nie miały rodziców oraz te, które pozbawione były opieki. Wychowankom, którzy byli w wieku 12–14 lat wydział miał pomagać w znalezieniu zatrudnienia, które stanowić miało podstawę dalszego utrzymywania się. Dziewczęta natomiast do 16 roku życia miały pozostawać w zakładzie, po czym oddawane były do służby. Do pełnoletniości pozostawali zarówno chłopcy, jak i dziewczęta pod opieką Towarzystwa. Uczono je czytania, pisania, rachunków, moralności. Dziewczęta ponadto miały zajmować się szyciem, cerowaniem, uczono je robót na drutach, starsze prania bielizny i pomocy w kuchni. Jak podała A. Puszka na terenie zakładu powstały z czasem warsztaty stolarski, szewski dla chłopców, dla dziewcząt założono pończoszarnię oraz hafciarnię[85].

---

83 A. Puszka, *Działalność opiekuńczo-wychowawcza...*, s. 104. Cz. Kępski, *Lubelskie Towarzystwo Dobroczynności (1815–1952)*, Lublin 1990, s. 30-31. Niektóre dzieci mieszkały w ochronach, co, zdaniem autora, wynikało z braku możliwości znalezienia im innego miejsca schronienia.

84 Wchodziły w jego skład Anna Mackiewicz jako protektorka, Anna Dłuska, Elżbieta Giedlicz, Walentyna Głogowska, Teresa Kamieńska, Jadwiga Ligocka, Scholastyka Lastowiecka, Kalolina Maruszewska, Sabina Milżewska, pani Popow, hrabianka Stadnicka, Aleksandra Świeżawska, Paulina Zbyszewska, pani Zembrzuska, A. Puszka, *Działalność opiekuńczo-wychowawcza...*, s. 107.

85 Ibidem, s. 111.

Zakończenie

Członkowie powoływanych w pierwszej połowie XIX wieku towarzystw dobroczynnych dążyli do zapewnienia opieki ubogim dorosłym, ale podjęli również, odwołując się do europejskich wzorów i rozwiązań, trudne zadanie wychowania i kształcenia ubogich dzieci i sierot. Wspólną podstawę dla ich dobroczynnej działalności stanowiło przeświadczenie, że środkiem pomocy powinno być zapewnienie pożytecznego zatrudnienia. W opinii Bronisława Geremka praca tych, którzy utrzymywali się dotychczas z żebrania była instrumentem walki z upadkiem moralności społecznej[86]. Zakłady dobroczynne, powoływane i utrzymywane przez towarzystwa dobroczynności, niosły pomoc samotnym matkom, podrzutkom, sierotom oraz dzieciom zaniedbanym. Praca opiekuńczo-wychowawcza ukierunkowana była na zaspokojenie podstawowych potrzeb, kształtowanie moralne podopiecznych oraz wykształcenie umiejętności czytania, pisania, liczenia. Elementarna wiedza i kształcenie w szkołach tworzonych przez Towarzystwa i prowadzonych przy zakładach miały przygotować do dalszego życia i nauki zawodu. Elementem działań opiekuńczych była opieka nad wychowankami opuszczającymi zakład. Na podkreślenie zasługuje inicjatywa opieki i wychowania dzieci w ochronach powoływanych i prowadzonych przez Towarzystwa, bądź przez nie wspieranych. Wychowanie dzieci, podopiecznych Towarzystw dobroczynności to niwelowanie dotychczasowych, negatywnych przyzwyczajeń, eliminacja żebrania, kształtowanie właściwych nawyków.

---

86 B. Geremek, *Litość i szubienica. Dzieje nędzy i miłosierdzia*, Warszawa 1989, s. 285.

Agata Samsel

Kierunki i formy pomocy dziecku w II Rzeczypospolitej

> Opieka nad dziećmi jest to praca społeczna i dlatego nie powinna nosić charakteru filantropijnego, lecz mieć charakter obowiązku społecznego. Nie należy traktować opieki nad dziećmi jako aktu dobrej woli, lecz jako obowiązek ogólnonarodowy, od którego spełnienia zależy przyszłość i dobro społeczeństwa[1].
>
> Władysław Szejnach

Wprowadzenie

Gwałtowny rozwój nauk humanistycznych, społecznych, przyrodniczych i medycznych, jaki miał miejsce w II połowie XIX wieku, odegrał istotną rolę w postrzeganiu dziecka i jego potrzeb oraz wpływu okresu dzieciństwa na funkcjonowanie jednostki w dorosłym życiu. Popularyzacja wyników prowadzonych badań powoli uświadamiała ogółowi, że dobro dziecka powinno być priorytetową sprawą każdego społeczeństwa. Mary Kay określiła wiek XX jako „stulecie dziecka" [2]. Postulaty walczących o prawa najmłodszych, po latach znalazły swoje odzwierciedlenie w Deklaracji Praw Dziecka, przyjętej na Kongresie Genewskim w 1923 roku. To, co dotychczas traktowane było jako akt miłosierdzia i dobrej woli, od tego czasu uznane zostało za obowiązek wobec dziecka, któremu należało zapewnić opiekę i warunki do prawidłowego rozwoju, a także przygotować go do dorosłego życia w społeczeństwie[3].

Naukowcy różnych dziedzin zgodni byli co do tego, że decydujący wpływ na wychowanie dziecka i przygotowanie go do funkcjonowania w dorosłym życiu ma rodzina, dlatego należało zwrócić uwagę na jej kondycję i wydolność wycho-

---

1 W. Szejnach, *Tymczasowy projekt organizacji opieki nad dziećmi i młodzieżą*, Warszawa 1916, s. 4.

2 M. Kay, *Stulecie dziecka,*Warszawa 2005.

3 *Zagadnienia psychologiczno-wychowawcze na I Powszechnym Kongresie Dziecka (Genewa 1925),* „Polskie Archiwum Psychologii" 1927, nr 2, s. 151-154.

wawczą. W okresie II Rzeczypospolitej rodzina stała się też przedmiotem dociekań badawczych przedstawicieli różnych dziedzin nauki. Wyodrębniły się dwa zasadnicze kierunki: socjologiczny: reprezentowany przez Ludwika Krzywickiego, Marię Librachową, Bronisława Malinowskiego, Zygmunta Mysłakowskiego, Helenę Radlińską i Tadeusza Szczurkiewicza, oraz psychologiczny, którego głównymi przedstawicielami byli: Józefa Joteyko, Józef Pitera i Stefan Szuman. Józef Krzywicki, Bronisław Malinowski i Tadeusz Szczurkiewicz badali środowisko rodzinne pod kątem antropologicznym i etnograficznym, natomiast Józef Chałasiński, Stanisław Czarnowski i Stanisław Rychliński w ujęciu historyczno-porównawczym. Florian Znaniecki badał wpływ środowiska rodzinnego na osobowość dziecka, a Jan Stanisław Bystroń, Józef Chałasiński i Zygmunt Mysłakowski analizowali rodzinę jako środowisko wychowawcze[4]. Wieloaspektowość prowadzonych badań, spowodowana użyciem różnorodnych metod i technik, charakterystycznych dla poszczególnych nauk sprawiła, że wiedza na temat rodziny rozwijała się wielokierunkowo[5]. Badania umożliwiały poznanie sytuacji rodzin w Polsce i ocenę warunków życia wychowujących się tam dzieci. Pozwalały na określenie braków i ich przyczyn oraz opracowanie sposobów ich kompensowania i koniecznych środków zaradczych. Badania pod kątem ustalenia konkretnych działań polityki społecznej prowadzili m.in.: Halina Krahelska, Aleksander Minkowski, Maria Librachowa, ks. Aleksander Wóycicki i Anna Oderfeldówna[6]. Sprecyzowano funkcje rodziny (biologiczna, ekonomiczna, społeczna, kulturowa, poznawcza, opiekuńcza, wychowawcza)[7] i określono czynniki wpływające na właściwe wypełnianie tych zadań. Do najistotniejszych zaliczano: pochodzenie społeczne, miejsce zamieszkania, pozycję zawodową, wykształcenie i poziom kultury rodziców, sytuację materialną i atmosferę domu rodzinnego[8]. Badania dowiodły, że środowisko rodzinne ma zasadniczy wpływ na rozwój fizyczny, psychiczny, moralny i społeczny dziecka, natomiast Henryk Rowid wykazał ścisłą zależność między poziomem intelektualnym uczniów a wykształceniem rodziców, ich świadomością wychowawczą i warunkami materialnymi[9]. W tej sytuacji konieczne

---

4 A. Samsel, *Rodziny potrzebujące wsparcia w II Rzeczypospolitej – jakość życia, realizacja podstawowych funkcji, opieka społeczna,* „Wychowanie w Rodzinie", t. 8, nr 1/2013, s. 237.

5 Eadem, *Rodzina jako środowisko wychowawcze w okresie Drugiej Rzeczypospolitej,* „Przegląd Historyczno-Oświatowy" 2009, nr 1-2, s. 32.

6 K. Jakubiak, *Badania naukowe nad rodziną oraz problematyka wychowania rodzinnego w literaturze pedagogicznej II Rzeczypospolitej,* w*: Rodzina jako środowisko wychowawcze w czasach nowożytnych*, red. K. Jakubiak, Bydgoszcz 1995, s. 219-220.

7 H. Rowid, *O środowisku wychowawczym*, „Ruch Pedagogiczny" 1932, nr 1.

8 Idem, *Środowisko i jego funkcje wychowawcze w związku z programem nauk*, wyd. 2, Warszawa 1936, s. 36-41.

9 Ibidem, s. 18-19.

stawało się podjęcie działań zmierzających do podniesienia stanu wiedzy i oświaty wśród najniższych warstw społecznych, jak również poprawy sytuacji ekonomicznej najbiedniejszych i opracowania form kompensowania dzieciom braków, wynikających z niewydolności rodzicielskiej. Duży odsetek rodzin nie był w stanie zapewnić swoim dzieciom należytych warunków do życia i rozwoju, ponieważ ich cały wysiłek koncentrował się na codziennej walce o przetrwanie i zapewnieniu minimum egzystencjalnego. Dotychczasowa doraźna pomoc materialna nie usuwała przyczyn niepowodzeń życiowych, a jedynie chwilowo niwelowała ich skutki. Sytuacja wymagała konkretnych, celowych i długofalowych działań w zakresie polityki społecznej[10].

Badania nad dzieckiem i rodziną oraz popularyzowanie ich wyników na łamach czasopism i w formie wydawnictw zwartych, odnosiły zamierzony skutek – uświadamiały społeczeństwu, że „Trzeba rodzinie ułatwić zdobycie niezbędnych wiadomości, ale trzeba również pamiętać, że najlepiej wyszkoleni rodzice nie wypełniają swych zadań w nędzy, pozbawieni kąta własnego i minimalnych warunków materialnych, dlatego akcja, która zmierza do rozwiązania sprawy mieszkaniowej, kwestia zarobkowania kobiet poza domem, bezrobocie, zagadnienie ubezpieczeń społecznych, podniesienie stanu higieny wśród mas, wszystko to zmierza do umożliwienia rodzinie wypełnienia jej zadań wychowawczych”[11]. Jan Starczewski[12] określił wiek XX stuleciem profilaktyki, mającej na celu zapobieganie

---

10 A. Samsel, *Rodziny potrzebujące wsparcia w II Rzeczypospolitej*..., s. 238.

11 M. Śliwińska-Zarzecka, *Praca zarobkowa kobiet*, w: *Rodzina: pamiętnik I Katolickiego Studium o Rodzinie,* Poznań 1936, s. 435.

12 Jan Starczewski w czerwcu 1933 został referendarzem w Ministerstwie Opieki Społecznej, skąd w następnym roku oddelegowano go do przeprowadzenia inspekcji Wydziału Opieki Społecznej i Zdrowia Publicznego Zarządu Miejskiego w Warszawie. W kilkanaście dni później objął stanowisko dyrektora tej placówki i rozpoczął jej gruntowną reorganizację. W roku 1935 dokonał podziału miasta na 10 okręgów opiekuńczych z ośrodkiem zdrowia i opieki społecznej w każdym. Wprowadził nowe metody zwalczania skutków zjawiska porzuceń dzieci, ulepszył pracę Domu Matki i Dziecka ks. Boduena, rozszerzył akcje opieki nad dziećmi w rodzinach zastępczych, oraz pomoc dla bezrobotnych. Udało mu się doprowadzić do wzrostu sumy świadczeń, pomimo redukcji budżetowych. Opracował i wydał pierwszy tom sprawozdań podległej sobie jednostki *Materiały o organizacji i działalności Wydziału Opieki Społecznej i Zdrowia Publicznego Zarządu Miejskiego w m.st. Warszawie* (następne tomy 1935/6–37/8 ukazywały się pod wspólną redakcją Jana Starczewskiego i Jana Konopnickiego). Na temat działalności społecznej w Warszawie opublikował ponad 20 artykułów w „Opiekunie Społecznym”, m.in.: *Ustawodawstwo o opiece społecznej w Polsce* (1937 nr 4, 6, 7, 9–11, 1938 nr 2, 10), *Walka z gruźlicą poprzez podnoszenie poziomu kultury społecznej* (1939 nr 1) oraz podsumowanie działalności WOSiZP *Rzut oka na działalność ostatniego pięciolecia (1934/35–1938/39)* (1939 nr 5). Pisał także do „Dziennika Zarządu m.st. Warszawy” i innych czasopism. W latach 1934–1939 był człon-

powstawaniu w przyszłości nowych potrzeb opiekuńczych. Taki też był kierunek dążeń polskich naukowców i lekarzy oraz działaczy społecznych, oświatowych i politycznych w zakresie prowadzenia polityki społecznej w II Rzeczypospolitej. Mimo trudnej sytuacji ekonomicznej młodego państwa polskiego dokładano wszelkich starań, aby poprawić sytuację dziecka.

Pomoc matce

Zważywszy na dobro dziecka, należało w pierwszym rzędzie zadbać o matkę, ponieważ to przede wszystkim ona stwarzała dziecku warunki do życia i była za nie odpowiedzialna. Rodzina była pierwszym i najważniejszym środowiskiem, a okres pierwszych lat życia dziecka miał bardzo istotny wpływ zarówno na późniejszy rozwój fizyczny, jak i intelektualny dziecka. Już od początku XX wieku środowisko lekarzy podkreślało potrzebę otoczenia opieką i szczególną ochroną kobiet ciężarnych, matek w połogu, noworodków i niemowląt, ponieważ skala śmiertelności dzieci w pierwszym okresie życia, była zatrważająca. Wśród czynników wymieniano m.in. brak wiedzy matek na temat właściwej opieki nad dzieckiem, nieprzestrzeganie zasad higieny, niewłaściwe odżywianie, brak opieki medycznej. Z chwilą odzyskania niepodległości ochrona macierzyństwa oraz kwestia opieki nad matką i dzieckiem stanowiły przedmiot zainteresowania środowisk lekarskich i działaczy społecznych. Jeśli młode pokolenie miało być zdrowe i silne, należało zatroszczyć się o nie jeszcze zanim przyszło na świat i otoczyć opieką medyczną przez cały okres dzieciństwa i zadbać o jego zdrowie oraz właściwy rozwój fizyczny na każdym etapie życia. W ramach opieki zapobiegawczej, zgodnie z wytycznymi Kongresu Genewskiego do spraw Dziecka, od 1925 roku tworzono w całej Polsce Stacje Opieki nad Matką i Dzieckiem. Ich zadaniem było otoczenie kobiet ciężarnych opieką lekarską oraz stały nadzór nad zdrowiem i rozwojem dziecka od chwili urodzenia do ukończenia drugiego roku życia[13]. Za organizowanie i utrzymanie placówek odpowiedzialne były samorządy. Kierownikiem stacji był lekarz, któremu pomagała wykwalifikowana pielęgniarka. Do jej obowiązków należało rejestrowanie pacjentów, prowadzenie kartotek, pomoc

---

kiem Zarządu Głównego Towarzystwa „Trzeźwość", a w latach 1936–1939 – członkiem rady Warszawskiego Towarzystwa Przeciwgruźliczego. Brał udział w corocznych „Dniach Przeciwgruźliczych". Uczestniczył w Międzynarodowych Kongresach Opieki Społecznej w Londynie (1936) i Opieki nad Dzieckiem we Frankfurcie nad Menem (1938). W roku 1938 współorganizował w Warszawie Międzynarodowy Kongres Przeciwgruźliczy i I Ogólnopolski Kongres Dziecka.

13 *Stacje Opieki nad Matką i Dzieckiem: organizacja i prowadzenie,* oprac. M. Gromski, Warszawa 1926, s. 27.

lekarzowi w codziennych czynnościach, wykonywanie zabiegów oraz wizyty domowe[14]. O ile gmina mogła sobie na to pozwolić, zatrudniała dodatkowy personel pomocniczy. Przy placówce często organizowano kuchnie mleczne.

W 1927 roku na mocy Rozporządzenia Ministra, w gminach, powiatach i województwach powoływano Komisje Opieki Społecznej[15], przy której działali opiekunowie społeczni[16]. Ich zadaniem było docieranie do rodzin dotkniętych biedą i potrzebujących wsparcia, które z poczucia wstydu, bądź niezaradności same nie zgłaszały się po pomoc. Ograniczone fundusze samorządowe były kroplą w morzu potrzeb, więc opiekunowie społeczni zajmowali się również zbiórką datków na rzecz potrzebujących, co w efekcie nadal sprowadzało pomoc ubogim do doraźnej działalności charytatywnej.

Przełomowy moment nastąpił w 1935 roku, kiedy to powołano do życia Ośrodki Zdrowia i Opieki[17]. Stały się one koordynatorem szeroko zakrojonej, kompleksowej i planowo prowadzonej opieki społecznej. Od tej chwili można mówić o świadomej polityce społecznej, której celem była nie tylko doraźna pomoc ale też profilaktyka, mająca zapobiegać powstawaniu w przyszłości podobnych zjawisk. Potrzebujący pomocy, z biernego dotąd biorcy, powoli stawał się uczestnikiem w walce o własne lepsze jutro. Od tego momentu w Polsce wyraźnie daje się dostrzec, że „opieka społeczna – zaspokajanie potrzeb człowieka – zaczyna przekształcać się w pomoc społeczną – współdziałanie z człowiekiem w walce o jego samodzielność" [18].

Opiekunowie społeczni nie tylko docierali do ludzi dotkniętych biedą, ale też starali się dociekać jej źródeł i pomagać zwalczać. Szczególną troską starano się otoczyć matki. Z badań przeprowadzonych przez Instytut Gospodarstwa Społecznego w 1932 roku wynikało, że w rodzinach bezrobotnych ciężar utrzymania spadał na kobietę, która zwykle była bardziej zdeterminowana od męża i chwytała się przeróżnych prac dorywczych, aby zarobić na przysłowiowy kawałek chleba[19]. Wiązało się to z długimi godzinami nieobecności w domu, co z kolei uniemożliwiało właściwą opiekę nad dziećmi. Tutaj z pomocą wkraczali opiekunowie społeczni, próbując umieścić maluchy w żłobku, przedszkolu, ogródku jordanow-

---

14 Ibidem, s. 36.

15 Dz.U.RP. 1927, nr 26, poz. 232.

16 Dz.U.RP. 1928, nr 29, poz. 267.

17 J. Starczewski, *Znaczenie pracy opiekunów społecznych,* „Opiekun Społeczny" 1938, nr 3, s. 4.

18 Idem, *Geneza Ośrodków Zdrowia i Opieki,* „Opiekun Społeczny" 1938, nr 12, s. 4.

19 M. Parzyńska, *Pomoc kobiecie – pomocą dla rodziny,* „Opiekun Społeczny" 1938, nr 6, s. 9.

skim lub znaleźć tzw. matkę zastępczą[20]. To od nich w dużej mierze zależało „czy z rzeszy dzieci ulicy wyrosną w przyszłości szumowiny społeczne, czy też zastęp dzielnych kowaczy jutra, dobrych pracowników i obywateli kraju"[3].

Opiekunowie społeczni dużą wagę przywiązywali do rozmów z matkami, starali się dawać psychiczne wsparcie, pomagać w rozwiązywaniu życiowych problemów, a także udzielać wskazówek, dotyczących wychowania i właściwej opieki nad dziećmi. To właśnie matkę starano się otoczyć szczególną troską, ponieważ na niej spoczywał główny ciężar wychowania i opieki nad dziećmi. Działacze byli przekonani, że nawet w najtrudniejszych warunkach kobieta jest w stanie swoją postawą życiową, miłością i troską, kompensować dzieciom wiele braków i „ocalić rodzinę przed moralną i życiową katastrofą"[22]. Ośrodki Zdrowia i Opieki organizowały szereg kursów, pozwalających zdobyć kobiecie nowe umiejętności, przydatne nie tylko w prowadzeniu własnego domu, ale także dające możliwość znalezienia pracy zarobkowej.

Starano się pomagać również młodym, niezamężnym dziewczętom. Szansą na wyrwanie się z nędzy była nauka zawodu. Przy Ośrodkach Zdrowia i Opieki organizowano kursy kroju, szycia, ogrodnictwa i kwiaciarstwa, a także dokształcanie w zakresie higieny osobistej, gotowania, oszczędnego i sprawnego prowadzenia domu, opieki nad dzieckiem, dbałości o jego zdrowie i wychowanie. Było to typowe działanie prewencyjne, mające na celu wskazanie dziewczętom właściwej drogi, pokazanie, że można żyć inaczej, lepiej niż ich rodzice, że nie muszą dziedziczyć nędzy i bezradności. Taka forma pomocy była oparta na współdziałaniu – zaangażowaniu dziewcząt we współpracę z ośrodkiem dla własnego dobra, w walce o lepszą przyszłość. Miała się przyczynić do stopniowego zmniejszania ilości kobiet niezaradnych życiowo, zdanych na opiekę innych. Kursy obejmowały również kształcenie moralne i uświadomienie seksualne[23], co miało wpływać na zmniejszenie występowania przypadków ciąż przedmałżeńskich.

Podjęto również inicjatywy, mające pomóc w trudnej sytuacji samotnym matkom. W latach 30. XX wieku część dotychczasowych domów dla podrzutków przekształcono w Domy Matki i Dziecka. Celem tych zmian miało być umożliwienie matce bez środków do życia, poprzez udzielenie jej wsparcia i pomocy w opiece nad noworodkiem. Tu znowu nieoceniona była pomoc opiekuna spo-

---

20 S.B. Kulesza, *Praca opiekuna społecznego a opieka nad dzieckiem,* „Opiekun Społeczny" 1938, nr 3, s. 15.

21 Ibidem, s. 14.

22 M. Parzyńska, *Pomoc kobiecie...*, s. 9.

23 M. Robakiewiczowa, *Pomoc matce nieślubnej i opuszczonej,* „Opiekun Społeczny" 1938, nr 6, s. 32.

łecznego, który prowadził wywiad z młodą matką tuż po porodzie. Jeżeli okazywało się, że kobieta nie ma dokąd pójść po opuszczeniu szpitala, proponowano jej tymczasowy pobyt w hotelu, gdzie znajdowała schronienie w pierwszych trudnych dniach po urodzeniu dziecka. W tym czasie opiekun społeczny próbował ustalić sytuację matki. Od wyników wywiadu środowiskowego zależała forma dalszej pomocy. Jeżeli rodzina zgodziła się ją przyjąć wraz z dzieckiem, wówczas pomagano młodej matce znaleźć pracę i starano się zapewnić opiekę nad niemowlęciem podczas jej nieobecności w domu[24]. Jeśli okazywało się, że kobieta nie ma możliwości powrotu do domu rodzinnego ani innej opcji znalezienia dachu nad głową, wówczas umieszczano ją w Domu Matki i Dziecka. W 1938 roku w Warszawie były cztery takie placówki[25], dysponujące łącznie dwustoma miejscami[26]. Przeciętny okres pobytu w zakładzie trwał pół roku. W tym czasie młode mamy uczyły się opieki nad niemowlęciem, gotowania, sprzątania, prasowania, dbałości o higienę i zdrowie dziecka. Mimo iż niemal każda z nich miała wcześniej kontakt z małymi dziećmi w rodzinie, a często nawet sama się nimi opiekowała podczas nieobecności matki i zajmowała się prowadzeniem domu, były to dla nich zupełnie nowe rzeczy, ponieważ dotąd wykonywały wszystkie te czynności wzorując się na matkach, które od swoich matek nie nabyły właściwych umiejętności i powielały ich błędy. Analfabetkom organizowano naukę czytania i pisania. Należy zaznaczyć, że większość niezamężnych matek stanowiły niewykształcone, często niepiśmienne dziewczęta z najbiedniejszych rodzin[27]. Wiele z nich przyjechało ze wsi w poszukiwaniu lepszego życia, a zagubienie w wielkim mieście, samotność, młody wiek i naiwność sprawiały,że były łatwym łupem dla poszukujących przygód mężczyzn. Często to wymarzone lepsze życie, zanim się jeszcze zaczęło, stawało się koszmarem. Opiekunowie społeczni pomagali również w załatwieniu spraw formalnych, związanych z obciążeniem alimentami ojca dziecka[28]. Po zakończeniu pobytu w placówce, kobieta przechodziła pod opiekę Ośrodka Zdrowia i Opieki, otrzymywała pomoc przy znalezieniu pracy i umieszczeniu dziecka w żłobku. Oprócz tego dostawała też zapomogę finansową na początek nowej drogi życiowej. Była to duża pomoc, jednak nie obejmowała wszystkich potrzebujących wsparcia samotnych matek, ponieważ w latach 1934–1936 w Warszawie

---

24 A. Samsel, *Rodziny potrzebujące wsparcia...,* s. 252.

25 Dom ks. Boduena, Towarzystwo „Ratujmy Niemowlęta", Dom Matki i Dziecka, Z.P.O.K i Główny Dom Schronienia Starozakonnych.

26 M. Robakiewiczowa, *Pomoc matce...*, s. 32.

27 30% matek niezamężnych stanowiły analfabetki i półanalfabetki, reszta zakończyła edukację na początkowych klasach szkoły powszechnej z powodu trudnych warunków materialnych (Zob.: M. Robakiewiczowa, *Pomoc matce...*, s. 36)

28 Ibidem, s. 37.

rodziło się ponad 1500 nieślubnych dzieci. W relacjach opiekunów społecznych brak informacji na temat tego, jaki procent kobiet potrzebujących otrzymywał taką pomoc. Skoro Warszawa dysponowała 200 miejscami, pobyt matki w ośrodku trwał pół roku, więc rocznie placówki mogły otoczyć opieką 400 kobiet, ok. 1100 nie otrzymywało zatem takiej kompleksowej pomocy. Biorąc jednak pod uwagę fakt, że aby takie wsparcie otrzymać należało się zgłosić do Ośrodka Zdrowia i Opieki oraz urodzić w szpitalu, należy przypuszczać, że tylko pewien procent samotnych matek korzystał z tej formy opieki. Nie do wszystkich udawało się dotrzeć opiekunom społecznym, wiele z nich ukrywało ciążę do momentu rozwiązania, innym wstyd nie pozwalał na szukanie pomocy. Niewykluczone więc, że te ciężarne samotne kobiety, które trafiły do Ośrodka, nie zostawały odprawiane z powodu braku miejsc.

Naprzeciw potrzebom pracujących matek wyszła ustawa z 1924 roku, zobowiązująca zakłady pracy do zakładania przyfabrycznych żłobków tam, gdzie zatrudniano powyżej stu kobiet[29]. Protest przemysłowców doprowadził wprawdzie do odroczenia realizacji zarządzenia, które weszło w życie dopiero pod koniec 1928 roku, niemniej jednak była to ustawa bardzo znacząca, ponieważ skutkiem jej wprowadzenia było zapewnienie opieki dzieciom 50% zatrudnionych w przemyśle kobiet[30]. Część pracodawców nie czekając na wejście w życie ustawy, zaczęła organizować żłobki zgodnie z zaleceniami. Do 1927 roku otwarto je w 13 warszawskich fabrykach tytoniowych. Za nimi poszły zakłady monopolu spirytusowego i inne przedsiębiorstwa państwowe[31].

Wsparciem dla pracujących matek dzieci w wieku 3–7 lat miały być placówki opiekuńczo-wychowawcze zwane przedszkolami. Nazwa nie była przypadkowa, miały być to bowiem instytucje, zapewniające nie tylko niezbędną opiekę, ale też kładące nacisk na niwelowanie braków wychowania domowego, a przez to wyrównujące szanse dzieci przed podjęciem nauki szkolnej. Wychowanie miało się odbywać zgodnie z złożeniami ideologii wychowawczej państwa. Dawało to możliwość kształtowania postaw i wartości najmłodszych zgodnie z obowiązującymi ideałami i normami. W oparciu o założenia programowe w przedszkolach

---

29 *Ustawa z 30 lipca 1924 roku w przedmiocie młodocianych i kobiet,* Dz.U. RP nr 86, poz. 591.

30 Połowa pracujących w przemyśle kobiet zatrudniona była w dużych zakładach, reszta pracowała w fabrykach zatrudniających mniej niż sto kobiet, a więc niezobowiązanych do zakładania żłobków. Pozostała też duża grupa matek pracujących poza sektorem przemysłowym, które nie miały praktycznie szans na umieszczenie dziecka w żłobku.

31 M. Gromski, *Żłobki dzienne dla niemowląt,* Warszawa 1927, s. 7; H. Krahelska, *Ochrona macierzyństwa robotnicy w przedsiębiorstwach państwowych polskich,* Warszawa 1928, s. 9-10.

realizowano następujące zadania: uczenie najmłodszych miłości do kraju, wpajanie zasad wiary katolickiej, zaszczepianie gotowości do poświęceń dla innych i zdolności do wyrzeczeń na rzecz wspólnego dobra, uczenie szacunku dla władzy, poszanowania pracy oraz poczucia obowiązku, uczenie szacunku dla powszechnie przyjętych norm społecznych i moralnych[32].

W latach 1923–1928 upaństwowiono osiem najlepiej zorganizowanych kursów ochroniarskich i przekształcono je w seminaria. Dla pracujących, a nie posiadających kwalifikacji ochroniarek zorganizowano kursy dokształcające w Warszawie, Łodzi, Włocławku, Dąbrowie Górniczej, Pruszkowie, Żyrardowie i Wilanowie[33].

W tym przypadku pomocą obejmowano zarówno matkę, która mogła spokojnie iść do pracy, mając świadomość, że jej pociecha jest pod dobrą opieką, jak i dziecko, o którego prawidłowy rozwój dbał wykwalifikowany personel[34]. Placówki spełniające te warunki, dla odróżnienia od innych, pełniących jedynie funkcje opiekuńczą, nazwano przedszkolami i objęto je nadzorem Referatu Wychowania Przedszkolnego, utworzonym przy Ministerstwie WRiOP. Obowiązek ich zakładania i utrzymywania spoczął na gminach, jednak ich sieć nie rozrastała się tak szybko, jakby tego oczekiwano, a w latach kryzysu wiele już powstałych, trzeba było zlikwidować z powodu braku funduszy. Ilość miejsc w tworzonych przedszkolach była nieadekwatna do potrzeb, dlatego też przez cały okres międzywojenny funkcjonowały równolegle inne placówki dla najmłodszych, mające charakter dawnych ochronek i pełniące w zasadzie wyłącznie funkcję opiekuńczą. Niemniej jednak inicjatywa tworzenia przedszkoli jako instytucji przygotowujących do rozpoczęcia nauki szkolnej i wyrównujących szanse edukacyjne była cenna, chociaż tempo wdrażania jej w życie nie nadążało za potrzebami. W roku szkolnym 1937/38 działało w Polsce 1659 przedszkoli, z czego 1138 w miastach i 521 na wsi. Obejmowały one opieką ponad 87 tys. dzieci. Zakłady państwowe stanowiły ok. 12%, samorządowe ok. 18%, społeczne 34%, prywatne 16% a przedszkola związków i stowarzyszeń religijnych 20%[35].

W ostatnich latach II Rzeczypospolitej podjęto wysiłki otoczenia opieką dzieci wiejskich, dla których organizowano ogniska, działające przez cały rok i dziecińce sezonowe, tworzone dodatkowo w okresie wzmożonych prac polowych. W 1938

---

32 A. Samsel, *Wychowanie patriotyczne w przedszkolach II Rzeczypospolitej* w: *Kobieta a patriotyzm: konteksty historyczno-pedagogiczne XVI–XX wieku,* red. E.J. Kryńska, Ł. Kalisz, A. Konopacki, Białystok 2012, s. 126-127.

33 M. Wróbel, *Wychowanie przedszkolne w Polsce w latach 1918-1939,* Wrocław – Warszawa – Kraków 1967, s. 43.

34 A. Samsel, *Wychowanie przedszkolne w latach 1918–1939 (cz. 2),* „Wychowanie w Przedszkolu" 2003, nr 9, s. 518.

35 „Mały Rocznik Statystyczny 1939", s. 320; M. Wróbel, *Wychowanie przedszkolne...*, s. 65.

roku działało 475 ognisk i 2109 dziecińców sezonowych, obejmujących opieką łącznie 91 750 dzieci, z czego 16 043 uczęszczało do ognisk, a 75 707 do dziecińców sezonowych[36]. W niektórych tego typu placówkach oprócz opieki i wyżywienia starano się zapewnić dzieciom też naukę, rozrywkę i zabawę, a matkom umożliwić skorzystanie z porad i wskazówek z zakresu wychowania, pielęgnacji i ochrony zdrowia dziecka[37], jednak były to przypadki nieliczne. W większości ze względu na brak funduszy, lokali i odpowiednio przygotowanych opiekunów, placówki wiejskie ograniczały się do pilnowania i nakarmienia dzieci. Organizacją i prowadzeniem tych placówek na terenach wiejskich zajmowała się Centrala Organizacyjna Kół Gospodyń Wiejskich, natomiast w miasteczkach, zbliżonych charakterem do środowisk wiejskich, opiekę nad dziećmi organizował Związek Pracy Obywatelskiej Kobiet[38]. Sieć ochronek wiejskich stanowiła 30% wszystkich placówek opiekuńczych i opiekuńczo-wychowawczych w Polsce[39].

Pomoc dzieciom i młodzieży w wieku szkolnym

Pierwszym krokiem władz, zmierzającym do podniesienia poziomu wiedzy i świadomości najmłodszych, było wprowadzenie ustawy o obowiązku szkolnym, który miał zmusić nawet niechętnych rodziców do posyłania potomstwa do szkoły. Od tego momentu każde dziecko w świetle prawa miało mieć zagwarantowany dostęp do nauki, która była tak przywilejem, jak i obowiązkiem. Nie zawsze jednak dało się to realizować w praktyce. Państwo polskie po odzyskaniu niepodległości musiało od podstaw tworzyć sieć szkół. Brakowało pieniędzy i lokali, a przede wszystkim kadry pedagogicznej. Najgorzej przedstawiała się sytuacja na Kresach Wschodnich, gdzie odsetek analfabetów sięgał do 70%. W te rejony wysyłano w ramach wsparcia nauczycieli z terenów byłego zaboru austriackiego, w którym Polacy mając więcej swobód, mogli w zasadzie kształcić się bez większych przeszkód. Kresy Wschodnie zamieszkiwała ludność zróżnicowana narodowościowo, więc dodatkowym problemem była niechęć Ukraińców i Białorusinów do posyłania dzieci do polskich szkół. Pretekstem do unikania obowiązku szkolnego stawała się duża odległość do najbliższej szkoły, co zresztą było prawdą, ponieważ w pierwszych latach II Rzeczypospolitej dopiero zaczynano budować sieć szkolną i zrozumiałe jest, że nie była ona wówczas na tyle gęsta, by stać się

36 „Mały Rocznik Statystyczny 1939", s. 317, 320.

37 J.C. Babicki, W. Wóytowicz-Grabińska, *Opieka społeczna nad dziećmi i młodzieżą* w: *Encyklopedia wychowania,* t. 3, Warszawa 1937, s. 30.

38 „Rocznik Polityczny i Gospodarczy 1938", s. 1155.

39 „Mały Rocznik Statystyczny 1939", s. 320.

łatwo dostępną dla wszystkich wiejskich dzieci. Z każdym rokiem jednak sytuacja ulegała poprawie. Po pierwsze za sprawą rozwoju sieci szkolnej i jej organizacji, jaką umożliwiał coroczny dopływ nowych kadr nauczycielskich, a po drugie za sprawą wzrostu świadomości rodziców, którzy zaczynali doceniać rolę nauki, dostrzegając w niej szansę na lepsze, łatwiejsze życie dzieci. W 1938 roku obowiązek szkolny wypełniało 90,6% dzieci, chociaż faktem jest, że nadal niespełna połowa z nich kontynuowała naukę w szkołach III stopnia[40].

Szkoła w II Rzeczypospolitej miała nie tylko nauczać, ale też wychowywać. Prowadzone w międzywojniu badania nad rodziną ukazywały wiele zaniedbań w tym względzie, dlatego jednym z zadań szkoły było kompensowanie tych braków dzieciom. Analiza programów nauczania i podręczników szkolnych dowodzi, iż założenia wychowawcze zajmowały poczesne miejsce w edukacji szkolnej. Duży nacisk kładziono na zaszczepianie wartości oraz kształtowanie właściwych postaw i zachowań. Niezmiennie przez cały okres międzywojenny, bez względu na to jaka ekipa była u władzy, przykładano ogromną wagę do wychowania społecznego, moralnego, religijnego, patriotycznego i obywatelskiego[41]. Starano się zaktywizować i uspołecznić dziecko, a także wyjść naprzeciw jego zainteresowaniom, dać możliwość ich rozwijania i realizowania się, czemu miały służyć różnego rodzaju koła i organizacje działające przy szkołach, jak np. samorząd uczniowski, Szkolne Kasy Oszczędności, ZHP, PCK, LOK, Sodalicje Mariańskie, koła zainteresowań. Była to niezwykle pożyteczna inicjatywa, ukazująca dzieciom możliwości spełniania się w różnej działalności, rozwijania się, a jednocześnie pozwalająca na pożyteczne spędzanie czasu wolnego. Szkoły miały też obowiązek organizowania zajęć pozalekcyjnych tak, aby dzieci, których rodzice pracują, jak najdłużej pozostawały pod opieką. W celu zapewnienia opieki dzieciom biednym i zaniedbanym, niemającym w domu odpowiednich warunków do nauki, organizowano świetlice szkolne. Tworzono też świetlice pozaszkolne, zakładane i utrzymywane przez samorządy, Koła Polek, Towarzystwo „Świetlica", Związek Pracy Świetlicowej, Związek Kółek Oświatowych, Wydział Społeczno-Oświatowy ZNP i inne organizacje społeczne[42].

Funkcję uzupełniającą opiekę rodziny i szkoły pełniły ogrody jordanowskie. Powstawały na dużych osiedlach robotniczych, wśród zieleni, a ich celem było stworzenie dziecku dogodnego miejsca do spędzania czasu wolnego. Wyposażone

---

40 „Mały Rocznik Statystyczny 1939", s. 317, 321, 342.

41 A. Samsel, *Podręczniki szkolne lat międzywojennych jako narzędzie kształtowania postaw młodego pokolenia Polaków* w: *Książka i prasa w kulturze,* red. K. Domańska, B. Iwańska-Cieślik, Bydgoszcz 2013.

42 G. Hecht, *Świetlica dla dzieci i młodzieży, jej wychowawcze cele i zadania,* „Przegląd Społeczny" 1938, nr 10-11, s. 241-252.

w urządzenia gimnastyczne, przyrządy do gier i zabaw na wolnym powietrzu, były alternatywą dla ciasnych, wilgotnych mieszkań i ciemnych, smutnych podwórek. Prowadzone przez coraz lepiej przygotowanych wychowawców i instruktorów, zapewniały dzieciom nie tylko dobrą, zdrową zabawę na świeżym powietrzu, ale też opiekę na czas nieobecności rodziców w domu. Uczyły funkcjonowania w grupie rówieśniczej, kultury życia codziennego i zachowań społecznych. Prowadziły też akcje dożywiania i niejednokrotnie świadczyły pomoc w odrabianiu lekcji. W 1939 roku działało w Polsce 226 ogrodów jordanowskich[43]. Jeśli nie było odpowiedniego terenu w okolicy lub brakowało środków na zorganizowanie ogrodu jordanowskiego, tworzono place zabaw dla dzieci. Były skromniej wyposażone i nie posiadały stałego nadzoru osoby dorosłej, ale dawały dzieciom szansę atrakcyjnego spędzenia czasu wolnego na świeżym powietrzu.

Zły stan zdrowia dzieci w wieku szkolnym[44], wynikający nie tylko z niedożywienia, bądź nieprawidłowego żywienia, ale też mieszkania w szkodliwych dla zdrowia warunkach i złych nawyków wymuszał podjęcie działań, zmierzających do poprawy zdrowia i tężyzny fizycznej młodego pokolenia. W tym celu nowo powstające szkoły wyposażano w sale gimnastyczne i w miarę możliwości do już istniejących dobudowywano tego typu obiekty. Powstawały stadiony miejskie i szereg klubów sportowych. W ramach propagowania sportu i zdrowego trybu życia, organizowano szereg zawodów, rozgrywek i turniejów. Z myślą o mieszkańcach miast tworzono zieleńce, parki i kąpieliska, aby czas wolny od pracy rodziny mogły spędzić na świeżym powietrzu. Ciekawą inicjatywą były letnie szkoły na wolnym powietrzu,przeznaczone dla dzieci chorych i zagrożonych gruźlicą[45].

Cenną inicjatywą, podjętą jeszcze przed odzyskaniem niepodległości i rozpowszechnianą przez cały okres międzywojnia, były kolonie letnie. Akcja skierowana była głównie w stronę dzieci biednych, słabych, niedożywionych i chorowitych. Miała na celu podratowanie zdrowia, dożywienie, zapewnienie opieki i odciążenie rodzin od utrzymania dziecka na czas wakacji. Dziecku dawała możliwość zobaczenia czegoś więcej, niż swoja dzielnica, oderwania się od problemów codziennej egzystencji i obowiązków, beztroskiego spędzenia czasu, nauczenia się wielu nowych rzeczy, nawiązania nowych przyjaźni i przeżycia niezapomnianych chwil. Rzecz jasna, miejsc na koloniach nie wystarczało dla wszystkich chętnych,

---

43 „Mały Rocznik Statystyczny 1939", s. 3-4.

44 Na 10 000 urodzeń w Polsce dożywało 7228 dzieci. Do najbardziej rozprzestrzenionych chorób należały krzywica i gruźlica. 47% dzieci w wieku szkolnym miało próchnicę (Zob.: M. Gromski, *Dziecku powinno się dać możliwość normalnego rozwoju fizycznego,* „Opiekun Społeczny" 1938, nr 9, s. 12-16.

45 A. Samsel, *Białystok w dwudziestoleciu międzywojennym,* w: *Dziecko w historii – wątek korczakowski,* red. E.J. Kryńska, A. Suplicka, U. Wróblewska, Białystok 2013, s. 234.

dlatego też władze zachęcały do tworzenia tańszych form letniej opieki nad dzieckiem, ale o szerszym zasięgu. Alternatywą dla kolonii stały się półkolonie. W 1937 roku na koloniach przebywało 158,6 tys. dzieci, a w półkoloniach uczestniczyło 247,1 tys.[46].

Nową formą pomocy dzieciom w wieku szklonym z problemami wychowawczymi były poradnie psychologiczne, wychowawcze i zawodowe, tworzone przy szpitalach psychiatrycznych, sądach dla nieletnich, ośrodkach opieki i organizacjach społecznych. Przy niektórych poradniach funkcjonowały świetlice obserwacyjno-terapeutyczne, których zadaniem było diagnozowanie problemów dziecka i dobór odpowiednich środków wychowawczych, korygujących negatywne zachowania, kompensujących braki i zaniedbania. W 1938 roku w Polsce działało 38 poradni różnego typu[47].

Zdolna młodzież z rodzin niezamożnych, chcąca kontynuować naukę mogła liczyć na stypendia fundowane przez samorządy oraz różnego typu instytucje i organizacje społeczne. W roku szkolnym 1937/38 z tej formy pomocy samorządów korzystało 4750 uczniów szkół powszechnych III stopnia i szkół średnich[48]. W roku następnym samorządy wspierały już 7085 uczniów różnych typów szkół. Trudno natomiast ustalić całkowitą liczbę uczniów korzystających ze stypendiów, ponieważ brak dokładnych danych dotyczących wsparcia finansowego, udzielanego przez instytucje i organizacje społeczne[49].

Istotną formą pomocy dla zamiejscowej młodzieży szkół średnich, były internaty, ponieważ pozwalały znacznie zmniejszyć koszta utrzymania dziecka uczącego się poza miejscem zamieszkania, a dodatkowo pełniły funkcje opiekuńczo-wychowawcze. W 1938 roku przy szkołach średnich ogólnokształcących działało 200 internatów, dysponujących łącznie 15 tys. miejsc. Seminaria nauczycielskie posiadały 52 internaty, mogące przyjąć 4,5 tys. uczniów[50].

Opieka nad dzieckiem upośledzonym

Kolejnym kierunkiem opieki nad dzieckiem była troska o dzieci upośledzone. W 1922 roku powołano Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej[51], którego

---

46 *Sprawozdanie z działalności Ministerstwa Opieki Społecznej w 1937/38,* „Praca i Opieka Społeczna" 1938, nr 4, s. 518-519.

47 M. Chrempińska, *Poradnie pedologiczne,* „Ruch Charytatywny" 1938, nr 2, s. 53-59.

48 *Samorządowa akcja stypendialna w roku 1938,* „Samorząd" 1939, nr 3, s. 46.

49 Ibidem, s. 47.

50 Wykazy szkół z internatami, AAN, zespół MWRiOP, sygn. 37.

51 *Zarządzenie Ministra WRiOP z 12 lipca 1922 roku w sprawie tymczasowego statutu Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej,* Dz.Urz. Nr 27, poz. 300.

celem było pobudzanie inicjatywy społecznej do tworzenia placówek dla dzieci upośledzonych fizycznie i psychicznie oraz propagowanie potrzeby rozwoju szkolnictwa specjalnego i czuwanie nad jego przebiegiem. Założycielką Instytutu i jego długoletnim dyrektorem była Maria Grzegorzewska, która we współpracy z naczelnikiem Wydziału Szkół Specjalnych, Władysławem Jareckim podjęła działania zmierzające do rozwoju kształcenia dzieci upośledzonych i roztoczenia nad nimi profesjonalnej opieki. Dużą aktywność wykazywała Sekcja Szkolnictwa Specjalnego, utworzona w 1924 roku w ramach ZPNSP. Do jej zadań należało pogłębianie wiedzy z zakresu pedagogiki specjalnej, doskonalenie metod nauczania i wychowania dzieci upośledzonych oraz ukazywanie ich potrzeb. W województwach przy komisjach ZPNSP powołano sekcje, a w powiatach powstały koła sekcji[52].

Mimo trudności finansowych, lokalowych i ciągle niewystarczającej liczby wykwalifikowanych nauczycieli, w ciągu zaledwie paru lat, ilość zakładów dla dzieci upośledzonych wzrosła z 21 w 1922 roku do 50 placówek w roku 1926, obejmując opieką 4,5 tys. dzieci. Istniało 15 zakładów dla dzieci głuchych, 6 dla niewidomych i 29 dla dzieci upośledzonych umysłowo[53].

Problemem wymagającym rozwiązania była kwestia opieki nad dzieckiem przewlekle chorym. W 1922 roku powstało Towarzystwo Uzdrowisk dla Dzieci[54] które postawiło sobie za cel organizację sanatoriów, uzdrowisk i szkół przeznaczonych dla dzieci przewlekle chorych, a także pracę nad systemem nauczania, który umożliwiłby kontynuowanie nauki szkolnej podczas pobytu w zakładzie. Do 1928 roku stworzono dwadzieścia zakładów leczniczo-wychowawczych dla dzieci dotkniętych jaglicą, w których opiekę znalazło 2,7 tys. chorych[55]. W 1934 roku w Polsce działały 53 szkoły specjalne dla dzieci upośledzonych umysłowo, 15 zakładów i szkół dla dzieci głuchoniemych, 7 placówek dla niewidomych oraz 20 zakładów dla dzieci przewlekle chorych i kalekich[56]

Mimo usilnych starań nie udało się zapewnić opieki wszystkim potrzebującym dzieciom, chociaż biorąc pod uwagę złożone problemy młodego państwa i krótki czas dany na realizację zamierzeń, wydaje się, że wbrew temu, co twierdziła ówczesna opozycja, zrobiono wiele. Tuż przed wybuchem II wojny światowej

---

52 *Kronika krajowa,* „Szkoła Specjalna" 1924, nr 1 (25), s. 49.

53 „Rocznik Statystyczny RP 1925/26, s. 402-403.

54 B. Krakowski, *Stan opieki nad dziećmi w Polsce i najpilniejsze w tej dziedzinie potrzeby,* „Opieka nad Dzieckiem" 1929, nr 4, s. 155-160.

55 Ibidem, s. 155-158.

56 H. Ryll, *Obecny stan szkolnictwa specjalnego w Polsce,* „Szkoła Specjalna" 1934, nr 2-4, s. 59.

w Polsce działały 104 szkoły i zakłady specjalne dla dzieci upośledzonych umysłowo oraz fizycznie (głuchoniemi, niewidomi, kalecy, chorzy), które zapewniały opiekę 11,5 tys. dzieci i młodzieży[57]. W Warszawie w roku szkolnym 1937/38 do szkół specjalnych zostało zakwalifikowanych 2410 osób, z czego miejsc w specjalnych placówkach znalazło 1831 dzieci[58].

Sieroty, dzieci opuszczone i dzieci zaniedbane

Tuż po odzyskaniu niepodległości najwięcej uwagi poświęcono opiece nad sierotami i dziećmi opuszczonymi, których liczba znacznie wzrosła w wyniku działań wojennych. Ponadto w latach 1921–1924 wracały do kraju tysiące repatriantów ze Związku Radzieckiego, a wśród nich ok. 15 tys. sierot i półsierot. Ważną rolę w organizowaniu opieki nad dziećmi przybyłymi ze Wschodu odegrał Polski Komitet Ratunkowy dla Dzieci Dalekiego Wschodu, któremu przewodzili W. Chodźko i J. Haller[59]. Dzieci ulokowano w ponad stu różnych zakładach, które otrzymywały 50-90% dotacji na pokrycie kosztów ich prowadzenia. Najlepiej zorganizowaną i największą placówką dla dzieci repatriowanych był Zakład Wychowawczy w Wejherowie, założony w 1923 roku i utrzymywany ze skarbu państwa[60].

Ogromna ilość dzieci osieroconych, porzuconych i bezdomnych, przy skromnych środkach i konieczności natychmiastowego reagowania, wymuszała działania doraźne. Starano się zapewnić dzieciom minimum egzystencji tak, by miały dach nad głową i nie przymierały głodem. Przy tak dużej liczbie potrzebujących, nie sposób było zadbać o wygody, wychowanie, czy nauczanie. Kwestią priorytetową było ocalenie dzieciom życia i taki cel przyświecał organizatorom placówek opiekuńczych w pierwszych latach II RP. Tworzyły je samorządy, zgromadzenia religijne, stowarzyszenia społeczne oraz osoby prywatne. W 1925 roku działało w Polsce 920 placówek opiekuńczych, w których przebywało 46 249 dzieci. Wśród personelu przeważały osoby bez odpowiednich kwalifikacji, dlatego też instytucje te pełniły w zasadzie wyłącznie funkcję opiekuńczą[61]. Sytuację tę próbowano naprawić i uregulować ustawą, dotyczącą zasad organizacji pracy zakładów opie-

---

57 H. Ryll, *Stan szkolnictwa specjalnego w Polsce w ostatnim pięcioleciu,* „Szkoła Specjalna" 1938/39, nr 4, s. 152-147.

58 Ibidem, s. 152-156.

59 „Echo Dalekiego Wschodu. Jednodniówka Komitetu Ratunkowego Dzieci Dalekiego Wschodu", Warszawa 1921, s. 1-2.

60 *Zakład Wychowawczy Dzieci Syberyjskich w Wejherowie,* „Szkoła Powszechna" 1925, z. 2, s. 119-142.

61 M. Balcerek, *Rozwój opieki nad dzieckiem w Polsce w latach 1918-1939,* Warszawa 1978, s. 166-169.

kuńczych i kwalifikacji kierowników, którzy zobowiązani byli zapewnić dzieciom możliwość właściwego rozwoju fizycznego, umysłowego i moralno-religijnego oraz zadbać o przygotowanie do samodzielnego życia[62]. Podjęto również działania, zmierzające do podniesienia kwalifikacji pracowników zakładów opiekuńczo-wychowawczych. Wiodącą rolę odgrywało założone w 1927 roku Studium Pracy Społeczno-Oświatowej, prowadzone przez Helenę Radlińską przy Wydziale Pedagogicznym Wolnej Wszechnicy Polskiej. W 1935 roku utworzono Studium Pracy Społecznej we Lwowie[63]. Do profesjonalnej opieki nad dzieckiem przygotowywały również: Katolicka Szkoła Społeczna w Poznaniu, Zgromadzeniowa Szkoła Kierowniczek Internatów w Czarnym Borze, szkoły pielęgniarskie w Warszawie i Krakowie, a także Państwowa Szkoła Higieny w Warszawie. Instytut Pracy Samorządu Terytorialnego w latach 1935–1939 prowadził dwuletnie kursy dla studentów z zakresu opieki społecznej, których uczestnicy odbywali praktyki w zakładach opieki społecznej różnego typu[64]. Pracowano nad nowymi, skuteczniejszymi metodami wychowawczymi w zakładach opiekuńczych. Starano się odchodzić od dawnych rygorów koszarowego życia, na rzecz tworzenia więzi między dziećmi a wychowawcą, który poprzez własny przykład ukazywał właściwe wzorce. Postulowano konieczność dawania większej swobody dzieciom w kwestii samostanowienia (samorządy), uszanowanie indywidualności i prywatnej własności, a przede wszystkim stworzenie ciepłej, serdecznej atmosfery, dającej dziecku poczucie bezpieczeństwa. Powszechny był jednak pogląd, że nawet najlepiej prowadzona placówka opiekuńcza, nie zastąpi środowiska rodzinnego, dlatego też propagowano wśród społeczeństwa ideę tworzenia rodzin zastępczych. Poza tym, mimo rosnącej liczby placówek opiekuńczych, nie wystarczało w nich miejsca wszystkim potrzebującym, a umieszczenie dziecka w rodzinie zastępczej było alternatywą, wspomagającą instytucjonalny system opieki nad sierotami i dziećmi opuszczonymi. Zachęcano więc przede wszystkim małżeństwa bezdzietne, przedstawiając korzyści wynikające dla rodziny z posiadania dziecka (wzmocnienie więzi między małżonkami, radość płynąca z wychowania dziecka, poczucie spełnienia i satysfakcji)[65].

Ideę tworzenia rodzin zastępczych propagowano również wśród małżeństw posiadających własne potomstwo, które miały już doświadczenie i warunki ku

---

62 B. Krakowski, *Stan opieki...*, s. 173.

63 M. Baran, *Studium Pracy Społecznej we Lwowie,* Przegląd Społeczny" 1935, nr 12, s. 263-276.

64 H. Brodawska, *Z dziejów kształcenia pracowników społeczno-oświatowych,* Łódź 1958, s. 48.

65 K. Strażyc, *Czym dla rodziny może stać się przyjęte dziecko,* „Opiekun Społeczny" 1938, nr 5, s. 24-26.

temu, by wychować więcej dzieci. W 1931 roku z inicjatywy Wandy Szuman, zawiązał się w Warszawie komitet, zajmujący się umieszczaniem sierot w rodzinach zastępczych. Akcję popierały władze państwowe, ponieważ była to zdecydowanie tańsza forma opieki całkowitej, niż pobyt dziecka w placówce opiekuńczej[66]. W 1936 roku funkcjonowało w Polsce 6175 rodzin zastępczych, w których umieszczono 8173 wychowanków, a w ciągu dwóch lat liczba rodzin wzrosła do 8447 i wychowywało się w nich 10 617 sierot. Działacze społeczni sugerowali, że nie ma dostatecznego nadzoru nad funkcjonowaniem poszczególnych rodzin i w związku z tym brak pewności, czy dziecko ma zabezpieczone odpowiednie warunki. Niepokój budził fakt, że aż 31% dzieci umieszczono w rodzinach rolników i robotników rolnych. Zainteresowanie tych środowisk tworzeniem rodzin zastępczych mogło rodzić obawy o chęć wyniesienia korzyści własnych w postaci otrzymywanej dotacji, bądź dodatkowych rąk do pracy[67]. Największy odsetek sierot znajdował opiekę w rodzinach robotniczych (35,5%). W ośrodkach miejskich nad właściwym funkcjonowaniem opieki zastępczej czuwali instruktorzy opieki społecznej i opiekunowie społeczni[68].

W 1939 roku wydano ustawę regulującą i ułatwiającą adopcję[69], która na plan pierwszy wysuwała dobro dziecka. Zobowiązywała sędziego do upewnienia się, czy przysposabiający ma odpowiednie warunki do wychowania dziecka.

Formy wsparcia młodzieży

W dwudziestoleciu międzywojennym starano się objąć opieką również niepełnoletnią młodzież, która zakończyła już edukację szkolną. Pierwszym istotnym krokiem władzy była ochrona młodocianych robotników, jaką gwarantowała ustawa z 1924 roku o pracy młodocianych. Chroniła jednak tylko młodzież zatrudnioną w przemyśle, terminatorów i praktykantów, których w 1928 roku było w Polsce ponad 190 tys.[70]. Trudno oszacować ilość młodocianych pracujących

---

66 Na dziecko umieszczone w rodzinie zastępczej przeznaczano 10-30 zł miesięcznie, natomiast koszt utrzymania dziecka w zakładzie opiekuńczo-wychowaczym wahał się w granicach 30-60 zł, Zob.: F. Brauny, *Kilka uwag o opiece zastępczej nad dzieckiem,* „Samorząd" 1938, n 38, s. 577-578.

67 F. Brauny, *Bractwo jednego kartofla a opieka społeczna,* „Samorząd" 1935, nr 22, s. 253-255.

68 K. Świerczewski, *Działalność instruktorów opieki społecznej na terenie woj. warszawskiego,* „Praca i Opieka Społeczna" 1938, nr 3, s. 305-308.

69 *Ustawa z 13 lipca 1939 roku o ułatwieniu przysposobienia małoletnich,* Dz.U. nr 63, poz. 416.

70 E. Pragierowa, *Warunki pracy robotników młodocianych w Polsce,* Warszawa 1929, s. 10-11.

wówczas w małych zakładach, rzemiośle, rolnictwie, czy pracach sezonowych lub dorywczych, których ustawa nie chroniła. W latach trzydziestych starano się ograniczać zatrudnianie młodocianych[71], co jednak powodowało stały wzrost grupy nastolatków pozostających poza szkołą i bez pracy. Spośród nieuczącej się młodzieży w wieku 15-17 lat, zaledwie 29% chłopców i 20% dziewcząt znajdowało zatrudnienie[72] – reszta pozostawała bez środków do życia i bez zajęcia, ulegając złym wpływom ulicy.

W 1937 roku weszła w życie ustawa o zakładaniu i utrzymywaniu publicznych szkół zawodowych dokształcających[73] oraz rozporządzenie dotyczące obowiązku uczęszczania do nich pracujących młodocianych do 18 roku życia[74]. Nadal jednak pozostawała kwestia młodzieży nieuczącej się i niepracującej. O skali problemu świadczą dane statystyczne, według których w roku szkolnym 1937/38 na 3,4 mln młodzieży w wieku 15–19 lat, zaledwie 450 tys. kontynuowało edukację w szkołach średnich, wyższych, bądź korzystało z kursów dokształcających[75]. W 1937 roku istniało w Polsce 530 szkół dokształcających, z których korzystało 97,5 tys. młodzieży[76].

W celu zapewnienia opieki młodzieży nieuczącej się, niepracującej i nieobjętej obowiązkiem dokształcania zalecano organizowanie świetlic i klubów młodzieżowych przy różnego typu instytucjach (domach ludowych, siedzibach związków, organizacji). Przeorganizowano junackie hufce pracy, które w 1936 roku podporządkowano Ministerstwu Spraw Wojskowych[77]. W 1937 roku hufce liczyły ok. 10 tys. junaków, z czego 79% stanowiła młodzież wiejska, dla której były jedyną szansą usamodzielnienia się. Bezrobotna młodzież z miasta, przyzwyczajona już do braku obowiązków i szukania łatwiejszego zarobku, niechętnie poddawała się wojskowemu drylowi hufców[78]. Balansowanie między żebractwem a występkiem szybko stawało się sposobem na życie. Charakterystyczne dla tej młodzieży było

---

71 W 1928 roku młodociani stanowili 6,9% a w roku 1934 już tylko 2,7%, Zob.: *Ochrona pracy kobiet i młodocianych* w: *Inspekcja Pracy w roku 1934,* Warszawa 1935, s. 2-3.

72 L. Landau, *Bezrobocie i stopa życiowa ludności dzielnic robotniczych Warszawy,* Warszawa 1935, s. 32-33.

73 *Ustawa z 29 marca 1937 roku o zakładaniu i utrzymywaniu publicznych szkół dokształcających zawodowych,* Dz.U., nr 24, poz. 152.

74 *Rozporządzenie MWRiOP z 24 maja 1937 roku w sprawie obowiązku zakładania i utrzymywania publicznych szkół dokształcających zawodowych,* Dz.U., nr 6, poz. 169.

75 „Mały Rocznik Statystyczny 1939", s. 317.

76 *Inspekcja Pracy w roku 1937,* Warszawa 1938, . 19.

77 *Dekret Prezydenta RP z 22 września 1936 roku o służbie pracy,* Dz.U.RP, nr 72, poz. 515.

78 W 1937 roku z Warszawy zgłosiło się zaledwie 68 chętnych, Zob.: S. Sośnicki, *Junackie hufce pracy,* „Praca i Opieka Społeczna" 1937, t. 4, s. 419.

pogodzenie się z sytuacją i niechęć do podjęcia jakichkolwiek działań, które dawałyby szansę na inne życie[79].

Znaczącą rolę w docieraniu do bezrobotnej młodzieży, która nie kontynuuje nauki szkolnej i roztoczenia nad nią opieki, pod koniec lat trzydziestych zaczęły pełnić poradnie przy Ośrodkach Zdrowia i Opieki. Rejestracją objęto młodzież w wieku 14–20 lat, której rodzice korzystali z opieki ośrodka. Na podstawie wywiadów stwierdzono, że 33% zarejestrowanej młodzieży nie miało ukończonych pięciu oddziałów szkoły powszechnej, co uniemożliwiało skierowanie na szkolenie zawodowe. Znaczny odsetek tych, którzy spełniali to formalne kryterium, popadł w analfabetyzm wtórny i nie radzi sobie z pisaniem. Ci natomiast, których można było skierować na dokształcanie zawodowe, zazwyczaj nie kończyli nauki[80]. Młodzież chętnie zgłaszała się po zapomogi, natomiast nie przejawiała szczególnego zainteresowania współpracą z ośrodkami w zakresie podniesienia kwalifikacji, czy też korzystania z form pomocy, które wymagały zaangażowania, czasu i wysiłku. Problem był poważny, ponieważ brak obowiązków, perspektyw i pieniędzy oraz duża ilość czasu wolnego działały demoralizująco na młodzież, która schodziła na drogę przestępczą. Poradnie opracowały plan opieki, który obejmował:

- obserwację i wywiady, zbieranie opinii szkoły, badania psychotechniczne, mające na celu zapoznanie się z sytuacją młodego człowieka, jego umiejętnościami, predyspozycjami i zdolnościami;
- podniesienie poziomu wiedzy z zakresu szkoły powszechnej przez kierowanie do szkół wieczorowych i douczanie;
- kształcenie i przygotowanie zawodowe w formie kursów i praktyk;
- pomoc w poszukiwaniu pracy;
- odciąganie od negatywnych wpływów ulicy przez angażowanie do pracy w ogródkach działkowych;
- pomoc lekarska i prawna;
- prowadzenie akcji wychowawczej przez kierowanie do instytucji wychowawczych, świetlic, czytelni oraz organizowanie zespołów młodzieży w ośrodku;
- rozbudzanie zainteresowań i wskazywanie możliwości ich rozwijania;
- współpraca z różnymi instytucjami świadczącymi pomoc i pośredniczenie między nimi a młodzieżą objętą opieką przez poradnię.

Młodzież kierowana przez poradnie na dokształcanie, uczyła się na koszt Wydziału Opieki i Zdrowia przy pewnym wsparciu finansowym rodziców, o ile

---

79 P. Wyszkowska, *Poradnie dla młodzieży w Ośrodkach Zdrowia i Opieki Społecznej,* „Opiekun Społeczny" 1938, nr 12, s. 68.

80 Ibidem.

oczywiście stać ich było na wpłacenie na ten cel chociaż symbolicznych kwot. Starano się też angażować młodzież do pomocy w nauce młodszym, bądź mniej zdolnym kolegom, aby od siebie też coś wnosiła dla wspólnego dobra. W celu roztoczenia kompleksowej opieki nad młodzieżą, poradnie nawiązywały współpracę ze szkołami, pracodawcami, biurami pośrednictwa pracy, ośrodkami kultury, harcerstwem, junackimi hufcami pracy, kuratorami sądów dla nieletnich, Komisją Opieki Psychologicznej[81].

Ośrodki roztoczyły też opiekę nad kilkunastoletnimi dziewczętami, nieuczącymi się i pozostającymi bez pracy, sprawiającymi problemy wychowawcze. Nie zawsze łatwo było dotrzeć do takich osób, ponieważ w wielu przypadkach opuszczały rodzinę, a ulica stawała się ich domem. Mamione łatwym zarobkiem często stawały się ofiarami stręczycielstwa. O ile rodzice nie zgłosili problemu, pozostawała jedynie nadzieja, że opiekunowie społeczni lub policja natkną się na takie osoby podczas pracy w terenie i w porę zareagują. Im dłużej bowiem dziewczyna żyła na ulicy, tym trudniej było wrócić jej do normalnego życia. Największy nacisk położono na profilaktykę, mającą na celu ukazanie dziewczętom innej drogi i wyciągnięcie pomocnej dłoni, zanim jeszcze zostały zdeprawowane, zarażone chorobą weneryczną, ciężarne[82]. Opiekunowie społeczni pośredniczyli między dziewczętami zagrożonymi nierządem a Ośrodkami Zdrowia i Opieki Społecznej, które z kolei starały się usunąć, bądź przynajmniej zniwelować przyczyny, które w nieodległej przyszłości mogłyby skłonić dziewczynę do prostytucji. Próbowały wypełnić wolny czas, zainteresować czymś, ukazać inne możliwości i styl życia, nauczyć zawodu, pomóc w uzyskaniu pracy, wesprzeć w najtrudniejszym momencie zapomogą, która pomoże w stawianiu pierwszych samodzielnych kroków. W przypadku dziewcząt, które już od jakiegoś czasu utrzymywały się ze świadczenia usług seksualnych, tego typu działania rzadko przynosiły pozytywne rezultaty. W takiej sytuacji prowadzono tzw. akcję rehabilitacyjną, której efekty były daleko mniej zadowalające, niż w przypadku akcji prewencyjnej, trudno bowiem było przekonać dziewczynę do zmiany stylu życia, do którego przywykła. Nawet jeśli w sytuacji kryzysowej (choroba, ciąża) gotowa była spróbować, to w chwili załamania, przy pierwszym niepowodzeniu, ponownie wracała na ulicę, uznając, że poza nią nie ma dla niej miejsca[83]. Dla tej kategorii dziewcząt zalecano pełną izolację od środowiska, w którym przebywały, poprzez umieszczenie w zakładzie zamkniętym, gdzie uczyły się zawodu, nabywały szeregu umiejętności pomocnych w znalezieniu pracy, ale przede wszystkim uczyły się myśleć innymi katego-

---

81 Ibidem, s. 73.

82 E. Konopczyńska, *Walka z nierządem,* „Opiekun Społeczny" 1938, nr 6, s. 52.

83 Ibidem, s. 53.

riami i nabierać poczucia własnej wartości. Takich zakładów było jednak niewiele i w żadnym razie nie mogły rozwiązać problemu szerzącej się prostytucji[84].

Podsumowanie

Dwudziestoletni okres międzywojenny był czasem wytężonej pracy i zaangażowania całego społeczeństwa. Ogrom potrzeb, przy niewielkich możliwościach finansowych państwa, zmuszał władze do podejmowania kroków, zmierzających do zaangażowania obywateli w budowanie lepszego jutra. Społeczeństwo poczuwało się do obowiązku, wykazując szereg inicjatyw oddolnych, mających na celu poprawę warunków życia najbiedniejszych, które zwykle spotykały się z aprobatą i wsparciem władz rządowych.

Lewica zarzucała państwu brak zaangażowania, opieszałość w podejmowaniu decyzji i wydawaniu stosownych ustaw, mających na celu niwelowanie różnic społecznych. Te natomiast, które zostały uchwalone i wprowadzone w życie, krytykowała jako zbyt ogólne, niekonkretne, niewpływające w sposób zasadniczy na poprawę sytuacji, lub przerzucające obowiązki wobec najuboższych, z państwa na samorządy i organizacje społeczne. Taka jest rola opozycji. Należy jednak mieć na uwadze sytuację, w jakiej wówczas znajdowało się państwo polskie i szereg problemów, z jakimi musiało się borykać, by zniwelować zapóźnienie gospodarcze, powstałe wskutek rabunkowej polityki zaborców i zniszczenia spowodowane działaniami wojennymi. Ogromnym wyzwaniem było scalenie w jeden organizm ziem trzech dawnych zaborów, z których każdy miał inne ustawodawstwo, administrację, szkolnictwo, inny poziom kultury i oświaty, różny poziom życia obywateli. Od podstaw trzeba było budować struktury polityczne, wojskowe, gospodarcze, administracyjne i oświatowe. Potrzeb było bez liku, a środków niewiele. Trudną sytuację pogłębił jeszcze światowy kryzys gospodarczy, który spowodował drastyczne pogorszenie warunków życia najbiedniejszych i zahamował rozwój kraju, uniemożliwiając realizację wielu rozpoczętych inwestycji. Niemniej jednak w obliczu wszystkich tych trudności, dokonało się wiele zmian na lepsze i to w bardzo krótkim czasie.

W kwestii opieki nad dzieckiem najistotniejsza była zmiana mentalności społeczeństwa. Dostrzeżenie człowieka w dziecku, od chwili jego przyjścia na świat, stało się punktem wyjścia na drodze do przewartościowania dotychczasowego sposobu myślenia o wychowaniu i opiece. Uznanie praw dziecka do rozwoju, miłości i poczucia bezpieczeństwa, skłaniało do szukania możliwości i sposobów

[84] Ibidem, s. 54.

zagwarantowania tego, co mu się słusznie należy. Ogromnym zaangażowaniem wykazali się lekarze, pedagodzy, psychologowie i działacze społeczni, badając warunki życia dziecka, ukazując jego potrzeby i sposoby ich zaspokajania. Wyniki badań upowszechniano na łamach czasopism i wydawnictw zwartych.

Dotychczasową doraźną pomoc o charakterze filantropijnym, systematycznie starano się zastępować długofalową, kompleksową opieką, z naciskiem na profilaktykę, mającą na celu ograniczenie wystąpienia w przyszłości nowych potrzeb opiekuńczych. Pomoc dziecku potraktowano szeroko – od opieki nad kobietą ciężarną, poprzez niemowlęta, przedszkolaki i uczniów – po bezrobotnych nastolatków. Druga połowa lat trzydziestych to okres wzmożonej aktywności służb społecznych, dokonujących prób przeniknięcia do środowisk najuboższych, poznania ich potrzeb, wyjścia im naprzeciw i otoczenia opieką. Powołane w tym celu Ośrodki Zdrowia i Opieki wyposażone były w gabinety lekarskie, poradnie, działy opieki społecznej. Organizowały kuchnie mleczne, świetlice i żłobki, umożliwiały szkolenia i kursy zawodowe, pomagały w znalezieniu mieszkania, pracy, odpowiedniego zakładu opieki zamkniętej. Dokładano wielu starań, by pokazać dzieciom i młodzieży, że można żyć inaczej. Próbowano rozwijać ich zainteresowania, poszerzać horyzonty, aktywizować, uświadamiać społecznie i obywatelsko. Zatroszczono się o ich zdrowie i prawidłowy rozwój fizyczny. Obowiązek nauki szkolnej miał całkowicie wyeliminować problem analfabetyzmu wśród najmłodszego pokolenia, a jednocześnie umożliwić szkole objęcie opieką dzieci z rodzin ubogich oraz pomoc rodzinie w pełnieniu funkcji wychowawczej. Podobną rolę pełniły liczne organizacje młodzieżowe.

W ciągu krótkiego okresu niepodległości, nie dało się zlikwidować wszystkich problemów i otoczyć opieką wszystkich potrzebujących, ale zdołano podjąć szereg inicjatyw zmierzających do poprawy sytuacji dzieci najuboższych. Wiele pracy włożono w podniesienie stanu oświaty, kultury i wiedzy ogólnej, a także poprawę stanu zdrowia i warunków życia najbiedniejszych, niepełnosprawnych i chorych. Planów, pomysłów i propozycji w zakresie prowadzenia skutecznej polityki społecznej w ostatnich latach II Rzeczypospolitej pojawiło się mnóstwo. Niestety, na ich realizację zabrakło czasu...

Urszula Wróblewska

Stacje Opieki nad Matką i Dzieckiem jako jedna z form działalności Polskiego Komitetu Opieki nad Dzieckiem w II Rzeczypospolitej (zarys problemu)

Wprowadzenie

Niepodległa Rzeczypospolita po ponad 123 latach walki o swoją suwerenność i autonomię musiała od 1918 roku zmagać się z problemami, które wynikały ze zróżnicowanej polityki prowadzonej przez państwa zaborcze. Zniszczona sfera ekonomiczna, kultury i przemysłu, różny system prawny, masowe bezrobocie, czy wysoki procent analfabetyzmu to niektóre z wielu problemów o zasięgu społecznym, utrudniające odbudowę struktur państwa polskiego. Społeczeństwo polskie osłabione i rozproszone w wyniku I wojny światowej potrzebowało pomocy i wsparcia ze strony państwa polskiego. Dlatego w ówczesnej sytuacji samorządy terytorialne, organizacje społeczne, fundacje, czy zakony rozwijały formy pomocy społecznej, udzielały bezpośredniej i doraźnej pomocy oraz jednocześnie integrowały i skupiały społeczeństwo wokół ważnych spraw. Fundamentem prawnym kształtowania się opieki społecznej była Ustawa z dnia 16 sierpnia 1923 roku o opiece społecznej[1]. Określiła obszar działań opieki społecznej, której celem zgodnie z art. 1 niniejszej ustawy było „zaspokajanie ze środków publicznych niezbędnych potrzeb życiowych tych osób, które trwale lub chwilowo własnemi środkami materialnemi lub własną pracą uczynić tego nie mogą, jak również zapobieganie wytwarzaniu się stanu, powyżej określonego". Jak stanowił art. 2 powyższej ustawy, opieka społeczna dotyczyła w szczególności „opieki nad niemowlętami, dziećmi i młodzieżą, zwłaszcza nad sierotami, półsierotami, dziećmi zaniedbanemi, opuszczonemi, przestępnemi oraz zagrożonemi przez wpływy

[1] Ustawa z dnia 16 sierpnia 1923 r. o opiece społecznej (Dz. U. 1923 nr 92, poz. 726) .

złego otoczenia oraz ochrony macierzyństwa". Organami odpowiedzialnymi za wykonywanie zadań z opieki społecznej było Ministerstwo Pracy i Opieki Społecznej, przy którym powołano Radę Opieki Społecznej, Ministerstwo Zdrowia Publicznego, a także, chociaż w ograniczonym zakresie, Ministerstwo Spraw Wewnętrznych. W wyniku nasilającej się potrzeby pomocy społecznej, wsparcia udzielanego ze strony agend ministerialnych okres międzywojenny był czasem intensywnego rozwoju opieki społecznej, a na terenie II Rzeczypospolitej funkcjonowały zakłady opieki całkowitej dla dzieci, młodzieży i dorosłych, Komitety Pomocy Dzieciom i Młodzieży o zasięgu wojewódzkim, powiatowym lub miejskim, obywatelskie komitety pomocy społecznej. Jedną z najprężniej działających instytucji był Polski Komitet Pomocy Dzieciom, powołany w 1919 roku na gruncie Centralnego Komitetu Pomocy Dzieciom utworzonego w celu ścisłej współpracy w ramach amerykańskiej akcji pomocowej. Po wycofaniu się z terenów Polski misji H.C. Hoovera[2], od dnia 3 marca 1928 roku minister pracy i opieki społecznej zmieniał nazwę Komitetu Pomocy Dzieciom na Polski Komitet Opieki nad Dzieckiem (dalej PKOD lub Komitet)[3]. Celem działalności Komitetu było: „podniesienie stanu moralnego, kulturalnego i zdrowotnego dzieci i młodzieży, jako też stanu zdrowotnego i warunków bytu niemowląt oraz matek ciężarnych i karmiących bez różnicy wyznania i narodowości"[4]. Komitet realizował zadania z zakresu opieki nad dzieckiem i młodzieżą oraz organizował i prowadził wzorcowe zakłady opiekuńcze[5]. Popularyzacji form i metod opieki społecznej służyło wydawane czasopismo „Opieka nad Dzieckiem", publikacje naukowe oraz organizowane spotkania i prelekcje wygłaszane przez czołowych pedagogów, pediatrów i psychologów dziecięcych. Wśród członków Komitetu, którzy swoje teorie i propozycje pedagogiczne ogłaszali drukiem na łamach „Opieki nad Dzieckiem" byli m. in.: J. Czesław Babicki, Cezary Bezerowski, Jan Bogdanowicz, Jerzy Bujalski, Witold Chodźko, Antoni Dobraczyński, Emil Godlewski, Franciszek Gröer, Maria Grzegorzewska, Marceli Gromski, Tomasz Janiszewski, Aleksander Janowski, Stanisław Kopczyński, Janusz Korczak, Wacław Łapiński, Mieczysław Michałowicz, Eugeniusz Piasecki, Helena Radlińska, Maria Weryho-Radziwiłłowiczowa, Maria Roszkowska, Władysław Sterling, Władysław Szenajch, Zofia Szlenkierówna, Tadeusz Szubarowicz, Czesław Wroczyński, Zygmunt Zakrzewski. Polski Komitet

---

2 Na temat amerykańskiej misji pomocowej można przeczytać w: G. Rybarczyk, *Amerykańska pomoc dla dzieci polskich po I wojnie światowej oraz inne formy pomocy w latach 1919–1923*, „Biuletyn Informacji Bibliotecznych i Kulturalnych" 2005, nr 1.

3 *Statut Polskiego Komitetu Opieki nad Dzieckiem*, Warszawa 1926–1928, s. 5.

4 Artykuł 4, *Statut Polskiego Komitetu...*, s. 2.

5 Ibidem, s. 2.

Opieki nad Dzieckiem zaangażowany był w różnorodne formy działalności rozpowszechniane na terenie całej Polski tj. organizacja żłobków, kolonii letnich i ferii zimowych, domów i świetlic dziecięcych, poradni pedologicznych, ogrodów jordanowskich czy „Tygodnia Dziecka" – ogólnopolskiej akcji uświadamiającej społeczeństwo.

Jednym z priorytetowych kierunków działalności PKOD było przeciwdziałanie wysokiej śmiertelności noworodków, organizacja pomocy i opieki nad kobietami ciężarnymi oraz profilaktyka i zapobieganie chorobom wieku dziecięcego, które wówczas przybierały zasięg epidemiologiczny. Działania te realizowano w ramach organizowanych od 1922 roku Stacji Opieki nad Matką i Dzieckiem.

Cele i zadania Stacji Opieki nad Matką i Dzieckiem

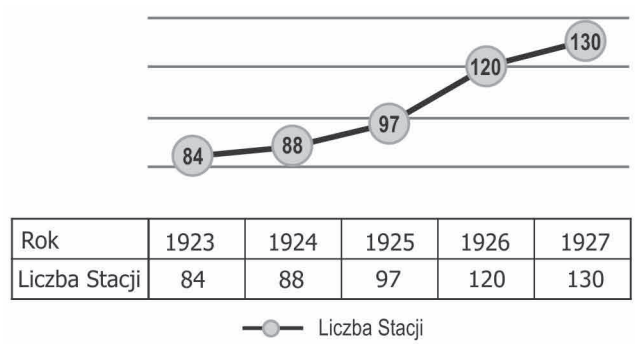
Stacje Opieki nad Matką i Dzieckiem były placówkami, które stworzono ze względu na wysoki procent śmiertelności niemowląt w Polsce, gdzie umieralność dzieci do pierwszego roku życia wynosiła nawet do 20%. Tak wysoki wskaźnik zgonów niemowląt zmusił rząd i społeczeństwo do działania w obszarze opieki nad matką i dzieckiem. Działalność Stacji Opieki nad Matką i Dzieckiem na terenie II Rzeczpospolitej została zainicjowana przez Polski Komitet Pomocy Dzieciom (PKPD), który jako depozytariusz amerykańskiej misji pomocowej jednocześnie wykonywał czynności zlecone przez Ministerstwo Pracy i Opieki Społecznej. Początkowo w latach 20. XX wieku organizacja i koszty utrzymania placówek były pokrywane jedynie przez Komitet, a od 1926 roku zobowiązania finansowe przejęły samorządy państwowe. Zmiana źródła finansowania związana była z wykorzystaniem amerykańskich funduszy i zapewnienia ciągłości pomocy finansowej Stacjom Opieki. Efektem finansowania placówek z budżetu państwa było widoczne zwiększenie się ich liczby, szczególnie w latach 1923–1927, co przedstawia wykres 1.

W wyniku zmian strukturalnych Stacje Opieki nad Matką i Dzieckiem stały się placówkami samorządowej opieki społecznej, które finansowane były przez rząd wiejski, miejski lub powiatowy. W placówce zatrudniony był lekarz pediatra i pielęgniarki odpowiedzialne za pomoc doraźną i wizyty domowe.

Celem Stacji było udzielenie wsparcia matce i opieki nad dzieckiem. Propagatorem i organizatorem Stacji Opieki nad Matką i Dzieckiem był Rajmund Barański, wybitny lekarz pediatra, który po II wojnie światowej był ministrem zdrowia i opieki społecznej, a także inicjatorem Instytut Matki i Dziecka, którego pierwowzór niewątpliwie mogły stanowiły międzywojenne Stacje. Według niego była to „instytucja, roztaczająca opiekę społeczną nad dzieckiem i matką, szczególnie

nad temi, które tej opieki są pozbawione w drodze prywatnej. Opieka nad matką pośrednio jest opieką nad dzieckiem[6].

Wykres nr 1. Stacje Opieki nad Matką i Dzieckiem w latach 1923–1927



Źródło: N. Łukaszewicz (oprac.) na podst. *Sprawozdania z działalności Polskiego Komitetu Pomocy Dzieciom*, „Opieka nad Dzieckiem" 1928, R. 6, nr 1, s. 76[7].

Do podstawowych zadań omawianej instytucji należała stała kontrola zdrowia dziecka, które ze względu na nieodpowiednie warunki materialne, złe warunki higieniczne i zdrowotne oraz zaniedbanie rodzicielskie szczególnie potrzebowało pomocy. W zdobyciu informacji dotyczących dzieci potrzebujących uczestniczyły także urzędy gminne, policja, parafia, zakłady położnicze oraz akuszerki. Ponadto współpraca z zakładami położniczymi, żłobkami dziennymi oraz poradniami przeciwgruźliczymi i przeciwkiłowymi zapewniała kompleksową opiekę nad niemowlęciem i jego matką. Rejestrowano kobiety ciężarne i urodzone dzieci, które do drugiego roku życia podlegały okresowym badaniom. Noworodki do pierwszego miesiąca życia kontrolowano raz w tygodniu, a niemowlęta do pół roku były badane raz na dwa tygodnie zaś po ukończeniu sześciu miesięcy matki przychodziły z dziećmi na badania kontrolne raz w miesiącu. Wyniki oględzin lekarskich dotyczące parametrów fizycznych dziecka były systematycznie notowane w jego karcie zdrowia.

Zadaniem Stacji było organizowanie pomocy nie tylko materialnej, ale także edukacja matek i wyposażanie ich w wiedzę z zakresu pielęgnacji, higieny, odży-

6 R. Barański, *Kilka słów o Stacji Opieki nad Matką i Dzieckiem*, „Opieka nad Dzieckiem" 1926, R. 4, nr 6-7, s. 264.

7 Dziękuję Natalii Łukaszewicz za udostepnienie materiałów i opracowanych danych.

wiania i zapewniania podstawowych potrzeb dzieci. Stacje Opieki były źródłem porad i wsparcia dla matek oraz kobiet spodziewających się potomstwa.

Szczególnie, że świadomość zasad higienicznych kobiet ciężarnych była ograniczona, nie zawsze zdawały sobie one sprawę z zagrożeń wynikających z nieodpowiedniej diety, spożywania alkoholu czy braku troski o własne zdrowie i higienę w czasie ciąży. Działaniami edukacyjnymi obejmowano także kobiety ciężarne, które uświadamiano jak powinny zadbać o higienę i zdrowie, aby mogły urodzić zdrowe i silne dzieci. Za edukację przyszłych matek odpowiedzialne były pielęgniarki zwane „opiekunkami zdrowia", które podczas wizyt domowych przekazywały wiedzę o zasadach higieny w czasie ciąży, przeprowadzały wywiad dotyczący stanu zdrowia ciężarnej, przebiegu ciąży czy występowania chorób w rodzinie. Zwracano również uwagę na choroby weneryczne tj. kiłę, którymi zarażało się dziecko w łonie matki lub były częstą przyczyną wczesnych poronień. Kobiety ciężarne, które były pod opieką Stacji zgłaszały się raz w miesiącu na kontrolną wizytę lekarską. Ponadto rola Stacji w opiece nad ciężarną sprowadzała się również do zapewnienia jej, w razie potrzeby, środków materialnych na wyżywienie.

Stacje Opieki były samodzielnymi instytucjami, ale także działały przy zakładach pracy jako tymczasowe formy żłobków. Celem działalności Stacji było zapewnienie opieki dzieciom, których rodzice pracowali w danym zakładzie. Usytuowanie instytucji tuż obok fabryki miało pomóc w utrzymaniu bliskiego kontaktu z rodzicem. Dawało to poczucie bezpieczeństwa dla malutkiego dziecka, które widziało swoją matkę raz na jakiś czas w ciągu dnia pracy np. podczas karmienia. Kontakt z matką i właściwa opieka nad dzieckiem podczas jej nieobecności pozwalały na jego odpowiedni rozwój. Ponadto, placówka była formą przejściową, przygotowującą teren do założenia żłobka, środkiem propagandy ochrony macierzyństwa oraz miejscem profilaktyki higienicznej i kulturalnej środowiska domowego pracowników[8]. Przeprowadzano akcje, w których wyjaśniano matkom oraz kobietom w ciąży jak powinno wyglądać wychowanie dziecka oraz jak powinny zadbać o jego zdrowie. Przedstawiano matkom program opieki nad dzieckiem realizowany przez Stację oraz namawiano je do stosowania się do porad lekarza i pielęgniarek. Stacje Opieki przy zakładach pracy pełniły swą powinność aż do momentu możliwości założenia żłobka, który przejmował pałeczkę nad wychowaniem i opieką niemowląt.

---

8 *Instrukcja dotycząca zadań, urządzenia i funkcjonowania Stacji Opieki nad Matką i Dzieckiem przy zakładach pracy,* „Opieka nad Dzieckiem" 1930, R. 8, nr 3, s. 150.

Budynek i wyposażenie Stacji Opieki nad Matką i Dzieckiem

Pierwsza Stacja Opieki nad Matką i Dzieckiem została zorganizowana w lutym 1926 roku w Częstochowie, kierował nią doktor medycyny Paweł Szaniawski. Początki nie były łatwe, ponieważ brakowało funduszy na dofinansowanie instytucji, dlatego najpierw Stacja składała się z dużego pokoju i małego przedpokoju, a w późniejszych latach została powiększona o dodatkowy pokój. W Stacji Opieki w Częstochowie zatrudnione były trzy osoby: lekarz, pielęgniarka i posługaczka. Pielęgniarka pełniła również funkcje higienistki, pracowała od godziny 8.00 do 15.30, w tym czasie przygotowywała pokarm dla dzieci, chodziła na wizyty domowe, ważyła dzieci i edukowała matki. Rola pielęgniarki była istotna, ponieważ uczestniczyła ona w życiu swoich podopiecznych każdego dnia, służąc im nieustanną pomocą i dobra radą. Lekarz znacznie mniej czasu spędzał w Stacji, ponieważ tylko cztery godziny tygodniowo. Początkowo zainteresowanie było niewielkie, a w efekcie podejmowanych działań pod opieką Stacji znalazło się 65% dzieci zamieszkujących rejon częstochowski.

Według danych w 1927 roku, łącznie do placówek było zapisanych dwadzieścia pięć tysięcy dzieci. Analizując strukturę geograficzną i rozmieszczenie Stacji na terenie II Rzeczpospolitej można stwierdzić, że większa ich liczba znajdowała się na zachodzie kraju niż na Kresach Wschodnich, gdzie organizowane były głównie na Wileńszczyźnie. Z założenia lokalizacja Stacji Opieki w każdym rejonie była podobna, ponieważ tego typu instytucje znajdowały się w lokalach publicznych tj. budynek szpitalny, gmach Magistratu czy Gminy. Opracowane przez Polski Komitet Opieki nad Dzieckiem instrukcje organizacyjne Stacji uwzględniały możliwości lokalowe, zasady sterylności pomieszczeń oraz tendencje higieniczne obowiązujące w opiece społecznej i medycynie zachodnioeuropejskiej. Według wytycznych organizacyjnych w każdej Stacji drzwi i futryny okien oraz wszelkie sprzęty musiały być pomalowane na biało, co dawało wrażenie sterylnego, czystego i zadbanego miejsca. Przykładowy wygląd budynku Stacji Opieki przedstawia fotografia 1.

W budynku Stacji znajdowało się kilka pomieszczeń tj. poczekalnia, pokój do odbioru świadczeń, gabinet do badań czy kuchnia do przygotowywania mieszanek dla niemowląt. Poczekalnia wyposażona była w krzesła i ławki dla osób oczekujących w kolejce do lekarza, stół do przewijania dzieci oraz takie akcesoria jak: wieszak na ubrania, spluwaczki, zlew czy kosz na śmieci. Na ścianach znajdowały się plakaty (np. „Niech mnie mama karmi"), a na ławce dostępne były broszury, które zawierały treści z zakresu edukacji zdrowotnej (np. „Najważniejsze błędy w wychowaniu niemowlęcia", „O karmieniu piersią i karmieniu dziecka podczas lata", „Do matek Polek", „Jak wychować zdrowe i silne dziecko"). Obok poczekalni

zazwyczaj był pokój do odbioru butelek, gdzie wydawano świadczenia. W kolejnym pokoju rejestrowano pacjentów i organizowano miejsce do ważenia i mierzenia dzieci. W budynku Stacji Opieki znajdował się również magazyn, w którym przechowywano akcesoria dziecięce (m.in.: butelki, smoczki, koszulki), środki higieniczne oraz rzeczy personelu (m.in.: fartuchy, ręczniki). Najistotniejszym pomieszczeniem w całym budynku Stacji był gabinet lekarski, gdzie w szafkach znajdowały się druki, sprzęty medyczne (m.in.: szpatułki do gardła, termometry, młoteczek, stetoskop, chusteczki, lejek i zgłębnik do płukania żołądka, lampka spirytusowa) oraz lekarstwa. W gabinecie uzupełniano karty pacjentów, dlatego wyposażony był w biurko i krzesła, a także stół do badania dzieci (przestrzegając zasad higieny po każdym dziecku ze stołu zmieniano materiałowy podkład na nowy) i umywalkę z płynem dezynfekcyjnym.

Wielkość budynku i liczba pomieszczeń były uzależnione od możliwości finansowych jak i liczebności dzieci w danym rejonie. W sytuacji, kiedy w miejscowości było mało dzieci, wówczas organizowano mniejsze lokale składające się z gabinetu lekarskiego, poczekalni połączonej z rejestracją i miejscem wydawania świadczeń oraz kuchni, w której przygotowywano mleko dla dzieci. Wówczas jeden z pokoi zaopatrzony był w kuchenkę gazową, chłodnię, szafy, stół, na którym przygotowywano mieszanki mleczne, drugi stół do przechowywania wyczyszczonych butelek, sterylizator, urządzenie do rozlewania mleka oraz wagę.

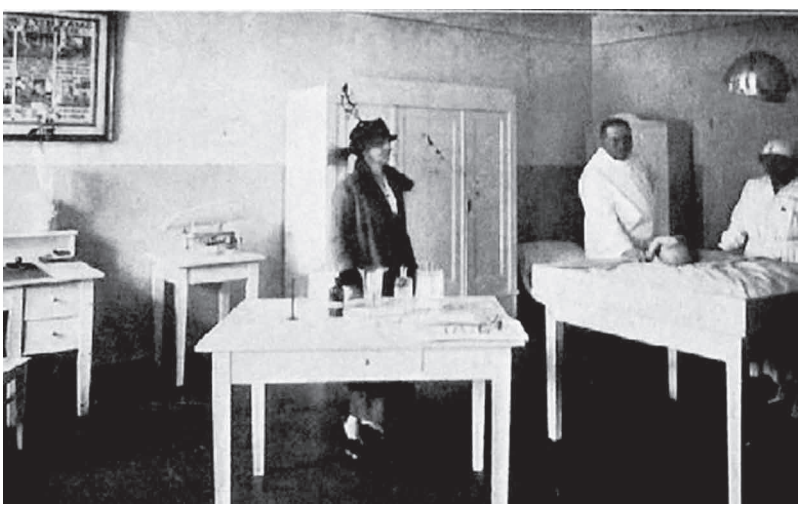
Fot. 1. Budynek Stacji Opieki nad Matką i Dzieckiem w Henrykowie (gmina Jabłonna, woj. warszawskie)

Źródło: *Stacja Opieki nad Matką i Dzieckiem w Henrykowie,* http://www.audiovis.nac.gov.pl/obraz/174323/dfc20f45164811014e644fd1a1305e9d, [data dostępu: 29.04.2015].

Fot. 2. Stacja opieki nad Matką i Dzieckiem przy ul. Starowiejskiej 2 w Gdyni w latach 30. XX wieku

Źródło: http://gdynia.fotopolska.eu/12129,foto.html, [data dostępu: 10.01.2017].

Fot. 3. Gabinet lekarski w Stacji Opieki nad Niemowlętami w Szamotułach (woj. poznańskie), 1926 rok



Źródło: M. Gromski, L. Bartel, ,*Stacja Opieki nad Matką i Dzieckiem*, Warszawa 1926.

Stacje zakładano w całej Polsce, adaptowano w tym celu pomieszczenia gospodarcze, piwnice lub też wykorzystywano budynki towarzystw dobroczynnych. W 1927 roku w województwie kieleckim funkcjonowało 5 placówek[9]. Stacja Opieki nad Matką i Dzieckiem w Krakowie powstała przy wsparciu Towarzystwa Ochrony Dzieci i Młodzieży i mieściła się przy ul. Miechowskiej w zaadaptowanej piwnicy. Stacja przy ul. Miechowskiej obejmowała swym rejonem dzielnicę XV i XVI, które były zamieszkiwane przez ubogą ludność, dla której pomoc Stacji była nieoceniona. Dzieciom zapewniono opiekę lekarską, dostarczano owoce i warzywa oraz leki wzmacniające takie jak tran, wapno i żelazo. Po kilku miesiącach udało się przenieść Stację do większego lokalu, co umożliwiło zorganizowanie kuchni mlecznej i gabinetu lekarskiego. Natomiast w Wilnie otworzona w październiku 1926 roku Stacja Opieki była kontynuacją działalności poradni przeciwkiłowej. Placówka skupiała się nie tylko na leczeniu kiły, ale także na odwiedzaniu pacjentów w domach. Stacja Opieki nie dysponowała dużymi środkami pieniężnymi, utrzymywała się z bezinteresownej pomocy Aliny Naruszewiczówny i Lucji Chojeckiej, darowizny w kwocie 80 złoty miesięcznie otrzymywanej od Polskiego Komitetu Pomocy Dzieciom oraz wsparcia finansowego z Magistratu miasta. Wśród kwestii problematycznych podejmowanych przez placówkę było leczenie dzieci zarażonych przez matki w okresie płodowym chorobami wenerycznymi. Jak wynikało ze statystyk w 1927 roku pod opieką Stacji nr 8 w Wilnie znajdowało się 24 dzieci, u których podejrzewano kiłę, u 15 stwierdzono a 11 było już wyleczonych[10]. Stacja Opieki w miarę możliwości pomagała wielu dzieciom, jednak skala problemu była na tyle wysoka, że znaczna część zarażonych niemowląt potrzebowała stałej opieki lekarskiej i medykamentów. Z danych statystycznych z 1927 roku z działalności Stacji Opieki nad Dzieckiem nr 8 w Wilnie wynika, że z zarejestrowanych niemowląt zmarło 90,9% nieleczonych, 66,6% leczonych niedostatecznie i tylko 7,2% leczonych systematycznie[11]. Z danych statystycznych wynika, że pomoc Stacji Opieki nad Matką i Dzieckiem miała znaczny wpływ na obniżenie liczby umieralności niemowląt z powodu chorób wenerycznych, jednak problem był na tyle duży, że stale rosła potrzeba zakładania kolejnych placówek, w których prowadzono skuteczne leczenie dzieci.

---

9 Z. J. Bykowska, *Sprawozdanie z objazdu w celu rejestracji instytucyj opiekuńczo-wychowawczych i sanitarno-leczniczych na terenie woj. kieleckiego od 8VIII do 9 IX 1927 r.*, „Opieka nad Dzieckiem" 1928, R. 6, nr 2, s. 136.

10 J. Zienkiewicz, *Sprawozdanie z działalności Stacji Opieki nad Matką i Dzieckiem*, „Opieka nad Dzieckiem" 1928, R. 6, nr 2, s.110.

11 Idem, *Sprawozdanie...*,s. 111.

Zakończenie

W okresie międzywojennym w każdym mieście Polski Komitet Opieki nad Dzieckiem zorganizował Stacje Opieki nad Matką i Dzieckiem. Działalność Stacji wynikała z potrzeby zahamowania wysokiego wskaźnika śmiertelności wśród noworodków, zwiększenia świadomości matek, a także wzbogacenia instynktowego wychowania o rzetelną wiedzę medyczną. Placówki pomagały bezpośrednio – prowadziły ewidencje dzieci narodzonych i kobiet ciężarnych, przygotowywały mieszanki mleczne dla niemowląt. Stacje zajmowały się nie tylko propagowaniem zdrowego wychowania i odżywiania dzieci, ale także kobiet ciężarnych. Pomimo zakładania kolejnych oddziałów Stacji Opieki nad Matką i Dzieckiem, realizowania wielu form pomocy bezpośredniej i pośredniej placówki nie zaspokajały w pełni potrzeb opieki społecznej nad matką i dzieckiem, ponieważ zasięg problemu był znaczący, a możliwości finansowe i organizacyjne ograniczone.

Niewątpliwie największym utrudnieniem była sytuacja finansowa Stacji Opieki nad Matką i Dzieckiem, które jako instytucje samorządowe otrzymywały niewielkie dofinansowanie w porównaniu z potrzebami. Utrzymanie personelu, opłaty za wodę, gaz, opał, energię elektryczną, komorne, mleko oraz kasze były stałymi comiesięcznymi wydatkami. Sytuacja gospodarcza i ekonomiczna kraju wpływała na trudności finansowe niemal każdej placówki w Polsce, szczególnie wówczas, gdy zabrakło współfinansowania ze strony amerykańskiej pomocy ratunkowej. W 1922 roku misja amerykańska opuściła Polskę, ale przed wyjazdem zawarła porozumienie z Magistratem miasta Warszawy o podziale na pół kosztów utrzymania Stacji Opieki przy ul. Podwale nr 50, którą pomógł założyć i utrzymywał Amerykański Czerwony Krzyż. Po niedługim czasie okazało się, że Magistrat nie jest w stanie dotrzymać umowy i zadeklarował jedynie, że będzie opłacać jedną godzinę pracy lekarza w tygodniu. Resztę pieniędzy Stacja Opieki pozyskiwała od PKPD oraz z dochodów za mieszanki mleczne. Pod koniec 1926 roku placówka musiała utrzymywać się wyłącznie z własnych pieniędzy i datków od osób prywatnych, a PKOD finansował pensje personelu. Ponadto Stacje mogłyby efektywniej funkcjonować, gdyby utrudnieniem nie były warunki lokalowe, które wymuszały potrzebę zmiany lokalizacji. Stacja Opieki nad Matką i Dzieckiem założona w Katowicach przy ul. Stawowej ze względu na warunki higieniczne została przeniesiony do lokalu przy ul. Słowackiego 37. Po gruntownym remoncie dorównał on ogólnym standardom Stacji Opieki, stał się wizytówką higienicznego stylu życia i wzorem do naśladowania przez wszystkie Stacje w Katowicach z drugą, trzecią i czwartą dzielnicą. Jednak w konsekwencji w wyniku zmian lokalowych rozpoczęły działalność trzy kuchnie, które wedle zaleceń lekarza przygotowywały mieszanki mleczne dla niemowląt.

Jednak pomimo ograniczonych możliwości finansowych, zapał i zaangażowanie lekarzy, pielęgniarek był ogromny. Za sprawą opieki lekarskiej oraz pielęgniarskiej zmniejszono liczbę śmiertelności niemowląt oraz poprawiono ogólny stan zdrowia dzieci. W znacznym stopniu ich działalność przyczyniła się do obniżenia wskaźnika śmiertelności noworodków i podwyższenia poziomu świadomości higienicznej, opiekuńczej matek. Dzięki instytucji Stacji Opieki nad Matką i Dzieckiem państwu polskiemu udało się zahamować liczbę zgonów niemowląt, co miało także znaczenie dla polityki społecznej II Rzeczpospolitej, gdyż zwiększenie przyrostu naturalnego wpływało na polepszenie ekonomicznej sytuacji kraju. Stacje Opieki były dobrym początkiem i skuteczną praktyką w upowszechnianiu zdrowia i opieki społecznej na terenie całego kraju.

Hanna Markiewicz

Warszawskie Towarzystwo Dobroczynności i jego działalność na polu opieki nad dzieckiem w latach 1941–1944

W okres hitlerowskiej okupacji Warszawskie Towarzystwo Dobroczynności (dalej: WTD) wchodziło nie tylko z doświadczeniem w zakresie opieki nad potrzebującymi, ale również z silną strukturą organizacyjną. Swoją działalność prowadziło przez całe dwudziestolecie międzywojenne, oraz w zmniejszonym zakresie w czasie II wojny światowej, aż do likwidacji przez władze komunistyczne w roku 1947. Wtedy to prezes Zarządu Stanisław Leśniowski oznajmił zgromadzonym, że z dniem 28 października decyzją prezydenta miasta nastąpi likwidacja Towarzystwa[1].

Z nielicznych zachowanych dokumentów i opublikowanych druków, a także z ostatniego dostępnego sprawozdania z działalności Towarzystwa[2], 1937/38 roku wynika, że w skład Rady Naczelnej wchodzili: Stanisław Leśniowski – prezes, mec. Leon Nowodworski – wiceprezes, natomiast do Zarządu wybrano Antoniego Kieniewicza (prezes)[3], inż. Henryka Hozera (wiceprezes i skarbnik)[4] Juliana Bulzackiego (sekretarz) oraz członków: Aleksandra Dąbrowskiego, Helenę Rudzińską[5] i Stanisława Tyborowskiego[6]. Towarzystwo na dzień 31 marca 1938 roku

---

1 Archiwum miasta Warszawy, zespół Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności sygn. 437, s. 58.

2 Nowy statut Towarzystwa zatwierdzony został przez ministra pracy i opieki społecznej dnia 20 października 1924 roku i na jego podstawie powołano władze WTD w: Sprawozdanie z działalności Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności za czas od 1.04.1937 do 31.03 1938, s. 10.

3 Sprawował funkcję kierownika Wydziału Opieki nad Starcami i Inwalidami, w: Sprawozdanie z działalności Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności za czas od 1.04.1938 do 31.03.1939, s. 9.

4 Sprawował funkcję kierownika Wydziału Kasy Groszowej Oszczędności, ibidem s. 9.

5 Sprawowała funkcję kierowniczki Wydziału Wsparć, ibidem s. 9.

6 Sprawował funkcję kierownika Wydziału Opieki nad Dzieckiem, ibidem, s. 8.

dysponowało majątkiem o wartości 4 475 259,68zł[7], licząc w tym czasie 305 członków[8]. „Celem prac WTD było niesienie ubogim mieszkańcom miasta stołecznego Warszawy bez różnicy płci i wieku pomocy materialnej , moralnej i umysłowej" [9].

Przedstawiony materiał napisany został na podstawie źródeł znajdujących się w Archiwum miasta Warszawy w zespole WTD, liczącym ponad 400 teczek, zawierających głównie zapisy na rzecz Towarzystwa. W jednej z nich znalazły się dwa oryginalne pamiętniki prowadzone, dzień po dniu, w czasie Powstania Warszawskiego oraz księga protokołów Towarzystwa zawierająca sprawy poruszane podczas, regularnie co dwa tygodnie zwoływanych, zebrań Zarządu, od 1941 roku aż do wybuchu Powstania Warszawskiego. Te materiały staną się podstawą do publikacji nieznanego dotychczas, wycinka działalności Towarzystwa w czasie wojny. Całość prowadzonych przez WTD prac opiekuńczo-wychowawczych w latach 1939–1945 nie została ujęta w żadnej monografii, zapewne ze względu na kompletny brak źródeł. Wprawdzie Zgromadzenie Sióstr Miłosierdzia z warszawskiej Tamki posiada w swoim archiwum szczątkowe materiały z tego okresu, ale ze względu na konieczność ich poszukiwania, będą dostępne w późniejszym terminie. Według oświadczeń odpowiedzialnych za prowadzenie archiwum warszawskiego Zgromadzenia Księży Misjonarzy, cała dokumentacja czasów II wojny światowej uległa zniszczeniu.

Zakres opiekuńczej działalności Towarzystwa w omawianym okresie obejmował opiekę nad dzieckiem w dwóch kategoriach, mianowicie w zakładach zamkniętych i otwartych. Do pierwszej kategorii należały: Zakład Sierot Chłopców im. St. Jachowicza, Internat im. Kronenberga przy Freta 10, Zakład Opatrzności Bożej dla Sierot Dziewcząt przy Rakowieckiej 21[10].

Do drugiej kategorii należały dwa żłobki, 12 przedszkoli warszawskich i dwa w Gościeradowie[11]. Nadzór na pracą tych placówek sprawował Jan Wierzbicki. Dziećmi i starcami, którzy przebywali w Domu Głównym Towarzystwa opiekowały się Ssiostry Miłosierdzia, m.in. Alojza Rowińska, Stanisława Mietlińska, Janina Kozakowska.

Dla starszych dziewcząt siostry prowadziły Szwalnię przy ul. Starej, w której otrzymywały one, oprócz umiejętności zawodowych i podstaw edukacji, wyżywienie[12].

---

7 Ibidem, s. 11.
8 Ibidem, s. 42.
9 Statut Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności par. 1, s. 1.
10 Ibidem, s. 13.
11 Ibidem, s. 13.
12 Ibidem, s. 19.

W zakładach dla chłopców przebywało w 1938 roku 138 pensjonariuszy, z których 127 uczęszczało do szkoły, a 11 do przedszkoli[13]. W Zakładzie Opatrzności Bożej, w omawianym okresie, opiekę sprawowano nad 78 dziewczętami[14]. Przeciętna frekwencja w placówkach przedszkolnych WTD wahała się od 25–30 dzieci, a w dwóch – do blisko 80[15].W Szwalni uczyło się 230 dziewcząt[16].

Inne formy pracy i zakres działalności Towarzystwa dotyczyły już opieki nad ludźmi dorosłymi. Opieka nad starcami, polegała na udzielaniu wszechstronnej pomocy, dostarczaniu pożywienia, zapewnienia godziwych warunków życia w okupowanej stolicy. Ubodzy zaś otrzymywali wsparcie materialne zarówno w formie bezzwrotnych pożyczek, jak i opału oraz wyżywienia.

Wojna i okupacja hitlerowska zdeterminowały potrzeby opiekuńcze w stosunku do całego społeczeństwa polskiego, w tym zwłaszcza do dzieci. Według ostrożnych szacunków na terenie Generalnej Guberni (dalej: GG) liczba dzieci wymagających natychmiastowego ratownictwa i opieki wahała się od ok. 110 tys. w roku 1942 do 140 tys. w końcu 1943 roku[17]. Potrzeby w tym zakresie były różnorodne zarówno medyczne, jak i opiekuńcze, wynikające z sieroctwa. Szczególną grupę stanowiły dzieci opuszczone przez rodziców, zagubione, kalekie i upośledzone, a także żydowskie ratowane z gett.

Początkowo istniały dwie instytucje powołane do pomocy i opieki: Polski Czerwony Krzyż i Rada Główna Opiekuńcza (dalej. RGO)[18], działająca w Krakowie stolicy GG.

---

13 Ibidem, s. 14.

14 Ibidem, s.15.

15 Ibidem, s.17.

16 Ibidem, s. 19.

17 K. Kowalik, *Opieka nad dzieckiem w Generalnej Guberni*, Lublin 1986, s. 13.

18 Rada Główna Opiekuńcza była organizacją działającą za zgodą władz okupacyjnych, zarówno podczas I jak i II wojny światowej. Ukonstytuowała się i została zatwierdzona przez gubernatora Franka w maju 1940 roku. Adam Ronikier, długoletni prezes RGO tak wspomina moment wezwania go do Krakowa z Warszawy, gdzie toczyły się rozmowy w sprawie ponownego powołania RGO „oto w dniu 12 grudnia, w czasie trwającego u mnie licznego zebrania wszedł na salę, gdzie się ono bez pozwolenia władz odbywało, przedstawiciel Gestapo i wręczył mi kopię depeszy do któregoś z dostojników niemieckich w Warszawie, w której stało, że ma on mnie wyprawić (In Marsch setzen)bym na 13 grudnia stawił się w Krakowie w urzędzie generalnego gubernatora. [...] W owym dniu 13 grudnia dniu, który w życiu mym miał podwójne znaczenie, bo w tejże dacie roku 1915 generał von Beseler zatwierdził tworzoną przeze mnie wówczas Radę Główną Opiekuńczą, stawiłem się w Krakowie [...]", w: A. Ronikier, *Pamiętniki 1939–1945*, Kraków 2013, s. 27. Adam Ronikier działacz społeczny i polityczny, poseł w Berlinie z ramienia Rady Regencyjnej, Organizator RGO podczas I i II wojny światowej; zwolennik Stronnictwa Narodowego. Zmarł w 1952 roku na emigracji.

Na terenie Warszawy, zanim jeszcze powstała w czasie II wojny światowej RGO, istniał powołany we wrześniu 1939 roku, pod przewodnictwem byłego ministra komunikacji, Stołeczny Komitet Samopomocy Społecznej, złożony z przedstawicieli różnych środowisk politycznych i gospodarczych. Jego agendami były komitety okręgowe, którym podstawę działalności, oparcie i orientację w potrzebach dawały miejskie ośrodki[19]. Społeczeństwo Warszawy uczestniczyło ofiarnie w pracy Komitetu. Niestety, decyzją szefa Dystryktu Warszawskiego Ludwiga Fiszera z dniem 31 marca 1941 roku Komitet został zlikwidowany, a jego działalność i agendy przejęła Rada Opiekuńcza Miejska[20].

Działalność opiekuńcza kontynuowana była także przez najstarsze, bo istniejące nieprzerwanie od 1814 roku, Warszawskie Towarzystwo Dobroczynności. W Księdze Protokołów Zarządu WTD prowadzonej od 21 listopada 1941 roku istnieją systematyczne zapisy z posiedzeń władz Towarzystwa, odbywających się regularnie w odstępach dwutygodniowych. Są one świadectwem podejmowanych przez WTD działań opiekuńczych zarówno wobec dzieci jak i dorosłych.

Towarzystwo borykało się z kłopotami materialnymi[21], które z pewnością warunkowały skuteczną pomoc. Fundusze uzyskiwane z różnych źródeł od początku były niedostateczne. Mimo pozbawienia Towarzystwa dochodów czerpanych z dóbr gościeradowskich[22], w warszawskich placówkach WTD nadal prowadzono regularną pracę i opiekę nad dziećmi.

Dzieci będące pod stałą opieką WTD miały zagwarantowaną naukę na poziomie szkoły powszechnej. Dotyczyło to zarówno chłopców z Zakładu Jachowicza na Freta, jak i dziewcząt z Zakładu Opatrzności Bożej na Rakowieckiej. Kontrolą wyników nauczania i frekwencji, zajmował się z ramienia WTD kierownik Wydziału Opieki nad Dzieckiem – Stanisław Tyborowski. Jego wystąpienia podczas

---

19 B. Kroll, *Rada Główna Opiekuńcza*, Warszawa 1985, s. 28.

20 Ibidem, s. 29-30.

21 W grudniu 1941 roku sytuacja ekonomiczna warszawiaków była krytyczna, nieustannie rosły ceny artykułów pierwszej potrzeby; węgiel kosztował 1400 zł, a drzewo 500–800 zł za tonę, w: W. Bartoszewski, *1859 dni Warszawy*, Kraków 2008, s. 299. W kwietniu 1942 roku nastąpiła gwałtowna podwyżka cen artykułów żywnościowych. „Cena chleba żytniego razowego osiąga zł 11,82 za kg (styczniu 1942 r.– 6,77zł)… mięsa wołowego 29,79 zł w styczniu – 20,94 zł za kg). Masło kosztuje teraz 96,26 gr.", ibidem, s. 335.

22 Gościeradów, leżący w guberni lubelskiej zapisał Towarzystwu hr. Eligiusz Niewiadomski. Był to majątek, którego wartość szacowano na 1mln rubli. Spory z bratem ofiarodawcy doprowadziły nie tylko do uszczuplenia majątku, ale także do rabunkowej gospodarki leśnej, mającej znaczącą wartość, obok młynów, stawów rybnych, gorzelni, tartaków. W efekcie Towarzystwo objęło prawnie dobra gościeradowskie w kwietniu 1900 roku, w: H. Markiewiczowa, *Działalność opiekuńczo-wychowawcza Warszawskiego Towarzystwo Dobroczynności 1814–1914*, Warszawa 2002 s. 94-95.

posiedzeń Zarządu cechowała rzeczowość i znawstwo. Już podczas jednego z pierwszych posiedzeń 21 listopada 1941 zreferował przebieg spotkania w Domu Opatrzności Bożej na Rakowieckiej, podczas którego wręczył dziewczętom nagrody książkowe za osiągnięte przez nie dobre wyniki nauczania. Taka sytuacja powtarzała się wielokrotnie, nawet wówczas, gdy Tyborowski musiał z własnych funduszy wyasygnować pieniądze na nagrody dla najlepszych uczennic[23]. Na koniec roku szkolnego 1942 wręczono 78 nagród[24]. Rok później tylko jedna z 75 dziewcząt przebywających w Zakładzie Opatrzności Bożej nie uzyskała promocji do następnej klasy[25].

Nieco inaczej przedstawiała się kwestia nauczania u chłopców przebywających w Zakładzie im. Stanisława Jachowicza na Freta 10 i dziewcząt skupionych w Szwalni przy ul. Starej 3. W Księdze Protokołów pierwszą wzmiankę dotyczącą nauczania chłopców z Zakładu przy ul. Freta, znajdujemy dopiero w opisie posiedzenia zarządu WTD w dniu 9 października 1942 roku[26]. „Po rozpatrzeniu sprawy nauczania dzieci w Zakładzie przy ul. Freta, Zarząd postanowił udzielić bezpłatnie Antoniemu Kieniewiczowi na potrzeby prowadzenia szkoły powszechnej przy Zakładzie WTD na Freta 10, lokal, oświetlenie, opał, świadczenia socjalne dla personelu szkoły oraz całkowite utrzymanie z kuchni Zakładu WTD im. Jachowicza dla nauczycieli na cały rok szkolny 1942/43, w zamian za co wymieniona szkoła uczyć będzie bezpłatnie wszystkie dzieci znajdujące się w tymże Zakładzie przy ul. Freta 10”[27]. Tego typu transakcje wiązane były korzystne dla obu stron, zarówno dla nauczycieli, którzy mieli zapewniony całoroczny wikt, jak i dla Towarzystwa, które nie musiało opłacać czesnego za uczniów. Szkoła prowadzona przy ul. Starej w pomieszczeniach Szwalni WTD liczyła 260 uczniów, z tego w roku 1943 promocji do następnej klasy nie otrzymało 26, a celująco uczyło się 61[28].

W maju 1943 roku prezes Kieniewicz podczas posiedzenia Zarządu WTD powiedział zgromadzonym o decyzji, jaka zapadła w Wydziale Szkolnym miasta Warszawy, nakazującej likwidację szkół powszechnych przy ul. Freta i Starej oraz wydanie władzom całej dokumentacji dotyczącej zarówno uczniów jak i nauczy-

---

23 Protokół z posiedzenia Zarządu WTD w dniu 21 listopada 1941 roku; Archiwum miasta Warszawy, Zespół Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności, Księga Protokołów Zarządu 1941–1944, s. 1, sygn. 434.

24 Protokół z posiedzenia Zarządu WTD w dniu 10 lipca 1942 roku, ibidem, s. 47-48.

25 Protokół z posiedzenie Zarządu WTD z 23 lipca 1943 roku, ibidem, s. 113-116.

26 Prawdopodobnie sprawa była omawiana już wcześniej, jednak żadnych zapisów z przeprowadzonej dyskusji nie znalazłam.

27 Protokół z posiedzenia Zarządu WTD w dniu 9 października 1942 roku, ibidem, s. 61- - 62.

28 Protokół z posiedzenia Zarządu WTD w dniu 16 kwietnia 1943 roku, ibidem, s. 94.

cieli[29]. Zgromadzeni członkowie Towarzystwa wyrazili oburzenie, uważając, że „zarządzenie to czyni poważną szczerbę w działalności WTD, niszcząc wyniki długotrwałych i owocnych wysiłków kierownictwa szkół" [30]. Tym bardziej, iż do szkoły na Freta uczęszczało 104 uczniów i tylko ośmiu w tym roku szkolnym miało powtórzyć klasę (w tym 5-cioro chorych dzieci)[31].

We wrześniu 1943 roku Stanisław Tyborowski zakomunikował, iż szkoła na Freta jest w dalszym ciągu nieczynna i nie ma żadnej decyzji władz w sprawie jej uruchomienia. Odwołano się od decyzji władz, chcąc zatrzymać nauczycieli do prowadzenia korepetycji. Prezes Rady Naczelnej WTD Leśniowski, uważał, że należy zwrócić się do władz miejskich z propozycją przejęcia obydwu szkół na ewidencję do Magistratu Warszawy, przy czym WTD gwarantowałoby lokal oraz nie obciążało miasta żadnymi kosztami z tego tytułu[32]. Mimo wszelkich trudności szkoła na Freta przetrwała i 1 października 1943 roku naukę w niej pobierało 81 dzieci będących pod stałą kuratelą WTD[33].

W grudniu 1943 roku zauważono zwiększającą się frekwencję podopiecznych, będących stałymi pensjonariuszami zakładów WTD oraz przychodzących na naukę z miasta[34]. Wydział Wsparć prowadzony przez Helenę Rudzińską wspomagał ubogich uczniów udzielając im zapomóg. W listopadzie 1941 roku udzielono zapomóg szkolnych 21 osobom, które ukończyły szkołę powszechną i kontynuowały naukę (po 30 zł) i 37 dzieciom ze szkół powszechnych na pomoce szkolne (po10 zł)[35].

Stanisław Tyborowski nadzorował także, prowadzone przez WTD, placówki wychowania przedszkolnego, w liczbie dziewięciu w 1943 roku. Najwięcej dzieci uczęszczało do przedszkola przy ul. Freta, bo aż 200; w sumie opieką przedszkolną objęło Towarzystwo ponad 448 dzieci[36]. Stan zdrowia dzieci monitorowany był na bieżąco i przedstawiał się, mimo okupacyjnych warunków bytowania, dobrze[37].

Niewątpliwie problemem najważniejszym, przy tak zakrojonej pracy opiekuńczej były kwestie finansowe. WTD miało, co prawda, nieruchomości które przed wojną przynosiły Towarzystwu zyski umożliwiające prawie niezakłóconą pracę,

---

29 Protokół z posiedzenia Zarządu WTD w dniu 26 maja 1943 roku, ibidem, s. 102-104.
30 Ibidem, s. 103.
31 Protokół z posiedzenia Zarządu WTD w dniu 23 lipca 1943 roku, ibidem, s. 115-116.
32 Protokół z posiedzenia Zarządu WTD w dniu 3 września 1943 roku, ibidem, s. 120.
33 Protokół z posiedzenia Zarządu WTD w dniu 1 października1943 roku, ibidem, s. 127.
34 Protokół z posiedzenia Zarządu WTD w dniu10 grudnia1943 roku, iIbidem, s. 137.
35 Protokół posiedzenia Zarządu WTD z dnia 9 stycznia 1942 roku, ibidem, s. 12.
36 Protokół z posiedzenia Zarządu WTD w dniu 21 października 1943 roku, ibidem, s. 127.
37 Protokół z posiedzenia Zarządu WTD w dniu 19 marca 1943 roku, ibidem, s. 90 oraz z dnia 16 kwietnia1943 roku, ibidem, s. 94.

jednak władze okupacyjne, nie licząc się zupełnie z koniecznością pomocy społeczeństwu Warszawy, swobodnie zajmowały i dysponowały majątkiem różnych przedwojennych instytucji, w tym, majątkiem WTD. Ewidentnym tego przykładem jest sekwestr majątku Towarzystwa w Gościeradowie, z którego czerpano zyski na prowadzenie prac opiekuńczych. Mimo monitów do władz okupacyjnych i RGO w sprawie wycinki i sprzedaży drzewa z lasów gościeradowskich strumień pieniędzy stamtąd płynący na pokrycie bieżących potrzeb, w zasadzie ustał wraz z wzięciem Gościeradowa pod jurysdykcję okupantów[38]. Był to dla WTD poważny uszczerbek nie tylko finansowy, ale również materialny, bowiem drewno gościeradowskie zapewniało zimowy opał placówkom WTD. Problemy związane z Gościeradowem często były tematem posiedzeń Zarządu Towarzystwa.

Dotacje w wysokości 90 000zł miesięcznie przekazywano Towarzystwu z funduszu Dystryktu Warszawskiego, często nieterminowo. W sytuacji krytycznej władze WTD zdecydowały się na zaciągnięcie kredytu hipotecznego, aby zapewnić ciągłość prac opiekuńczych.

Mimo trudności finansowych Towarzystwo postanowiło nadal organizować dla dzieci letni wypoczynek. Dziewczęta z Zakładu Opatrzności Bożej rokrocznie wyjeżdżały na wakacje do Kępiny, majątku położonego nieopodal Brwinowa, prowadzonego przez siostrę Heleną Szafarz. Natomiast chłopcy z Zakładu im. Stanisława Jachowicza czas letni spędzali w Ignacewie.

Kępina pełniła w czasie okupacji ważną rolę aprowizacyjną, zaopatrując Zakład Sierot Dziewcząt w niezbędne artykuły rolne, dawała też schronienie w czasie Powstania Warszawskiego pensjonariuszkom Domu Opatrzności Bożej. Wprawdzie okupant chciał objąć tę nieruchomość i przeznaczyć ją na cele organizacji Hitlerjugend jednak interwencja jednej z sióstr w Zarządzie Młodzieży Niemieckiej[39] i oświadczenie, że pomieszczenia są już zamieszkiwane przez polską młodzież, uratowała sytuację i dziewczęta pozostały tam przez całe wakacje 1939 roku. Gospodarstwo Kępina prowadziło pełną produkcję rolną, zaspokajającą potrzeby wypoczywających dziewcząt oraz gromadziło zapasy żywności, które

---

38 Sprawy Gościeradowa były przedmiotem narady odbytej w 1942 roku, zwołanej przez powiernika władz okupacyjnych dr. Ramerta, w obecności przedstawiciela RGO Jełowickiego i p. Starczewskiego z Zarządu Miejskiego. „Rezultat konferencji jest ujemny, bo ani RGO ani Zarząd Miejski nie są w możności przyniesienia pomocy materialnej dla WTD, nie znajduje również wyjścia p. Ramert, jakkolwiek dokłada starań, aby beznadziejną sytuację finansową WTD poprawić albo przez uzyskanie zasiłków z miasta względnie z Wydziału Zaopatrywania w przyznaniu kontyngentów. [...] pan Ramert robi dalsze starania w celu ulżenia Towarzystwu przetrwania kryzysu". Protokoł z posiedzenia Zarządu WTD w dniu 12 czerwca 1942 roku, ibidem, s. 43.

39 Protokół posiedzenia Zarządu WTD w dniu 25 czerwca 1943 roku, ibidem s. 107.

jak wkrótce się okazało miały duże znaczenie dla pensjonariuszy pozostających podczas wojny w warszawskich placówkach WTD. Kępina była też przystanią wysiedlonych po Powstaniu Warszawskim mieszkańców miasta. Dziewczęta po wakacjach 1939 roku spędzonych w majątku powróciły do Domu Opatrzności Bożej, lecz podróż ta w tłumie uchodźców i systematycznych bombardowań hitlerowców, była uciążliwa i niebezpieczna. Dobitnie świadczy o tym opis ewakuacji dzieci z Kępiny do Warszawy pióra siostry A. Rowińskiej. „Było już zupełnie ciemno, gdyśmy szły lasem do Kępiny, a nad naszymi głowami wciąż krążyły nieprzyjacielskie samoloty. Wreszcie dotarłyśmy do domu po 10-tej.Nie było czasu do namysłu. Całą noc szykowałyśmy najpotrzebniejsze rzeczy dla dzieci i nazajutrz o 6-tej rano wyruszyłyśmy z dziećmi podzielonymi na małe grupki pod opieką sióstr do Leśnej Podkowy. Dowiadujemy się na stacji, że Niemcy posuwają się bardzo szybko w stronę Warszawy. Popłoch na wszystkich drogach i liniach kolejowych. Między publicznością krąży wieść, że już ostatni pociąg odjedzie do Warszawy. Na stacji tłumy ludzi. Czekamy, modlimy się wraz z dziećmi, nareszcie nadchodzi pociąg, ale tak przepełniony, że ludzie dosłownie uczepieni są buforów i siedzą na dachach. Pociąg zatrzymuje się na chwilkę, ale zawiadowca stacji oświadcza, że w żaden sposób tyle osób nie może zabrać. Prosimy, błagamy, tłumaczymy, że dzieci niepodobna zostawić na stacji wobec zbliżającego się nieprzyjaciela. Wreszcie zawiadowca stacji kazał doczepić jeden wagon specjalnie dla naszej gromadki, ostrzegając, aby nikt nie zbliżał się w drodze do okna i żeby w wagonie panowała zupełna cisza. [...] Po paru godzinach dojechałyśmy szczęśliwie do Warszawy. [...] Doczekałyśmy lata 1944 r. Dzieci jak zwykle po skończonych lekcjach, wyjechały na wakacje na wieś do Kępiny”[40].

Po wybuchu Powstania Warszawskiego dom przy Rakowieckiej był ostoją dla warszawiaków, zwłaszcza dla matek z dziećmi, ludzi starych i niedołężnych. Narażony stale na niebezpieczeństwo, na wizyty Niemców, ostrzeliwany, mieścił w piwnicy powstańczy punkt opatrunkowy. W najgorszym powstańczym czasie dawał schronienie ponad 600 niedołężnym osobom i matkom z małymi dziećmi[41]. Trzynastego września nastąpiła ewakuacja domu. Siostry wraz z podopiecznymi udały się na Okęcie. W marcu 1945 roku zlikwidowano barak dla ubogich, którymi opiekowały się szarytki. Wrócono na Rakowiecką do ruin Domu Opatrzności Bożej. Z Kępiny wróciło 30 dziewcząt, które zapisano do szkół średnich[42].

---

40 Warszawskie Towarzystwo Dobroczynności – Historia Zakładu Opatrzności Bożej, Warszawa ul. Rakowiecka 21. Lata wojny 1939–1945. Sprawozdanie siostry A. Rowińskiej, w: Archiwum miasta Warszawy, Zespół Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności, sygn. 476, s. 1.

41 Ibidem, s. 9.

42 Ibidem, s. 9-11.

Gospodarstwo w Drewnicy[43], gdzie na wakacje wyjeżdżali chłopcy z Zakładu Jachowicza, prowadzone przez p. Marcinkiewicza nie było właściwie administrowane, głównie z powodu zapuszczenia, zachwaszczenia, braku odpowiedniego inwentarza oraz miejscowego złodziejstwa. Mimo wszystko było ono miejscem letniego wypoczynku dzieci.

Stan majątkowy Towarzystwa do 1 sierpnia 1944 roku przedstawiał się następująco:

- 12 nieruchomości w Warszawie i 1 pod Warszawą.
- Dobra gościeradowskie powiat Janowski w Lubelskiem: ok. 10 000 ha lasów, folwarki, rybołówstwo, młyn.

Zakłady Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności:

A. Dział Opieki Zamkniętej

1. Zakład dla starców na 30 osób, Krakowskie Przedmieście 62
2. Zakład dla starców na 80 osób, Młynarska 112
3. Zakład dla sierot chłopców na 150 miejsc, Freta 10
4. Zakład dla sierot dziewcząt na 150 miejsc, Rakowiecka 21
5. Bursa dla uczniów szkół zawodowych na 25 miejsc, Freta 10
6. Szkoła powszechna oraz szkoła szycia i robót na 100 dziewcząt, Stara 3
7. Letnisko dla sierot dziewcząt w Kępinie k/Warszawy.

B. Zakłady Opieki Otwartej

1. Wydział Wsparć, Krakowskie Przedmieście 62 – zapomogi pieniężne, żywność dla najbiedniejszych
2. Sala Zajęć przy Wydziale; darcie pierza, krawiectwo, reperacje
3. Kuchnie przy Wydziale; 150 bezpłatnych obiadów dziennie dla starców i uczącej się młodzieży
4. Kasa Oszczędnościowa przyjmująca małe wkłady na książeczkę
5. Kasa im. Bolesława Prusa, wydająca bezprocentowe pożyczki na uruchomienie warsztatów pracy.

Ponadto Towarzystwo prowadziło 12 przedszkoli w różnych punktach Warszawy, dwie placówki tego typu w Gościeradowie oraz tamże szpital[44].

Praca opiekuńcza wszystkich członków WTD trwała nieprzerwanie aż do 1949, kiedy to nastąpiło rozwiązanie Towarzystwa, mimo licznych monitów do

---

43 Miejsce wypoczynku w Drewnicy należało do WTD od 1892 roku, w: Pamiętniki Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności, t. 6, s. 26, Archiwum miasta Warszawy zespół WTD, sygn. 477.

44 WTD (Akta dotyczące działalności Towarzystwa, odpisy artykułów ogłaszanych w prasie itp.) 1946–1949, Archiwum miasta Warszawy, zespół WTD, sygn. 441, s. 9.

władz Polski Ludowej, wskazujących na potrzebę dalszego funkcjonowania instytucji o takich tradycjach niesienia pomocy ubogim, w tym osieroconym dzieciom i pomimo doświadczenia zdobytego przez ponad wiek. Inna rzeczywistość polityczna eliminowała możliwości i potrzebę społecznej aktywności nie tylko w gospodarce, ale też w takich dziedzinach jak pomoc społeczna.

Łukasz Kalisz

Salezjanie i ich opieka nad dzieckiem w Supraślu (1936–1950)[1]

Przyjęcie chrztu przez księcia Mieszka I w 966 roku spowodowało, że Polska stała się krajem „cywilizowanym", co w X wieku oznaczało, że należy do cywilizacji ściśle związanej z Rzymem i wszystkim, co reprezentowała głowa niepodzielonego jeszcze Kościoła. W kolejnych wiekach w Kościele chrześcijańskim następowały schizmy i podziały, jednak nawet wówczas chrześcijaństwo wielu wyznań determinowało życie w Europie.

Wraz z napływem osób duchownych do Polski, przybywały także nowe możliwości wychowawcze i edukacyjne. W miarę upływu wieków można zauważyć liczne systemy wychowawcze, które bardziej lub mniej zależne były od cywilizacji chrześcijańskiej. Wśród tych systemów dużą grupę realizowały zakony: i to nie tylko te, które zajmowały się edukacją, jak jezuici, pijarzy, czy bazylianie, ale także np. franciszkanie, którzy ubóstwo podnieśli do rangi cnoty, a ich praktyka ewangelicznej pomocy potrzebującym może być dziś uważana za początki pracy socjalnej[2].

W XIX wieku we Włoszech, pomimo niesprzyjającej sytuacji politycznej, powstało nowe zgromadzenie zakonne – Towarzystwo Świętego Franciszka Salezego[3] założone przez ks. Jana Bosko (1815–1888), który jako praktyk wyciągał z ubóstwa i analfabetyzmu młodych więźniów, migrantów, robotników oraz dzieci

---

1 Projekt został sfinansowany ze środków Narodowego Centrum Nauki przyznanych na podstawie decyzji numer DEC-2012/05/N/HS6/04037.

2 J. Radwan-Pragłowski, K. Frysztacki, *Społeczne dzieje pomocy człowiekowi: od filantropii greckiej do pracy socjalnej*, Katowice 1998, s. 74-76.

3 Za początek istnienia zgromadzenia przyjmuje się 1859 rok, jednak ostateczne zatwierdzenie Towarzystwa Salezjańskiego przez Stolicę Apostolską nastąpiło dekretem z dnia 1 marca 1869 roku. M. Wirth, *Ksiądz Bosko i Rodzina Salezjańska, dzieje i nowe wyzwania (1815–2000)*, Kraków 2009, s. 112-117.

osierocone. Sposób, w jaki ks. Bosko udało się wykształcić wielotysięczne grupy młodzieży, był dość prosty, a jednocześnie wymagający. Należało wychowywać w atmosferze domu rodzinnego, troszcząc się o trzy filary wychowania, jakimi były: rozum, religia i dobroć, a przy tym wychowawca miał być asystentem, który jak brat czy ojciec towarzyszy młodemu człowiekowi[4].

Jan Bosko już za życia zdobył wielu naśladowców, którzy salezjańskie ideały wychowawcze przenosili do swoich krajów. Historia salezjanów w Polsce wiąże się z trudnymi początkami ze względu na kadrę, warunki materialne, ale także sytuację polityczną przełomu XIX i XX wieku, przez co pierwsze placówki mogły powstać jedynie w zaborze austriackim[5]. Rozkwit Zgromadzenia przypada na okres II Rzeczypospolitej, w której salezjański charyzmat był wręcz wyczekiwany, gdyż nie brakowało młodzieży osieroconej czy pozbawionej możliwości edukacji. Salezjanie, powiększając stan liczebny kapłanów i koadiutorów, zakładali szkoły i oratoria, rzadziej parafie. Do wybuchu II wojny światowej istniało już wiele domów salezjańskich, z czego najwięcej przypadało na Archidiecezję Wileńską[6], czyli obszar, na którym znajdował się Supraśl – Por.: mapa 1.

Supraśl w okresie II Rzeczypospolitej był miastem różnych narodowości i wyznań: katolików, byłych unitów, prawosławnych, protestantów i żydów. Jakie były między nimi stosunki, można się dowiedzieć m.in. z dokumentów archiwalnych. Ciekawie przedstawiają się choćby konflikty w chrześcijańskich małżeństwach mieszanych, gdzie sądy kościelne były gotowe uznać nieważność sakramentu małżeństwa z osobą innego wyznania, aby tylko dany wyznawca wrócił do Kościoła katolickiego. Warunkiem koniecznym (np. gdy sakrament małżeństwa został przyjęty w zborze bądź cerkwi) było przyznanie się do błędu, przeprosiny i chęć naprawienia nierozważnej decyzji[7].

---

4 J. Bosko, *System prewencyjny w wychowaniu młodzieży*, w: *Konstytucje i Regulaminy Towarzystwa św. Franciszka Salezego*, Rzym 1986, s. 424-431.

5 Pierwsze placówki salezjańskie na ziemiach polskich powstały w Miejscu Piastowym (1892-1897), Oświęcimiu (1898), Daszawie (1904), Przemyślu (1907) i Krakowie (1911). Por.: M. Różański, *Historia wspólnot michalickich,* t. 1, Marki 2005, s. 34; J. Niewęgłowski, *Wychowawczo-społeczna działalność salezjanów w Polsce w latach 1898–1989*, Warszawa 2011, s. 165-199.

6 Ustanowienie Archidiecezji Wileńskiej nastąpiło bullą Vixdum Poloniae Unitas z 28 października 1925 roku papieża Piusa XI, co odpowiadało strukturom Kościoła Katolickiego po konkordacie z 1925 roku. Por.: *Wileńska Metropolia*, w: *Encyklopedia Katolicka,* t. XX, Lublin 2014, s. 471; Dziennik Ustaw 1925, nr 72, poz. 501, art. IX.

7 Lietuvos Mokslų Akademijos Vrublevskių Biblioteka – Biblioteka Litewskiej Akademii Nauk im. Wróblewskich w Wilnie [LMAVB], F. 318 –1933, s. 1; F. 318 – 3637, s. 1-2; F. 318 – 3638, s. 1; F. 318 – 3640, s. 3; F. 318 – 12512, s. 1-19.

Placówki salezjańskie w II RP na tle granic diecezji po 1925 roku

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: map Wojskowego Instytutu Geograficznego z okresu II Rzeczypospolitej, współczesnych map Polski oraz map satelitarnych. Granice diecezji na podstawie Mapy Kościoła Rzymsko-Katolickiego w Polsce wydanej w 1927 r. przez Instytut Kartograficzny imienia E. Romera.

Salezjanie przybyli do Supraśla w 1935 roku[8] i tak jak w innych miejscach (np. Oświęcimiu, Różanymstoku, Lądzie nad Wartą, Czerwińsku) przybyli do zrujnowanych budynków, które zostały im ofiarowane, aby tam własnymi środkami zorganizowali placówki wychowawcze[9].

W Supraślu sytuacja była o tyle wyjątkowa, że ofiarowane dobra już na samym początku były przedmiotem licznych kontrowersji i sporów, gdyż salezjanie otrzymali zabudowania pounickiego klasztoru powstałego na początku XVI wieku, który w 1839 roku stał się klasztorem prawosławnym, a w okresie II Rzeczypospolitej najpierw był pod zarządem państwowym, a od 1926 roku nieoficjalnie należał do Rzymskokatolickiej Archidiecezji Wileńskiej[10]. Oficjalna dzierżawa klasztoru od wojewody białostockiego razem z 20,87 ha ziemi nastąpiła dnia 15 kwietnia 1930 roku[11]. Wówczas Kuria Wileńska korespondowała z wieloma organizacjami i miała liczne pomysły na zagospodarowanie monasteru. Być może to właśnie ogromne nakłady materialne potrzebne do rozpoczęcia tam działalności odstraszyły innych zainteresowanych. Te niezrealizowane pomysły to schronisko dla Księży Emerytów Archidiecezji Wileńskiej[12], Związek Kapłanów Unitas[13] czy placówki zakonne, o które występowali: Księża Michaelici[14], Siostry Salezjanki[15] oraz Towarzystwo Maryi Niepokalanej Królowej Polski „Marianum"[16]. Tymczasowymi użytkownikami budynków poklasztornych w latach 1919–1935 była Szkoła Rolnicza, Dyrekcja Lasów Państwowych, a nawet Zakład Wychowawczo-Poprawczy Sióstr Matki Bożej Miłosierdzia[17].

Podczas gdy w latach 30. XX wieku różne instytucje starały się otrzymać klasztor w Supraślu, przekazano go Towarzystwu Salezjańskiemu jako odpowiedź na osobistą propozycję Arcybiskupa Romualda Jałbrzykowskiego[18]. Tutaj warto dodać, że był on dobroczyńcą zakonu i za jego kadencji salezjanie prężnie rozwijali się na terenie metropolii: były to szkoły w Wilnie, Dworcu, Różanymstoku,

---

8 H. Ołdytowski, *Oratorium*, „Nazukos" 1994, nr 1, s. 7.

9 J. Pietrzykowski, *Przejmowanie przez salezjanów zaniedbanych zakonnych zabytków sztuki sakralnej w Polsce w latach 1898–1936*, „Seminare. Poszukiwania Naukowe" 2016, t. 37, s. 167-180.

10 LMAVB, F. 318 – 26045, s. 2.

11 Zakończenie umowy dzierżawnej przewidziane było na 1 stycznia 1936 roku. Por.: LMAVB, F. 318 – 26045, s. 26.

12 LMAVB, F. 318 – 26045, s. 4-5, 11-13, 21.

13 LMAVB, F. 318 – 26045, s. 23, 28.

14 LMAVB, F. 318 – 26707, s. 1-6.

15 LMAVB, F. 318 – 26045, s. 22, 28, 30.

16 LMAVB, F. 318 – 26045, s. 42.

17 LMAVB, F. 318 – 26045, s. 8, 29-41.

18 LMAVB, F. 318 – 26045, s. 43-45.

Laurowie i Reginowie, a także placówki opiekuńcze i duszpasterskie w Polepiu, Kurhanie i Kamiennym Moście – por.: mapa 1.

Komitet Ekonomiczny Rady Ministrów zgodził się na oddanie budynków w dzierżawę na 36 lat w celu zorganizowania zakładu wychowawczego dla ubogiej młodzieży. W niedzielę 24 maja 1936 roku z okazji uroczystości Matki Boskiej Wspomożenia Wiernych odbyło się oficjalne przejęcie w posiadanie klasztoru i kościoła przez Zgromadzenie Salezjańskie[19]. Brała w nim udział okoliczna ludność z dziekanem z Białegostoku ks. Aleksandrem Chodyką i proboszczem parafii w Supraślu ks. Ottonem Sidorowiczem na czele. Sumę odprawił Prowincjał Salezjańskiej Inspektorii św. Stanisława Kostki – ks. Stanisław Pływaczyk, a okolicznościowe kazanie wygłosił ksiądz dziekan[20].

Działalność salezjańska w Supraślu rozpoczęła się od założenia sierocińca i oratorium, gdzie pod opieką ks. Wacława Dorabiały przebywało w 1937 roku 30 wychowanków[21], w późniejszych latach ta liczba wzrosła do około 100 chłopców. Księża zajmowali się także nauczaniem religii w szkołach w Supraślu i Ogrodniczkach[22].

Styl salezjański był tu widoczny poprzez takie formy spędzania czasu wolnego, jak sport, muzyka i teatr. Młodzież uczestniczyła w zawodach sportowych, uczyła się śpiewu w chórze oraz występowała w przedstawieniach teatralnych, co powodowało, że placówka salezjańska stała się miejscem pozytywnie postrzeganym przez mieszkańców i atrakcyjnym dla młodzieży. Oprócz wielu form zabawy oratorium było także miejscem wyświetlania filmów i przeźroczy, poza tym funkcjonowały: radio i biblioteka, wiele gier towarzyskich, a także pomoc w odrabianiu lekcji[23]. Księża zorganizowali również żeglarską drużynę harcerską, która istniała wiele lat i była kontynuowana po wojnie. W ten sposób salezjańskie ideały wychowawcze, czyli „wychowanie uczciwego obywatela i dobrego chrześcijanina" łączyły się z przyrzeczeniem harcerskim. Istnieniu harcerstwa sprzyjało kształ-

---

19 Organizacją nowej placówki już od września 1935 roku zajmował się ks. Franciszek Tomasik. Od jesieni 1936 roku w Supraślu pomagali mu jeszcze dwaj koadiutorzy Antoni Bizjak i Antoni Pleśniak. Kolejnym salezjaninem przybyłym do Supraśla, aby kierować pracą w oratorium był ks. Wacław Dorabiała. Por.: J. Krawiec, *Powstanie Towarzystwa św. Franciszka Salezego oraz jego organizacja i działalność na ziemiach polskich*, Kraków 2004, s. 159; A. Świda, *Towarzystwo Salezjańskie (Rys historyczny)*, Kraków 1984, s. 172.

20 *Nowa placówka salezjańska w Supraślu koło Białegostoku*, „Pokłosie Salezjańskie" 1936, nr 7, s. 232-233.

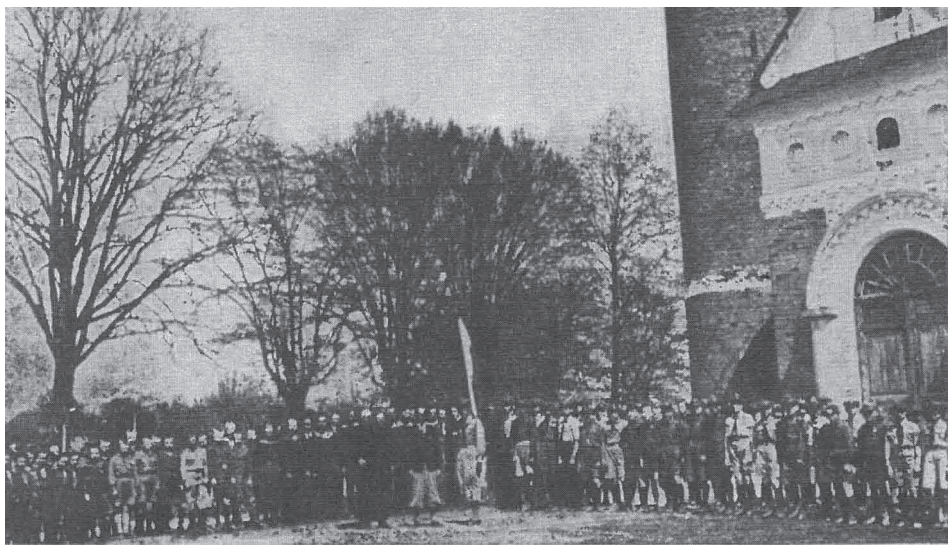
21 M. Czajkowski, *Działalność opiekuńczo-wychowawcza księży salezjanów w Różanymstoku i w Supraślu*, w: *Małe Miasta. Kultura i oświata,* t. V, red. M. Zemło, Supraśl 2004, s. 322.

22 Archiwum Instytutu Pamięci Narodowej Oddział w Białymstoku [IPN Bi], 1/1723, s. 114.

23 *Oratorium codzienne w Supraślu*, „Pokłosie Salezjańskie" 1938, nr 2, s. 39-40.

cenie zawodowe w warsztatach stolarskich, w których m.in. wykonywano samodzielnie kajaki. Zostały one 8 maja 1938 roku oficjalnie spuszczone na wody rzeki Supraśl, czemu towarzyszyło wielkie święto z defiladą, wyścigami i przejażdżkami spacerowymi[24].

Fot. 1. Młodzież po przyrzeczeniu harcerskim na tle klasztoru w Supraślu



Źródło: „Pokłosie Salezjańskie" 1938, nr 7-8, s. 178.

W kolejnym (1939) roku działalności placówki wychowankowie majsterkowali, budowali karmniki i budki dla szpaków, co zaowocowało otwarciem wystawy z zakresu działalności Ligi Morskiej i Kolonialnej. Codzienną pracę w oratorium wzbogacały wizytacje ważnych osobistości. Jedną z takich wyjątkowych wizyt było dwukrotne przybycie premiera Felicjana Sławoja-Składkowskiego. Dla dyrekcji zakończyło się to wsparciem pieniężnym, a dla wychowanków pozostały cukierki darowane przez żonę premiera[25].

Wybuch II wojny światowej przerwał stabilną pracę placówki. W dniu 8 grudnia 1939 roku sierociniec został zlikwidowany[26]. W klasztorze ulokowały się wojska radzieckie, w dużej cerkwi urządzono kuźnię, a w „ciepłej" Jana

24 *Oratorium salezjańskie duszą Supraśla*, „Pokłosie Salezjańskie" 1938, nr 7-8, s. 176-178.

25 *Hallo! Tu Supraśl!*, „Pokłosie Salezjańskie" 1939, nr 7-8, s. 166-170; *Premier Sławoj-Składkowski w Supraślu*, „Pokłosie Salezjańskie" 1939, nr 6, s. 144.

26 T. Krahel, *Doświadczeni zniewoleniem. Duchowni archidiecezji wileńskiej represjonowani w latach okupacji sowieckiej (1939–1941)*, Białystok 2005, s. 119.

Teologa – kuchnię[27]. Dyrektora placówki salezjańskiej ks. Franciszka Tomasika aresztowano i wywieziono na Wschód, a ks. Wacław Dorabiała i koadiutor Antoni Bizjak zamieszkali prywatnie w Supraślu. Ta sytuacja trwała do lipca 1941 roku, czyli do ofensywy niemieckiej[28].

Po ustąpieniu bolszewików salezjanie przystąpili do organizowania sierocińca, który początkowo był umiejscowiony w prowizorycznym pomieszczeniu, a następnie po około miesiącu w dawnym zakładzie wychowawczym w klasztorze pobazyliańskim[29]. Liczba dzieci w czasie wojny dochodziła do 100 osób, wśród nich około połowa była z rodzin sowieckich – wielu z ich rodziców w czasie ucieczki z Supraśla zostało zamordowanych przez Niemców albo uciekając, zostawiali dzieci. Dzieci żydowskie poleceniem władz przeniesiono do białostockiego getta.

W czasie wojny salezjanie swoim wychowankom zapewniali lekcje w zakresie szkoły podstawowej. Nie można było jednak nauczać historii, geografii i języka polskiego, a dyrektor zobowiązał się, że będzie nauczał także języka niemieckiego. Pomimo zagrożenia dekonspiracją salezjanie potajemnie nauczali wszystkich tych przedmiotów[30]. Po krótkim czasie zabroniono prowadzenia szkoły, jednak wówczas salezjanie rozpoczęli tajne nauczanie, co było powodem licznych kontroli – na szczęście polskie książki udawało się szybko ukryć. Dwa razy przyłapano wychowawców na nauczaniu, co skończyło się w pierwszym przypadku konfiskatą książek, a w drugim – aresztowaniem ks. Stanisława Piotrowskiego (po wojnie był wykładowcą, a nawet rektorem w białostockim seminarium, dziś jedna z ulic w Supraślu nosi jego imię – Ł.K.) i kleryka Mikołaja Płoskiego[31]. Wychowankowie dbali także o ogród i łąki, a także stanowili bezpłatną siłę roboczą dla Niemców[32].

W czasie okupacji nie ustała działalność sportowa i teatralna. Sztuki były odgrywane przy okazji różnych uroczystości. Na niektóre z tych nielegalnych przedstawień zapraszano rodziny niemieckie, dzięki czemu salezjanów omijały represje[33]. Urządzano także potajemne pokazy filmów polskich i rosyjskich. Przez długi okres nikt o tym nie doniósł, jednak pod koniec wojny znalazł się jeden „życzliwy" pracownik świecki sierocińca, co spowodowało poszukiwania aparatu projekcyjnego. Sprzęt został ukryty w lesie przez ogrodnika i gospodarza domu

---

27 M. Bołtryk, *Misja ojca Aleksego Mularczyka. Część trzecia*, „Przegląd Prawosławny" 2011, nr 7, s. 16.

28 J. Niewęgłowski, *Wychowawczo...*, s. 466-467.

29 IPN Bi, 1/1723, s. 114.

30 IPN Bi, 1/1723, s.105.

31 IPN Bi, 1/1723, s. 154.

32 IPN Bi, 1/1723, s. 58.

33 IPN Bi, 1/1723, s. 105.

dziecka Antoniego Bizjaka – zdołał on ukryć się w lesie, gdzie przebywał około dwóch tygodni, do zakończenia okupacji niemieckiej[34].

Salezjanie ratowali dzieci nie tylko od biedy, ale także i zagłady. Zachowały się bowiem przekazy o przechowywaniu dzieci rosyjskich, a także kilku chłopców żydowskich, w tym Janka Lewińskiego, który przeżył w sierocińcu do zakończenia wojny[35]. O wyżywienie dzieci troszczył się ks. Julian Zawadzki, który dbał o zaopatrzenie pomimo braku pieniędzy i skromnych przydziałów żywności wystarczających na 1/4 potrzeb sierocińca. Ksiądz Zawadzki organizował dwu- trzydniowe wyjazdy do odległych wsi furmanką z kilkoma chłopcami, którzy chętnie jeździli, gdyż mieli okazję do obfitego posiłku. Kiedy na wsi mieszkańcy oglądali fotografie zbiorowe dzieci, to ze współczucia dzielili się tym, co mieli[36]. Zebranymi darami salezjanie dzielili się z szarytkami, które w Supraślu opiekowały się dziewczętami i chłopcami w wieku przedszkolnym[37].

W styczniu 1944 roku sierociniec przeniósł się do drewnianego i ciasnego budynku tzw. Lewitówki i dwóch domów prywatnych w Supraślu. Natomiast do klasztoru sprowadzono zaledwie kilku mnichów[38]. Stało się tak dzięki Białorusinom, którzy mieli pewne przywileje u władz niemieckich. Przy okazji przeprowadzki wiele z inwentarza żywego i martwego uległo konfiskacie poprzez odebranie kluczy do magazynów. Jednak nieustępliwi salezjanie, mając klucze zapasowe, „wykradli" ponad połowę własnej żywności[39]. W dniu 23 lipca 1944 roku Niemcy, opuszczając Supraśl, wysadzili minami bazylikę i zniszczyli dawne gmachy[40].

W czasie ofensywy radzieckiej w 1944 roku okazało się, że wiele radzieckich dzieci z sierocińca odnalazło swoich rodziców, którzy przeżyli na Wschodzie, a teraz powrócili jako żołnierze. Pozostałe dzieci urodzone w Związku Radzieckim wywieziono do Grodna 9 listopada 1944 roku[41]. Po wojnie za swoją działalność księża Dorabiała i Zawadzki otrzymali złote krzyże zasługi[42].

Salezjanie wrócili do budynków klasztornych i zrujnowanej bazyliki 9 sierpnia 1945 roku, aby tutaj, na rumowiskach, budować nowe życie, remontując i wznosząc od nowa, co tylko było można. Powrót salezjanów do klasztoru spotkał się

---

34 IPN Bi, 1/1723, s. 12, 31.

35 Wraz z Jankiem salezjanie przechowywali jego matkę Dionizę, którą zatrudniono w pralni. Por.: M. Czajkowski, *Działalność...*, s. 327.

36 IPN Bi, 1/1723, s. 10.

37 IPN Bi, 1/1723, s. 51.

38 IPN Bi, 1/1723, s. 155.

39 IPN Bi, 1/1723, s. 30.

40 *Notatnik ks. W. Dorabiały,* cz. VII, „Nazukos" 1994, nr 4, s. 6.

41 IPN Bi, 1/1723, s. 1.

42 IPN Bi, 1/1723, s. 154.

z niechęcią duchownych i wyznawców prawosławia, którzy w cerkwi Jana Teologa w czasie wojny prowadzili działalność duszpasterską[43]. Powrót salezjanów z Lewitówki na pierwotne miejsce był udziałem ks. Jana Romanowicza, a następnie ks. Franciszka Cofałki. Do pomocy salezjanie mieli także kilku pracowników świeckich.

W 1947 roku dom dziecka liczył już 123 chłopców[44], jednak lata powojenne to czas utrudniania przez władze państwowe funkcjonowania zakładu. Na dom dziecka nakładano podatki, pozbawiano dotacji i odebrano tzw. resztówkę obejmującą 15 ha z ogrodem i dwoma stawami rybnymi; zabrano także inwentarz żywy i martwy. W 1949 roku represje się nasiliły i sierociniec był przedmiotem ciągłych ataków i kontroli, podburzano także wychowanków przeciw kadrze placówki. Salezjanie próbowali chronić swój dobytek przez wywózki do innych działających jeszcze placówek. Część rzeczy udało się wywieźć dzięki pogłosce ludności o rzekomej zgodzie prezydenta Bieruta, co na pewien czas zmyliło milicjantów[45]. Na skutek nacisku władz państwowych ekonom Towarzystwa Salezjańskiego ks. Ludwik Gostylla i dyrektor sierocińca ks. Franciszek Cofałka złożyli w urzędzie rezygnację z dalszego prowadzenia zakładu. Nastąpiło to 31 lipca 1950 roku[46]. Urzędujący wówczas Prowincjał Salezjańskiej Inspektorii św. Jacka ks. Jan Ślósarczyk po latach tak opisał zamknięcie placówki w Supraślu: „...I tak znów jedna katolicka placówka młodzieżowa jako wyraz «ciemnoty i wstecznictwa» została zlikwidowania w 1950 roku przez «postępowe» władze polskie"[47].

W późniejszych latach salezjanie już nigdy nie powrócili do Supraśla, także z powodu tego, iż nie było tu parafii salezjańskiej czy innego miejsca, gdzie mogliby prowadzić swoją działalność. Nie ustały jednak spory dwóch wyznań o prawa materialne i przynależność wyznaniową pobazyliańskiego klasztoru. Ostatecznie przejęli go prawosławni, maksymalnie upraszczając okresy historyczne, w których należał do katolików. Przykre jest także fałszowanie historii przez rozpowszechnianie informacji o rzekomym niszczeniu świątyni przez salezjanów i ich wychowanków lub inne historie drukowane na łamach prasy lokalnej nawet w XXI wieku. W artykule celowo nie przytaczałem pomówień i niesprawdzonych

---

43 M. Bołtryk, *Misja ojca Aleksego Mularczyka. Część ostatnia*, „Przegląd Prawosławny" 2011, nr 9, s. 24.

44 *Na gruzach przeszłości*, „Pokłosie Salezjańskie" 1947, nr 10, s. 259.

45 Archiwum Salezjańskie Inspektorii Krakowskiej [ASIK], J. Ślósarczyk, *Historia Prowincji świętego Jacka Towarzystwa Salezjańskiego w Polsce, t. VI, Dwudziestopięciolecie powojenne 1944–1969*, Pogrzebień 1969, s. 774.

46 J. Pietrzykowski, *Salezjanie w Polsce 1945–1989*, Warszawa 2007, s. 301; J. Niewęgłowski, *Wychowawczo...*, s. 572-574.

47 ASIK, J. Ślósarczyk, *Historia...*, s. 775.

informacji, które pojawiają się we wspomnieniach i współczesnej literaturze popularnej, uznając, że dla dobra ekumenizmu na tym terenie pewnych wypowiedzi nie warto propagować.

Na zakończenie pragnę dodać, że spośród wielu wspomnień byłych wychowanków salezjańskich nie znalazłem ani jednej negatywnej opinii na temat wychowawców w sierocińcu salezjańskim. Większość wspomnień zawiera pochlebne informacje o wychowaniu w domu dziecka, gdzie wszelkie trudności były traktowane jako przygoda. Widać tu wielką troskę salezjanów, aby lata pobytu w placówce, która miała zastąpić dom rodzinny, mijały w atmosferze życzliwości i przyjaźni, trwającej wiele lat po opuszczeniu placówki.

Jacek Kulbaka

Niepełnosprawni (ość) w historii europejskiej i kulturze polskiej (w średniowieczu i na początku ery nowożytnej)

Tematyka życia codziennego osób ubogich, żebraków, ludzi żyjących na granicy prawa i bezprawia, włóczęgów, trędowatych, także niepełnosprawnych stanowiła i stanowi od lat przedmiot badań polskiej i europejskiej historiografii zainteresowanej – podążając chociażby tropem francuskiej szkoły historycznej „Annales" (Annales d'histoire economique et sociale) – nie tyle wydarzeniami politycznymi, co problematyką społeczno-gospodarczą, związaną z życiem codziennym, obyczajami od społeczeństwa średniowiecznego (feudalnego) przez czasy nowożytne aż do współczesności[1]. Badania nad wycinkami dziejów mają nadal swoich orędowników i, co należy wyraźnie podkreślić, stanowią cenne dopełnienie dla globalnych, często encyklopedycznych, obrazów przeszłości, także polskich (S. Smolka, J. Szujski, M. Handelsman i inni).

W XX wieku pierwszą bazą materiałów dotyczących niepełnosprawności było środowisko osób związanych z kwartalnikiem „Szkoła Specjalna". Na kartach tego

---

1 Mowa jest o szkole historycznej powstałej w końcu lat 20. XX wieku. Jej wybitnymi reprezentantami byli m.in.: M. Bloch, J. Le Goff, L. Fabvre. Patrz: M. Bloch, *Społeczeństwo feudalne,* Warszawa 1981; J. Le Goff, *Człowiek średniowiecza*, Warszawa 2000, idem, *Kultura średniowiecznej Europy*, Gdańsk – Warszawa 2002. W nurt historiografii *Annales* wpisują się także prace holenderskiego historyka J. Huizingi, autora poczytnych *dzieł Jesień średniowiecza* (wyd. polskie 1967, 2002, 2016) oraz *Homo ludens*. *Zabawa jako źródło kultury* (Warszawa 1967, 2007). Na rynku wydawniczym znajdziemy jeszcze wiele interesujących pozycji: praca pod red. A. Chwalby, *Obyczaje w Polsce. Od średniowiecza do czasów współczesnych*, Warszawa 2008; W. Reinharda, *Życie po europejsku. Od czasów najdawniejszych do współczesności*, Warszawa 2009. Duże walory poznawcze można przypisać pracy pod red. I. Ihnatowicza, A, Mączaka, B. Zientary, J. Żarnowskiego, *Społeczeństwo polskie od X do XX wieku*, Warszawa 1988; D. Raś, *Rodziny ubogie i przestępczość od XVI do XX wieku. Warunki życia, badania psychologiczno-społeczne*, *dobroczynność i wychowanie młodzieży*, Kraków 2011.

czasopisma, któremu patronowała Maria Grzegorzewska, ukazywały się publikacje związane z metodyką pracy nauczycielskiej, przedstawiano sylwetki pedagogów specjalnych z kraju i zagranicy, informowano o sympozjach naukowych, etc. Niemało artykułów dotyczyło historii niepełnosprawności osób (według ówczesnej terminologii) upośledzonych umysłowo, moralnie zaniedbanych, głuchych, niewidomych i kalekich. Takie kierunki działalności kontynuowano w okresie Polski Ludowej oraz współcześnie. Po II wojnie światowej ukazało się szereg polskich publikacji naukowych (zwartych, artykułów encyklopedycznych) stanowiących nieoceniony materiał do poznania historii niepełnosprawności[2].

Dzieje Polski rozpoczynają się z panowaniem Mieszka I (ok. 960–992), który nie tylko włączył swoje państwo w obręb cywilizacji łacińskiej, ale prowadząc bardzo zręczną politykę wytyczył trwałe granice swego księstwa, stanowiące fundament książęco-królewskiego patrymonium właściwie do końca dynastii Piastów przypadającej na czasy Kazimierza III Wielkiego (1333–1370). Konsekwencje przyjęcia chrześcijaństwa, a także włączenie społeczeństwa w hierarchiczne struktury systemu feudalnego, upowszechnienie prawa rycerskiego (od XI wieku), uformowanie stanów społecznych – wszystko to miało dalekosiężne znaczenie także w kwestii umiejscowienia osób, dla których los okazał się mniej łaskawy (chorych, z niepełnosprawnością, nędzarzy). Bezsprzecznie jednym z elementów, na których kształtowały się relacje społeczne z takimi grupami ludności było miłosierdzie chrześcijańskie (*caritas christiana*) nakazujące humanitarne obchodzenie się

---

2 Szczegółowe informacje na temat historii osób niepełnosprawnych znajdziemy w pracach: E. Nurowski, *Surdopedagogika polska. Zarys historyczny*, Warszawa 1983; S. Dziedzic, *Rewalidacja upośledzonych umysłowo*, Warszawa 1970; H. Borzyszkowska, *Oligofrenopedagogika,* Kraków 1998; O. Lipkowski, *Pedagogika specjalna*, Warszawa 1977; J. Wyczesany, *Pedagogika upośledzonych umysłowo*, Kraków 2007; M. Balcerek, *Dzieje opieki nad dzieckiem w Polsce ze szczególnym uwzględnieniem rozwoju kształcenia upośledzonych umysłowo*, Warszawa 1977; E. Grodecka, *Historia niewidomych polskich w zarysie*, Warszawa 1996; M. Kalinowski, M. Pełka*, Zarys dziejów resocjalizacji nieletnich*, Warszawa 2003; K. Kirejczyk, *Upośledzenie umysłowe – pedagogika*, Warszawa 1981; Z. Sękowska, *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej,* Warszawa 1998; S. Mauersberg red., *Dzieje szkolnictwa i pedagogiki specjalnej*, Warszawa 1990; B. Szczepankowski, *Niesłyszący – Głusi – Głuchoniemi*, Warszawa 1999; J. Sowa, *Pedagogika specjalna w zarysie*, Rzeszów 1997; Ł. Kurdybacha red., *Historia wychowania*, t. II, Warszawa 1968; J. Kulbaka, *Niepełnosprawni. Z dziejów kształcenia specjalnego*, Warszawa 2012; M. Garbat, *Historia niepełnosprawności. Geneza i rozwój rehabilitacji, pomocy technicznych oraz wsparcia dla osób z niepełnoprawnościami*, Gdynia 2015. Kwestie opieki, kształcenia i wychowania osób z niepełnosprawnością podejmowano na łamach czasopism: „Integracja", „Nauczyciel Głuchoniemych i Niewidomych", „Przegląd Historyczno-Oświatowy", „Świat Niewidomych", „Rocznik Psychiatryczny", „Przegląd Lekarski", „Opieka nad Dzieckiem", „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze", „Człowiek – Niepełnosprawność- Społeczeństwo" i innych.

z bliźnim. Nie ulega jednak wątpliwości, że tego typu świadomość powoli przebijała się przez mur ludzkiej abominacji i zdecydowanej niechęci wobec różnych kategorii odmienności. Zaważyły na tym poglądy starożytnych myślicieli Platona i Arystotelesa, a nawet Seneki, który wzorem słynnych myślicieli greckich postulował „oddzielić nieurodziwe od zdrowego" [3]. Dla wielu stanowiło to argument do odrzucenia bądź asumpt do fizycznej eliminacji cherlawych dzieci, praktyk polegających na znęcaniu się nad chorymi psychicznie i z niepełnosprawnością intelektualną, a także – chociaż dużo rzadziej – nad niesłyszącymi i niewidomymi[4].

Dowody na fizyczną eliminację jednostek pochodzą ze świata antycznego (cywilizacji helleńskiej i rzymskiej). Takie działania dopuszczały prawa zwyczajowe ludów germańskich (Franków, Wizygotów, Wandalów), dzieci porzucano także w kręgu kultur blisko- i dalekowschodnich. Próby ustawowego ograniczenia aborcji podejmował rzymski cesarz Septimiusz Sewer (146–211), zakładając sierocińce na terenie Italii, a następnie w Afryce (kolonia Circa Sicca) i w Hiszpanii[5]. Z plagą naturalnej selekcji noworodków walczyli przez wieki chrześcijanie lecz dopiero w 314 roku Synod w Ankarze uznał aborcję za morderstwo. Panujący wówczas cesarz Konstantyn Wielki wprowadził zakaz sprzedawania dzieci, a także utworzył dom dla sierot w Cezarei Kapadockiej[6].

Znane w literaturze naukowej przykłady humanitarnego podejścia do osób – używając starszej terminologii – niewidomych, głuchych, upośledzonych umysłowo, kalekich, moralnie zaniedbanych – były w czasach starożytnych raczej rzadkością. Jednoznaczna odpowiedź na to pytanie nie jest dziś raczej możliwa z powodu braku źródeł historycznych. Bywa także tak, że zbyt jednostronnie przywołujemy model spartańskiego wychowania i fizycznej eliminacji słabych, zrzucanych w rozpadlinach górskiego pasma Tajgetos. Tak samo błędem byłoby literalne odwoływanie się do Prawa XII Tablic z czasów Republiki Rzymskiej i przyznawanie niczym nieograniczonej władzy ojcom stojącym na czele rodzin (*pater familias*). Przekazy źródłowe dowodzą, że zachowano zwyczaj naturalnej

---

3 M. Balcerek, *Rozwój wychowania i kształcenia dzieci upośledzonych. Zarys historyczny*, Warszawa 1981, s. 17.

4 Przyjmuje się, że rozróżnienie choroby psychicznej od upośledzenia umysłowego naukowo uzasadniono dopiero w XIX wieku, za sprawą lekarzy i pedagogów z Francji (Pinel, Itard, Esquirol, Seguin), a potem z Niemiec.

5 H. Fierek, M. Fierek-Kaźmierowska, *Dzieje opieki nad dzieckiem*, Słupsk 1991, s. 15 (w zakładach tych przebywali chłopcy (do ok. 14 roku życia) i dziewczęta (do 12 roku życia). Zapewniano im całodobową opiekę i wyżywienie).

6 Patrz: J. Kulbaka, *Niepełnosprawni*..., s. 23 (zabijaniu noworodków sprzeciwiali się cesarze: Walentynian i Gracjan. Od V wieku powstawały w Cesarstwie Wschodnim domy dla położnic. Najstarsze założono w Konstantynopolu).

selekcji noworodków w czasach rzymskich. Nie mamy danych ile dzieci zostało porzuconych w nurtach Tybru czy gór, czego symbolem stała się Skała Tarpejska. Odnajdujemy jednakowoż przykłady życzliwego odnoszenia się do jednostek z niepełnosprawnością w czasach Republiki i Cesarstwa Rzymskiego. Nie zawsze decydowały o tym przepisy prawa lecz czynniki psychologiczne, obyczajowe, kulturowe. Rzymianie pozostawili szereg praktycznych wskazań dotyczących kształtowania charakteru i zapobiegania demoralizacji dzieci i młodzieży (Kwintylian, Galen z Pergamonu, Cyceron). Nie zajmowali się edukacją osób niesłyszących, ani upośledzonych umysłowo. Najbardziej lękali się wykluczenia spowodowanego utratą wzroku – „strasznej ślepoty" [7].

Średniowieczne miłosierdzie realizowało się w gronie ludzi dobrej woli inspirowanych przez zakony (m.in. benedyktyni, duchacy, cystersi) i duchowieństwo świeckie. Surowe wymagania moralne zabraniały znęcania się i zabijania dzieci. Za dzieciobójstwo groziły surowe kary, włącznie z infamią, pozbawieniem wolności lub nawet karą śmierci. Z drugiej strony nieślubne dzieci nie miały łatwego bytu. Przez wieki nie miały osobowości prawnej, nie mogły liczyć na sakramenty. W XII wieku papież Aleksander III wydał dokument, na mocy którego porzuconym dzieciom nadawano podmiotowość (chrzest, nadanie imienia, nazwiska) przez co włączano je do grona ludzi wolnych[8].

Średniowieczne praktyki, wynikające z prawa feudalnego, na trwałe naznaczyły życie europejskich społeczności. Prawo chroniło nieletnich, istniała tendencja do podnoszenia wieku, w którym możliwe było zawieranie małżeństw (wiek sprawny). W XV-wiecznej Polsce wiek sprawny dla dziewcząt rozpoczynał się w 12 roku życia, dla chłopców w 15 roku.

---

7 Ibidem, s. 22-25. Uwagi Kwintyliana, zawarte w dziele: *Kształcenie mówcy*, dotyczą głównie spraw związanych z właściwym (moralnym) wychowaniem młodzieńców. Galen z Pergamonu (129–199) zajmował się badaniem słuchu. Warto dodać, że jakkolwiek głusi nie posiadali w Rzymie osobowości prawnej to w czasach cesarza Trajana mogli służyć w legionach. Osoby niesłyszące traktowano nonszalancko o czym świadczy stosunek do cesarza Klaudiusza (I w. n.e.), zwanego „ludzką poczwarą" (miał wadę postawy i wadę wymowy). Tak jak Grecy, Rzymianie szczególnie obawiali się utarty wzroku. Nie mamy bliższych informacji na temat osób psychicznie chorych czy upośledzonych umysłowo. Przyjmuje się, że osoby takie budziły lęk lub doszukiwano się w ich zachowaniu zalążków nadprzyrodzonych sił. Por.: M. Balcerek, *Rozwój wychowania i kształcenia dzieci upośledzonych. Zarys historyczny*, Warszawa 1981; T. Bilikiewicz, J. Gallus, *Psychiatria polska na tle dziejowym,* Warszawa 1962; K. Kirejczyk, *Ewolucja systemów kształcenia dzieci głuchych*, Warszawa 1967; M. Kwintylian, *Kształcenie mówcy*, Wrocław 1951; Por.: M. Garbat, *Historia niepełnosprawności*..., s. 25-90.

8 D. Żołądź-Strzelczyk, *Dziecko w dawnej Polsce*, Poznań 2006; (dzieci nieślubne stygmatyzowano przez nadawanie im dziwacznych imion, jak Pantaleon, Hermenegilda oraz nazwisk, jak Pokrzywnik, Najdek).

U schyłku średniowiecza, inaczej niż w początkach epoki, do klasztorów przyjmowano kandydatów, którzy ukończyli 16 lat. Działania na rzecz osób, w różnorodny sposób skrzywdzonych przez życie, podejmowały też władze świeckie, począwszy od czasów Karola Wielkiego (VIII–IX wiek). Wyrazem tego były jego zarządzenia w sprawie obligatoryjnego kształcenia dzieci przez duchowieństwo oraz świadczenia pomocy dla potrzebujących.

Ziemie polskie, analogicznie jak Europa Zzachodnia, podążały tropem rozwiązań prawnych wyprowadzonych z Kodeksu Justyniana (VI wiek), a potem, bardzo popularnych w Polsce, przepisów prawa magdeburskiego. Rzymska wykładnia prawa miała swe odniesienia do osób małoletnich wchodzących w konflikt z prawem i dosyć precyzyjnie określała wiek odpowiedzialności przed sądem. Przepisy te miały fundamentalne znaczenie w kwestii orzecznictwa względem łamiących prawo (także nieletnich). Na podstawie Kodeksu Justyniana przyjęto, że osoba głuchoniema nie może sprawować urzędów, nie ma prawa do darowizn, praw spadkowych. Niemniej wprowadzono przepis, który zezwalał na korzystanie przez głuchych z własności prywatnej[9].

Reforma prawa zainicjowana przez Kazimierza Wielkiego w statutach: piotrkowskim i wiślickim, uwzględniała zakaz handlu i znęcania się nad nieletnimi. W statucie wiślickim zakazywano znęcania się nad osobami z niepełnosprawnością intelektualną. Prawo ustanowione przez Kazimierza Wielkiego okazało się nadzwyczaj trwałe, o czym świadczy to, że korzystano z niego w następnych stuleciach, nawet do schyłku I Rzeczypospolitej[10].

Średniowiecze to także czas przesądów i zwalczania libertyńskich poglądów, uznawanych za herezje. Przez większość tej epoki niepełnosprawność, szczególnie psychiczną, uznawano za dopust Boży, jako kara za grzechy popełnione przez doświadczoną tym osobę lub przez krewnych. Osoby psychicznie chore narażone były na pośmiewisko, często wystawiano je na widok publiczny, znęcano się nad nimi. Zupełnie inaczej postępowano w miasteczku Geel koło Antwerpii, znanym z kultu św. Dymphny, według wierzeń sprawczyni cudu uzdrowienia chorego. Nazwę tego miasta warto zapamiętać albowiem stanowi dowód pozwalający na zakwestionowanie stereotypowej oceny średniowiecza, jako epoki zupełnego

---

9 M. Sobańska-Bondaruk, S. Lenard, *Wiek V–XV w źródłach. Wybór tekstów źródłowych z propozycjami metodycznymi dla nauczycieli historii i studentów*, Warszawa 1997, s. 38-41. Kodeks Justyniana wprowadzał podział na: „wiek dziecięcy" (do 7 lat), „wiek nieletni" (do 14 lat), „dojrzałą niedorosłość" (14-25) i „dojrzałą dorosłość" (po 25 rok życia). W stosunku do dziewcząt i chłopców w wieku „dojrzałej niedorosłości" możliwe było zastosowanie kar złagodzonych, co wiązało się z zapisem o odpowiedzialności warunkowej.

10 Patrz: I. Ihnatowicz, A. Mączak, B. Zientara, J. Żarnowski, *Społeczeństwo polskie*...

zapóźnienia i ciemnoty[11]. Symbolem opieki nad osobami psychicznie chorymi i z pewnością upośledzonymi umysłowo (wobec braku ich rozróżnienia) stał się londyński przytułek Betelem (Bedlam). Stosowano tam surową dyscyplinę, włącznie z karą chłosty. Miejsca, w których przebywały takie osoby zwano „domami wariatów" (Tollhaser) i „wieżami głupców" (Narrenturm)[12].

W końcu XV wieku papież Innocenty VIII ogłosił bullę Summi desiderantis, stanowiącą prawny przyczynek do ścigania czarownic (sic!). Skutkiem tego Europa stała się widownią licznych procesów, w których skazywano na śmierć ludzi opętanych, chorych psychicznie i pewnie z upośledzeniem umysłowym. Ostatnie procesy „czarownic" miały miejsce w XVIII wieku, także na ziemiach polskich[13].

Największym osiągnięciem epoki średniowiecza w kwestii opieki nad potrzebującymi było tzw. szpitalnictwo. Pod pojęciem tym należy rozumieć wszelkiego typu placówki opiekuńcze, zwane także niejednokrotnie przytułkami, azylami lub hospicjami. Inicjatorem takich form opieki – u progu średniowiecza – był Bazyli Wielki, założyciel hospicjum w Sebaście na terenie Cezarei Kapadockiej. Działalność tej palcówki była na tyle efektywna, że Cezarea zyskała miano „Miasta Miłosierdzia". Dla Europy Zachodniej kwestię tego typu działań opiekuńczych zaszczepił papież Grzegorz Wielki (590–604)[14].

Na ziemiach polskich pierwszy przytułek (szpital) rozpoczął działalność w 1108 roku we Wrocławiu, następnie w Jędrzejowie (1152), Poznaniu (1170)[15]. Szpitale te powstawały, jak wspomniano, z inicjatywy Kościoła. Przykład współpracy władz świeckich i kościelnych dał Władysław I Herman (1079–1102), założyciel bractwa ubogich (*confreries de misericorde*).

Ogromne zasługi w dziedzinie europejskiego szpitalnictwa były dziełem zapomnianego dziś Zakonu Duchaków (zakon św. Ducha). Jego założycielem był

---

11 A. Rothe, *Rys dziejów psychiatrii w Polsce*, Warszawa 1893 (w średniowiecznej Europie próby opieki nad psychicznie chorymi podjęto również w Norymberdze, Akwizgranie, Kolonii, Hesji, a także w ruskich (tzw. Jurodliwyje) i europejskich klasztorach).

12 J. Pelczar, *Zarys dziejów miłosierdzia w Kościele katolickim*, Kraków 1916, s. 111; T. Bilikiewicz, J. Gallus, *Psychiatria...*, s. 57 (niektórzy badacze uważają, że pierwszy szpital (przytułek) psychiatryczny rozpoczął działalność w Hamburgu (1375), w Walencji (1409), w Barcelonie (1412), Saragossie (1425), Sewilli (1436), Toledo (1489). Na terenie Italii tego typu placówka powstała w końcu XIV wieku w Rzymie, w Skandynawii w XIV wieku w Uppsali).

13 B. Baranowski, *Procesy czarownic w Polsce w XVII i XVIII w.*, Łódź 1952.

14 J. Pelczar, *Zarys dziejów...,* s. 47-48 (część hospicjów adresowana była do kalek, niewidomych i osób obłąkanych); patrz też: *Encyklopedia Kościelna*, 1905, s. 1.

15 E. Leś, *Od filantropii do pomocniczości. Studium porównawcze rozwoju i działalności organizacji społecznych*, Warszawa 2000, s. 36.

Gwidon z Montpellier, z którego woli zakonnicy zajęli się opieką nad sierotami i wszystkimi potrzebującymi. W 1204 roku papież Innocenty III przekazał Gwidonowi szpital w Rzymie pw. Matki Bożej Skalnej. W ścianie tegoż przytułku umieszczono ruchome koło służące do anonimowego przyjmowania podrzutków. Dziś miejsca tego typu zwane są „oknami życia" [16].

Duchacy pojawili się w Polsce w 1220 roku w Prądniku pod Krakowem. W 1244 roku biskup Jan, przeniósł duchaków do Krakowa. Kolejne szpitale założyli w Biskupicach k. Wieliczki, w Kaliszu (1282), Sławkowie (1296), Sandomierzu (1312), Warszawie (1388). Krakowski szpital duchaków był jedną z największych placówek w Europie. Posiadał dwa oddziały (męski i żeński). Dzieci znajdujące się w przytułku miały zapewnioną staranną opiekę, włącznie z nadaniem im praw obywatelskich, nauczaniem i wychowaniem[17].

Prowadzeniem przytułków zajmował się Zakon Bożogrobców (Zakon Kanoników Regularnych Stróżów Świętego Grobu Jerozolimskiego), założony w Palestynie, w 1099 roku. Co ciekawe, pierwszą europejską placówką zakonu był szpital w Miechowie, założony w 1163 roku. Oblicza się, że w końcu średniowiecza zakon prowadził ok. 30 przytułków na ziemiach polskich, kierowanych przez pierwowzór miechowski[18].

Ponadto niemałe osiągnięcia w prowadzeniu hospicjów były dziełem Zakonu Cystersów. Oprócz tego, że byli oni wspaniałymi sadownikami i ogrodnikami, świadczyli opiekę na rzecz potrzebujących, w tym osób chorych i z pewnością niepełnosprawnych. Na terenie Rzeczypospolitej zakon zapisał niejednokrotnie wspaniałe karty w zwalczaniu klęsk żywiołowych, epidemii, głodu i wojen.

Kwestie wychowania młodego pokolenia leżały w gestii domów rodzicielskich i Kościoła, cieszącego się niesłabnącym autorytetem do czasów reformacji. Władze świeckie, posiłkując się normami prawa zwyczajowego, a nade wszystko pryncypiami prawa rzymskiego, zakłady dla moralnie zaniedbanych uruchamiały dopiero od końca XIV wieku (Norymberga). Wszechobecna w całej Europie plaga przestępczości, żebractwa i ubóstwa wymagała systemowych działań.

---

16 K. Antosiewicz, *Opieka nad dziećmi w Zakonie Świętego Ducha w Krakowie (1220–1788),* w: E. Wiśniowski red., *Z badań nad dziejami zakonów i stosunków wyznaniowych na ziemiach polskich*, Lublin 1984, s. 49 (w konstytucji zakonu – pochodzącej z ziem polskich – napisano: „Wedle możliwości domu niech będą karmione dzieci, sieroty, i porzucone, także ubogie niewiasty brzemienne niech będą przyjmowane za darmo i traktowane z miłością").

17 J. Kulbaka, N*iepełnosprawni*..., s. 32.

18 Ibidem.

W XV wieku Anglii wprowadzono przepisy nakładające na żebraków i bezdomnych obowiązek pracy. Podobne przepisy wydano w Brukseli w 1423 roku[19].

W czasach króla Jana Olbrachta (1492–1501) podjęto działania zmierzające do ograniczenia żebractwa. W tym celu utworzono tzw. kontyngenty żebrzących, które należy rozumieć jako próbę oficjalnego spisu tej kategorii osób.

Nieletni przestępcy przebywali społem z dorosłymi w więzieniach, w których dominowały złe warunki. Mniej zdemoralizowanych umieszczano w hospicjach. Przyjmuje się, że zadania takie spełniał przytułek grudziądzki (1382) i Tarnowski Dom Sierot (1448). W zakładach tych prowadzono edukację i przyuczano do pracy zarobkowej[20].

Z zapisków pochodzących z ziem polskich wynika, że karę śmierci wobec nieletnich orzekano bardzo rzadko. Bez wątpienia wpływ na to miały postępowe i rozpowszechnione w Europie przepisy Kodeksu Justyniana. Niebagatelne znaczenie miały też przepisy wyprowadzone z prawa magdeburskiego o wiele bardziej humanitarne od przepisów prawa ziemskiego rozumianego jako prawa „od niepamiętnych czasów". Prawo stanowione zyskało na znaczeniu od czasów wspomnianych wcześniej reform Kazimierza Wielkiego, a na szczeblu lokalnym stanowieniem prawa zajęła się szlachta podczas sejmików (XV wiek)[21].

W epoce odrodzenia zauważalny był postęp w odniesieniu do dwóch kategorii niepełnosprawności: niesłyszących i społecznie niedostosowanych. Troskę o należyte (etyczne i religijne) wychowanie młodego pokolenia sygnalizowało wielu myślicieli, na czele z Erazmem z Rotterdamu i Janem Ludwikiem Vivesem. Na gruncie polskim echo postępowych poglądów humanistów europejskich – w kwestii reformy systemu rządów, a także wychowania i nauczania dzieci i młodzieży – znajduje odzwierciedlenie w dziele Andrzeja Frycza Modrzewskiego O naprawie Rzeczypospolitej, wydanego w połowie XVI wieku[22].

---

19 B. Geremek, *Litość i szubienica*, Warszawa 1989, s. 100.

20 F. Giedroyć, *Zapiski do dziejów szpitalnictwa w dawnej Polsce*, Warszawa 1908, s. 3.

21 B. Groicki, *Artykuły prawa Magdeburskiego które zowią Speculum Saxonum, z łacińskiego języka na polski przełożone,* Kraków 1618 (reprint z 1958 r.), s. 7-8 i 58. (prawo magdeburskie na ziemiach polskich zawierało klauzulę dotyczącą wieku dziecięcego (do 7 lat) i od 7 do 14 lat (okres warunkowej odpowiedzialności karnej). Młodociani, którym udowodniono popełnienie zbrodni z premedytacją, traktowani byli na równi z dorosłymi. Generalnie należy przyjąć, że nieletnich traktowano humanitarnie. Starano się ich nie karać zbyt surowo. Były to z tzw. persony od męki wolne).

22 Patrz A.F. Modrzewski, *Dzieła wszystkie*, t. 1, Warszawa 1953; Cz. Kupisiewicz, *Myśliciele o wychowaniu. Dzieła wszystkie*, t. 1, Warszawa 1953; S. Wołoszyn, *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 1., Kielce 1995; S. Kot, *Źródła do dziejów wychowania (wybór),* cz. 1, 1929, Warszawa 1930.

Według Modrzewskiego Rzeczypospolita, jakkolwiek była krajem bezpiecznym i zasobnym, wymagała wielu reform. Najważniejsze z nich dotyczyły spraw obronności kraju, poszanowania praw i obyczajów oraz wychowania młodego pokolenia. Etos wychowawczy zasadzał się na praworządności, pracowitości i zasadach solidaryzmu społecznego. Wielkie znaczenie, w myśl poglądów Vivesa, wiązał z socjalizacyjną funkcją rodziny. Zachęcał do dbałości o właściwe żywienie dzieci. Negował zasadność stosowania kar cielesnych. Opisywał zabawy dziecięce i rolę pracy. Formułując hasło: „takie będą Rzeczypospolite jakie młodzieży chowanie" słusznie wskazywał, że sprawa edukacji i wychowania stanowi jeden z filarów państwowości[23].

Wydaje się, że dla ogółu ówczesnych mieszkańców Polski bliższe były poglądy Mikołaja Reja, zwanego „nauczycielem narodu". Jego, na wskroś oryginalna, nasycona rodzimymi obyczajami, filozofia wychowania zasadzała się na poszanowaniu tradycji, prawdach wiary i konformizmie. Naczelną rolę w wychowaniu dzieci przypisywał rodzicom i krewnym, odpowiedzialnym za kształtowanie dobrych obyczajów swych potomków.

Na temat wychowania młodego pokolenia wypowiadali się m.in. Sebastian Petrycy, Szymon Marycki, Erazm Gliczner-Skrzetuski i Sebastian Klonowic. Klonowic (1550–1602) był autorem poematu Worek Judaszów, w którym przedstawia etiologię demoralizacji dzieci i młodzieży. Zdecydowanie potępiał próżniactwo i wszechobecny hedonizm wyższych warstw społecznych[24].

W początkach czasów nowożytnych kontynuowano późnośredniowieczne formy zwalczania przestępczości, ubóstwa i przestępczości, w formie nakładania obowiązku pracy. Jednym z orędowników zatrudniania ludzi bez pracy był humanista J.L Vives oraz szkocki duchowny John Major[25]. Praca Vivesa: O wspieraniu ubogich skłoniła samorządy niektórych miast (np. Norymberga) do systemowych prac na rzecz zatrudnienia i ogólnie zajęcia się kwestią ubóstwa.

Należałoby podkreślić, że rozłam zachodniego chrześcijaństwa, jaki dokonał się na skutek postępów reformacji, abstrahując od krwawych konfliktów na tle religijnym, zachęcał władze świeckie do zajęcia się problematyką opieki społecz-

---

23 A.F. Modrzewski, *Dzieła*...

24 S. Klonowicz, *Flis. Worek Judaszów i inne pisma polskie w wyborze*, Warszawa 1920, s. 51 (Szukając przyczyn „próżnowania, rozkoszy i z nic pochodzącego ubóstwa", pisał: „Dobrze powiedział jedne, źle się czynić uczą. Ludzie, gdy nic nie czynią, a brzuch tylko tuczą. Bowiem gnuśne lenistwo, luźne próżnowanie bez prace, bez frasunku chce mieć wychowanie. Bowiem człowiek leniwy leży, siedzi, stoi. Ni się ludzi nie wstydzi, i się Boga boi").

25 H. Fierek, M. Fierek-Kaźmierowska, *Dzieje*..., s. 43.

nej. Działania tego typu podejmowano w Rzeszy w czasach cesarza Karola V. W 1522 roku władze Norymbergi wydały dokument, w którym zabroniono żebractwa. Elementem do zwalczania tego procederu były manufaktury, do których przyjmowano dzieci i młodzież (sieroty i półsieroty) zaniedbane wychowawczo. Analogiczne rozwiązania wprowadzono następnie w Augsburgu i blisko trzydziestu innych miastach niemieckich[26]. Reorganizacji opieki społecznej na ziemiach niemieckich patronowali luteranie wyznający zasadę, że praca jest obowiązkiem każdego chrześcijanina. Według Marcina Lutra, żebracy i oszuści nie zasługują na żadne formy wsparcia ze strony wspólnot religijnych i samorządowych[27].

Opieka społeczna w Anglii spoczęła w rękach władz świeckich w momencie wprowadzenia anglikanizmu, w latach 30. XVI wieku. Całość nadzoru nad przytułkami i domami poprawczymi, a także nad zakładami dla żebraków i ubogich przejęły rady miejskie. Domeny uzyskane z kasaty Kościoła katolickiego częściowo przeznaczono na zapobieganie przestępczości nieletnich. W latach 70. XVI wieku Izba Lordów wprowadziła podatki na biednych (tzw. *Poor rates*). Przyjęto również ustawę służącą zwalczaniu kradzieży i włóczęgostwa. Angielskie ustawodawstwo czyniło rozróżnienie ze względu na zdolność bądź niezdolność do pracy. W 1553 roku na terenie Anglii rozpoczął działalność pierwszy zakład wychowawczo-poprawczy, ufundowany przez króla Edwarda VI w Bridewell. Poprawę charakteru uzyskiwano w formie pracy w warsztatach rzemieślniczych i wychowanie religijne. Wyspy Brytyjskie pokryły się domami pracy (workhausy)[28].

Na ziemiach polskich w XVI wieku, odwoływano się do przepisów Kazimierza Wielkiego i Jana Olbrachta. Generalnie prawo zabraniało żebractwa i włóczęgostwa, podobnie jak na zachodzie Europy. W Rzeczypospolitej, jak również w Wielkim Księstwie Litewskim, miały zastosowanie przepisy statutów litewskich,

---

26 W. Reinhardt, *Życie*..., s. 411 (manufaktury służyły zarówno miastom – mającym tanią siłę roboczą – jak i młodzieży mającej szansę na zdobycie umiejętności i kwalifikacji zawodowych).

27 B. Geremek, *Litość*..., s. 217; Patrz też O. Lipkowski, *Pedagogika specjalna. Zarys*, Warszawa 1977, s. 180 (Marcin Luter sprzeciwiał się jakiejkolwiek pomocy na rzecz osób z niepełnosprawnością intelektualną. Według niego „dzieci szatana" należało pozostawić na pastwę losu lub „pozbawić ciała". Równie negatywny stosunek do upośledzenia miał Jan Kalwin. Skutkiem tego na ziemiach niemieckich opieka nad osobami z niepełnosprawnością intelektualną i chorymi psychicznie była powolna).

28 W. Reinhardt, *Życie*..., s. 317 (w XVII wieku na terenie Anglii funkcjonowało ok. 200 workhausów. W końcu XVI wieku (1595) rozpoczął działalność zakład wychowawczo-poprawczy w Amsterdamie. Z czasem organizacja zakładu amsterdamskiego, znanego z sukcesów w zakresie resocjalizacji, stałą się wzorem dla innych tego typu placówek w Europie, także na ziemiach polskich); Patrz: M. Kalinowski, M. Pełka, *Zarys dziejów*..., s. 23.

wydane w 1529 i 1588. Na ich podstawie podniesiono granicę wieku sprawnego dla chłopców (z 15 na 18 lat) i dla dziewcząt (z 12 na 14 lat). Za granicę „roztropności" przyjęto 21 rok życia. Zgodnie z wytycznymi statutu litewskiego z 1588 roku za granicę poczytalności uznano 16 rok życia. Kary orzekane w stosunku do nieletnich miały charakter złagodzony. Sądy orzekały częstokroć zadośćuczynienie na rzecz poszkodowanego w formie pieniężnej lub pracy fizycznej. Postępowanie dowodowe tak jak wiek sprawcy miały decydujące znaczenie w orzekaniu kary przez sędziów. Zachowane dokumenty sądowe stanowią dowód na humanitarne obchodzenie się z nieletnimi w polskim orzecznictwie sądowym doby renesansu[29].

Humanizm, reformacja i kontrreformacja, jakkolwiek wywołały ferment w wielu obszarach życia Europejczyków, to nie zmieniły społecznego sposobu postrzegania dzieci pozamałżeńskich. Świadczą o tym m.in. uchwały sejmowe wydawane w Polsce (1505, 1578). Wynika z nich, że prawa obywatelskie w dalszym ciągu nie posiadały dzieci z nieprawego łoża. Oblicza się, że dzieci tej kategorii mogły liczyć od 3 do 10 procent ogółu populacji[30].

Na ziemiach polsko-litewskich reformacja przebiegła inaczej niż na zachodzie Europy. Należy wyraźnie podkreślić, że zwolennicy kalwinizmu i arianizmu, islamu, luteranizmu, judaizmu i katolicyzmu prowadzili pokojową koegzystencję, co przekładało się na spokój i dobrobyt w Rzeczypospolitej, w XVI wieku. Tylko w niektórych miastach opiekę nad dziećmi porzuconymi, ubogimi i żebrzącymi przejmowały samorządy miejskie, głównie w Prusach Królewskich. Staraniem toruńskiego Magistratu, z pewnością w uznaniu rozwiązań stosowanych wcześniej na ziemiach niemieckich, ustanowiono „urząd sierocy"[31].

Kościół katolicki, podejmując walkę z wyznawcami protestantyzmu, kontynuował działania wypracowane w poprzedniej epoce (szpitalnictwo), jednocześnie rozszerzając zakres tego działania. W 1586 roku rozpoczął działalność Zakon

---

29 J. Bardach, B. Leśnodorski, M. Pietrzak, *Historia ustroju i prawa polskiego*, Warszawa 2016; Por.: J. Makarewicz, *Kodeks karny z komentarzem*, Lwów 1935, s. 85 (materiały na temat orzecznictwa w stosunku do nieletnich).

30 D. Żołądź-Strzelczyk, *Dziecko*..., s. 269. Dzieci nieślubne otrzymywały śmieszne, piętnujące je imiona (Tytus, Hermenegilda i inne). Surowy stosunek do nich kształtowały wielowiekowe praktyki, przepisy prawa ziemskiego i kościelnego.

31 J. Kulbaka, *Niepełnosprawni*..., s. 49 (na ziemiach polskich pierwsze placówki – przytułki, w których znaleźli opiekę niepełnosprawni intelektualnie powstały w Krakowie i Gdańsku, w połowie XVI wieku).

Braci Miłosierdzia (bonifratrzy) zorganizowany przez Jana Bożego. Praca bonifratrów w Polsce rozpoczęła się na początku XVII wieku[32]. Królowie Zygmunt Stary i Zygmunt August wspierali na mocy osobnych przywilejów i dotacji finansowych działalność warszawskiego szpitala św. Ducha w Warszawie oraz innych tego typu placówek[33].

Jak wspomniano w XVI wieku zajęto się kształceniem osób niesłyszących. Działalność Geronimo Cardano z Padwy (1501–1576), Salomona Albertiego (1540–1600), Pedro Ponce de Leona (1508–1584), Juana Pablo Boneta (1573–1633) przyczyniła się do przełamania odwiecznego, sięgającego czasów Platona i Arystotelesa, stereotypu o niemożności kształcenia głuchych. Warto zauważyć, że wielu nauczycieli osiągnęło wspaniałe wyniki w nauczaniu niesłyszących zarówno migów oraz mowy ustnej. Sprawą kształcenia głuchych interesowały się dwory królewskie, pisarze (M. Montaigne), podróżnicy (James Cook), badacze i odkrywcy (Leonardo da Vinci) i inni. Praca z osobami niesłyszącymi nie miała jednak wymiaru instytucjonalnego. Władze państwowe (francuskie, niemieckie) przystąpiły do organizacji zakładów specjalnych dla głuchych dopiero w końcu XVIII wieku[34]. Nie posiadamy, niestety, przekonujących świadectw świadczących o próbach nauczania głuchoniemych na ziemiach polskich w XVI wieku.

W czasach odrodzenia ludzie psychicznie chorzy, w tym także z pewnością niepełnosprawności intelektualnie nie zyskali szerszego wsparcia społecznego, ani metodycznego. Nie zostały praktycznie wykorzystane dokonania lekarza Feliksa Platera (1530–1614), który zajmował się badaniem, klasyfikowaniem chorób psychicznych i, co ciekawe, dokonał rozróżnienia choroby umysłowej od upośledzenia umysłowego. W Europie uruchamiano nieliczne placówki, w tym również na ziemiach polskich w Gdańsku i Krakowie, w których podjęto próby selekcji i separowania osób chorych psychicznie i niepełnosprawnych intelektualnie[35].

---

32 M. Garbat, *Historia niepełnosprawności...*, s. 60-61 (bonifratrzy przybyli najpierw do Krakowa w 1609 roku. Od 1611 zakonnicy prowadzili działalność w Zebrzydowicach, od 1635 w Wilnie, od 1649 w Warszawie, od 1659 we Lwowie).

33 Ż. Grotowski, *Rozwój zakładów dobroczynnych w Warszawie*, Warszawa 1910 (w 1533 król Zygmunt Stary nadał przywileje Szpitalowi Nowomiejskiemu. a także Szpitalowi Panien Marcinkanek. W 1552 roku Zygmunt August wydał przywilej legitymizujący wychowanków warszawskich szpitali).

34 K. Kirejczyk, *Ewolucja systemów...*, s. 50-53; B. Szczepankowski, *Niesłyszący – Głusi – Głuchoniemi,* Warszawa 1999, s. 205.

35 J. Kulbaka, *Niepełnosprawni...*, s. 43.

W XVII i XVIII wieku kolejni badacze, lekarze, nauczyciele kontynuowali kształcenie niesłyszących (John Sarillian, William Holder, Johann Amman), korzystając zarówno z form komunikacji ustnej i migowej. Wreszcie, u schyłku XVIII wieku, za sprawą działalności ks. Michala de L'Eppe i Niemca Samuela Heinicke, utworzono pierwsze publiczne szkoły dla głuchoniemych (1770 w Paryżu i 1778 w Lipsku). Edukacją głuchoniemych żywo interesowali się polscy królowie Stanisław Leszczyński i Stanisław August Poniatowski. Niestety, pierwsza placówka na ziemiach polskich rozpoczęła działalność dopiero w 1817roku (Instytut Głuchoniemych w Warszawie). W epoce stanisławowskiej powstało wiele interesujących inicjatyw, nie zawsze zakończonych jednak powodzeniem, związanych m.in. z unowocześnieniem opieki społecznej, czy też ochrony prawnej nieletnich wzorowanej na postępowych rozwiązaniach europejskich (projekt zbioru praw sądowych Andrzeja Zamoyskiego). Polskie i litewskie ustawodawstwo cechowało się humanitaryzmem i nie zawierało przepisów godzących w osoby upośledzone umysłowo i chore psychicznie. Kwestie opiekuńcze wobec niepełnosprawnych stanowiły domenę ludzi dobrej woli i zgromadzeń zakonnych, czasem samorządów miejskich i gmin wyznaniowych, głównie luterańskich w miastach Prus Królewskich. Oblicza się, że u schyłku I Rzeczypospolitej działało ok. 500 szpitali, w tym: 90 w Wielkopolsce, 213 w Małopolsce, oraz 194 na Litwie[36].

Należałoby podkreślić, zresztą tak się powszechnie uważa, że instytucjonalizowane szkolnictwo specjalne, długo (przez cały wiek XIX do połowy XX wieku) określane jako „pedagogika lecznicza" narodziło się we Francji, gdzie uruchomiono pierwsze szkoły i zakłady specjalne dla niesłyszących, niewidomych, a także niepełnosprawnych intelektualnie. Pionierskie osiągnięcia francuskich uczonych, jak starałem się to pokrótce ukazać, poprzedzały niejednokrotnie udane działania innych uczonych z Europy Zachodniej w dziedzinie prywatnej edukacji głuchoniemych czy też resocjalizacji, zapoczątkowane w epoce nowożytnej (XVI wiek).

Osobny rozdział w dziedzinie opieki społecznej świadczonej szerokim kręgom społecznym zapisał Kościół katolicki. Burzliwe lata reformacji i kontrreformacji, które zachwiały filarami tej zacnej instytucji, naznaczone niejednokrotnie prześladowaniami i wojnami religijnymi nie należą do chlubnych kart europejskiego dziedzictwa, choć akurat w szeroko pojętej materii opieki na rzecz potrzebujących rywalizacja katolików z dysydentami skutkowała konkurencją, modyfikacją bądź

---

36 Z. Góralski, *Działalność charytatywna w Polsce przedrozbiorowej*, „Nauka dla Wszystkich" 1973, nr 199, s. 29 (w placówkach tych przebywało ok. 5,5 tys., pensjonariuszy).

wzbudzeniem wcześniej nieznanych form działania, angażując do działania coraz szersze czynniki społeczne i samorządowe. Skutki tego mogły być i były pozytywne, także dla osób z niepełnosprawnościami (opieka, edukacja).

Do końca XVIII wieku wypracowano zatem wiele pożytecznych i ponadczasowych rozwiązań, nie tylko instytucjonalnych, które były z powodzeniem kontynuowane i rozszerzane w kolejnych stuleciach. Zarówno ks. L'Epee i twórca pierwszej publicznej szkoły dla niewidomych (1784, Paryż) Walenty Haűy (1745–1822) czynili wskazania na temat potrzeby zatrudnienia niepełnosprawnych, a przez to ich uspołeczniania[37]. Taki kierunek działań powoli przebijał się z zaciszy gabinetów szkolnych i zakładów wychowawczych do opinii publicznej lecz stopniowo zyskiwał na znaczeniu w kolejnych dziesięcioleciach XIX i XX wieku[38].

---

37 M. Balcerek, *Dzieje opieki*..., Warszawa 1977, s. 20; (w 1791 roku na bazie szkoły założonej przez Haüy'ego powstał Narodowy Instytut dla Niewidomych. Statut placówki zawierał piękne, i zdaje się, ponadczasowe wskazania: „Celem naszego zakładu jest przy pomocy książek z wypukłym drukiem nauczyć niewidomych czytania, a w ślad za tym pisania, rachunków, języków, historii, geografii, matematyki, muzyki, itp., kształcić ich w sztukach i rzemiośle by po pierwsze: pożytecznie ich zatrudnić dla osiągnięcia lepszych warunków życiowych, a po drugie odciąć od żebrania tych nieuprzywilejowanych przez los, dając im środki do utrzymania, tak, aby zarówno oni, jak i ich przewodnicy stali się społecznie użyteczni").

38 Porównaj: M. Garbat, *Historia niepełnosprawności*...; J. Kulbaka, *Niepełnosprawni*...; S. Mauersberg, *Dzieje szkolnictwa*....

Iwona Czarnecka

Opieka nad dzieckiem w świetle artykułów zawartych na łamach „Świata Głuchych" i „Świata Ciszy" organu prasowego Polskiego Związku Głuchych

Polski Związek Głuchych (dalej PZG) zgodnie ze swym statutem jest „[...] dobrowolnym, samorządnym zrzeszeniem osób niesłyszących oraz innych osób z uszkodzonym słuchem oraz osób słyszących, którym są bliskie problemy rehabilitacji tej grupy osób"[1].

Związek działa na rzecz osób z wadą słuchu. Zajmuje się różnymi formami wsparcia osób niesłyszących i niedosłyszących. Kontynuując te działania, które były istotne wcześniej, a także wychodząc naprzeciw zmianom społecznym i technologicznym poszerza zakres swej pomocy.

Związek wydaje swe czasopismo od stycznia 1959 roku. W początkowym okresie ukazywało się pod nazwą „Świat Głuchych". W 1983 roku zmieniono tytuł na „Świat Ciszy". Następnie przez krótki okres, od 1998 do 1999 roku, nosiło tytuł „Nowy Świat Ciszy", zaś w 2000 roku powrócono do poprzedniej nazwy „Świat Ciszy" i pod tym tytułem czasopismo ukazuje się do dnia dzisiejszego.

Polski Związek Głuchych to stowarzyszenie, które niesie pomoc wszystkim osobom z wadą słuchu. Jego działalność nie ogranicza się tylko do wspierania osób dorosłych, ale wspiera także dzieci i młodzież. Dlatego też w czasopiśmie poruszano sprawy dotyczące tej grupy podopiecznych. Jak duże miało to znaczenie można było się przekonać już w początkowym okresie wydawania pisma, kiedy to uczniowie Szkoły Zawodowej dla Głuchych w Poznaniu skierowali list do redakcji pisma . Pisali w nim, jak korzystają z artykułów w nim zawartych na zajęciach, jednocześnie prosili o to, by pismo miało „[...] także kącik dla nas"[2].

---

1 Statut Polskiego Związku Głuchych tekst jednolity zawierający zmiany uchwalone na Nadzwyczajnym Zjeździe Delegatów w marcu 2014 roku [dostęp: 20.08.2016].

2 *Świat Głuchych w szkole*, „Świat Głuchych" 1959, nr 4, s. 117.

Na przestrzeni kolejnych lat starano się wyjść naprzeciw tym oczekiwaniom. Odnieść można jednak wrażenie, że nie do końca wiedziano jak to zrobić. Przez cały okres wydawania pisma co pewien czas pojawiały się nowe rubryki dotyczące spraw dzieci i młodzieży, czasami były to rubryki ukazujące się w każdym kolejnym numerze, zdarzały się także specjalne wkładki dla młodzieży. Jednak w zasadzie większość z tych form nie była wykorzystywana przez dłuższy czas, a żaden z działów nie ukazywał się przez cały okres wydawania pisma. Do rubryk, które były prowadzone systematycznie należały przede wszystkim: „Kącik dla rodziców", „Listy od i do rodziców", „Rada Rodziców", „Kącik dla rodziców i dzieci".

Na łamach pisma prezentowane są problemy związane z rozwojem, wychowaniem dziecka z wadą słuchu, opieką nad nim. Rodzicom udzielane są porady dotyczące wychowania i nauczania dzieci. Podejmowane są tematy ważne dla rodziców i to nie tylko rodziców słyszących, posiadających niesłyszące dzieci, ale także rodziców niesłyszących, mających dzieci słyszące.

W 1967 roku zaczął ukazywać się „Kącik dla rodziców", który redagowała Maria Góralówna. W dziale tym zamieszczano fragmenty listów rodziców kierowanych do redakcji oraz ich omówienia. Od 1971 roku w ramach tej rubryki zamieszczano artykuły, w tym także zagranicznych autorów, specjalistów do spraw rehabilitacji dziecka z wadą słuchu, praktyczne rady. Umieszczano je w piśmie w taki sposób, aby rodzice mogli te strony wyjąć z poszczególnych numerów i stworzyć oddzielną książeczkę. Artykuły zawierały informacje na temat gier i zabaw słuchowych, jakie można stosować w pracy z dzieckiem, gier i zabaw, dzięki którym u dziecka rozwinąć można spostrzegawczość słuchową. Uwrażliwiano rodziców, by zwracali uwagę na to, czy dzieci rozumieją ich polecenia, by pamiętali o nieprzemęczaniu dzieci i używaniu aparatów słuchowych[3]. Przykłady ćwiczeń słuchowych zostały również zaprezentowane w artykule Marii Góralówny Aparaty słuchowe i ćwiczenia słuchowe.

Pod koniec 1969 roku zaczął ukazywać się cykl artykułów zatytułowany „Nasze dziecko i matematyka". Jak podali autorzy, jego celem było „[...] ułatwienie rodzicom dzieci głuchych przygotowanie ich do myślenia abstrakcyjnego przy pomocy najprostszych pojęć matematycznych [...]"[4], a w rezultacie do ułatwienia późniejszej nauki w szkole podstawowej. Artykuły te zawierały wskazówki metodyczne i dydaktyczne, a także konkretne ćwiczenia, które rodzice mogli wykonywać z dziećmi w domu.

---

3 E. Lowell, M. Stoner, *Gry i zabawy słuchowe* , „Świat Głuchych" 1971, nr 10, s. 15.

4 L. Szczerba, B. Szczepankowski, *Nasze dziecko i matematyka*, „Świat Głuchych" 1969, nr 10, s. 22.

Od numeru 10 z 1969 roku zaczęło ukazywać się opowiadanie Tomek i jego aparat słuchowy. W kolejnych odcinakach ukazywano rodzicom z jakimi trudnościami mogą się spotkać, przyzwyczajając dziecko do noszenia aparatu, a także jakie korzyści można uzyskać po ich przezwyciężeniu[5].

W 1972 roku zaś zaczęto umieszczać w piśmie wkładkę dla młodzieży redagowaną przez Wiktora Buglę. Redakcja liczyła również na materiały nadsyłane przez czytelników, tematy oraz propozycje rozwiązań, które mogły ją wzbogacić i uczynić atrakcyjną dla młodych czytelników. Wkładka zawierała wyjaśnienia trudniejszych wyrazów, poświęcona była również tym zagadnieniom, które interesowały młodzież, umieszczano w niej także różnego rodzaju propozycje zajęć, konkursy, opowiadania, propozycje ciekawych książek, informacje dotyczące ciekawych miejsc, wydarzeń, ważnych dat, dotyczące sportowców, absolwentów różnych szkół dla młodzieży z wadą słuchu, osób godnych naśladowania, wiadomości ważne dla młodych ludzi zaczynających kolejne etapy swojego życia. Od wakacji 1975 roku rubryka „Sprawy młodych" nie ukazywała się już jako wkładka lecz jako integralna część pisma. Poruszano w niej nadal tematy ważne z punktu widzenia młodzieży, tj. wybór zawodu, dalsze losy po ukończeniu szkoły, sport, harcerstwo, ważne wydarzenia.

Od końca roku 1973 zaczęła się ukazywać rubryka „Przez zabawę do nauki mowy (Wskazówki dla rodziców i przedszkoli)". Udzielano w niej rad dotyczących pracy z dzieckiem w domu, podawano konkretne przykłady zabaw, które powinny być stosowane systematycznie i konsekwentnie.

Kolejną nowością było wprowadzenie w październiku 1975 roku działu „Rodzina". Umieszczano w nim informacje dotyczące sytuacji rodzinnych, relacji między jej członkami, omawiano kwestie właściwego wychowania dzieci, które ma wpływ na to, jakimi ludźmi będą one w przyszłości.

W roku 1976 w ramach działu „Rodzina" zaczęto zamieszczać cykl artykułów zatytułowany Dziecko w oczach psychologa. Pisano w nim o potrzebie uspołecznia dzieci, ich usamodzielniania, wykorzystania zabawy w pracy z dzieckiem, niestosowania systemu kar, właściwym doborze nagród, niezbędnej konsekwencji i stawianiu wymagań dziecku, spójności wychowawczej w rodzinie, przedstawiano propozycje konkretnych zabaw, które należy wykonywać ucząc dziecko i dbając o jego rozwój. Redaktorka rubryki Bożena Hołyńska przedstawiła również zasady, o których powinni pamiętać rodzice organizując zajęcia dla swoich dzieci, pisała o tym, w jaki sposób uczyć dzieci czytać.

W dziale tym prezentowano również książki, z którymi rodzice powinni się zapoznać, m.in. praca M. Ziemskiej Rodzina a osobowość, T. Gałkowskiego

[5] Ukazały się tylko dwie części tego opowiadania.

Pierwszych sześć lat życia", I. Kornatowskie i J. Załęckiej Dziecko w wieku przedszkolnym, A. Pytel Pomoc w nagłych wypadkach u dzieci, Jeżeli dziecko źle czyta i pisze B. Sawy, Wykorzystywanie aparatów słuchowych w nauczaniu dzieci z wadami słuchu H. Siedlanowskiej-Brzosko i I. Stawowy-Wojnarowskiej, Przedszkolak będzie uczniem D. Siemek, W.A. Suchomlińskiego Serce oddaje dzieciom, K. Godorowskiego, K. Starczewskiej, J. Godlewskiego Dzień powszedni ich dwojga, Zabawy rozwijające mowę dziecka B. Hołyńskiej, Mamo naucz mnie rozumieć A. Löwe, Nasze dziecko uczy się mowy L. Kaczmarka, Rozwijanie słuchu w zabawie A. Löwe, Słyszę – ale nie wszystko R. Müllera.

W roku 1980 w ramach działu „Oświata-Nauka" wprowadzono cykl artykułów zatytułowany „Przez zabawę do czytania. Praktyczne wskazówki dla rodziców, przedszkoli specjalnych i poradni dla dzieci z wadami słuchu i mowy", które były opracowywane na podstawie książki Armina Löwe.

W roku następnym zapoczątkowano publikowanie artykułów dotyczących kształcącej funkcji zabawy w rozwoju dziecka, cykl nosił tytuł „Wychowawcza rola zabawy w rozwoju dziecka z wadą słuchu".

W roku 1982 po przerwie przywrócono przytaczanie na łamach pisma listów od rodziców, na które odpowiadała Maria Góralówna. Nowa rubryka nosiła tytuł „Listy od i do rodziców". W swych listach rodzice pisali o osiągnięciach dzieci, o trudnościach, na które napotykają w swojej pracy. Maria Góralówna i Teresa Siwecka udzielały im rad, jak dalej pracować z dzieckiem. Rubryka ta od roku 1983 zaczęła pojawiać się jako czterostronicowa wkładka, z której rodzice mogli stworzyć przydatną dla siebie książeczkę. Ukazywała się w tej formie do roku 1986.

W 1983 roku publikowano dział „Rada Rodziców"[6], który zawierał m.in. rubrykę „Bank pomysłów", „Radzimy przeczytać...", „Radzimy kupić...", „Kącik techniczny". „Dziecko niesłyszące w rodzinie".

„Bank pomysłów" to rubryka, w której zamieszczano przesyłane przez rodziców przykłady ciekawych zabaw, atrakcyjnych dla dzieci ćwiczeń, opracowanych przez rodziców pomocy dydaktycznych, sposoby pokonywania trudności wychowawczych.

Rubryka „Dziecko niesłyszące w rodzinie" poświęcona była doświadczeniom rodziców w pracy wychowawczej, zawierała również wskazówki dotyczące właściwej opieki nad dzieckiem.

---

6 Rada Rodziców zaczęła działać w roku 1982. Powstała z inicjatywy rodziców mających dzieci niesłyszące –Joanny Kosmalowej i Stanisława Sońty.

W tym samym roku pojawiła się rubryka „Między nami rodzicami...", na łamach której Joanna Kosmalowa – matka niesłyszącego dziecka dzieliła się z innymi swoimi wątpliwościami, sukcesami, troskami, osiągnięciami.

Od połowy 1986 roku dział „Rada Rodziców" redagowany był przez Joannę Kosmalową, a przestała ukazywać się rubryka „Między nami rodzicami...". Powróciła ona rok później zastępując znowu „Radę Rodziców".

W latach 90. XX wieku pojawiła się rubryka „Dziecko, rodzice, poradnia", w której również umieszczano istotne z punktu widzenia rodziców dzieci z wadą słuchu informacje. Pisano m.in. o wsparciu, jakie można uzyskać od innych rodziców, o ćwiczeniach, dzięki którym można przygotować dziecko do badań audiometrycznych, ćwiczeniach koncentracji i pamięci wzrokowej, koncentracji na dźwiękach, podawano rady dotyczące przeprowadzania ćwiczeń słuchowych. Pisano o podejściu rodziców do swych dzieci, w tym także do dzieci słyszących, aby nie czuły się odrzucone. Zachęcając do jak najwcześniejszego rozpoczęcia nauki czytania zaprezentowano pracę Wisławy Sokołowskiej Uczę się mówić, czytać i pisać!

W 1998 roku pojawiła się w piśmie rubryka zatytułowana „Zabawy przyjemne i pożyteczne", w której to zamieszczano wierszyki dla dzieci, bogato ilustrowane zadania dla dzieci, krzyżówki, informacje dla rodziców, propozycje zabaw.

W wakacje 2008 roku zaczęła ukazywać się rubryka „Milusińscy i spółka", w której zamieszczano bajkę dla dzieci oraz różne zadania dla najmłodszych.

W 2011 roku powrócono do rubryki „Kącik rodziców i dzieci", w której to rodzice mogli zapoznać się z prawami dzieci z wadą słuchu, przeczytać o organizowanych konkursach, konferencjach, filmach, inscenizacjach, dla dzieci zamieszczano zaś krótkie, bogato ilustrowane komiksy, pisano o lekturach dla dzieci, grach ułatwiających naukę języka migowego i alfabetu palcowego, o systemie Sign Writing.

Na łamach pisma zamieszczano również informacje dotyczą funkcjonowania poszczególnych szkół specjalnych, przedstawiano sylwetki wybitnych nauczycieli, opisywano pracę i działania podejmowane przez PZG na rzecz dzieci i młodzieży z wadą słuchu.

Analizując treść poszczególnych artykułów można zauważyć, że bardzo często poruszane były trzy obszary tematyczne. Były to zagadnienia związane z zasadami pracy z dziećmi, właściwymi postawami rodziców, ich wpływem na rozwój dzieci oraz zagadnienia związane z wychowaniem i nauczaniem dzieci, w tym kwestie nauki języka.

W jedynym ze swych artykułów Maria Góralówna podkreślała jak ważne jest zaangażowanie rodziców w proces nauczania dziecka oraz jak najwcześniejsze rozpoczęcie pracy wychowawczo-rehabilitacyjnej, a także konieczność wyko-

rzystania w tym procesie resztek słuchu, stosowania aparatów słuchowych[7], do korzystania z których powinni rodzice przekonać swe dzieci, to rodzice powinni pokazać dzieciom, że noszenie aparatów nie jest niczym niewłaściwym. Autorka udzielała rad, jak należy mówić do dziecka, by być dobrze zrozumianym. Udzielając wskazówek dotyczących pracy z dzieckiem pisała, że rodzice powinni sporządzać notatki z zajęć, pamiętać o tym, by zbytnio się nie spieszyć, nie oczekiwać, że dziecko w każdym momencie tak samo będzie zainteresowane pracą, będzie podejmowało oczekiwane przez nich działania. Ważne tutaj jest poznanie dziecka, jego zainteresowań i umiejętności, aby do nich dostosować tematykę zajęć z dzieckiem, które powinny przypominać zabawę tak, by zachęcać dziecko do aktywności.

Uznając, że dzieci z wadą słuchu powinny uczęszczać do szkół masowych w „Kąciku dla rodziców" pisano o tym, jak należy przygotować dziecko do podjęcia nauki w tej szkole. Jednym z wymienionych tu aspektów było nauczenie dziecka prowadzenia rozmów z osobami spoza najbliższego środowiska. Autorka podkreślała również fakt, że bez zaangażowania rodziców, bez ich pracy z dzieckiem w domu nie osiągnie ono oczekiwanych efektów i bardzo szybko będzie miało zaległości, nie będzie nadążało za resztą klasy. Jej zdaniem to od rodziców „[...] zależy, czy [dzieci] przejdą przez szkołę normalną w poczuciu pełnego bezpieczeństwa, wiary we własne siły i możliwości, zaufania do rodziców i uzyskiwanej od nich stałej, równomiernej pomocy i czy bez kompleksów oraz poczucia „inności" wejdą w społeczeństwo ludzi słyszących"[8].

Alina Bułakowska pisała, jak bardzo ważne jest nawiązanie kontaktu rodziców z wychowawcą i nauczycielami, ustalenie z nimi pewnych zasad, które ułatwią dziecku funkcjonowanie w ramach zespołu klasowego. Za istotny uznała tutaj również kontakt pracowników poradni, pod opieką której znajduje się dziecko, z pracownikami szkoły. Kontakt ten powinien służyć wymianie doświadczeń w pracy z dzieckiem, określeniu jego mocnych i słabych stron, osiągnięć oraz trudności.

Z kolei I. Kunicka-Kaiser zwracała uwagę, że praca rodziców i pracowników poradni rehabilitacyjnych nie powinna ograniczać się tylko i wyłącznie do rozwijania umiejętności posługiwania się mową dźwiękową. Bardzo ważne jest także rozwijanie sprawności pozawerbalnych: samodzielności, zaradności, umiejętności

---

7 O skuteczności wykorzystania aparatów w pracy z dziećmi niesłyszącymi pisał jeden z rodziców, który uczestniczył w kursie zorganizowanym przez PZG w Smoszewie. – W. Garbacz, *Co mi dał kurs dla rodziców*, „Świat Głuchych" 1969, nr 2, s. 21.

8 A. Bułakowska, *Kontakty i właściwa współpraca rodziców ze szkołą*, „Świat Głuchych" 1969, nr 10, s. 21.

zajęcia się zabawą i pracą. Rozwijając dojrzałość społeczną dziecka należy dawać mu możliwość przebywania wśród ludzi, nawiązywania kontaków[9].

O potrzebie wykorzystywania zabawy, zainteresowania dziecka najbliższym otoczeniem, a także dostosowania metod i form pracy z małym dzieckiem nad opanowaniem mowy dźwiękowej pisała A. Zborucka. Jej zdaniem, zbytnie przeciążanie dziecka, stawianie wymagań przekraczających jego możliwości może doprowadzić do zniechęcenia, do tego, że wszelkimi sposobami będzie ono unikało sytuacji, które można byłoby wykorzystać do nauki. Jak pisała, skutkiem takiego błędu może być to, że „[...] dziecko nie chce patrzeć na usta, kiedy się do niego mówi, odwraca głowę, nie chce nic powtarzać, a często nawet przestaje wydawać spontaniczne dźwięki" [10].

Dążono do tego, by czasopismo stało się miejscem wymiany myśli oraz doświadczeń pomiędzy nauczycielami i wychowawcami poszczególnych placówek dla dzieci z wadą słuchu. I tak w numerze 5 z 1959 roku ukazał się artykuł Jadwigi Jeżewskiej Walka o mowę i myśl dziecka głuchego (rozważania na kanwie doświadczeń osiągniętych w szkole w Śródborowie[11]). W artykule autorka przedstawiła swe doświadczenia z pracy z tą grupą dzieci w przedszkolu oraz szkole w Śródborowie. We wnioskach pokreśliła, jak duże znaczenie ma praca rodziców z dzieckiem, bez której nie jest możliwe w pełni skuteczne nauczanie. Wśród wad ówczesnych szkół wymieniła zbyt późne rozpoczynanie nauki mowy, przepełnienie klas, zbyt mało czasu na indywidualne rozmowy potoczne z uczniem, brak książek do czytania dla młodszych dzieci, stosowanie języka migowego przez uczniów. Przedstawiając działalność przedszkola i szkoły oraz rozważania autorki redakcja zachęcała czytelników do przesyłania własnych spostrzeżeń dotyczących metod nauczania w przedszkolach i szkołach specjalnych.

W numerze 8/9 z 1959 roku oraz numerach 1-6 z 1960 roku zamieszczono tłumaczenie artykułu z niemieckiego czasopisma „Deutsche Gehörlosenzeitung" zatytułowanego Sukcesy domowego nauczania mowy dzieci głuchych w wieku przedszkolnym. Szkoła powinna rozpoczynać się w domu rodzinnym. Autor podkreślał znaczenie jak najwcześniejszego rozpoczynania pracy z dziećmi z wadą słuchu, tworzenia poradni, które byłyby wsparciem dla rodziców pełniących funkcję pierwszych wychowawców i nauczycieli własnych dzieci.

---

9 I. Kunicka-Kaiser, *O potrzebie kształcenia sprawności pozawerbalnych u dzieci głuchych*, „Świat Głuchych" 1970, nr 2, s. 12-13.

10 A. Zborucka, *Dwa cele w nauczaniu mowy*, „Świat Głuchych" 1969, nr 8, s. 5.

11 J. Jeżewska, *Walka o mowę i myśl dziecka głuchego (rozważania na kanwie doświadczeń osiągniętych w szkole w Śródborowie k/Warszawy*, „Świat Głuchych" 1959, nr 5 z 1959, s. 135-137.

Duże znaczenie ma również organizowanie przedszkoli dla tej grupy dzieci, dzięki którym mogłyby one we właściwy sposób być przygotowywane do podjęcia nauki w szkole. Artykuł wzbogacono o praktyczne wskazówki dla rodziców. Armin Löwe pisał m.in. o konieczności wykorzystywania w pracy z dzieckiem każdej sytuacji dnia codziennego, prostych ilustracji, potrzebie zapoznawania dziecka z jego otoczeniem, przyzwyczajania do odczytywania mowy z ust i kojarzenia ich układu z konkretnym przedmiotem czy czynnością. Zwracając się do rodziców podkreślał znaczenie rozpoczęcia nauki posługiwania się resztkami słuchu w jak najmłodszym wieku. Wiązał rozwijanie umiejętności odczytywania mowy z ust z umiejętnością posługiwania się aparatem słuchowym[12]. Uznawał, że tylko połączenie tych dwóch umiejętności da dziecku możliwość właściwego posługiwania się mową dźwiękową. Nie bez znaczenia jest także konsekwencja w regularnym wykonywaniu ćwiczeń oraz zaangażowanie rodziców w tym procesie.

Bardzo często problemem poruszanym w artykułach był brak opieki nad dziećmi z wadą słuchu w wieku przedszkolnym. Ubolewano nad tym, że nauka tych dzieci, dbałość o ich rozwój rozpoczyna się dopiero w okresie szkolnym. Związek podejmował działania, by dzieci, które nie uczęszczały do przedszkoli były objęte opieką specjalistów w poradniach. Istotne znaczenie miało tutaj również to, że poradnie te miały za zadanie wspierać rodziców w ich pracy z dziećmi. Praca ta miała ogromne znaczenie dla rozwoju dzieci i wpływała na to, że dzieci z wadą słuchu mogły dorównać swym słyszącym rówieśnikom. Jak pisała Alina Bułakowska „warunkiem tego jest [...] właściwe wychowanie i opieka środowiska rodzinnego dziecka. Zdając sobie sprawę z konieczności włączenia najbliższego otoczenia dziecka do pracy nad jego rehabilitacją, a więc w pierwszym rzędzie rodziców i rodzeństwa, Zarząd Główny PZG podjął inicjatywę zorganizowania w kraju sieci placówek, których zadaniem byłoby udzielanie pomocy rodzicom w ich codziennej pracy z dzieckiem”[13]. Na łamach „Świata Głuchych” prezentowano poszczególne poradnie.

W jednym z artykułów zostały przedstawione wyniki badań Lidii Geppertowej Badania nad mową i myśleniem dzieci głuchych. Na ich podstawie autorka wysnuła następujące wnioski: „[...] wyniki nauczania głuchych są niezadowalające. Dzieci nie rozumieją pojęć abstrakcyjnych, przenośnych, nie pojmują wyrażeń przyimkowych, nie rozróżniają wyrazów określających rozmaite stosun-

---

12 Jednocześnie A. Löwe pisał, że nauczanie korzystania z posiadanych resztek słuchu może odbywać się zarówno z wykorzystaniem aparatu słuchowego, jak i bez niego. Uzależniał to od wyników badań lekarskich, psychologicznych oraz pedagogicznych.

13 A. Bułakowska, *O działalności Okręgowych Poradni Rehabilitacji Dzieci z wadami słuchu – PZG*, „Świat Głuchych” 1965, nr 6, s. 4.

ki między wyrazami. Kierując się w rozumieniu zdań językowych szykiem zdań mowy migowej, głusi przyswajają sobie wiedzę, która jest niepełna, fragmentaryczna i zafałszowana na skutek niewłaściwego rozumienia zdań, w których im się tę wiedzę przekazuje. Dziecku głuchemu należy stworzyć potrzebę rozumienia i używania języka przez stały kontakt z rówieśnikami mówiącymi"[14].

Takie samo zdanie wyraził Kazimierz Kirejczyk, który ponadto podkreślił potrzebę jak najwcześniejszej opieki na dziećmi niesłyszącymi oraz zapewnienia wszystkim dzieciom z wadą słuchu miejsc w szkołach. Według niego dzieci z wadą słuchu bez dodatkowych upośledzeń powinny kształcić się w szkołach masowych. Wiedząc, że sama pomoc specjalistów, nauczycieli i wychowawców nie wystarczy zwrócono również uwagę na odpowiednie przygotowanie rodziców do pracy ze swymi dziećmi[15].

Jak pisała Maria Góralówna „[...] trzeba rodzicom dziecka głuchego rady i pomocy ze strony doświadczonego wychowawcy, znającego z jednej strony zagadnienia rozwojowe wczesnego wieku dziecięcego, z drugiej strony – specyficzne potrzeby dziecka głuchego"[16]. Tego rodzaju wsparcie rodzice powinni otrzymać jak najwcześniej, zaraz po stwierdzeniu u ich dziecka wady słuchu. Rodzice powinni wychowywać swe dzieci w atmosferze miłości, prowadzić zajęcia rozwojowe, ćwiczyć z dzieckiem resztki słuchu, zapewnić dziecku kontakt z osobami posługującymi się mową dźwiękową.

Wielokrotnie podkreślano, że dziecko z wadą słuchu bez dodatkowych upośledzeń powinno uczęszczać najpierw do masowego przedszkola, a później do masowej szkoły. Uznawano, że tylko ucząc się w placówkach masowych będą mogły w pełni uczestniczyć w życiu społecznym i będą miały zapewnione możliwości pełnego rozwoju. Podkreślano, że bardzo dużą rolę odgrywa podejście rodziców i wkład w wychowanie i nauczanie dziecka, a także stała ich pomoc, będąca niejako uzupełnieniem pracy szkoły. Uważano, że bez spełnienia tych warunków dziecko nie da sobie rady lub będzie miało dość duże trudności z nadążeniem za swymi słyszącymi rówieśnikami oraz z wykorzystaniem w pełni swych możliwości. W jednym z „Kącików dla rodziców" głos w tej sprawie zabrała nauczycielka szkoły mająca w swej klasie niesłyszącego ucznia. Uznała ona, że praca rodziców w domu i ich kontakt z wychowawcą i nauczycielami ma ogromne znaczenie, pozwala na

---

14 *Sesja naukowa w sprawie opieki nad dzieckiem głuchym*, „Świat Głuchych" 1963, nr 2, s. 7.

15 K. Kirejczyk, *Wychowanie i nauczanie dzieci głuchych razem z dziećmi słyszącymi*, „Świat Głuchych" 1967, nr 7/8, s. 19-20.

16 M. Góralówna, *Pedagogizacja środowiska rodzinnego dziecka głuchego (skrót)*, „Świat Głuchych" 1963, nr 6, s. 3.

właściwe poprowadzenie dziecka, na niesienie mu pomocy w osiąganiu kolejnych sukcesów[17].

Uważano, że dzięki wczesnemu wykryciu wady słuchu[18], jak najwcześniejszemu rozpoczęciu pracy z dzieckiem, pracy w domu, przedszkolu, poradni, opanowaniu przez nie umiejętności posługiwania się mową dźwiękową oraz umiejętności odczytywania mowy z ust możliwe będzie podjęcie przez dziecko nauki w szkole masowej. Na łamach pisma apelowano do rodziców i opiekunów, by podejmowali się takiej pracy, by wspierali dziecko uczęszczające już do szkoły w utrwalaniu opanowanych umiejętności i wiadomości[19].

Na łamach pisma nieustannie starano się podtrzymywać rodziców na duchu, nie ukrywając, że ich praca bardzo często będzie trudna, a ogromne wysiłki nie zawsze i na pewno nie od razu przyniosą skutek. W jednym z artykułów Maria Góralówna przytoczyła fragment listu matki biorącej udział w korespondencyjnym kursie dla rodziców. Zwracając się do innych pisała „konieczna jest codzienna praca z dzieckiem, bez zamartwiania się na zapas. Trzeba i warto pracować, niezależnie od tego, co zdoła się osiągnąć w sensie przygotowania dziecka do szkoły" [20].

Poza kwestiami związanymi z nauczaniem dzieci, na łamach pisma poruszano również sprawy związane z ich wychowaniem.

Kunicka-Kaiser pisała o zaburzeniach zachowania dziecka. Dowodziła, że w wielu wypadkach złe zachowanie dziecka wynika z niewłaściwych postaw rodziców oraz stosowanych przez nich metod wychowawczych, zbytni rygor lub zbytnia pobłażliwość[21].

---

17 M. Szymkowiak, *Pierwsze kroki Krzysia w normalnej szkole*, „Świat Głuchych" 1969, nr 11, s. 15-16 oraz idem, *Krzysio w pierwszej klasie*, „Świat Głuchych" 1969, nr 12, s. 18-19.

18 O potrzebie, jak najwcześniejszego wykrywania u dzieci wad słuchu i o jego znaczeniu dla rehabilitacji i dalszego rozwoju dziecka pisano także w 1984 roku, zaznaczając, że coraz częściej, ale jeszcze nie zawsze ma to miejsce – A. Stecewicz, *Im wcześniej tym lepiej*, „Świat Ciszy" 1984, nr 3, s. 15. Temat ten został podjęty po raz kolejny w 1986 roku. Andrzej Stecewicz dodał, jak ważne jest również rozpoczęcie podawania dziecku wrażeń akustycznych, stałe rozmawianie z dzieckiem, stymulowanie jego słuchu poprzez prowadzenie ćwiczeń słuchowych tak, by przyzwyczaić je, czy też nauczyć korzystania ze słuchu. – A. Stecewicz, *Rola rodziców w rewalidacji dzieci*, „Świat Ciszy" 1985, nr 12, s. 15 i 20.

19 K. Kirejczyk *Apel do Rodziców i Opiekunów dzieci głuchych*, „Świat Głuchych" 1965, nr 11-12, s. 9.

20 M. Góralówna, *Aparaty słuchowe i ćwiczenia słuchowe*, „Świat Głuchych" 1972, nr 5, s. 26.

21 I. Kunicka-Kaiser, *Zaburzenia zachowania dziecka powstałe na skutek niewłaściwych metod wychowawczych rodziców*, „Świat Głuchych" 1966, nr 4, s. 2-3.

Izabella Kurzajewska przedstawiła swój pogląd na zachowanie dzieci z wadą słuchu, które sprawiają rodzicom problemy wychowawcze. Dowodziła, że bardzo często zachowanie takie wynika z tego, że dziecko nie zawsze rozumie sytuację, w której się znalazło, a co za tym idzie, nie może w niej w pełni uczestniczyć. To zaś może powodować poczucie izolacji. Problemem może być również „brak możliwości przekazania swoich potrzeb, niezrozumienie poleceń rodziców, poczucie niesprawiedliwości [...]"[22]. Do podobnych sytuacji może dochodzić również w kontaktach z rówieśnikami. Poczucie stałych niepowodzeń powinno być zrównoważone dziecku poczuciem osiągania sukcesów. Ważne jest znalezienie właściwego sposobu porozumiewania się otoczenia z dzieckiem i dziecka z otoczeniem. Innym powodem niewłaściwych zachowań mogą być, zdaniem autorki, zaburzenia neurologiczne. W takim przypadku rodzice powinni ściśle współpracować ze specjalistami, by odpowiednio dobrać środki i metody wychowawcze do możliwości i potrzeb dziecka.

Na łamach pisma często poruszana była kwestia wyboru właściwej metody nauczania dzieci z wadą słuchu. Można tutaj zauważyć, że autorzy artykułów podzielali ogólnie panujące w poszczególnych okresach poglądy na ten temat. Począwszy bowiem od 1880 roku, czyli od momentu, kiedy obradował Kongres w Mediolanie, uznawano, że jedyną właściwą i skuteczną metodą nauczania osób z wadą słuchu jest metoda oralna. Dopiero po 100 latach, po Kongresie w Hamburgu, zezwolono na wykorzystywanie w nauczaniu tych osób języka migowego.

O potrzebie opanowania mowy dźwiękowej przez dzieci niesłyszące pisała Jadwiga Smoleńska. W swym artykule podkreślała, że „[...] nauczenie mowy dzieci głuchych ma olbrzymie znaczenie dla rozwoju wszystkich funkcji psychicznych oraz dla myślenia"[23].

Po raz kolejny zwrócił uwagę na konieczność opanowania przez osoby z wadą słuchu umiejętności odczytywania mowy z ust Stanisław Siła-Nowicki w artykule Spostrzegawczość ułatwia głuchym kształtowanie pojęć (uwagi głuchego nauczyciela). Autor odniósł się również do kwestii związanej z językiem używanym przez uczniów szkół specjalnych. Ubolewał nad tym, że absolwenci nie opanowują w stopniu wystarczającym umiejętności posługiwania się mową dźwiękową, co jego zdaniem, może utrudniać i utrudnia kontakty z ludźmi słyszącymi. Wśród przyczyn takiego stanu rzeczy wymienił „internatowy, zamknięty charakter zakładów i szkół dla dzieci głuchych"[24], niewystarczającą ilość czasu

---

22 I. Kurzajewska, *Czy nasze dzieci są trudne?*, „Świat Ciszy" 1987, nr 4, s. 15.

23 J. Smoleńska, *Rozwój psychicznych dziecka głuchego (dokończenie)*, „Świat Głuchych" 1965, nr 8, s. 22.

24 S. Siła-Nowicki, *Spostrzegawczość ułatwia głuchym kształtowanie pojęć (dokończenie)*, „Świat Głuchych" 1961, nr 4, s. 12.

przeznaczaną na rozmowy indywidualne z uczniami, wykorzystywanie migów przez niektórych nauczycieli oraz lekceważenie znaczenia czytelnictwa wśród uczniów szkół specjalnych.

O internatach i o tym, że odizolowują one dzieci i młodzieży od świata ludzi słyszących S. Siła-Nowicki pisał również w artykule O INTERNATACH PRZY ZAKŁADACH LA DZIECI I MŁODZIEŻY GŁUCHEJ[25]. Uznał, że takie „odcięcie" powoduje zahamowanie pełnego rozwoju osobowości dzieci z wadą słuchu. Przebywając prawie wyłącznie w swoim środowisku nie widzą one potrzeby posługiwania się mową dźwiękową czy pismem. Według niego przebywanie w internacie powoduje obniżenie wyników nauki dzieci i młodzieży, a także niedostateczne ich przygotowanie do życia po zakończeniu nauki. Autor opowiadał się za kierowaniem uzdolnionych dzieci do internatów dla słyszących lub do rodzin zastępczych, tworzeniem klas dla dzieci niesłyszących w szkołach masowych, kierowaniem do szkół z internatami tylko dzieci mało zdolnych i dzieci z dodatkowym upośledzeniem. Szkoły te powinny być małe i budowane w centrum miast wojewódzkich, szkoły podstawowe powinny być oddzielone od szkół zawodowych, a te ostatnie powinny być tworzone tam, gdzie będzie możliwe odbywanie praktyk w zakładach czy fabrykach, a dzieci niedosłyszących powinny być kierowane do szkół dla słyszących[26].

Opinię Stanisława Siły-Nowickiego podzielał Józef Surowaniec, nauczyciel jednej ze szkół dla dzieci niesłyszących. Pisał „internaty powinny być przedłużeniem szkoły, jeżeli chodzi o kształcenie języka, a nawet czymś więcej aniżeli szkoła. W praktyce, niestety, wychowawcy przeważnie nie wierzą w możliwość porozumiewania się z głuchym dzieckiem przy pomocy słowa mówionego i dlatego w internatach panują powszechnie migi. Tymczasem wielu nauczycieli prowadzi skomplikowany proces nauczania nie posługując się migami" [27].

---

25 Idem, *O internatach przy zakładach dla dzieci i młodzieży głuchej*, „Świat Głuchych" 1961, nr 5, s. 12-13 i nr 6 z 1961 roku, s. 4-5.

26 Kwestię izolacji dzieci niesłyszących poprzez umieszczanie ich w szkołach z internatami Stanisław Siła-Nowicki poruszył również w artykule *Rola mowy w wychowaniu dzieci głuchych (Artykuł dyskusyjny)*", „Świat Głuchych" 1962, nr 5, s. 18.

27 J. Surowaniec, Nauczanie dzieci głuchych mowy według nowego radzieckiego systemu w: „Świat Głuchych" 1962, nr 10, s. 30; Zob.: też: S. Siła-Nowicki, *O kształtowaniu świadomości socjalistycznej młodzieży głuchej,* „Świat Głuchych" 1964, nr 2, s. 3-4. Idee kształcenia integracyjnego w 1988 roku poparł Wacław Kur w artykule *Co daje integracja w szkole specjalnej*, „Świat Ciszy" 1988, nr 9, s. 4-5. Odmienne stanowisko zaprezentowała Lidia Lempart, która uważała, że aby możliwe było włączenie się osób niesłyszących w środowisko słyszących niezbędne jest opanowanie przez nie mowy dźwiękowej. Napiętnowała izolowanie dzieci z wadą słuchu w zamkniętych internatach, w których najłatwiejszym sposobem komunikacji jest stosowanie języka migowego. L. Lempart, *Czyżbyśmy się wyrzekli idei pełnej integracji*, „Świat Ciszy" 1988, nr 11, s. 12, 15.

W latach sześćdziesiątych panowało przekonanie, że dzieci z wadą słuchu, by mogły zająć należne im miejsce w społeczeństwie, muszą posługiwać się mową dźwiękową.

Długo poszukiwano najskuteczniejszej metody nauczania, podkreślając, że z procesu nauczania tej grupy dzieci powinno się wyeliminować stosowanie migów. Kazimierz Głogowski zwracał uwagę, że bardzo ważne przy nauczaniu mowy jest wykorzystywanie resztek słuchu, a u dzieci całkowicie niesłyszących „[...] żaden aparat słuchowy nic nie pomoże i dlatego nie aparat, ale nauczyciel przywraca dziecku głuchemu mowę" [28].

W latach siedemdzisiątych zaczęto również podnosić kwestię wprowadzania indywidualizacji do pracy z dziećmi, gdyż jak pisano tylko wtedy będzie możliwe osiąganie wyników i właściwe realizowanie procesu rehabilitacji. Zwracano więc uwagę nie tylko na naukę mowy dźwiękowej, ale także na dostosowywanie metod pracy i sposobów komunikacji dziecka do jego możliwości, bez narzucania jedynie słusznej metody („Kompleksowość diagnostyki i rehabilitacji szansą postępu w walce z głuchotą" [29]). Uważano, że niezwykle ważna jest tutaj kompleksowa diagnoza sporządzana przez zespół specjalistów.

Podejście do sprawy nauczania mowy dźwiękowej, z lekceważeniem, czy wręcz z eliminacją języka migowego, zaczęło zmieniać się stopniowo już pod koniec lat siedemdziesiątych (czyli jeszcze przed obradami kongresu w Hamburgu). Uznano wówczas, że język migowy może być stosowany jako środek pomocniczy.

Zupełnie inaczej zaczęto również odnosić się do kwestii pobytu dzieci z wadą słuchu w internatach. Tadeusz Szymczak wyraził swą opinię w artykule Antyklan, czyli o kształceniu młodzieży niesłyszącej, w którym pisał „[...] wyniki nauczania osiągane przez uczniów mieszkających w internacie są duże lepsze niż uczniów dochodzących do szkoły z domu, wychowankowie internatu nie mówią gorzej, zaradność życiowa wychowanków jest większa" [30].

W kolejnych latach coraz częściej pojawiały się głosy opowiadające się za tym, by, mimo zakazu używania języka migowego w szkołach, nauczyciele uczyli się nim posługiwać. Uważano, że może to być pomocne w zrozumieniu o czym mówią dzieci między sobą, w kontaktach z rodzicami, a także innymi niesłyszącymi dorosłymi. Jak pisała Małgorzata Juraszek „znajomość języka migowego jako

---

28 K. Głogowski, *Walka szkoły dla głuchych z kalectwem niemoty*, „Świat Głuchych" 1966, nr 2, s. 22.

29 D. Borkowska-Gaertig, *Kompleksowość diagnostyki i rehabilitacji szansą postępu w walce z głuchotą,* „Świat Głuchych" 1975, nr 12, s. 10-11, 13.

30 T. Szymczak, *Antyklan, czyli o kształceniu młodzieży niesłyszącej,* „Świt Głuchych" 1978, nr 5, s. 10.

uzupełnienie wykształcenia w zakresie pedagogiki rewalidacyjnej (surdopedagogiki) pomoże nam wychowywać dzieci niesłyszące na ludzi wartościowych" [31].

Z kolei Stanisław Siła-Nowicki stwierdził, że w szkołach powinna być stosowana metoda totalna, która polega na równorzędnym wykorzystywaniu w nauczaniu mowy dźwiękowej, odczytywania mowy z ust, pisma, druku, pomocy wizualno-naukowych, audiowizualnych, alfabetu palcowego, a także gramatycznego języka migowego. Zmiana podejścia do tej kwestii wynikała z dostrzeżenia, że w zespołach klasowych możliwości i związane z nimi osiągnięcia dzieci są zróżnicowane i nie wszystkie dzieci mogą w pełni opanować mowę dźwiękową, która pozwalałaby im z jednej strony na kontakty z osobami słyszącymi, a z drugiej na zdobywanie wiedzy[32].

O wprowadzeniu do szkół specjalnych języka migowego, odwołaniem zakazu stosowania go w nauczaniu dzieci i młodzieży pisał również Józef Horowitz. Uważał, że „zakaz posługiwania się na lekcjach językiem migowym nie pomaga niesłyszącemu, a przeciwnie – szkodzi" [33].

Opinię tę poparła także Barbara Kwiatkowska, która prezentując stanowisko PZG w tej sprawie pisała „[...] zdarzają się uczniowie, którzy nie są w stanie osiągnąć umiejętności odczytywania mowy z ust i posługiwania się językiem dźwiękowym i właśnie w takich sytuacjach przekaz informacji powinien występować w formie językowo-migowej [34].

Tadeusz Szymczak odnosząc się do stanowiska PZG pisał o niepokoju związanym z radykalną zmianą nauczania za pomocą mowy dźwiękowej na nauczanie z wykorzystaniem metody totalnej (metody kombinowanej) [35]. Dostrzegał również problem z brakiem ujednoliconego języka migowego[36].

W 1988 roku Stanisław Siła-Nowicki opowiedział się za stosowaniem w wychowaniu i nauczaniu dzieci z wadą słuchu metody totalnej, krytykował wykluczanie języka migowego z pracy z tymi dziećmi[37].

---

31 M. Juraszek, *Język migowy w surdopedagogice*, „Świat Głuchych" 1980, nr 5, s. 12.

32 S. Siła-Nowicki, *Nie ma uniwersalnej metody?*, „Świat Głuchych" 1980, nr 8/9, s. 5-6.

33 J. Horowitz, *W sprawie nauczania głuchych*, „Świat Głuchych" 1982, nr 3, s. 18.

34 B. Kwiatkowska, *W sprawie nauczania głuchych*, „Świat Głuchych" 1982, nr 3, s. 18.

35 Był to „celowy i świadomie wypracowany sposób nauczania, wykorzystujący elementy czterech podstawowych metod – oralnej, słuchowej, daktylnej i migowej – stosowanych powszechnie w procesie rozwijania mowy dzieci głuchych. Wspólnymi elementami tych metod są: wzrokowa percepcja pisma i wzrokowo-czuciowy odbiór przekazywanych treści" – W. Pietrzak, *O przygotowaniu nauczycieli przed wprowadzeniem do szkół metody kombinowanej*, „Świat Ciszy" 1990, nr 6, s. 3.

36 T. Szymczak, *Język migowy w szkołach*, „Świat Ciszy" 1983, nr 7/8, s. 5.

37 S. Siła-Nowicki, *Kształcenie głuchych – oceny, wnioski, postulaty*, „Świat Ciszy" 1988, nr 3, s. 3-4.

Włodzimierz Pietrzak w swoim artykule Z DOŚWIADCZEŃ SURDOPEDAGOGA JAKĄ WYBRAĆ METODĘ? przypomniał, że wybór właściwej metody komunikowania się dzieci z wadą słuchu zależy od momentu, w którym wykryto u dziecka tę wadę, momentu, w którym rozpoczęto rehabilitację, od poziomu rozwoju umysłowego, podejścia rodziców do pracy z dzieckiem oraz poziomu przygotowania osób zajmujących się pracą z takim dzieckiem. Jak pisał „nie możemy [...] stosować jednej i tej samej metody w stosunku do wszystkich dzieci z wadą słuchu. Tym bardziej, że w naszych placówkach znajdują się dzieci o różnych zdolnościach percepcyjnych" [38]. O złożoności tego problemy świadczą także słowa „z własnych doświadczeń wiemy, iż np. metoda oralna, skuteczna w pracy indywidualnej z dzieckiem, nie zawsze przynosi efekty w pracy z zespołem dzieci głuchych w szkole specjalnej".

W innym artykule zwrócił uwagę, że osoby posługujące się językiem migowym mogą z powodzeniem pełnić różne funkcje, a posługiwanie się tym językiem nie odbiera im możliwości bycia pracownikiem, rodzicem[39].

W jednym z numerów omówione zostały poglądy dotyczące metody porozumiewania się osób niesłyszących głoszone przez R. Orin Cornett. Zdecydowanie opowiadał się on za nauczaniem mowy dźwiękowej, nie uznawał skuteczności metody komunikacji totalnej. Według niego podstawowym celem nauczania dzieci z wadą słuchu jest przygotowanie ich do samodzielnego funkcjonowania wśród ludzi słyszących, a osiągnięcie tego celu jest możliwe tylko poprzez opanowanie mowy dźwiękowej, umiejętności odczytywania mowy z ust, czytania i pisania. Dopuszczał on stosowanie migów tylko we wczesnym dzieciństwie, kiedy to komunikacja dziecka z rodzicami nie może jeszcze przybrać formy komunikacji werbalnej, ponieważ dziecko musi najpierw opanować posługiwanie się mową. Cornett dowodził, że posługiwanie się językiem migowym w późniejszym okresie życia powoduje, że dzieci mają trudności z czytaniem ze zrozumieniem, z porozumiewaniem się ze słyszącymi, a z czasem także z własnymi rodzicami. Zdając sobie sprawę, że opanowanie mowy dźwiękowej jest niezwykle trudne w przypadku posiadania przez dziecko znacznego ubytku słuchu Cornett proponował stosowanie, opracowanego przez siebie, systemu „cued speech", którego używanie wspomagało odczytywanie mowy z ust[40].

---

38 W. Pietrzak, *Jaką wybrać metodę?*, „Świat Ciszy" 1988, nr 1, s. 10.

39 Idem, *O przygotowaniu nauczycieli przed wprowadzeniem do szkół metody kombinowanej,* „Świat Ciszy" 1990, nr 6, s. 3-4.

40 U. Buryn, *A jednak metoda oralna?*, „Świat Ciszy" 1987, nr 10, s. 12-13.

Na początku XXI wieku zaczęto pisać o wykorzystywaniu w nauczaniu tej metody (fonogestów) także w Polsce. Metoda ta polega na uzupełnianiu mowy dźwiękowej właściwym układem ręki, co znacznie ułatwia jej zrozumienie.

Bogdan Szczepankowski wskazywał na negatywne dla rozwoju osobowości poczucie niepowodzeń w przypadku dzieci, którym z trudem przychodziło opanowanie mowy dźwiękowej i lepszy rozwój dzieci wychowywanych wśród innych osób z wadą słuchu. Przytaczał na potwierdzenie tej tezy wyniki badań, które pokazały, że „[...] kontakty niesłyszącego dziecka z innymi niesłyszącymi mają pozytywny wpływ na rozwój emocjonalny, bowiem stwierdza się u niego mniejsze poczucie izolacji i lepszy stan psychiczny niż u dzieci rodziców słyszących wychowywanych na bazie oralnej"[41]. Autor artykułu stwierdził, że najlepszym rozwiązaniem jest wychowywanie dziecka zarówno wśród słyszących, jak i niesłyszących, uznanie języka narodowego za drugi język dziecka, drugi po języku migowym.

Podobną opinię wyraziła Kajetana Maciejska-Roczan, która stwierdziła, że w lepszej sytuacji niż dzieci niesłyszące słyszących rodziców są dzieci niesłyszących rodziców, ponieważ łatwiej jest się im porozumiewać z otoczeniem, czują się bardziej akceptowane, utożsamiają się ze swoim środowiskiem, często skutkuje to tym, że sprawiają miej problemów wychowawczych i są bardziej aktywne[42].

Częstym problemem jest to, że rodzice nie chcą uczyć się języka migowego, nie mają możliwości nawiązania pełnego kontaktu ze swoim dzieckiem. Na bazie własnych doświadczeń pisała o tym nauczycielka szkoły w Olsztynie Paulina Kaweczyńska w artykule Rodzice dziecka z wadą słuchu a język migowy[43].

Od końca XX wieku coraz częściej pisano także o nauczaniu dwujęzycznym, o potrzebie traktowania języka migowego jako pierwszego języka osób z wadą słuchu, zaś języka polskiego jako języka drugiego i obcego dla tych osób. Zagadnieniu temu poświęcona była m.in. konferencja zorganizowana przez Słowacki Związek Niesłyszących, która została opisana w artykule Bogdana Szczepankowskiego[44].

„Świat Głuchych", późniejszy „Świat Ciszy" redagowany był i nadal jest z myślą o osobach z wadą słuchu. Zamieszczane w nim artykuły poruszają sprawy

---

41 B. Szczepankowski, *Język migowy w rozwoju niesłyszącego dziecka,* „Świat Ciszy" 1996, nr 2, s. 11.

42 K. Maciejewska-Roczan, *Rodzina, szkoła, wychowanie Z doświadczeń praktyka*, „Nowy Świat Ciszy" 1998, nr 1, s. 11.

43 P. Kaweczyńska, *Rodzice dziecka z wadą słuchu a język migowy*, „Świat Ciszy" 2001, nr 1-2, s. 23.

44 B. Szczepankowski, *Bilingwalizm w kształceniu dzieci niesłyszących*, „Świat Ciszy" 1996, nr 11, s. 12-13.

ważne z punktu widzenia tej grupy osób. W odniesieniu do dzieci na przestrzeni tych prawie sześćdziesięciu lat, przede wszystkim koncentrowano się na kwestiach zapewnienia im właściwej opieki, na sprawach związanych z wychowaniem i nauczaniem, z doborem najlepszych metod. Zauważyć się daje powtarzalność niektórych poruszanych kwestii, co zapewne może wynikać z faktu zmiany pokoleniowej czytelników pisma.

ZAMIAST ZAKOŃCZENIA


OSTROW IN LEDNICA
ARIUM BAPTISMATIS DUCIS MIECZYSŁAI
MMXVI

Leonard Grochowski

Problematyka mauzoleum nagrobnego pierwszych polskich władców w świetle działań ks. Teofila Wolickiego, Arcybiskupa Metropolity Gnieźnieńskiego i Poznańskiego 1816–1825 – (1828–1829)

Centralną pozycję w moich rozważaniach zajmuje troska kościoła poznańskiego, zgodnie z wielowiekową tradycją, o kolejną odnowę nagrobków pierwszych polskich władców znajdujących się w kaplicy katedralnej. Sprawa ta pojawiła się po pożarze 1790 roku i stanowiła problem, który wówczas z powodu upadku państwa wskutek rozbiorów nie mógł być rozwiązany.

Dopiero w okresie przedlistopadowym i w ramach Wielkiego Księstwa Poznańskiego, będącego częścią zaboru pruskiego, sprawa odnowy nagrobków dzięki planom i działaniom ks. Teofila Wolickiego, członka kapituły poznańskiej, a następnie Arcybiskupa Metropolity stała się ważną inicjatywą wzniesienia monumentalnego pomnika nagrobnego i okazałych posągów, usytuowanych w obrębie katedry oraz z nowym sarkofagiem w jej kaplicy. Podejmowane działania utrwalały w sytuacji niewoli pamięć narodową o naszej suwerenności i wielkości. Nuewątpliwie miało to wpływ na podstawowe i ważne kwestie wychowawcze i edukacyjne.

Do powyższych uwag wypada dodać, iż ten poznański ewenement kościelno-narodowy z planami budowy artystycznie wykonanego w dużych wymiarach mauzoleum, połączonymi z działaniami również o charakterze wychowawczym, pozostaje w kontekście badań na temat dziecka w historii. Zapewne dotyczy to

sytuacji w różnych epokach i okresach dziejowych, z różnymi w każdej odniesieniami wychowawczymi, w tym także z ochroną przed zagrożeniami. Ten ostatni aspekt wiąże się nierzadko z czasami niewoli i znajduje jakąś styczność z problematyką artykułu.

Podstawę niniejszego opracowania z uwzględnieniem ogólnej literatury dotyczącej dziejów Polski, a zwłaszcza Wielkopolski stanowi przywołana obszerna literatura. Początkowo problematyka poruszana w artykule sygnalizowana była w biografii głównego inicjatora budowy mauzoleum, arcybiskupa Teofila Wolickiego sprawującego swoją posługę kapłańską w drugiej połowie XIX wieku[1]. Naukowe prace w tym zakresie pojawiły się w pierwszej połowie XX wieku. Były to najpierw publikacje autorów niemieckich[2], a następnie polskich[3] i to wybitnych historyków[4]. Syntetyczne ujęcie tej problematyki zostało zaprezenytowane w naukowej biografii przywołującej także wymienione opracowania i archiwalia poświęcone dziełu życia arcybiskupa[5] .

Omawiany w artykule okres związany jest z dziejami Wielkiego Księstwa Poznańskiego i eksponuje troskę kościoła poznańskiego o formę godnej odnowy nagrobków pierwszych polskich władców. Trwał ów epizod w wyjątkowej formie od 1816 do 1829 roku. Sytuacja polityczna i kościelna wskutek utrzymanego sytemu dominacji polityki państw zaborczych, w tym monarchii pruskiej nie sprzyjała, aczkolwiek stwarzała możliwości wykonania planowanych zadań. W politycznej bowiem strukturze Wielkiego Księstwa zachowano ściśle status przynależności do monarchii pruskiej. Jednakże na mocy decyzji Kongresu Wiedeńskiego w trzech wydzielonych okręgach ziem polskich z nadanymi nazwami, jak Królestwo Polskie z zaboru rosyjskiego, Wielkie Księstwo Poznańskie z zaboru pruskie-

---

1 A. Krzyżanowski, *Obraz życia ś.p. Teofila Wolickiego arcybiskupa gnieźnieńskiego i poznańskiego,* w: *Pamiętnik religijno-moralny XVIII (1850),* s. 381-404. Odb. Warszawa 1850, s. 24; J. Bartoszewicz, *Wolicki Teofil herbu Janina, arcybiskup gnieźnieński i poznański,* w: E*ncyklopedia Powszechna S. Orgelbranda,* t. XXVIL, Warszawa 1867, s. 714-717.

2 A. Warschauer, *Die Rauch'schen Fürstengruppe im Dom zu Posen*, „Zeitschrift der Historischen Gesellschaft für die Provinz Posen" XXIII (1908), s. 217-223; J. Kohte, *Zur Geschichte der Rauch'schen Fürstengruppe im Dom zu Posen,* „Historische Monatsblätter für die Provinz Posen" XVI (1915), s. 89-92.

3 S. Łukomski, Do historii pomnika Mieczysława I i Bolesława Chrobrego w katedrze poznańskiej, „Kronika miasta Poznania" III(1925), s. 45-67.

4 A. Wojtkowski, *Edward Raczyński i jego dzieło,* Poznań 1929, s. 242-261; J. Nowacki, *Groby królewskie w katedrze poznańskiej,* „Miesięcznik Kościelny Archidiecezji Poznańskiej" VIII(1952), 7-8 s. 170-206.

5 L. Grochowski, *Teofil Wolicki, arcybiskup metropolita gnieźnieński i poznański 1767(8) –1825/1828/1929,* Gniezno 1999, s. 215-223.

go i Rzeczpospolita Krakowska z zaboru austriackiego, wprowadzono różne formy kontrolowanej autonomii. Taka sytuacja obowiązywała w Wielkim Księstwie[6]. Na tym terenie, podobnie jak w wyżej wymienionych,w wyniku porozumienia Prus ze Stolicą Apostolską podjęta została reforma w zakresie ustrojowo-terytorialnym Kościoła katolickiego. Zmniejszoną terytorialnie archidiecezję gnieźnieńską na mocy bulli De salute animarum z 1821 roku połączono z diecezją poznańską, podnosząc ją do rangi archidiecezji i metropolii w ramach unii personalnej, z pominięciem uprawnień prymasowskiej przynależnych archidiecezji gnieźnieńskiej. Ponadto ustalono znaczny wpływ rządu na obsadę stanowisk kościelnych oraz publiczną działalność Kościoła[7]. Ograniczenia powyższe stanowiły zagrożenia, ale i możliwości utrzymania zasad tożsamości narodowej i ewentualnych działań w tym zakresie.

Tymczasem już w pierwszym roku tej narzuconej społeczno-politycznej i kościelnej sytuacji i zarazem konieczności jej akceptowania, niezależnie od wyznawanej indywidualnie orientacji i przekonań, mamy do odnotowania na terenie Wielkiego Księstwa dwa wystąpienia ze strony głównych gremiów Kościoła poznańskiego. Pierwsze dotyczyło omawianego problemu podjęcia po dłuższej przerwie, spowodowanej upadkiem państwa i zawiedzionymi nadziejami w geniusz Napoleona, sprawy koniecznej odnowy nagrobków naszych pierwszych władców, znajdujących się przez minione stulecia w kaplicy katedry poznańskiej. Było to posiedzenie w najwyższym gronie kapituły katedralnej pod przewodnictwem ówczesnego biskupa Tymoteusza Gorzeńskiego[8]. Drugie wystąpienie ze strony przedstawicielstwa Kościoła było mniej okazałe, bo wyrażało się jedynie w osobie członka tej kapituły, ks. Teofila Wolickiego. Został on bowiem zaangażowany w urzędzie poznańskiej rejencji do spraw szkolnictwa w celu udziału w debatach nad nowym programem nauczania i wychowania dzieci i młodzieży w duchu nowej sytuacji w Wielkim Księstwie[9]. Powyższe dwa wystąpienia dotyczące różnych zagadnień wykazywały jednakże pewną styczność.

---

6 A. Wojtkowski, *Pod rządami pruskimi do 1848 r. (Wielkopolska),* „Roczniki Historyczne" I (1925), s. 138-171; F. Paprocki, *Kurs umiarkowany w polityce pruskiej wobec Wielkopolski w latach 1815–1830*, w: D*zieje Wielkopolski,* t. II: *Lata 1793–1918*, red. W. Jakóbczyk, Poznań 1973, s. 141-151.

7 M. Fąka, *Stan prawny Kościoła katolickiego w Wielkim Księstwie Poznańskim w latach 1815–1850 w świetle prawa pruskiego. Studium prawnohistoryczne,* Warszawa 1975, s. 86-90; M. Banaszak, *Historia Kościoła katolickiego,* t. III: *Czasy nowożytne 1517-1914*, cz. 2: *1758-1914*, Warszawa 1991, s. 68-70; B. Kumor, *Historia Kościoła*, cz. 7: *Czasy najnowsze 1815-1914*, Lublin 1991, s. 97-136, 185-187.

8 S. Łukomski, *Do historii...*, s. 45-49; J. Nowacki, *Groby...*, s. 203-204.

9 L. Grochowski, *Teofil Wolicki...*, s. 55.

Z posiedzenia w 1816 roku kapituły katedralnej poznańskiej z udziałem ówczesnego biskupa w sprawie odnowy sarkofagów – twórców naszej chrześcijańskiej państwowości wynika, iż w tym gronie był również ks. Teofil Wolicki, członek tej instytucji. Brał czynny udział w debatach i wydaje się, iż przedstawił przekonywującą koncepcję w rozważanej sprawie. Należy zatem podać kilka zdań na temat jego kompetencji, dzięki której należał do elity duchowieństwa wielkopolskiego. Obok studiów filozoficzno-teologicznych i prawniczych polskich i zagranicznych, zdobył ogromną wiedzę w zakresie nauk historycznych i sztuk pięknych w dziedzinach architektury, rzeźby i malarstwa, zdobytą w pracy w Bibliotece królewskiej, a następnie w ramach ekspedycji i pobytów w Rzymie i Paryżu[10]. Z tych względów został zapewne powołany przez kapitułę do zaplanowania i godnego wykonania w pięknej formie artystycznej odnowy omawianych nagrobków naszych pierwszych Piastów.

Dodatkowym tytułem do przekazania ks. Wolickiemu kwestii odnowy nagrobków było jego kompetentne zaangażowanie w dziedzinie szkolnictwa i wychowania. Dysponował bowiem dużym doświadczeniem z wykonywanych prac na tym polu w czasach Księstwa Warszawskiego. Był czynnym członkiem ówczesnej Izby Edukacji Narodowej, a zwłaszcza Dyrekcji i pełnił wtedy urząd wizytatora generalnego, wizytując zlecone mu szkoły. Z powyższego względu zapewne został zatrudniony w rejencji poznańskiej Wielkiego Księstwa, gdzie zdecydowanie stawiał na utrzymanie symboli narodowych polskich w ówczesnych szkołach, co nie zawsze bywało akceptowane przez kierownicze gremia Wielkiego Księstwa. Napisał również wydany drukiem memoriał w sprawie szkół, w którym podkreślał konieczność zachowania narodowego charakteru w nauczaniu i wychowaniu, a w zakresie nauczania był wzorem szkół KEN, w których zdobywał wiedzę i wychowanie w Pułtusku i Płocku, zwolennikiem zarówno nowoczesnego i tradycyjnego programu z wpływem na szkolnictwo przedstawicieli Kościoła i społeczeństwa. Był zaangażowany w prace w poznańskim Gimnazium im. św. Marii Magdaleny – utrzymującym wyraźnie polski charakter. Wspierał polskość i ze swych wysokich stanowisk kościelnych wyrażał sprzeciwy wobec prób wprowadzania germanizacji[11].

Zaangażowanie zatem ks. Teofila Wolickiego na polu szkolnictwa i wychowania z podkreśleniem roli wartości narodowych i troski o dzieci i młodzież przed zagrożeniami, stanowiło formę równoległych działań do tych, które wynikały

---

10 Ibidem, s. 43-45.

11 Ibidem, s. 53-54, 56-59; A.Wojtkowski, *Walka o język polski w Poznaniu i Wielkopolsce przed powstaniem listopadowym*, „Kronika miasta Poznania" IV (1926), s. 131-166, 178-190.

z podjętej decyzji w sprawie wykonania odnowy sarkofagów naszych pierwszych władców.

Z wypracowanych planów w kolejnych etapach realizacji tego przedsięwzięcia i podejmowanych prac, wynikały nie tylko płomienne zachęty do wsparcia materialnego, lecz także cenne treści wychowawcze. Mobilizowały one głównie do wychowania narodowego i patriotycznego, a także religijnego, obywatelsko-społecznego, kulturalnego i państwowotwórczego. Ten aspekt działań odnosił się w jakiś sposób do problematyki badań dziecka w historii, w tym także w okresie niewoli.

***

Przedstawiona, być może nazbyt obszernie, sylwetka ks. Teofila Wolickiego, głównego autora planów odbudowy nagrobków w katedrze gnieźnieńskiej stanowi niejako formę bezpośredniego wprowadzenia do prezentacji pierwszego etapu prac dotyczących omawianej problematyki. Jego bowiem kompetencje i zaangażowanie upoważniają do wyrażania autentycznego podziwu dla niemal genialnych planów, wizji i działań w tym przedmiocie.

Pierwszy etap zaangażowania i prac ks. Teofila Wolickiego w zakresie wykonania planów odnowy sarkofagów z kaplicą jako miejscem ich przechowywania i kultu, obejmował okres około pięciu lat, co wiązało się z początkami dziejów Wielkiego Księstwa Poznańskiego (1816–1821). Wykonane przezeń pierwsze plany wyrażały, w obrębie kaplicy katedry poznańskiej, rodzaj pięknego i dostojnego pomnika nagrobnego z dwoma sarkofagami i dwoma posągami pierwszych naszych władców. Mając poparcie dla tego planu ze strony namiestnika Wielkiego Księstwa, księcia Antoniego Radziwiłła i przyjaciela, hrabiego Tytusa Działyńskiego, zwrócił się z tym projektem o ocenę i oszacowanie związanych z tym kosztów do berlińskich artystów. Byli to znani wówczas specjaliści Chrystian Daniel Rauch, rzeźbiarz i Karol Frydrych Schinkel, malarz i rządowy architekt[12]. Wybór niemieckich artystów do ewentualnego wykonania ściśle polskiego pomnika z wartościami narodowymi stanowił w przekonaniu Wolickiego formę racjonalnego stanowiska, opartego wyłącznie na merytorycznych kryteriach.

Wypracowany pierwszy projekt z dokładnymi danymi odnośnie do niezbędnych wszystkich szczegółów tego dzieła z wymiarami, proponowanym materiałem, formami i rysami planowanych posągów, wyrażać miał, w przekonaniu jego autora, rodzaj artystycznie pomyślanego mauzoleum pamięci pierwszych polskich

---

12 J. Kohte, *Zur Geschicht...*, s. 89; A. Warschauer, *Die Rauch'schen...*, s. 217.

władców i to w obrębie również artystycznie skomponowanej kaplicy katedralnej. Wynikał zapewne ów projekt z narzucającej się przy jego opracowywaniu potrzeby pokazania, w kontekście dominacji państw zaborczych – z pruskim w szczególności, utworzonej przed wiekami polskiej suwerennej państwowości i wielkości wiążącej się z przyjęciem chrześcijaństwa, a także później organizacji kościelnej. Wynikające z planowanego dzieła refleksje miały zapewne inspirować społeczeństwo do zachowania pamięci o własnej wielkości – niestety utraconej.

Wymiana projektów i poglądów w tej materii z berlińskimi artystami trwała kilka lat i dotyczyła podstawowych elementów tego przedsięwzięcia. Wypowiadano się na temat korekt pierwotnego planu, rodzaju materiałów niezbędnych do wykonania tego pomnika nagrobnego, jego wymiarów, kształtów planowanych posągów, a także związanych z tym dziełem kosztów. Na ich pokrycie ks. Wolicki przygotowywał już pierwsze odezwy do społeczeństwa, z których nie wszystkie zostały wykorzystane[13], aczkolwiek wszystkie świadczą o zaangażowaniu autora tych planów i pragnienie ich wykonania w artystycznej formie. Z tych bowiem już paroletnich prac nad wykonywaniem planów i wymiany poglądów na temat najbardziej godnego ujęcia tego dzieła wynika, iż rodził się w koncepcjach ks. Teofila Wolickiego, w kontekście ówczesnej sytuacji politycznej (pomimo gwarantowanej autonomii), zdecydowany pomysł, by przekazać społeczności monumentalny pomnik suwerenności, budzący zarazem określone dla każdego i być może jeszcze ukryte nadzieje.

Drugi etap wzniesienia okazałego w wymiarach i wedle wymogów sztuki pomnika nagrobnego naszych polskich pierwszych władców, związanego z katedrą poznańską przypadał po paroletniej przerwie. Zdominowały wówczas konieczne prace związane z reformą archidiecezji Wielkiego Księstwa wedle postanowień bulli De salate animarum z 1921 roku i śmierć pierwszego arcybiskupa w 1825 roku[14]. Ponadto w tym etapie główny autor planowanego dzieła narodowego ks. Teofil Wolicki występował w nowej pozycji. Z uwagi na wakans w archidiecezjach wybrany został przez obydwie kapituły na stanowisko administratora generalnego, z tym że przyjął ten urząd jedynie w odniesieniu do archidiecezji poznańskiej. Równocześnie był typowany spośród kilku jako główny kandydat do godności arcybiskupa metropolity. Występując z tych pozycji podjął zarówno wykonywanie koniecznych czynności związanych z zarządem archidiecezji i kontynuacją reorganizacji spraw *stricte* kościelnych, jak również wznowieniem prac dotyczących mauzoleum. Etap ten trwał od 1826 do połowy 1828 roku i w tym

---

13 S. Łukomski, *Do historii*..., s. 45-49; J. Nowacki, *Groby*..., s. 175-176.

14 B. Hoffman, *Wykonanie bulli De salute animarum w Wielkim Księstwie Poznańskim*, „Roczniki Historyczne" VIII (1932), s. 22-58, 162-196. Odb. Poznań 1932, s. 72.

czasie zaprezentowany na nowo plan z możliwościami jego udoskonalenia, zyskał publiczną aprobatę. Stworzyło to niezbędne warunki do publicznych akcji, które miały na celu wsparcie niemal powszechne tego narodowego dzieła, a także inspirowały czynności z określonymi funkcjami społecznymi i treściami wychowawczymi, również w odniesieniu do problematyki dziecka w tym właśnie okresie dziejów.

Nawiązując do poprzednich planów budowy w odnowionej także artystycznie kaplicy katedralnej okazałego obiektu nagrobnego z dwoma sarkofagami i dwoma posągami, opracował nową poszerzoną wersję, w ramach której wskazał na uzasadnioną możliwość postawienia posągów na placu przed katedrą z architektonicznymi elementami ich otoczenia. Wykorzystując sytuację obrad I sejmu prowincjonalnego, przedstawił na forum debat wypracowany projekt z opiniami artystów berlińskich i z dodaniem wskazań o konieczności udziału w jego wykonaniu wszystkich rodaków z trzech zaborów. Dzięki poparciu namiestnika księcia Radziwiłła i marszałka sejmu księcia Antoniego Sułkowskiego uzyskał powszechną aprobatę[15]. Dysponując takim wsparciem zwrócił się do króla Fryderyka Wilhelma III o oficjalną zgodę na wykonanie, zgodnie z załączonym projektem, nazwanego już mauzoleum polskich władców. Z uzyskaną aprobatą królewską (8 stycznia 1828) wraz z upoważnieniem do zbierania funduszy na ten cel, wpłynęła wpłata 200 dukatów[16]. Sprawa zatem mobilizowała do jej wykonania i powodowała działania, z których wynikały określone treści wychowawcze.

W opublikowanej bowiem odezwie do wiernych i społeczeństwa z 8 lutego 1828 roku apelując o wsparcie, podnosił – dodajmy na tle sytuacji zaboru, aczkolwiek z kontrolowaną autonomią – zasługi pierwszych polskich władców dla wprowadzenia wiary i oświecenia, czyli kultury związanej z chrześcijaństwem oraz za szczęśliwie zakończone wojny, które przynosiły sławę polskiego imienia. Równocześnie podkreślał, iż mauzoleum to jest wyrazem wdzięczności i formą spłacenia długu religijnego i narodowego[17]. Zwrócił się także do władców krajów ościennych, w tym zwłaszcza do cara Rosji Mikołaja I jako króla Królestwa Polskiego (Kongresowego) z prośbą o umożliwienie kompletowania funduszy na ten cel. Aprobata była powszechna, a od cara wpłynęła kwota 3000 złp. Duże wsparcie w zakresie zbierania funduszy w Królestwie wynikało z poparcia marszałka senatu Stanisława Zamoyskiego i jego córki Celiny, żony Tytusa Działyńskiego, zaanga-

---

15 J. Nowacki, *Groby...*, s. 177-181; A.Wojtkowski, *Edward Raczyński...*, s. 242-243.

16 S. Łukomski, *Do historii...*, s. 50-58; J. Kohte, *Zur Geschichte...*, s. 90.

17 T. Wolicki, *Odezwa do rodaków w sprawie budowy pomnika królów Mieszka I i Bolesława Chrobrego, dnia 8 lutego 1828,* (pol. i niem.), Poznań 1828, s. 3; J. Nowacki, *Groby...*, s. 182-190; S. Łukomski, *Do historii...*, s. 59-60.

żowanej zarówno w Księstwie, jak i w Królestwie[18]. Zbieranie funduszy okazało się konieczne z uwagi na wzrastające koszty, podawane przez artystów berlińskich, jakie wynikały z podnoszonego przez Teofila Wolickiego, już w tym czasie niemal pewnego kandydata do godności arcybiskupiej, standardu mauzoleum.

Powyższe działania przez ks. Wolickiego przyniosły oczekiwane rezultaty. Na tle zniewolenia usłyszano w publicznym wystąpieniu przedstawiciela Kościoła o historycznej wielkości narodu, ukształtowanej dzięki przyjęciu chrześcijaństwa z religią, kulturą i uniwersalnymi wartościami kształtującymi życie i treściami wychowawczymi. Wybrzmiały słowa o wielkości suwerennego państwa, także w czasie wojen, które przynosiły sławę dla polskiego oręża. W wielu ówczesnych kojarzyła się zapewne ta stwierdzona pomyślność kraju również z przełomowym faktem przyjęcia chrześcijaństwa, co stanowiło wówczas istotną podstawę suwerennego bytu każdego państwa. Ponadto, apel ks. Wolickiego o zespołową zbiórkę funduszy na planowaną budowę mauzoleum wyrażał w ówczesnym czasie wymiar społeczno-obywatelskich i wychowawczych działań z wyraźnym celem oddziaływania na dziecko w tym okresie historii.

Finałowy wyraz monumentalnego ujęcia planowanego mauzoleum nagrobnego został osiągnięty staraniem zaangażowanego całkowicie ks. Teofila Wolickiego w trzecim i zarazem ostatnim etapie prac nad tym dziełem. Był to okres bardzo krótki od połowy 1828 do końca 1829 roku, w którym występował jako arcybiskup metropolita elekt, na terenie Wielkiego Księstwa. W tym tak wyjątkowo krótkim czasie dopełniał arcybiskup Wolicki swoją posługę w dwóch istotnych sprawach, które odnosiły się do uaktywnienia sił i utrwalenia tradycji w działaniach Kościoła i narodu w czasach narzuconej im konieczności wspólnego przetrwania.

Nawiązując do tradycji łączności Kościoła z narodem i państwem, którego wyrazem była od kilku stuleci godność z uprawnieniami prymasowskimi związanymi właśnie z arcybiskupstwem gnieźnieńskim, podjął się po swoim wyborze wypełnienia tej godności. Wskutek wprowadzonego od początków zaborów zakazu używania tytułu prymasa i odrzucenia jego petycji w sprawie akceptacji tytułu księcia[19], a także zaproszenia do udzielenia sakry biskupiej przez biskupów polskich z Królestwa lub z Krakowa[20], znalazł dzięki dyplomatycznym zabiegom sposób, by utrzymać dawną praktykę arcybiskupów prymasów, w ramach której

---

18 A. Warschauer, *Do historii...*, s. 218-219; S. Łukomski, *Die Rauch'schen...*, s. 61- 62; A.Wojtkowski, *Edward Raczyński...*, s. 244.

19 R.Weiman, *Der Fürstentitel des Erzbischofs von Gnesen*, „Historische Monatsblätter für die Provinz Posen" X (1909), s. 4-8; L.Grochowski, *Teofil Wolicki...*, s. 102-109.

20 Ibidem, s. 109.

do udzielenia mu sakry biskupiej został wyznaczony biskup polski, pomocniczy z archidiecezji gnieźnieńskiej z asystą (dzięki dyspensie papieskiej dwóch polskich opatów z terenu Wielkiego Księstwa)[21]. Mimo zatem oficjalnych ograniczeń, arcybiskup Wolicki już jako elekt występował w opinii społeczeństwa i własnym zapewne jako spadkobierca istotnych dla utrzymania tradycyjnych wartości wysokich uprawnień prymasa wolnego kraju. Tym samym wchodził wówczas obok namiestnika i naczelnego prezesa do grona najważniejszych trzech osób w ustroju Wielkiego Księstwa. Równocześnie z takiej pozycji zaprezentował swoją finałową koncepcję wzniesienia w łączności z katedrą poznańską monumentalnego mauzoleum poświęconego naszym pierwszym polskim władcom, twórcom naszej państwowości.

W świetle przekazanych na przełomie 1828 i 1829 roku raportów szczegółowo opracowanych przez berlińskich artystów, ów wyjątkowy plan arcybiskupa Wolickiego przedstawiał się imponująco. Z wcześniejszego raportu autorstwa Karola Frydrycha Schinkla wynikało, iż monumentalne mauzoleum zostało zaprojektowane w dwóch obiektach związanych z katedrą poznańską. Na placu przed katedrą w skład tego monumentu wchodziły: otwarta kaplica z ołtarzem dla odprawiania nabożeństw, amfiteatralne półkole otoczone murem z miejscami do siedzenia i rzędem posadzonych drzew oraz dwa posągi nadnaturalnej wysokości. Natomiast w odnowionej kaplicy miałby pozostać, lecz nowy wykonany z białego marmuru sarkofag ze szczątkami naszych władców z dwoma kandelabrami ze złoconego brązu. Późniejszy nieco raport Daniela Chrystiana Raucha proponował ujęcia posągów władców, Mieczysława z krzyżem w ręku, a Bolesława wspartego na mieczu i z wawrzynem na głowie[22].

Okazuje się, iż był to niezwykły pomysł ks. Teofila Wolickiego arcybiskupa wówczas elekta, jako autora obdarzonego wyjątkową wizją w tej sprawie. Z uwagi bowiem na ówczesne potrzeby utrwalania pamięci o narodowej wielkości, istniała możliwość (w sytuacji kontrolowanej autonomii Wielkiego Księstwa), by mógł być wykonany. Pielęgnowany również po przyjęciu przez niego sakry biskupiej 17 maja 1829 roku i podtrzymywany przez kolejną i ostatnią odezwę o wsparcie tego narodowego dzieła, stanął po kilku miesiącach wobec dramatycznej konieczności podjęcia w tej sprawie nowej decyzji, która podważała tak bardzo wysoko stawiane plany[23].

---

21 Ibidem, s. 112-113.

22 J. Kohte, *Zur Geschichte...*, s. 91; S. Łukomski, *Do historii...*, s. 59-60; A. Warschauer, *Die Rauch'schen*, s. 220-221; A.Wojtkowski, *Edward Raczyński...*, s. 245

23 L. Grochowski, *Teofil Wolicki...*, s. 222-223.

Okoliczności związane z wykazaną dysproporcją pomiędzy kosztami budowy a zebranymi ofiarami i konieczność rezygnacji, wskutek krytyki, z prac berlińskich artystów na rzecz zatrudnienia młodego polskiego specjalisty Jakuba Tatarkiewicza, ucznia słynnego Thornwaldsena, a także z uwagi na odczuwane, po trudach niezwykle aktywnej działalności, postępujące osłabienie, spowodowały, iż podjął decyzję przekazania sejmowi sprawę budowy tego mauzoleum, proponując wyznaczony komitet. Przedstawiciele II sejmu wyrazili aprobatę ostatniej woli ks. Teofila Wolickiego, który zmarł 20 grudnia 1929 roku[24].

***

Projektowane z tak ogromnym zaangażowaniem momumentalne mauzoleum twórców naszego suwerennego państwa , wskutek śmierci autora tego narodowego działa i nowych niekorzystnych okoliczności politycznych pozostawało przez parę lat w zawieszeniu. Dopiero po 12 latach zostało oddane do użytku jako piękna artystycznie Złota Kaplica z głównej fundacji hr. Edwarda Raczyńskiego[25]. Spełniły się zatem marzenia ks. Teofila Wolickiego, duchowego twórcy tego mauzoleum.

W podsumowaniu warto dodać, iż przedstawiony w tekście tzw. poznański ewenement czy epizod kościelno-narodowy związany z odnową nagrobków naszych władców dotyczący okresu 1816–1829 i 1841–1847, ukazywał dzieje polskiej państwowości od Chrztu Polski, rok 1000, 1025 z ekspozycją olbrzymiej roli nauki i tradycji Kościoła oraz jego istoty w kształtowaniu młodego pokolenia Polaków[26].

W końcowej refleksji należy podkreślić wagę dzieła ks. Teofila Wolickiego w przechowywaniu pamięci i dumy o narodzie polskim w szczególnej sytuacji zaborów i nadciągających powstań narodowowyzwolenczych.

---

24 L. Grochowski, *Teofil Wolicki...*, s. 222-223.

25 S. Łukomski, *Do historii...* s. 62-63; A,Wojtkowski, *Edward Raczyński*, s. 246-247; A.Warschauer, *Die Rauch'schen*, s. 222; J. Nowacki, *Groby...*, s. 205.

26 *1966. Milenium chrztu Polski Prymasa Stefana Wyszyńskiego. Perspektywa teologiczno-społeczna*, red. E.K. Czaczkowska, Warszawa 2016; *Mesco dux Poloniae baptisatur. Rada społeczna przy arcybiskupie i metropolicie poznańskim (1050),* Poznań 2016; A. Bujak, ks. W. Chrostowski, *Dziedzictwo Chrztu 966 – 1966 – 2016*, Kraków 2016.

Summary

On the verge of the third millennium when cultivation of Christian culture is questioned, referring to national achievements is desirable and by all means justifiable, especially that Polish culture, being a common asset of all Poles, is at the same time the asset constituting the foundation of spiritual life of the whole nation.

The occasion to ponder on the situation of the child from the perspective of historical account of the Republic of Poland and to pinpoint the roots of Polish pedagogical tradition in the context of affiliation to European community of Christian countries was 1050th anniversary of the Baptism of Poland.

More than ten centuries of Polish educational tradition is an inexhaustible source for research inspirations. Because of vast chronological spectrum of the presented subject, this work only attempts to reflect on the situation of children from the perspective of historical account of the Republic of Poland. The publication focuses attention on several aspects such as historical changes of the impression of childhood, development of pedagogical theories, introduction of new tendencies in education, upbringing and caring for children, and it can constitute a specific resource of contemporary pedagogical inspirations.

Scholars and experts of social sciences and humanities participated in writing of this study, which is interdisciplinary in character. The authors of the articles published in this book undertook to analyse, from the historical perspective, thematic areas related to the needs of children in the context of socio-historical changes in individual, institutional and social extent.

The edition consists of six chapters preceded by an introduction. After initial reflection on the situation of children from the perspective of historical account of the Republic of Poland, ideas and concepts regarding development of children's character were presented (chapter I), next focus is on issues concerning impression and health of children (chapter II), their functioning in the school environment (chapter III), and parents' role in the upbringing of children (chapter IV). The burden of reconstructing the situation of children during the Holocaust was undertaken (chapter V), as well as ways and forms of caring for children in various life situations were discussed (chapter VI).

Striving to enrich current state of research on child in history we have taken up the effort to depict fate of children from the historical perspective. We hope that this publication will be well received not only by educational historians, pedagogues, ethicists, but also by education authorities, teachers and parents, especially in the light that there are still deficiencies in Polish historiography regarding the amount of research works related to children and their history across many centuries.

Noty o autorach

dr hab. Mariusz Ausz, (prof. UMCS), Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

dr Małgorzata Balukiewicz, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. J. Korczaka w Warszawie

dr Ewa Barnaś-Baran, Uniwersytet Rzeszowski

dr hab. Anna Boguszewska, (prof. UMCS), Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

dr Joanna Bugajska-Więcławska, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

dr hab. Lidia Burzyńska-Wentland, (prof. AMW), Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni

dr Joanna Falkowska, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

dr Dorota Frątczak, Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu

dr Radosław Dobrowolski, Burmistrz Urzędu Miejskiego w Supraślu

dr Elżbieta Dolata, Uniwersytet Rzeszowski

dr Iwona Czarnecka, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie

dr hab. Czesław Galek, (prof. UWSZiA), Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Zamościu

dr Dorota Grabowska-Pieńkosz, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

prof. dr Leonard Grochowski, emerytowany pracownik Instytutu Historii Nauki PAN

mgr Łukasz Kalisz, Uniwersytet w Białymstoku

dr Danuta Kamilewicz-Rucińska, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

prof. zw. dr hab. Elwira Jolanta Kryńska, Uniwersytet w Białymstoku

dr hab. Jacek Kulbaka, (prof. APS), Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie

dr hab. Hanna Markiewicz, (prof. APS), Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie

dr hab. Grzegorz Michalski, (prof. UŁ) Uniwersytet Łódzki

dr hab. Iwonna Michalska, (prof. UŁ) Uniwersytet Łódzki

dr hab. Wioletta Miłkowska, (prof. UM) Uniwersytet Muzyczny im. F. Chopina w Białymstoku

dr Magdalena Parzyszek, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

dr hab. Alina Rynio, (prof. KUL), Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

dr Agata Samsel, Uniwersytet w Białymstoku

dr Andrzej Smolarczyk, Politechnika Białostocka

dr Joanna Sosnowska, Uniwersytet Łódzki

dr hab. Bożena Stawoska-Jundziłł, (prof. PWSZ), Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Elblągu

dr Nella Stolińska-Pobralska, Uniwersytet Łódzki

dr Agnieszka Suplicka, Uniwersytet w Białymstoku

prof. zw. dr hab. Władysława Szulakiewicz, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

prof. zw. dr hab. Edward Walewander, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

dr hab. Urszula Wróblewska, Uniwersytet w Białymstoku

dr Alicja Zagrodzka, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie