

PRZEGLĄD PEDAGOGICZNY

PRZEGŁĄD PEDAGOGICZNY

PÓŁROCZNIK

Dziecko w Polsce w XX wieku

redakcja numeru

Monika Nawrot-Borowska

Aldona Ossowska-Zwierzchowska



nr 1, rok 2012

Kolegium Redakcyjne:

Redaktor Naczelny — dr hab. ROMAN LEPPERT, prof. nadzw. UKW

Sekretarz Redakcji — dr RENATA BORZYSZKOWSKA

Rada Redakcyjna:

prof. dr hab. MARIA CZEREPANIAK-WALCZAK

prof. dr hab. RYSZARD GERLACH

prof. dr hab. TERESA HEJNICKA-BEZWIŃSKA

prof. dr hab. STEFAN M. KWIATKOWSKI

prof. dr hab. ZBIGNIEW KWIECIŃSKI

prof. dr hab. TADEUSZ LEWOWICKI

prof. dr hab. MIECZYŚLAW MALEWSKI

prof. dr hab. KRYSZYNA MARZEC-HOLKA

prof. dr hab. ZBYSZKO MELOSIK

prof. dr hab. ALEKSANDER NAŁASKOWSKI

prof. dr hab. URSZULA OSTROWSKA

prof. dr hab. TOMASZ SZKUDLAREK

prof. dr hab. MIROŚLAW S. SZYMAŃSKI

prof. dr hab. BOGUSŁAW ŚLIWERSKI

Komitet Redakcyjny:

Janusz Ostoję-Zagórski (przewodniczący)

Katarzyna Domańska

Ryszard Gerlach

Sławomir Kaczmarek

Piotr Malinowski

Jacek Woźny

Grażyna Jarzyna (sekretarz)

© Copyright by Wydawnictwo

Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego,

Bydgoszcz 2012

Redaktor: Ewa Indykiewicz

Projekt okładki: Monika Owieśna

Recenzenci:

prof. dr hab. Krzysztof Jakubiak

dr hab. Alicja Kicowska

prof. dr hab. Jerzy Kochanowski

prof. dr hab. Ewa Marynowicz-Hetka

prof. dr hab. Astrid Męczkowska-Christiansen

prof. dr hab. Mieczysław Płopa

ISSN 1897-6557

ISBN 978-83-7096-873-1

Adres Redakcji:

Redakcja Przeglądu Pedagogicznego

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego

Instytut Pedagogiki

ul. Chodkiewicza 30

85-064 Bydgoszcz

Adres e-mail Redakcji:

przegladpedagogiczny@ukw.edu.pl

Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego

(członek Polskiej Izby Książki)

ul. Ogińskiego 16, 85-092 Bydgoszcz,

tel./fax 52 32 36 729

e-mail: wydaw@ukw.edu.pl

Rozpowszechnianie: tel. 52 32 36 730

Poz. 1426. Ark. wyd. 23,9 Nakład 150 egz.

Skład i druk: Poligrafia UKW

Spis treści

Od Redakcji	7
-------------------	---

I. STUDIA

Dziecko w badaniach nauk społecznych

Barbara Smolińska-Theiss, <i>Dziecko w szkole – szkoła w służbie dziecku</i>	11
Joanna Maria Garbula, Małgorzata Kowalik-Olubińska, <i>Konstruowanie obrazu dzieciństwa w perspektywie psychologicznej i socjokulturowej</i>	25
Maria Szczepka-Pustkowska, <i>W stronę filozofii dzieciństwa. Adultystyczna wizja dziecka i dzieciństwa z Arystotelesem w tle</i>	35
Małgorzata Kowalik-Olubińska, <i>Władza w dziecięcych grupach rówieśniczych w perspektywie foucaultowskiej</i>	50

Dziecko w rzeczywistości społecznej

Wiesław Jamrożek, <i>Ogólnopolski Kongres Dziecka z 1938 roku – niedoceniane wydarzenie pedagogiczne Drugiej Rzeczypospolitej</i>	63
Lucyna Szypulska-Kamyk, <i>Dziecko jako zuch w organizacji harcerskiej w Drugiej Rzeczypospolitej</i>	71
Wiesław Theiss, <i>Sieroctwo wojenne polskich dzieci (1939-1945). Zarys problematyki</i>	79
Beata Kozaczyńska, <i>Bez rodziców, bez domu... Okupacyjna codzienność dzieci wysiedlonych z Zamojszczyzny do dystryktu warszawskiego w latach 1942-1943 (wybrane aspekty)</i>	96
Romuald Grzybowski, <i>Socjalizacja w cieniu konfliktu. Sytuacja wychowawcza dzieci i młodzieży w Polsce w latach rządów Władysława Gomułki (1956-1970)</i>	105
Andrzej Kołakowski, <i>Reorientacja celów wychowania dzieci osieroconych w Polsce po II wojnie światowej w świetle czasopiśmiennictwa pedagogicznego PRL</i>	127

Obrazy dziecka i dzieciństwa

Witold Brzeziński, <i>Obraz dziecka w perspektywie historyczno-porównawczej. Przeszłość we współczesności, współczesność w przeszłości</i>	141
--	-----

Aneta Boldyrew, <i>Obraz i rola dziecka w piśmiennictwie Królestwa Polskiego na początku XX wieku</i>	154
Monika Nawrot-Borowska, <i>Higiena małego dziecka w świetle poradników z początku XX wieku</i>	169
Elżbieta Dolata, <i>Dzieciństwo galicyjskie na początku XX wieku w świetle chłopskiej literatury pamiętnikarskiej</i>	198
Agnieszka Matek, <i>Tradycyjne i nowatorskie myślenie o dziecku w poradnikach wychowawczych z okresu Drugiej Rzeczypospolitej</i>	213
Kamila Juchcińska-Gilka, <i>Dzieciństwo na wsi polskiej w okresie Drugiej Rzeczypospolitej w świetle źródeł pamiętnikarskich</i>	224
Marek Sass, <i>„Dzieciństwo moich dzieci” Teresy Górskiej – nieznaną przyczynę do dziejów rodziny ziemiańskiej na Pomorzu</i>	235
Aldona Ossowska-Zwierchowska, <i>Świat dzieci w ich wypowiedziach na łamach „Płomyczka” z okresu PRL</i>	248

RAPORTY Z BADAŃ

Łukasz Linowski, <i>Dzieci na koloniach w województwie pomorskim w okresie Drugiej Rzeczypospolitej (w świetle materiałów archiwalnych)</i>	263
Urszula Wróblewska, <i>Obrazy dzieciństwa zachowane w pamięci mieszkańców Żuław Elbląskich po 1945 roku</i>	273
Małgorzata Wójtowicz-Dacka, <i>Wiedza o potrzebach psychicznych małych dzieci w opinii dwóch pokoleń rodziców</i>	286

O AUTORACH	299
------------------	-----

OD REDAKCJI

Nie ma jednego wieku XX, ani pod względem społecznym, ani kulturowym, ekonomicznym, politycznym, pedagogicznym czy jakimkolwiek innym. Nie można więc mówić o jednorodności miejsca dziecka w społeczeństwie, ani też — tym bardziej — o jednorodnych wizerunkach. Miniony wiek był bogaty w koncepcje pedagogiczne dotyczące dziecka. Na początku tamtego wieku pojawiła się idea pądocentryzmu i proklamowano nadzieje na „stulecie dziecka”. Jednak to nie dzieci stały się podmiotami w opowieści o minionym stuleciu. Stuleciu obfitym w przełomy historyczne, zmiany społeczne i kulturowe, dla ukazania których mówienie o dziecku, jego portretowanie, stawało się doskonałą, choć jedną z wielu, ilustracją. W Polsce w zmieniających się warunkach społecznych, politycznych, kulturowych i wreszcie wychowawczych powstawały różne strategie postrzegania dziecka i rozumienia jego obecności w środowiskach życia społecznego.

Przedmiot zainteresowania tekstów zamieszczonych w tym numerze „Przeglądu Pedagogicznego” stanowi dziecko w Polsce w XX wieku postrzegane przez pryzmat rozmaitych kontekstów pedagogicznych, politycznych, historycznych, psychologicznych i filozoficznych. Część artykułów poświęcona jest usytuowaniu dziecka w przestrzeniach kultury i rzeczywistości społecznej, inne podejmują refleksję nad obrazami dziecka, stanowiącą dzisiaj ważny obszar badań dla wielu dyscyplin akademickich, zwłaszcza nawiązujących do badań historyczno-pedagogicznych. Sięgając do dorobku pedagogicznego — i szerzej kulturowego — w XX wieku, stajemy wobec ogromnego i różnorodnego materiału źródłowego. Pozwala to wybierać nowe perspektywy spojrzenia na przeszłość, rozszerzać zakres badań, przede wszystkim zaś dostrzec znaczącą obecność dziecka w różnych przestrzeniach kultury, związanych i niezwiązanych z edukacją. Warto też zauważyć, że przecież same artykuły są świadectwem różnorodności sposobów mówienia o dziecku.

Ten numer „Przeglądu Pedagogicznego”, poświęcony dziecku i jego wizerunkom, prezentuje teksty połączone jednym zagadnieniem, ale jednocześnie dzięki swej interdyscyplinarności i różnorodności tematyki, odzwierciedla możliwą wielość odczytań wyobrażeń dziecka i kategorii dzieciństwa. Są to zjawiska złożone, niektóre zaledwie częściowo rozpoznane, mamy jednak nadzieję, że zebrane tu teksty przede wszystkim otworzą czytelnika na namysł nad wielowymiarową obecnością dziecka w rzeczywistości kulturowej i myśli pedagogicznej w Polsce w XX wieku.

*Monika Nawrot-Borowska
Aldona Ossowska-Zwierzchowska*

I. STUDIA

Dziecko w badaniach nauk społecznych

Dziecko w szkole – szkoła w służbie dziecku

Artykuł skupia się na problemie podmiotowości dziecka. Odwołuje się do trzech definicji szkoły. Celem szkoły Nowego Wychowania jest odkrywanie dziecięcej podmiotowości. Szuka ona takich sposobów działania, które umożliwiają respektowanie prawidłowości rozwojowych dziecka. Pomyślana jest jako szkoła „na miarę dziecka”.

Dopiero po roku 1989 idee Nowego Wychowania mogły się spełnić. Podmiotowość dziecka jest obecnie kluczową kategorią, prowadzącą do zmian w pedagogice, edukacji i systemie szkolnym. Współczesne szkolnictwo w różnym zakresie respektuje dziecięcą podmiotowość. Należy odnotować tendencję, aby łączyć ją z różnymi strukturami społecznymi – państwem, środowiskiem lokalnym, rodziną. W rezultacie pojawiają się różne modele podmiotowości dziecka, szkolnictwa i polityki edukacyjnej.

Nowe Wychowanie – szkoła na miarę dziecka

Nowe Wychowanie – nowa idea wychowania i ruch społeczny przełomu XIX i XX ogniskujący się wokół problemów rozwoju i wychowania dzieci, zasadniczo zmienił obraz i miejsce dziecka w społeczeństwie, rodzinie i szkole. Dawna szkoła stała się przedmiotem totalnej krytyki. Zarzucono jej przede wszystkim formalizm, encyklopedyzm, oderwanie od psychologicznych prawideł rozwoju dziecka.

Marzeniem przedstawicieli Nowego Wychowania stało się zbudowanie nowego modelu szkoły. Szkoły na miarę dziecka. Szkoły zbliżonej do życia. Jak przekonywała autorka *Stulecia dziecka*: „Człowiek uczy się dla życia, nie dla szkoły” (Key, 2005, s. 122). „Celem szkoły – tak samo jak rodziny i społeczeństwa – powinno być rozwijanie życia do coraz wyższych, doskonalszych form przez wspomaganie siły i potęgowanie szczęścia, przez nieustanne zwalczanie tych wpływów, które życie ubożą” (Key, 2005, s. 147).

Szkoła powinna zbudować i pokazać dzieciom społeczne warunki życia. Jest ona bowiem „społeczeństwem w zarodku” „wspólnotą w miniaturze” – pisał Edouard Claparède (2006, s. 32). Ma umożliwiać dziecku prawdziwe doświadczenia społeczne w codziennej pracy i komunikacji z innymi. „Dziecko ma przejść ze świata fizycznego, liczącego nie więcej, jak kilometr kwadratowy powierzchni, do całego świata, a nawet do systemu słonecznego” – podkreślał John Dewey (2006, s. 94).

Przedstawiciele Nowego Wychowania krytykowali szkołę, ale jej nie negowali. Co więcej, za tymi ostrymi słowami kierowanymi pod adresem szkoły kryło się przekonanie o wielkich możliwościach rozwojowych

dziecka, o nadziejach związanych z wychowaniem, kształceniem pedagogiką i psychologią. Zgromadzeni w laboratoriach Genewy i Brukseli badacze dzieciństwa byli przekonani, iż uda im się dotrzeć do tajemnicy dziecka, że odkryją prawa jego rozwoju fizycznego, społecznego, psychicznego, a nawet etycznego. Potrafili je zdiagnozować oraz uruchomić w praktyce wykraczającej poza standardy szkolne obowiązujące na początku XX wieku. Nie były to tylko abstrakcyjne wizje. Przybrały one kształt konkretnych rozwiązań w zachodnioeuropejskim ruchu oświatowym, który wdrażał nowe idee w różnorodnych eksperymentach szkolnych i placówkach edukacyjnych. Historycy oświaty nazywają je dzisiaj Nowym Wychowaniem, odwołując się zwłaszcza do dorobku psychologii rozwojowej. W perspektywie pedagogicznej ruch ten nazywany jest Pedagogiką Reform lub Pedagogiką Reformy. Eksperymentowano w nim z niekonwencjonalnymi warunkami kształcenia, ze społecznymi, kulturowymi i estetycznymi wyzwaniami ówczesnego świata, z zabawą czy pracą. Ich cechą było przede wszystkim zbliżenie, a nawet próba dopasowania szkoły do dziecka i do realnego życia. Szkoła miała być lepsza, bardziej otwarta na dziecko. Miało ono się w tej szkole czuć dobrze, rozwijać się w atmosferze radości, a nawet szczęścia.

Zachodnie idee Nowego Wychowania i Pedagogiki Reformy znalazły odzwierciedlenie w kształceniu, a raczej w doskonaleniu polskich nauczycieli. Były propagowane na kursach nauczycielskich – zwłaszcza w instytutach niepaństwowych. Omawiano je w polskiej prasie pedagogicznej. Usiłowano dotrzeć z nimi do nauczycielstwa szkół powszechnych i średnich. Szczególne zasługi w popularyzacji idei Nowego Wychowania miały nauczycielskie związki zawodowe oraz instytuty ZNP, a także grono akademików i działaczy społecznych zajmujących się tworzeniem polskiej oświaty w okresie dwudziestolecia międzywojennego.

A jednak w bardzo małym zakresie przenikały one do polskiej szkoły. Jak podaje Jędrzej Sobczak, w latach 1926-1936 na ziemiach polskich idee Nowego Wychowania realizowało nie więcej niż 25-30 szkół średnich ogólnokształcących, przeważnie prywatnych (Sobczak, 1979, s. 8). Polska szkoła po odzyskaniu niepodległości znalazła się w bardzo trudnej sytuacji. Musiała odpowiedzieć na wyzwania ogromnego analfabetyzmu, który przekraczał w niektórych regionach 50% populacji. Walczyła ze spuścizną porozbiorową, brakiem nauczycieli, programów kształcenia, podręczników, sieci i infrastruktury szkolnej.

Polska szkoła w II Rzeczypospolitej tworzyła się niemalże od podstaw. Była budowana raczej centralistycznie, przez państwo. Liczne regulacje Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego zmierzały do zmniejszania dystansów społeczno-kulturowych wywołanych spuścizną porozbiorową. Niby niezależna politycznie szkoła miała być drogą konsolidacji młodego państwa i ważnym społecznie zaczynem zmian i rozwoju Rzeczypospolitej. O takiej szkole mówili Stanisław Karpowicz, Edward Abramowski, Władysław Spasowski, Stefania Sempołowska, Helena Radlińska. W polskich warunkach chodziło przede wszystkim o prawo dziecka do szkoły, alfabetyzację, obowiązek szkolny. O możliwość kształcenia dzieci robotniczych i chłopskich upominali się komuniści, socjaliści, pozytywści i romantycy społeczni, pokolenie niepokornych i oświecone salony. Elementarne potrzeby oświatowe nie pozostawiały zbyt wiele miejsca na eksperymenty szkolne i praktykowanie nowatorskich idei wychowawczych.

Dyskusja nad miejscem dziecka w systemie kształcenia i wychowania rozgrywała się przede wszystkim na polu pozaszkolnego ruchu oświatowego, różnorodnych towarzystw i indywidualnych inicjatyw. Między oficjalną ideologią szkoły II Rzeczypospolitej a ruchem oświatowym tamtego okresu istniał ogromny dysonans.

To nie w szkole, w dużej mierze konserwatywnej, narodowej, ksenofobicznej, ale przede wszystkim w tym ruchu wykuwały się nowe idee i hasła pedagogiczne. Duży udział miały w tym Towarzystwo Badań nad Dziećmi działające w Warszawie od 1907 roku i Polskie Towarzystwo Psychologiczne. W kręgu tych otwartych, nowatorskich, środowisk prowadzone były intensywne prace nad poznaniem dziecka i warunków jego życia, tworzenia eksperymentalnych świetlic, ognisk wychowawczych, czy domów dziecka (zob. Szymański, 1995).

Ruch oświatowy II Rzeczypospolitej, o którym Ryszard Wroczyński pisze, że był ewenementem w skali europejskiej, antycypował nowe idee społeczne i psychologiczne. To w tym kręgu powstawały unikalne badania nad rozwojem dziecka i warunkami jego życia, prowadzone przez Marię Librachową, Józefę Joteyko, Tadeusza Kuchtę, Jana Władysława Dawida, M. Kaczyńską. Do tego środowiska akademików, działaczy, literatów i popularyzatorów trafiały idee Nowego Wychowania i rodzącego się pajdocentryzmu. Grono psychologów i pedagogów urzeczonych badaniami, które potwierdzały ogromne możliwości rozwojowe dziecka, tak jak Ellen Key, sytuowało dziecko w centrum systemu społecznego i edukacyjnego. To ono miało stać się centralną postacią, gwiazdą w domu i w szkole. O takie prawo dziecka i jego miejsce w szkole upominał się Janusz Korczak.

Stosunek Korczaka do szkoły był ambiwalentny. Z jednej strony doceniał wartość i znaczenie szkoły oraz wykształcenia, gdyż pisał, że szkoła wprowadza ład i porządek w życie dziecka, jest potrzebną i zasłużoną instytucją w historii społecznej (Rusakowska, 1989, s. 16). Z drugiej strony jest ona oderwana od dziecka i od wymagań współczesności. Korczak opowiadał się za radykalną reformą szkoły. Podobnie, jak Dewey mówił o szkole życia. Używał tego pojęcia w dwojakim znaczeniu. Miała być ona bliska dziecku, rozumiała dla dziecka i wprowadzać je w realne, codzienne problemy rodziny i środowiska. W szerszej perspektywie Korczak mówił o szkole zanurzonej w życiu społecznym, a właściwie pełniącej dwojakie funkcje społeczne. Korczak używał sformułowania „od szkoły do życia” i „od życia do szkoły”. Pod tym pierwszym określeniem kryła się szkoła, która miała wprowadzić w życie społeczne (Korczak, 1994, s. 116).

Szkoła uczy funkcjonowania w grupie, podporządkowania się zasadom życia wspólnotowego. Korczak rozumiał, że może być ona narzędziem zmiany społecznej. Zachwycał się dziełem Pestalozziego w tworzeniu szkoły ludowej, czytał o szkołach eksperymentalnych w świecie, z uznaniem pisał o dobrych szkołach, które zwiedzał w Izraelu.

Jednocześnie podkreślał, że szkoła jest odzwierciedleniem społeczeństwa i jego miniaturą reprezentacją (Korczak, 1994, s. 185). Szkoła jest taka, jak społeczeństwo – dowodził. Jest zanurzona w życiu społecznym, kumuluje, odbija strukturę społeczną i problemy społeczne istniejące na zewnątrz szkoły. W takim znaczeniu wprowadza w życie społeczne, uczy dziecko funkcjonowania w grupie, podporządkowania się normom, zasadom życia wspólnotowego i instytucjonalnego. Jest bardzo ważnym etapem socjalizacji dziecka do zastanych warunków społecznych. A jednocześnie – jak przekonywał Korczak – szkołę nie bardzo można zmienić. Nie można jej wynieść poza nawias, wyłączyć z kontekstu i wprowadzić radykalne zmiany. Reforma szkoły musi się łączyć ze zmianami gospodarczymi, kulturowymi, politycznymi. Korczak rozumiał to bardzo dobrze, obserwując realia II Rzeczypospolitej, trudną sytuację szkoły i polskiego nauczycielstwa, kryzys ekonomiczny, budowanie podstaw gospodarki i państwowych finansów.

Korczakowi nie podobala się polska szkoła. Krytykował ją za zbyt formalizm, oderwanie od dziecka i życia społecznego. Marzyło mu się zbudowanie innej szkoły, która respektowałaby prawo dziecka do rozwoju, do tego, by było tym, kim jest, zasługiwało na szacunek. Korczak wierzył w dziecko. Był pełen podziwu dla jego sił witalnych i możliwości rozwojowych. Szkoła mogłaby odkrywać i wydobywać te naturalne siły dziecka... ale do tego celu musiałaby wyzłocić się z wielu barier i hamulców uczniowskiego życia. Na łamach *Małego Przeglądu* formułowali je wychowankowie Korczaka. Krytykowali złą atmosferę szkoły, wzmacnianie różnic społecznych, arogancję szkoły, nieliczenie się ze zdaniem dzieci.

Korczak zarzucał szkole, że kształci konformistów, uczy bierności, nie rozwija myślenia dziecka, pielęgnuje dystanse społeczne. Był także przeciwny ocenom szkolnym i dyplomom, które jego zdaniem wzmacniały hierarchię i osłabiały chęci dzieci do współpracy i współdziałania. W krytyce szkoły Korczak posuwał się tak daleko, iż dowodził związku między funkcjonowaniem szkoły a wojną, rewolucją i waśniami społecznymi. Postrzegał je jako dalekosiężne skutki edukacji oderwanej od życia i funkcjonującej wbrew prawom dzieci i dorosłych (Rusakowska, 1989, s. 66).

Korczakowska wizja szkoły jest zlepkiem idei Nowego Wychowania i zachodniej Pedagogiki Reformy. Podobnie jak u Georga Kerschensteinera i Henryka Rowida silnie akcentowany jest wątek pracy. Praca miała zbliżać szkołę do życia, uczyć porządku, dyscypliny i samoorganizacji (Rusakowska, 1989, s. 133). Korczak wierzył, że da się zbudować taką szkołę, która będzie respektować prawa dziecka i jego możliwości rozwojowe, a jednocześnie dawać dziecku wiedzę, uczyć porządków, osławiania się z trudnościami, pozwalając młodemu człowiekowi rozumieć i zmieniać świat. Mówił o dziecku, dzieciństwie i szkole z perspektywy sił rozwojowych, potencjałów, które pozwoliłyby wydobyć to, co najlepsze w dziecku i społeczeństwie. Jako lekarz, pedagog, działacz, społecznik bardzo realnie, wręcz pozytywistycznie opisywał dziecko i świat. Podziwiał trud rozwojowy dziecka. Był przekonany, że wysiłek i praca pomnożą społeczne i indywidualne dobro.

Korczak krytykował szkołę, ale nie negował jej istnienia i podstawowych funkcji. Szkoła miała być respektującym prawa dziecka miejscem kształcenia i wychowania. Dziecko to, według Korczaka, najważniejsza postać, główny podmiot szkoły... ale czy gwiazda? Korczak nie używał takich sformułowań. Obce mu były stanowiska utopijne, anarchistyczne.

Nie podpisałby się pewnie pod tym, co głosił Alexander Sutherland Neill, że szkoła jest przede wszystkim przestrzenią wolności dziecka, w której dziecko ma prawo być sobą. Jest to wizja szkoły wolnej od obowiązków, dyscypliny. Uczeń nie poznaje w niej hierarchii i dominacji nauczyciela, nie doświadcza strachu, obca jest mu wszelka przemoc. Szkoła, według A. S. Neilla, daje uczniowi całkowite poczucie wiary w siebie, zaufania do innych i świata. Wszyscy mają w niej równe prawa. Taka szkoła kształci przede wszystkim osobowość i charakter ucznia. „Wyszkolenie samo w sobie nie jest ważne — twierdzi Neill (2000, s. 33), a potem dodaje „możliwe, że Summerhill jest najszcześniejszą szkołą na świecie” (Neill, 2000, s. 37), w której dziecko wie, jak bardzo jest akceptowane.

A. S. Neill przedstawia szkołę z punktu widzenia wewnętrznej atmosfery. Szkoła jest instytucją wpisaną w teraźniejszość dziecka. Ważne jest to, co w niej dzieje się aktualnie, a nie jakie efekty przyniesie w przyszłości. Neill omawiając swoje ponad 50-letnie doświadczenia szkolne, pokazuje, jacy uczniowie przychodzą do jego szkoły, ale przemilcza ich dalsze biografie. Nie mówi, jakie są rezultaty pracy takiej szkoły. Zastana-

wia się raczej nad planem swego nauczycielskiego życia a nie nad tym, co wynieśli jego wychowankowie i jak funkcjonują w różnych obszarach życia. Neill mówi o rozwijaniu wolności, radości, nieskrępowanej aktywności dziecka, o równości dzieci i dorosłych. Zupełnie marginalnie traktuje zadania szkoły związane z kształceniem, uczeniem, zdobywaniem wiedzy i umiejętności. Nie ulega wątpliwości, że w Summerhill dziecko jest najważniejsze, jest pełnoprawnym człowiekiem, obywatelem, artystą, królem, gwiazdą, ale czy jest uczniem i czy Summerhill to rzeczywiście szkoła.

I znowu – powrót do podmiotowości dziecka

Szkoła służyć ma dziecku – takie stanowisko przyjął Zespół Ekspertów Krajowej Komisji Koordynacji Oświaty i Wychowania NSZZ Solidarność w kwietniu 1981 roku. Nie było to bynajmniej hasło nowe, oryginalne, chociaż w tym kontekście tak było odbierane. W warstwie społeczno-politycznej wyrastało ono z krytyki szkoły peerelowskiej zdominowanej przez radzieckie wzory wychowania kolektywnego i budowania ładu monocentrycznego pozwalającego kontrolować życie jednostki i społeczeństwa. Teresa Hejnicka-Bezwińska nazywa to ofensywą ideologiczną, służącą zbudowaniu „wychowującego społeczeństwa socjalistycznego”, którego członkowie mieli być wyposażeni w określony światopogląd, nazwany „światopoglądem naukowym” (Hejnicka-Bezwińska, 1996, s. 55). Temu celowi służyła „naukowa pedagogika socjalistyczna” oparta na behawioralnej koncepcji człowieka, budowniczego socjalizmu, propagowana przez psychologów. Związek pedagogiki komunistycznej z psychologią behawioralną był szczególnie wyrazisty i nadawał pedagogice PRL-u znamiona naukowych interpretacji.

Ale z drugiej strony, to ze środowiska akademickich psychologów zaangażowanych w badania nad rozwojem dziecka płynęły wyraźne impulsy przywołujące dawne, ugruntowane w Nowym Wychowaniu idee podmiotowości. Już na początku lat 80. XX wieku Antonina Gurycka, rzeczniczka korczakowskich idei praw dziecka, stawia pytanie, czy podmiotowość w wychowaniu jest hasłem, nonsensem czy prawdą. Przytacza *Założenia programowo-organizacyjne 10-letniej szkoły ogólnokształcącej* opracowane w 1977 roku przez Instytut Programów Szkolnych, w których – jak podaje –

„eksponuje (się) diametralnie różną, w porównaniu ze stereotypową praktyką szkolną, pozycję i rolę ucznia w pracy i w życiu nowej szkoły. Wymaga (ona), aby uczeń nie był wyłącznie przedmiotem zabiegów edukacyjnych, lecz miał zapewnione warunki programowe i organizacyjne do świadomego, aktywnego, pozytywnie umotywowanego współuczestnictwa i współpartnerstwa w procesie edukacji szkolnej. Najgłębszy sens modernizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły polega na humanizacji tej pracy, na upodmiotowieniu w niej roli ucznia – przekształceniu go z przedmiotu oddziaływań i manipulacji na podmiot czynnie i chętnie uczestniczący w życiu szkoły” (Gurycka, 1989, s. 10).

Te same założenia wyraźnie wyartykułuje Maria Tyszkowa w swojej teorii rozwoju psychicznego człowieka w ciągu całego życia opartego na doświadczeniach. Zdecydowanie odrzuci redukcjonistyczny model sprowadzający doświadczenia do zachowań i bodźców rozwojowych. Osadzając doświadczenie człowieka w warunkach społeczno-kulturowych i w jego biografii, powie wprost, iż „pojęcie doświadczenia odnosi się wyraźnie do podmiotu (organizmu) i do jego mechanizmów regulacyjnych, a nie do środowiska (bodźców, sytuacji) czy zachowania.” (Tyszkowa, 1988, s. 54).

Hasła podmiotowości i uspołecznienia szkoły stały się głównymi zadaniami przebudowy polskiej oświaty po przewrocie politycznym. W praktyce oba te terminy były łączone. „Uspołecznienie szkoły nie może być celem samym w sobie, musi zawierać uzasadnienie pedagogiczne: jest nim podmiotowość ucznia jako uczestnika procesów społeczno-pedagogicznych przebiegających w szkole” — pisał Julian Radzewicz (1989, s. 22).

W środowiskach akademickich hasła podmiotowości nie tylko odpowiadały na zapotrzebowanie społeczne, ale przede wszystkim wyrastały ze zmieniającego się paradygmatu pedagogiki, nowych teorii i interpretacji. Zbigniew Kwieciński nazwie ten proces przechodzeniem pedagogiki z okresu ortodoksji, w której dominował paradygmat funkcjonalno-liberalny oparty w dużej mierze na behawioryzmie, przez okres heterodoksji — wyłaniania się różnorodnych odmiennych koncepcji edukacji i uprawiania pedagogiki do heterogeniczności próbującej w sposób zróżnicowany objąć i zinterpretować wielorakie rzeczywistości edukacyjne (Kwieciński, 1994, s. 21).

Stosownie do tych zmian we współczesnej pedagogice podmiotowości dziecka-ucznia z jednej strony przywołuje skojarzenia z Nowym Wychowaniem, z drugiej traci już takie wyraźne jednoznaczne rysy. Inaczej interpretują ją filozofowie wychowania, inaczej psycholodzy, inaczej pedagodzy.

Dla filozofów podmiotowość znaczy, że dziecko jest osobą. Rozwija się, jest niespodzianką, buduje swoją tożsamość. Dziecko jest nosicielem swojej istoty, natury obdarzonej rozumem — dowodzi Mieczysław Sawicki, powołując się na Edith Stein (1995, s. 19). Takie założenia dają dziecku nie tylko podmiotowość, ale również wolność i godność. Jednocześnie ukierunkowują obcowanie z dzieckiem na współbycie, dialog, budowanie tożsamości dziecka i dorosłego.

Wołanie o podmiotowość dziecka łączyło się z próbami przywrócenia pedagogiki personalistycznej „dającej osobie ludzkiej wolność stopniowego poznania Prawdy i Dobra oraz wolność dokonywania wyborów zgodnie z ich poznaniem” (Adamski, 1994, s. 116). Personalisci podkreślali, że dziecko jest osobą, posiada niezwykłą godność i wartość najwyższą, bezwzględną, nie może w żadnym wypadku być środkiem, narzędziem do realizacji innych celów. Wychowanie jako system i idea jest niewątpliwie podporządkowane dobru wspólnemu społeczeństwa, ale nie może przekreślać dobra osoby. To jej przede wszystkim służy — podkreślali personalisci.

Propozycje Katarzyny Olbrycht szły jeszcze dalej. Postulowała ona budowanie „paradygmatu osoby”, w którym dobro ludzkie łączyłoby się z kształtowaniem warunków służących rozwojowi, dokonywania własnych wyborów i budowania swojego człowieczeństwa. Zwracając się w stronę pedagogiki chrześcijańskiej i fenomenologii, autorka dowodziła, że osobowy wymiar człowieka urzeczywistnia się w syntezie podmiotowości i sprawczości. Dotyczy zarówno dziecka, jak i wychowawcy. Tych dwóch podmiotowości nie można rozdzielać — argumentowała na gruncie filozofii Katarzyna Olbrycht (1994, s. 146).

Stanowisko personalistów wobec podmiotowości dziecka odwołuje się do fundamentalnych, niezwykłych atrybutów przypisanych dziecku przez Stwórcę czy przez Naturę. Renesans podmiotowości w tej perspektywie oznacza powrót do uniwersalnych stanowisk i wartości związanych z osobą ludzką, zawieszających dyskusję relatywizujące wpływy kontekstów, warunków czy systemów politycznych.

zupełnie inną perspektywę teoretyczną pojęciu „podmiotowość” nadaje Piotr Sztompka, dystansujący się wobec stanowisk filozoficznych i psychologicznych. W punkcie wyjścia stawia dwa założenia. Po pierwsze

– podmiotowość dotyczy działania, a nie zachowania. Po drugie – odnosi się ona przede wszystkim do struktury społecznej. W konkluzji stwierdza – „podmiotowość w socjologicznym znaczeniu tego terminu, to istotny, aktywny wpływ działań ludzkich na kształt struktury społecznej”. Czym charakteryzuje się podmiotowość? Dotyczy ona wzajemnego wpływu działań i struktur społecznych, wpisuje się w dynamikę społecznych zmian ulokowanych w czasie i przestrzeni (Sztompka łączy to ze współczynnikiem historycznym), tworzy pole ludzkiej aktywności, kreatywności, którą kształtuje sam działający podmiot i urzeczywistnia zmiany społeczne (Sztompka, 1988, s. 13).

Sztompka nie jest wielbicielem pedagogiki, pomija edukacyjne aspekty podmiotowości. Nie tyle rozwija, ile raczej przybliża, a może raczej przenosi na grunt polski stanowiska, które od dawna były znane i wyraźnie zakorzenione w zachodnich naukach społecznych. Hasła podmiotowości towarzyszyły zachodniej pedagogice emancypacyjnej, krytycznej od połowy lat 70. XX wieku. Ścisłe wiązały się z rozwojem badań nad dzieciństwem, kreowały zmieniające się historyczne, społeczne i kulturowe obrazy dziecka i dzieciństwa.

Do Polski trafiły z dużym opóźnieniem i co ważne wpisały się w zmiany i oczekiwania społeczne przełomu politycznego, załamania gospodarczego i chaosu aksjologicznego, nazywanego kryzysem sensów. Przywrócenie i redefinicja pojęcia podmiotowości stały się osią przebudowy polskiej pedagogiki i poszukiwań nowego wzorca edukacji podmiotowej, która na nowo oświeślałaby relacje uczeń – rodzina – szkoła – środowisko lokalne – społeczeństwo – państwo. Wokół hasła podmiotowości koncentrowało się wiele wystąpień na I Zjeździe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego w 1993 roku. Podmiotowość stała się wyzwaniem dla większości pedagogów i ważnym tematem publikacji Joanny Rutkowiak, Teresy Hejnickiej-Bezwińskiej, Andrei Folkierskiej, Zbigniewa Kwiecińskiego, Henryki Kwiatkowskiej, Lecha Witkowskiego, Zbyszka Melosika, Tomasa Szudlarka, Bogusława Śliwerskiego.

Można powiedzieć, że zagadnienie to powróciło w nowej postaci jako oś pedagogiki otwartej, humanistycznej, demokratycznej. Wpisało się w przemiany społeczno-edukacyjne i było narzędziem tych przemian. W jakich obszarach teorii i praktyki pedagogicznej się pojawiło, jakie oczekiwania miało spełnić? Tadeusz Lewowicki przypisuje tej fundamentalnej kategorii funkcje społeczno-polityczne i teoretyczne (Lewowicki, 1997, s. 65). Podmiotowość miała – po pierwsze – przywrócić obywatelowi, dziecku, uczniowi jego prawa i stwarzać realne możliwości rozwoju jednostki. Miała zatem spełnić funkcję społeczną. Po drugie – podmiotowość skierowana była przeciwko prymatowi ideologii, indoktrynacji i politycznemu zniewoleniu. Budowała nową koncepcję człowieka-osoby i jego rozwoju widzianego w perspektywie aksjonormatywnej. Po trzecie – kategoria podmiotowości stała się specyficzną trampoliną zmian polskiej pedagogiki, wyraźniejszego otwarcia na nowe teorie, zagadnienia i obszary badań. Ich zasadniczą cechą było odejście od pedagogiki reaktywnej, psychologicznej, na rzecz szeroko rozumianej edukacji wpisanej w kontekst społeczno-kulturowy. W centrum edukacji znalazł się człowiek zanurzony w czasie i w przestrzeni, aktywny, twórczy zmieniający rzeczywistość i rozwijający się dzięki własnym wyborom i działaniom. Otwierało się powoli pole dla nowej pedagogiki łączącej podmiotowość i sprawczość w perspektywie indywidualnego rozwoju i zmiany społecznej.

Zmieniały się warunki społeczne, zmieniała się pedagogika, zmieniały się paradygmaty badań. Coraz wyraźniej ukazywała się niejednoznaczność, niedookreśloność pedagogiki i samej podmiotowości. Pedagogika wyraźniej otwierała się na nowe zagadnienia i tematy badawcze transmitowane w dużej mierze z pedagogiki

zachodniej. Wśród nich znalazły się badania nad dzieciństwem, które dopiero wtedy, z ponad dwudziestoletnim opóźnieniem na dobre zadomowiły się w polskiej pedagogice.

Postawiło to w zupełnie innej perspektywie badania nad szkołą, które na nowo musiały zinterpretować miejsce dziecka w szkole, relacje dziecko — dorosły; uczeń — nauczyciel.

W polskiej pedagogice mało jest książek, o których można powiedzieć, że były szczególnie znaczące, przełomowe. Publikacje o szkole i wychowaniu nie są ulubioną lekturą polskiego społeczeństwa, nie budzą entuzjazmu nawet u nauczycieli. Takiej przełomowej roli nie są w stanie spełnić ani wielkie dzieła syntetyczne, ani mniej lub bardziej krytyczne analizy rzeczywistości. Mogą się nimi stać prace nowatorskie, odmienne, za którymi stoją zupełnie inne założenia i rozwiązania, inne definicje rzeczywistości, inny kod jej rozpoznawania i szukanie innych modeli działania.

Atrakcyjne dla tych zmian wydały się zrazu różne alternatywne prądy, stanowiska i ruchy sięgające do rozwiązań zachodnich: antypedagogika, pedagogika steinerowska, wychowanie bezstresowe. Na polski grunt trafiły one bez charakterystycznego dla siebie kontekstu teoretycznego i społecznego. Wabiły urokami pozornej wolności i podmiotowości dziecka. Jednocześnie trudno im odmówić znaczenia społecznego. Spełniły ważne, realne zadanie odsuwania peerelowskiej pedagogiki dyrektywnej, praktycystycznej, sprowadzającej ucznia do roli biernego realizatora programu wychowania socjalistycznego.

Badania nad polską szkołą widzianą z perspektywy ucznia wydobywały na światło dzienne skrywany wcześniej obraz indolencji polskiej oświaty, negatywnych ocen i emocji zarówno uczniów i rodziców, jak i nauczycieli. W badaniach przeprowadzonych pod koniec lat 80. XX wieku przez Andrzeja Olubińskiego 36,8% uczniów podało, że szkoła budziła ich uczucia negatywne, niezadowolenie, niechęć. Dla 23,9% szkoła kojarzyła się ze strachem i napięciem, a 8,8% mówiło wprost, że szkoła budzi ich wstręt i obrzydzenie (Olubiński, 2001, s. 73). Dominowało przekonanie, że uczeń ma przede wszystkim obowiązek uczyć się. Jego prawa i autonomia pozostawały iluzją nie tylko dla wielu nauczycieli i rodziców, ale i dla samych uczniów.

Szkoła i uczeń na usługach państwa, gminy i rodziny

Odpowiedź na pytanie, jakie jest miejsce dziecka w szkole, wykracza poza standardowe analizy pokazujące, kim jest dziecko-uczeń i jaka jest relacja między nim a nauczycielem. Wymaga również odwołania się do najszerszego kontekstu społeczno-politycznego, pozwalającego wyjaśniać ideologie oświatowe i zależności między szkołą a systemem politycznym. Nie jest to częsty i rozwinięty przedmiot refleksji w polskiej pedagogice i socjologii oświaty. Zwykle przywołuje się tutaj uproszczony, powszechnie znany model szkoły konserwatywnej, liberalnej lub radykalnej.

Walter Feinberg i Jonas F. Soltis związki między szkołą a społeczeństwem analizują inaczej. Z perspektywy funkcjonalizmu — dowodzą — szkoła służy przygotowaniu kadry do rozwoju systemu społeczno-gospodarczego, reprodukuje strukturę społeczną, ma na celu zarówno stabilizację, jak i zmianę społeczną. W innej, marksistowskiej (czy raczej neomarksistowskiej) perspektywie, szkoła jest narzędziem władzy i dominacji, odtwarza struktury nierówności społecznych. Według najnowszych stanowisk — szkoła ma po-

zwalać uczniowi interpretować, konstruować wiedzę, świat społeczny, swoje miejsce i rolę w tym świecie (Feinberg, Soltis, 2000).

Spróbujmy na szkołę spojrzeć z perspektywy pedagogiki społecznej. Można tutaj wyodrębnić trzy modele: szkoła na usługach państwa, szkoła związana ze środowiskiem, szkoła w służbie rodziny, dziecka i wspólnoty lokalnej.

Pierwszy z nich nie doczekał się szerszych pedagogicznych badań. Różnorodne opracowania historyczne, politologiczne lub socjologiczne pokazują to zagadnienie cząstkowo. Uwagę przyciąga przede wszystkim szkoła totalitarna, komunistyczna lub faszystowska, której celem było „zbudowanie nowego społeczeństwa i nowego człowieka” wiernego sługi i narzędzia opętańczych idei władzy i nieludzkiego systemu. Jak określa Michał Heller, szkoła i dziecko stały się narzędziem, maszyną i śrubkami budowy sowieckiego systemu (Heller, 1989). Jeszcze mocniej pokazuje to Guido Knopp w książce *Dzieci Hitlera*. Stawia tezę, że dzieci i młodzież wcielone w ostatnim etapie do działań wojennych, skierowane do nieludzkiej pracy w upadającym przemyśle militarnym pozwoliły Hitlerowi przedłużyć wojnę (Knopp, 2008, s. 11).

Szkoła i dzieci stały się narzędziami, ofiarami i oprawcami tego systemu. Nie jest to obraz jednowymiarowy. Szkoła była miejscem zniewolenia i strachu, ale i pogardy dla wiedzy, nauki i ludzi wykształconych. Komunizm i faszyzm prymitywizował szkołę, ograniczał dostęp do szkoły nie tylko wrogom politycznym, reduktował programy kształcenia, wprowadzał fikcję edukacji (ogromne klasy szkolne, wielka absencja, wiece, masówki, militaryzacja szkoły). W rzeczywistości szkołą zawładnął zarówno uczeń-pionier lub członek Hitlerjugend, jak i towarzysz-nauczyciel. I jedni, i drudzy siali niechęć i pogardę dla szkoły, kształcenia, wykształcenia. Niszczyli nauczycieli i uczniów, którzy nie tylko myśleli inaczej, ale w ogóle ośmielali się myśleć (Brodala, Lisiecka, Rudzikowski, 2001; Grunberger, 1987; Kryńska, Mauersberg, 2003; Kryńska, 2004; Król, Walczak, 1994).

Szkołą na usługach państwa zawładnęła ideologia, fikcja, partyjna nowomowa. „Przed partią i narodem stoją dziś nowe cele i nowe problemy, wyżej i dalej sięgają aspiracje społeczeństwa. Wychowanie wymaga ukazywania młodzieży perspektyw, o których realizację warto i trzeba walczyć” – pisali w okresie PRL autorzy założeń, budowanego przez państwo, programu szkoły środowiskowej (Janowska, Winiarski, Wołczyk, 1973). Ich zdaniem, szkoła środowiskowa miała być taką placówką, która w środowisku lokalnym będzie organizatorem społeczności wychowującej. Hasła te nie odnosiły się bynajmniej do dawnego raportu Edgara Faure’a, ani do edukacji permanentnej. „Dla szkoły środowiskowej nadrzędną – zarówno funkcji założonych, jak i cząstkowych jest funkcja ideologiczna rozumiana jako przyswajanie przez wychowanków systemu poglądów, idei, pojęć dotyczących świata społecznego zgodnych z ideologią socjalizmu” – deklarowali *expressis verbis* autorzy projektu (Janowska, Winiarski, Wołczyk, 1973, s. 27).

W rzeczywistości tworzona w środowisku pedagogiki społecznej koncepcja szkoły środowiskowej jeszcze bardziej wpisywała szkołę w program polityczny, unifikowała ją i poddawała kontroli władzy. Szkoła stawała się centralną instytucją środowiska lokalnego. Miała przetwarzać to środowisko zgodnie z celami wychowania socjalistycznego, integrować, w praktyce eliminować, niekorzystne politycznie działania rodziny, Kościoła i innych podmiotów.

Idee szkoły środowiskowej rozwinie Edmund Trempała w swoich badaniach nad wychowaniem równoległym. Z jednej strony umocni szkołocentryzm i dominującą rolę szkoły wobec innych instytucji, organizacji i całego środowiska lokalnego. Dostrzeże jednak miejsce rodziny we współdziałaniu ze szkołą, nie pominię także aktywności środowiskowej samych dzieci. Pokaże, jak szkoła jest wspierana przez różne instytucje wychowania pozaszkolnego generowane przez lokalne środowisko, lokalne siły społeczne, instytucje profesjonalne i nieprofesjonalne. W konkluzji — jako rzecznik wychowania pozaszkolnego — stwierdzi, iż jest ono otwarte, pluralistyczne, demokratyczne i dobrowolne, daje różne możliwości kształcenia (Trempała, 1999, s. 264 i nn).

W nowych warunkach społeczno-politycznych relacje między szkołą a środowiskiem tracą swoje polityczne akcenty. Na plan pierwszy wysuwa się już nie państwo, ale rodzina, która, jak pokazuje Mikołaj Winiarski (2000), wyznacza funkcjonowanie nie tylko szkoły, ale szeroko rozumianej edukacji środowiskowej. Składają się na nią także działania organizacji pozarządowych i różnych instytucji współpracujących ze szkołą.

Środowiskowy model szkoły i edukacji przedstawiony przez M. Winiarskiego wydaje się z jednej strony bardzo precyzyjny, rozbudowany. Może budzić respekt dla szczegółowości i drobiazgowości w określaniu elementów strukturalnych tego systemu i pokazywania jego związków. Z drugiej strony — jest to obraz odpersonalizowany, prawie nie ma w nim dziecka-ucznia. Pojawia się ono jako adresat edukacji, jako członek rodziny ze specjalnymi potrzebami. Nie ma natomiast dziecka-ucznia aktywnego, czynnego, działającego. Nawet problemy uspołecznienia szkoły sprowadzone są do zasad administrowania i kierowania szkołą, usamorzędowania z perspektywy nauczycieli lub gminy. W tej koncepcji pomija się prawie problemy legitymizacji szkoły, podmiotowości i sprawczości jej głównych podmiotów, niewiele mówi się o rozwoju. Sam autor próbuje nadać własnej koncepcji edukacji środowiskowej walory uniwersalności bez względu na konteksty kulturowe, społeczne, polityczne.

Nie wdając się w dyskusję nad nowymi teoriami szkoły: rozwoju szkoły, autonomii szkoły, kultury szkoły, szkoły jako wspólnoty uczenia się, szkoły jako instytucji uczącej się etc. (Maria Czerepaniak-Walczak, Maria Dudzikowa, Inetta Nowosad, Dorota Klus-Stańska, Stefan Mieszalski, Tadeusz Lewowicki, Bogusław Śliwerski) (zob. m.in.: Bruner, 2006; Bałachowicz, 2009; Czerepaniak-Walczak, 1995; Denek, 1998; Dudzikowa, 2001; Feinberg, Soltis, 2000; Mendel, 2001; Mendel, 2007; Nowosad, 2001; Nowosad, 2003; Nowosad, Szymański, 2004; Klus-Stańska, Pustkowska, 2009; Śliwerski, 2009; Tuohy, 2002), spróbujemy skoncentrować się tylko nad pytaniem, jakie jest miejsce dziecka-ucznia w tych rozwijanych na gruncie współczesnej pedagogiki i socjologii rozwiązaniach. W praktyce jednak to raczej nie nauka i środowiska akademickie, ale przede wszystkim polityka i tradycja społeczno-kulturowa danych krajów decyduje o misji i zadaniach, jakie ma pełnić edukacja i o jej społecznej legitymizacji. Zupełnie inaczej wygląda to w konserwatywnych, tradycyjnych, religijnych Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej, gdzie na dodatek różne stany mogą przyjmować swoje regulacje. Inaczej w Republice Federalnej Niemiec z silną rolą szkoły i innych instytucji gwarantujących porządek społeczny. Jeszcze inaczej w państwach postkomunistycznych, które na nowo usiłują budować swój ład społeczny wedle zasad demokracji, uspołecznienia, równości i sprawiedliwości.

Warto to podkreślić, bo to przede wszystkim z doświadczeń amerykańskich i zachodnioeuropejskich płyną inspiracje pokazujące nową rolę rodziny i dziecka wobec szkoły. To już nie tyle znana wcześniej pomoc, współpraca czy nawet współdziałanie rodziców i nauczycieli, ale realne i prawne partnerstwo, przymierze rodziny i szkoły. Przyjmuje się tutaj bezwzględny priorytet rodziny i domu rodzinnego w wychowaniu dzieci i pomocniczą, subsydiamą wobec nich rolę szkoły.

Stanowisko takie ma dwa uzasadnienia. Z jednej strony odwołuje się do katolickiej nauki społecznej, adhortacji *Familiaris consortio* i watykańskiej Karty Praw Rodziny. Znajduje oparcie w prawie naturalnym dającym rodzinie pierwszeństwo w wychowaniu dzieci przed wszystkimi innymi instytucjami. Z tego stanowiska wynikają także ważne obowiązki rodziny wobec dzieci i państwa wobec rodziny. To rodzice decydują i odpowiadają za wychowanie dzieci. Państwo nie może ani ograniczać, ani też zastępować ich w pełnieniu tych funkcji. Ma obowiązek wspierać rodzinę, tworzyć warunki ekonomiczne, prawne, organizacyjne, aby mogła ona wywiązać się z zadań rodzicielskich.

Za partnerstwem rodziny i szkoły przemawiają także liczne badania, praktyka codzienna szkół, które muszą się zmagać z nowymi wyzwaniami, wielokulturowością, nowymi nierównościami społecznymi, wysokimi aspiracjami rodziców i dzieci, ale także absencją szkolną, niepowodzeniami szkolnymi etc.

Doświadczenia amerykańskie pokazane przez Marię Mendel ilustrują nowy typ działania szkoły w warunkach demokratycznych i wielokulturowych (Mendel, 2001, s. 195). Dla polityków oświatowych i edukatorów termin partnerstwo i współpraca szkoły z rodziną i środowiskiem lokalnym stały się edukacyjnymi słowami „wytrychami”. Wokół tego zagadnienia koncentrują się wysiłki wprowadzanych reform szkolnych – dowodzi M. Mendel. Stąd potrzeba budowania nowych demokratycznych relacji szkoły ze środowiskiem.

Powołując się na obszerne badania, doświadczenia i publikację J. L. Epstein koncentrujące się wokół idei *teachers involve parents in schoolwork* – M. Mendel pokazuje to działanie w dwóch perspektywach. W szerszym znaczeniu jest ono skierowane na rozwój wspólnoty lokalnej, budowanie kapitału społecznego w środowisku. W węższej perspektywie dotyczy tworzenia warunków sprzyjających edukacji konkretnego ucznia.

Szkoła przyjmuje nie tylko dziecko-ucznia, ale całą rodzinę z jej mikroświatem kulturowym i społecznym. Razem z rodzicami musi diagnozować tę sytuację, ulepszać ją na miarę możliwości i oczekiwań konkretnego ucznia. Szkoła i rodzina tworzą dla dziecka wspólną przestrzeń edukacyjną, dzielą się wiedzą, budują różne kanały komunikacji, uczą się wzajemnie. W bezpośrednich kontaktach i wspólnej pracy z dzieckiem rozwijają swoje kompetencje edukacyjne, doskonalą rolę nauczycielskie i rodzicielskie. Celem tej współpracy jest oczywiście edukacja, rozwój dziecka, ale w rezultacie pomnaża się kapitał ludzki wszystkich podmiotów tej relacji, zarówno dziecka, jak i nauczyciela oraz rodzica.

W kolejnych publikacjach Maria Mendel pójdzie jeszcze dalej. Opowie się za przymierzem nauczycieli i rodziców. Stwierdzi wprost, iż w tym przymierzu nauczyciele i rodzice starają się być razem po jednej stronie, po stronie ucznia (Mendel, 2007). Zwróci uwagę, iż to rodzice są odpowiedzialni za swoje dzieci, ale w szkole ta odpowiedzialność jest dzielona z nauczycielami. Nauczyciel występuje jako osoba pomagająca zarówno dziecku, jak i rodzicowi.

To stanowisko — niby oczywiste, a jednak bardzo nowatorskie — zmienia dotychczasowe relacje i inaczej sytuuje miejsce dziecka w szkole. W znakomitej większości wcześniejsze wypowiedzi polityków oświatowych oraz akademików koncentrowały się na pytaniu, jak rodzina pomaga szkole. Dzisiaj, jak podkreśla Maria Mendel, odwracamy ten związek i pytamy, jak szkoła pomaga rodzinie i dziecku w wypełnianiu zadań edukacyjnych? Jakie miejsce dziecku i rodzinie wyznacza polityka oświatowa państwa i gminy oraz praktyka szkolna? Pytamy zarówno o tworzoną przez różne środowiska lokalne i podmioty kulturę szkoły, jak i o prawa dzieci i rodziców w szkole.

Takie odwrócenie pytań wynikające z jednej strony z dziedzictwa Nowego Wychowania, a z drugiej ze zmiany społeczno-politycznej, pokazuje fundamentalne problemy pedagogiki i praktyki wychowawczej. Odsłania to co stałe i zmienne. Pokazuje przejścia i zmiany w myśleniu i działaniu pedagogicznym.

Uytuowanie dziecka i rodziny w centrum funkcjonowania szkoły — dla pedagogów wydaje się oczywiste, wręcz trywialne. Znajduje ono uzasadnienie w dorobku pedagogiki. Jest ugruntowane w środowisku akademickim, w licznych badaniach nad przemianami szkoły i historią dzieciństwa.

Inaczej jednak problem wygląda, jeśli odwołamy się do kontekstu społecznego, zwłaszcza do polskich realiów. Budowanie nowego modelu szkoły w służbie dziecka i rodziny, kreowanie nowych relacji społecznych, respektowanie podmiotowości dziecka i rodziny, tworzenie szkolnej wspólnoty rodziców, dzieci i nauczycieli dokonuje się powoli. Jest to wyzwanie dla wielu, o ile nie dla wszystkich, środowisk społecznych, jest też pierwszoplanowym zadaniem polityki oświatowej państwa i samorządu. Poziom realizacji tego zadania był, jest i będzie miernikiem realizacji dawnych już, ale ciągle aktualnych i ważnych dążeń do zbudowania szkoły podmiotowej, uspołecznionej i nowoczesnej; szkoły uczniów, nauczycieli, rodziców oraz demokratycznego społeczeństwa.

Bibliografia

- Adamski F. (1994). Poza kryzysem tożsamości — w kierunku pedagogiki personalistycznej. W: H. Kwiatkowska (red.) *Ewolucja tożsamości pedagogiki*. Warszawa: PTP.
- Balachowicz J. (2009). *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*. Warszawa: WSP TWP.
- Brodala M., Lisiecka A., Rudzikowski T. (2001). *Przebudować człowieka. Komunistyczne wysiłki zmiany mentalności*. Warszawa: Wyd. Trio.
- Bruner J. (2006). *Kultura edukacji*. Kraków: Universitas.
- Claparède E. (2006). Pedagogika J. Deweya. W: J. Dewey, *Dziecko i szkoła*. Warszawa: Wyd. Żak.
- Czerepaniak-Walczak M. (1995). *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjne w teorii edukacji*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe UŚ.
- Denek K. (1998). *O nowy kształt edukacji*. Toruń: Akapit.
- Dewey J. (2006). *Dziecko i szkoła*. Warszawa: Wyd. Żak.
- Dudzikowa M. (2001). *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia. Eseje etnopedagogiczne*. Kraków: Impuls.

- Feinberg W., Soltis J. F. (2000). *Szkoła i społeczeństwo*. Warszawa: WSiP.
- Grunberger R. (1987). *Historia społeczna Trzeciej Rzeszy*. T. 1 i 2. Warszawa: PIW.
- Gurycka A. (1989). Podmiotowość – postulat dla wychowania. W: A. Gurycka (red.) *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży*. T. I: Wychowanek jako przedmiot działań. Warszawa: Wyd. UW.
- Hejnicka-Bezwińska T. (1996). *Historia wychowania (1944-1989) (oświata i pedagogika pomiędzy dwoma kryzysami)*. Cz. IV. Kielce: Wyd. Pedagogiczne ZNP.
- Heller M. (1989). *Maszyna i śrubki. Jak hartował się człowiek sowiecki*. Warszawa: Pomost.
- Janowska A., Winarski M., Wołczyk J. (1973). *Szkoła środowiskowa. Założenia teoretyczne i wyniki sondażu diagnostycznego*. Warszawa: Instytut Pedagogiki UW.
- Key E. (2005). *Stulecie dziecka*. Warszawa: Wyd. Żak.
- Klus-Stańska D., Pustkowska M. (red.) (2009). *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa: WAiP.
- Knopp G. (2008). *Dzieci Hitlera*. Warszawa: Świat Książki.
- Korczak J., (1994). 1907. Powszechne nauczanie. W: J. Korczak. *Dzieła*. T. 3/2. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łatona.
- Korczak J., (1994). Szkoła współczesna. W: J. Korczak. *Dzieła*. T. 3/2. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łatona.
- Król E. C., Walczak M. (wyb.) (1994). *Na przełomie. Wspomnienia nauczycieli i uczniów z lat 1944-1956*. Warszawa: IBE.
- Kryńska E. (red.) (2004). *Terror i konspiracja. Młodzież wobec indoktrynacji komunistycznej 1945-1956*. Białystok: Trans Humana.
- Kryńska E., Mauersberg S. W. (2003). *Indoktrynacja młodzieży szkolnej w latach 1945-1956*. Białystok: Trans Humana.
- Kwieciński Z. (1994). Mimikra czy sternik. Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego. W: H. Kwiatkowska (red.) *Ewolucja tożsamości pedagogiki*. Warszawa: PTP.
- Lewowicki T. (1997). *Przemiany oświaty*. Warszawa: Wyd. Żak.
- Mendel M. (2001). *Edukacja społeczna. Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy w perspektywie amerykańskiej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Mendel M. (2007). *Rodzice i nauczyciele jako sprzymierzeńcy*. Gdańsk: Wyd. Harmonia.
- Neill A. S. (2000). *Nowa Summerhill*. Poznań: Wyd. Żysk i S-ka.
- Nowosad I. (red.) (2001). *Nauczyciele i rodzice. Współpraca w wychowaniu*. Zielona Góra: Wyd. UZ.
- Nowosad I. (2003). *Perspektywy rozwoju szkoły*. Warszawa: IBE.
- Nowosad I., Szymański M. (red.) (2004). *Nauczyciele i rodzice. W poszukiwaniu nowych znaczeń i interpretacji współpracy*. Zielona Góra-Kraków: Wyd. UZ, Wyd. AP.
- Olbrycht K. (1994). Nauczyciel wobec koncepcji „wychowania dla” i wychowania do wyboru wartości. W: H. Kwiatkowska (red.) *Ewolucja tożsamości pedagogiki*. Warszawa: PTP.

- Olubiński A. (2001). *Podmiotowość roli nauczyciela i ucznia w świetle analizy opinii społecznych*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Radzewicz J. (1989). *Szkoła uspołeczniona i uspołeczniająca*. Warszawa: Wyd. Społeczne KOS: Zespół Oświaty Niezależnej.
- Rusakowska D. (1989). *Janusz Korczak o szkole. Poglądy, oceny, doświadczenia*. Warszawa: IBP.
- Sawicki M. (1995). *Dziecko jako osoba. Szkice z teorii kształcenia i wychowania*. Warszawa: Semper.
- Sobczak J. (1979). *Recepcja idei "Nowego Wychowania" w polskiej pedagogice okresu między wojnami*. Cz. II. Bydgoszcz: Wyd. WSP.
- Sztompka P. (1988). Socjologiczna teoria podmiotowości. W: *Podmiotowość – możliwość – rzeczywistość – konieczność*. Poznań: Ośrodek Analiz Społecznych ZMW.
- Szymański M. S. (1995). *Die Kinderfreundebewegung in der II. Republik Polen (1918 bis 1939)*. Oldenburg: Universität Oldenburg.
- Śliwowski B. (2009). *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*. Warszawa: WaiP.
- Trempoła E. (1999). *Panorama pedagogiki społecznej*. Bydgoszcz: Wyd. Uczelniane WSP.
- Tuohy D. (2002). *Dusza szkoły, o tym co sprzyja zmianie i rozwojowi*. Warszawa: PWN.
- Tyszkowa M. (1988). Rozwój psychiczny jednostki jako proces strukturalizacji i restrukturalizacji doświadczenia. W: M. Tyszkowa (red.) *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*. Warszawa: PWN.
- Winiarski M. (2000). *Rodzina – szkoła – środowisko lokalne. Problemy edukacji środowiskowej*. Warszawa: IBE.

Summary

Child at School. School in the Service of a Child

The article is focused on the issue of subjectivity of a child. It purports three definitions of school. A school adherent to the "New Education" orientation is meant to discover the child's subjectivity. It seeks for the policies that enable to respect a child's development patterns. It is meant to be a school "tailored for a child". Only after 1989 were the ideas of the "New Education" able to be fulfilled. Subjectivity of a child is nowadays the central category, leading to changes in pedagogics, education and the school system. Contemporary schooling respects the child's subjectivity to various extent. A tendency to link it with the social structures – of the state, of community, of family – is to be noted. As a result, various models of child's subjectivity, schooling and educational policy emerge.

Joanna Maria Garbula
Małgorzata Kowalik-Olubińska
UWM, Olsztyn

Konstruowanie obrazu dzieciństwa w perspektywie psychologicznej i socjokulturowej

Autorki poddają analizie różne podejścia do procesu konceptualizowania dzieciństwa. W pierwszej części artykułu prezentują uniwersalny model dzieciństwa wywodzący się z dominującego w psychologii rozwojowej uniwersalnego modelu ludzkiego rozwoju. W dalszej kolejności, przywołując społeczno-kulturową perspektywę rozpatrywania rozwoju człowieka, przedstawiają wizję wielości dzieciństw. W końcowej części artykułu autorki omawiają zasadnicze paradygmaty badań nad dziećmi stosowane w głównym nurcie psychologii rozwojowej oraz w nowej socjologii dzieciństwa.

*„Dzieciństwo wynaleziono w XVII wieku.
W następnym stuleciu zbliżyło się do formy, jaką znamy”
(Postman 2001, s. 127).*

Dzieci i dzieciństwo w dyskursie psychologii rozwojowej

Wizerunek dzieciństwa jako odrębnego etapu życia, nacechowanego zależnościami, nieracjonalnościami i niedojrzałościami, w którym przebiega proces uczenia się, wzrostu i rozwoju zaczął kształtować się w XVIII wieku. Na powstanie takiego sposobu postrzegania dzieciństwa miały wpływ poglądy filozoficzno-pedagogiczne J. Locke’a i J.J. Rousseau oraz dokonania badawcze formującej się psychologii rozwojowej. To właśnie postęp w badaniach prowadzonych przez psychologów rozwojowych przyczynił się do powstania obrazu dzieci i dzieciństwa, który dominował na przestrzeni całego XX wieku.

Powstanie teorii uczenia się na przełomie XIX i XX wieku doprowadziło do ukształtowania się rozwojowego modelu dzieciństwa, w którym dzieci są przedstawiane jako osoby uczące się. Zakładano, nawiązując do stadialnych teorii rozwoju, że natura dziecka predysponuje je do rozwijania się w toku przechodzenia przez dające się zidentyfikować stadia niezależnie od kontekstu społeczno-kulturowego.

Pogląd ten budził, i nadal budzi, wiele kontrowersji i spotykał się z krytyką ze strony przedstawicieli różnych środowisk naukowych, antropologów, socjologów, a także psychologów, zwłaszcza nurtu krytycznego. Jednym z krytyków była M. Mead (1932), która poddała w wątpliwość istnienie, uznawanego przez J. Piageta za uniwersalne, stadium myślenia animistycznego w rozwoju poznawczym dziecka. Współcześnie

prorowadzone badania dowodzą, że dzieci należące do tej samej grupy wiekowej prezentują zróżnicowane kompetencje poznawcze w zależności od dziedziny, w obrębie której wykonują zadania, od samego zadania lub kontekstu, w jakim ono występuje (Donaldson, 1986; Meadows, 1997; Stemplewska, 1997). Istotną rolę w różnicowaniu dziecięcych możliwości odgrywają także czynniki związane z przynależnością dziecka do określonego kręgu społeczno-kulturowego (Sternberg, 2001; Matsumoto, Juang, 2007).

Krytyce poddawana jest nie tylko teoria J. Piageta, ale także inne teorie psychologiczne, którym przypisuje się status uniwersalnej stosowalności, jak choćby teoria rozwoju moralnego L. Kohlberga czy teoria przywiązania J. Bowlby'ego – M. Ainsworth. Badania międzykulturowe pokazują, że stadia rozwoju rozumowania moralnego są o wiele bardziej zależne od wpływów kulturowych niż zakładają to L. Kohlberg (Matsumoto, Juang, 2007). Również liczne badania nad trafnością teorii J. Bowlby'ego – M. Ainsworth dowodzą, że przywiązanie jest zjawiskiem kształtowanym przez takie czynniki, jak systemy znaczeń oraz przyjęte w określonej przestrzeni społeczno-kulturowej wzorce oddziaływań socjalizujących, chociaż należy przyznać, że nosi ono także znamiona uniwersalności (Harwood, Miller, Lucca Irizarry, 1995).

Liczne badania wyraźnie zatem kwestionują uniwersalny model rozwoju dziecka upowszechniany w psychologii rozwojowej. Krytycy uniwersalnego modelu dzieciństwa przekonują, że niedostrzeganie kulturowego kontekstu rozwoju prowadzi do jednostronnego formułowania wniosków odnoszących się do dzieciństwa dzieci. Zakres badań, które w większości prowadzi się w USA i kilku innych krajach Zachodu, nie ukazuje wielości doświadczeń dziecięcych i różnorodności praktyk socjalizujących i wychowawczych. Według R.A. LeVine'a (2007), zachodnia psychologia rozwojowa nie docenia wartości tkwiących w danych zgromadzonych przez antropologów i socjologów rozpatrujących rozwój dzieci przez pryzmat zróżnicowanego kontekstu kulturowego. Inspirujące badania w tym zakresie prowadzili między innymi P.M. Greenfield (1999), B. Rogoff (2003) oraz C.M. Super i S. Harkness (1986).

Również w gronie psychologów odnaleźć można badaczy krytykujących uniwersalny model dzieciństwa. Należy do nich M. Woodhead (1999), który zwraca uwagę na pilną potrzebę rekonstrukcji psychologii dzieciństwa w taki sposób, by w jej polu badawczym znalazły się zaniedbywane dotychczas kulturowe wymiary osobowości i rozwoju dzieci. Przywoływany autor jest zdania, że nieuwzględnianie kontekstu społeczno-kulturowego przy rozważaniach na temat „dobrych” czy „właściwych” praktyk wychowawczych lub edukacyjnych może prowadzić do formułowania ocen dyskredytujących działania socjalizujące stosowane w pewnych kręgach społecznych.

Stosowanie, opartych na uniwersalnym modelu rozwoju dziecka, tzw. „właściwych”, „dobrych” praktyk wychowawczych i edukacyjnych, bez odniesienia ich do konkretnego kontekstu społeczno-kulturowego, jest problematyczne z uwagi na to, że nie uwzględnia różnorodności doświadczeń dzieci i ich rodzin oraz wielości praktyk wychowawczych stosowanych w różnych kręgach kulturowych. Może to prowadzić do ferowania ocen dyskredytujących praktyki wychowawcze stosowane do tworzenia pojęcia deprywacji środowiskowej i podejmowania działań kompensujących „niewłaściwe” oddziaływania wychowawcze (Woodhead, 1999).

Radykalne stanowisko wobec analizowanego zagadnienia przyjmują przedstawiciele nurtu krytycznego w psychologii, którzy podkreślają, że ludzkie zachowania w wielu przypadkach zakorzenione są raczej

w kulturze i historii niż w uwarunkowaniach biologicznych. Poddaje się również krytyce sytuowanie jednostki w centrum pola badawczego i nadmierne eksponowanie wartości indywidualistycznych (Fox, Prilleltensky, Austin, 2009). Zdaniem czołowej reprezentantki nurtu krytycznego w psychologii rozwojowej E. Burman (1994) przyjęcie przez współczesną psychologię uniwersalnych modeli rozwoju prowadzi do patologizowania tych jednostek i grup, których rozwój nie odpowiada modelom idealnym. Psychologię rozwojową uznaje zatem za dyscyplinę normalizującą, homogenizującą zróżnicowaną przecież w zakresie tempa, rytmu i dynamiki rozwoju populację dzieci i młodzieży, za dyscyplinę, która traktuje różnice za stan niepokojący, a nawet, wymagający korekty i kompensacji, stan patologiczny.

Dzieci i dzieciństwo w dyskursie socjokulturowym

W centrum zainteresowania badaczy podejmujących dyskurs socjokulturowy na temat dzieci i dzieciństwa znajduje się proces społecznego i kulturowego konstruowania obrazu dzieciństwa (Mead, 1962; Ariès, 1995; Buliński, 2002; Jenks, 1996; James, James, 2004; James, 2007). Antropolodzy, historycy i socjologowie przesuwają akcent z samego dziecka na społeczno-kulturowy kontekst jego życia i rozwoju, dowodząc, że nie istnieje pojedyncze, uniwersalne doświadczanie i rozumienie tego, czym jest dzieciństwo, gdzie się ono zaczyna i gdzie się kończy. Rozumienie dziecka i dzieciństwa zmienia się stosownie do czasu, miejsca i przestrzeni. Jako egzemplifikację zmienności w czasie można przedstawić przekształcenia dokonujące się w obrazie dzieciństwa w nowożytnych społeczeństwach należących do europejskiego kręgu kulturowego. W okresie Oświecenia i w XIX wieku postrzegano dziecko jako projekt do zrealizowania i w związku z tym „widziano je przez pryzmat celów, jakie przed nim stawiano” (Buliński, 2007). W wizji religijnej prezentowanego sposobu myślenia o dziecku cele te sprowadzały się do zapewnienia ciągłości rodu i stanu jego posiadania oraz zbawienia jednostki. W nurcie naukowym natomiast, wywodzącym się z oświeceniowych projektów przebudowy świata, dziecko miało służyć przekształcaniu ludzkości, było także postrzegane jako przyszły obywatel państwa. W wieku XX, nazwanym „stuleciem dziecka”, przestaje być ono projektem, a staje się wartością samoistną, osobą, która uzyskała prawo do kreowania siebie i swojego świata. W okresie ponowoczesności zdobywa natomiast status partnera w swoich relacjach z dorosłymi, prawo do współdecydowania o ważnych dla siebie sprawach (Buliński, 2007).

Szczególnie wyraźnie zróżnicowanie kulturowego zakorzenienia uobecnia się w praktykach wychowawczych stosowanych przez rodziców należących do kultur określanych mianem indywidualistycznych i kolektywistycznych. W kulturach indywidualistycznych uznaje się dzieci za osoby niezależne, samodzielne, asertywne, zdolne do twórczego i inteligentnego działania, zaś w kulturach kolektywistycznych traktowane są one jako osoby emocjonalnie zależne od dorosłych, dostosowujące się do wymagań wspólnoty, w której żyją, zdolne do współpracy i podporządkowywania celów indywidualnych normom i celom społecznym (Matsumoto, Juang, 2007). Ten przykład socjalizacji w odmiennych typach kultur pokazuje, że dzieciństwo stanowi konstrukt społeczny tworzony przez kolejne generacje, wyłaniający się z tradycji oraz mieszaniny stosunków społecznych, politycznych, ekonomicznych i postępu technologicznego. Zatem dzieciństwo jest powiązane z takimi czynnikami, jak: klasa społeczna, płeć, miejsce zamieszkania, pochodzenie etniczne czy zdrowie.

Do ugruntowania takiego poglądu przyczyniły się procesy globalizacyjne, zwiększając społeczną świadomość istnienia różnorodności sposobów i okoliczności życia dzieci.

Kategoria dzieciństwa uobecnia się w kulturze za pośrednictwem dyskursów na jego temat. Badacze zajmujący się dyskursywnymi konstrukcjami dzieci i dzieciństwa koncentrują się nie tylko na sposobach ich tworzenia, ale także na sile i trwałości ich oddziaływania. A. Ferguson (2001) w swoim studium kreowania tożsamości społecznej pokazuje, jak dyskurs „złych chłopców” przenika codzienność edukacyjną wielorazowej amerykańskiej szkoły średniej. Dyskurs ten skutkuje, z jednej strony, stosowaniem rozbudowanego systemu kar, głównie wobec marginalizowanych uczniów, z drugiej zaś, wdrukowaniem w obraz własnej osoby uczniów ocen i przekonań na ich temat krążących w przestrzeni szkoły.

W dyskursie socjokulturowym przyjmuje się, że dzieci są aktywnymi uczestnikami życia społecznego, a nie biernymi obiektami zewnętrznych wpływów (Opie, Opie, 1969; Goodwin, 1990; Thorne, 1993). Dzieci współtworzą własne historie życia, a działając w grupie rówieśniczej, generują swoje własne światy kulturowe. W. Corsaro (2005) przekonuje, że dzieci, kreując własne kultury rówieśnicze, wnoszą istotny wkład w tworzenie kultury świata dorosłych i przyczyniają się do zmiany kulturowej. Tym samym, nie tyle reprodukcją kulturę dorosłych, co aktywnie ją współkreują.

Dzieci jako grupa społeczna traktowane są także jako element strukturalny społeczeństwa (Mayall, 1996), jako stała forma struktury generacyjnej społeczeństwa (Qvortrup, 2009). Prowadzi to do konstatacji, że dzieci posiadają „pewnego rodzaju uniwersalne charakterystyki, które są szczególnie związane z instytucjonalną strukturą społeczeństw w ogóle i nie są po prostu podporządkowane zmieniającej się naturze dyskursów dotyczących dzieci ani też przypadkowym zbieżnościom w przebiegu procesów historycznych” (Jenks, 2008, s. 133).

Różne sposoby konstruowania dzieci i dzieciństwa odwołują się do różnych dyskursów, takich jak te, które opisują życie dzieci brytyjskich w okresie modernistycznym. H. Hendrick (1990) zalicza do nich: dyskurs romantyczny, ewangeliczny, fabryczny, przestępczy, inteligencki, rodzinny, praw dziecka, psychologiczny i psychomedyczny. Zdaniem W. Stainton Rogers (2008), w okresie ponowoczesnym na plan pierwszy wysuwają się dyskursy „troski o dziecko”, w obrębie których konstruowane są następujące dyskursy: dyskurs „potrzeb”, dyskurs „praw”, dyskurs „jakości życia”.

Pierwszy z wymienionych, dyskurs „potrzeb”, jest silnie zakorzeniony w psychologii rozwojowej i zmierzają do określenia elementarnych potrzeb dzieci po to, by można je było w pełni zaspokoić. Zdaniem socjologów dzieciństwa (Prout, James, 1997; Jenks, 2008), dzieci są istotami posiadającymi nie tylko określony repertuar potrzeb, ale także osobami, które muszą stawiać czoła problemom i troskom dnia codziennego, a jako aktywni uczestnicy życia społecznego posiadają własne aspiracje, dążenia i cele. Ten pogląd stał się punktem wyjścia formowania się dyskursu „praw” dziecka związanego z przypisywaniem przynależnych mu, jak każdemu obywatelowi, zbioru praw i koniecznością ich przestrzegania w praktyce społecznej. Rozpatrując te ustalenia z perspektywy międzykulturowej, za niewłaściwe należy uznać dążenie do rygorystycznego przestrzegania praw dziecka niezależnie od społeczno-kulturowego kontekstu ich życia. Opiera się ono bowiem na uniwersalnym modelu dzieciństwa i jego doświadczania i oznacza ignorowanie faktu, że istnieje wielość

dzieciństw, z których każde jest „kulturowo skodyfikowane i zdefiniowane przez wiek, etniczność, rodzaj, historię, położenie itd.” (Rosen, 2007, s. 297).

Ostatni z dyskursów troski o dziecko, dyskurs „jakości życia”, poszukuje komponentów konstytuujących „dobrą” jakość życia dzieci i ukierunkowuje działania na rzecz jej polepszania. Wypada przy tym zgodzić się z M. Woodheadem (1998, s. 116-117), że „jakość nie jest raz na zawsze ustalonym, obiektywnym standardem, który można stosować na całym świecie, ale dynamicznym procesem specyficznym dla konkretnego kontekstu”. Jednocześnie należy przyjąć, że istnieją pewne „warunki brzegowe” określone przez uniwersalne, biologiczne i psychologiczne, potrzeby i prawa dziecka mające istotne znaczenie dla jakości (Woodhead, 1998).

Negatywne konsekwencje wychodzenia poza granice uniwersalnych potrzeb i praw dziecka uwidoczniają się w dyskursach związanych z dominacją dorosłych. W najbardziej okrutny sposób dominacja dorosłych wyraża się w zawłaszczaniu dzieciństwa przez systemy totalitarne (faszyzm, stalinizm), nacjonalizmy (Theiss, 1996, 2005). Innym rodzajem dominacji dorosłych jest dążenie do urabiania dzieci zgodnie z założonym z góry modelem czy wzorcem. Niekiedy przeradza się ono w przemoc, której mechanizmy i skutki wyjaśnia A. Miller (1999).

Z dyskursem jakości życia dzieci związany jest także problem zaniedbywania obowiązków rodzicielskich, pozostawiania dzieci samym sobie, dziecięcego poczucia braku bezpieczeństwa. Problem ten uwidoczniają między innymi badania przeprowadzone przez M. Luska (1992) w Rio de Janeiro nad dziećmi ulicy. W toku badań autor wyróżnił cztery kategorie dzieci ulicy, z czego najliczniejszą grupę stanowią dzieci, określane mianem „niezależnych pracowników ulicznych”. Mieszkają one okresowo lub wyłącznie na ulicy, nie utrzymując bliskich i częstych kontaktów z rodziną. Kolejną grupę stanowią dzieci, które wprawdzie pracują na ulicy, ale pozostają w częstym kontakcie z rodziną i znajdują w niej oparcie. Inną grupę tworzą dzieci wyobcowane ze społeczeństwa, które wchodzi w konflikt z prawem i zerwały kontakt z rodzinami. Ostatnią grupę stanowią dzieci wywodzące się z rodzin bezdomnych i powielające sposób życia swoich rodziców.

Społeczne myślenie potoczne i teorię akademicką przenikają dyskursy uczącego się dziecka. Zdaniem D. Klus-Stańskiej (2007), należą do nich: dyskurs „systemu z deficytami” (funkcjonalistyczno-behawiorystyczny), „słodkiego Elfa” (funkcjonalistyczno-humanistycznym), „infantylnego badacza” (rozwojowo-poznawczy), „aktywnej niepełnosprawności” (społeczno-poznawczy), „demiurga/ konstruktora” (krytyczno-konstruktywistyczny), „kontestatora” (krytyczno-emancypacyjny).

Dyskursy na temat dzieci i dzieciństwa nie są

„ani bezwzględnie konkurencyjne, ani też immanentnie komplementarne, a holistyczny ogląd dziecka nie stanowi prostej sumy dowolnych sensów generowanych przez różnorodność interpretacji czy wielorakość rzeczywistości. Tożsamość dzieci, czy pojedynczego dziecka, zmienia się raczej na granicy politycznych kontekstów różnych form dyskursu” (Jenks, 2008, s. 112-113).

Paradygmaty badań nad dzieciństwem

Badania nad dzieciństwem prowadzone są współcześnie z perspektywy założeń psychologii rozwojowej głównego nurtu oraz nowej socjologii dzieciństwa. Różnice między tymi dwoma podejściami badawczymi ukazują konstytuujące je założenia ontologiczne, epistemologiczne i metodologiczne (tabela 1).

Tabela 1. Badania dziecka w ujęciu psychologii rozwojowej głównego nurtu

Założenia ontologiczne dotyczące dziecka	Założenia epistemologiczne dotyczące wiedzy o dziecku	Założenia metodologiczne dotyczące badań nad dzieckiem
– Dziecko poza kontekstem społeczno-kulturowym. – Dziecko przewidywalne rozwojowo. – Dziecko mniej ważne od dorosłych.	– Wiedza obiektywna. – Uniwersalne prawa rozwoju dziecka. – Szczególna wartość wiedzy dorosłych o dzieciach.	– Eliminacja kontekstu. Dziecko jako obiekt badań. – Badania w warunkach kontrolowanych, standaryzowane testy. – Wyłączanie atypowych dzieci. – Dominacja metodologii ilościowej.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Hogan 2010, s. 25

Badania prowadzone z punktu widzenia psychologii rozwojowej wspierają się na następujących założeniach ontologicznych: dziecko jest w centrum badania bez uwzględniania w większym stopniu społeczno-kulturowego kontekstu rozwoju, jest przewidywalne rozwojowo, przechodzi przez określone, dające się łatwo uchwycić, stadia rozwojowe i jest mniej ważne od dorosłych.

Założenia epistemologiczne wskazują, że zadaniem badacza jest gromadzenie obiektywnej wiedzy dotyczącej uniwersalnych praw rozwoju dziecka. Przyjmuje się, że wiedza dorosłych o dzieciach ma wyższą wartość niż ta, która pochodzi bezpośrednio od dzieci.

Badania prowadzone z punktu widzenia psychologii rozwojowej respektują również założenia metodologiczne, zgodnie z którymi nie jest konieczne uwzględnianie w procesie badawczym kontekstu społeczno-kulturowego, zaś samo badanie przebiega w warunkach kontrolowanych przy użyciu standaryzowanych testów. Realizacja przyjętych założeń ontologicznych i epistemologicznych wymusza stosowanie w procesie badawczym metodologii ilościowej.

W badaniach prowadzonych w obszarze socjologii dzieciństwa przyjmuje się zupełnie inną optykę rozpatrywania przesłanek ontologicznych, epistemologicznych i metodologicznych (tabela 2).

Tabela 2. Badania z dziećmi w ujęciu nowej socjologii dzieciństwa

Założenia ontologiczne dotyczące dzieci	Założenia epistemologiczne dotyczące wiedzy o dzieciach	Założenia metodologiczne dotyczące badań z dziećmi
– Dzieci zakorzenione w kontekście społeczno-kulturowym. – Dzieci i ich ścieżki rozwojowe i historie życia. – Dzieci jako aktorzy społeczni.	– Wiedza o subiektywnych światach dzieciństwa. – Wiedza o różnorodności ścieżek rozwojowych. – Wiedza współkonstruowana przez podmioty poznające – dzieci i dorosłych.	– Osadzenie w kontekście. Dzieci jako podmiot badań. – Badanie w warunkach naturalnych. – Wiele doświadczeń rozwojowych i życiowych dzieci. – Przewaga metodologii jakościowej.

Źródło: Opracowanie własne

W analizowanej perspektywie badawczej nie sprowadza się dzieciństwa do etapu biologicznej niedojrzałości, nie uznaje się go za naturalną i uniwersalną cechę ludzkich grup, lecz za „specyficzny komponent strukturalny i kulturowy wielu społeczeństw” (Jenks, 2008, s. 112). Prowadząc badania z dziećmi, uwzględnia się w szerokim zakresie kontekst społeczny i kulturowy ich życia i rozwoju. Dzięki temu możliwe jest uchwycenie ścieżek rozwojowych i historii życia dzieci. W ten sposób respektuje się jedną z podstawowych tez nowej socjologii dzieciństwa o wielości sposobów doświadczania świata i swojego życia przez dzieci. Niezwykle ważnym założeniem ontologicznym, mającym swoje konsekwencje metodologiczne, jest uznanie dzieci za aktorów społecznych, czyli „podmioty aktywnie konstruujące i określające swoje życie społeczne, życie otaczających ich ludzi oraz społeczności, w których żyją” (Jenks, 2008, s. 112). Dzieci współtworzą swoje historie życia, a działając w grupie rówieśniczej, generują swoje własne światy kulturowe (Opie, Opie, 1969; Goodwin, 1990; Thorne, 1993; Corsaro, 2005).

Założenia epistemologiczne w omawianym paradygmacie wskazują na konieczność współkonstruowania przez podmioty poznające, to jest dzieci i dorosłych, wiedzy dotyczącej subiektywnych światów dzieciństwa. Wynikiem przyjęcia takich założeń jest budowana wiedza o różnorodności ścieżek rozwojowych.

Założenia te prowadzą do przyjęcia określonych założeń metodologicznych, które wskazują na konieczność osadzenia badań z dziećmi w kontekście społeczno-kulturowym. Dzieci stają się aktywnymi podmiotami badań (Woodhead, Faulkner, 2008), dysponującymi prawem do wypowiadania się na temat swoich doświadczeń ze światem, a więc do prezentowania własnej perspektywy patrzenia na dzieciństwo. Akceptacja prezentowanych założeń badawczych formułowanych w obszarze nowej socjologii dzieciństwa prowadzi nas zatem w kierunku stosowania metodologii jakościowej.

Bibliografia

- Ariès Ph. (1995). *Historia dzieciństwa*. Warszawa: Wydawnictwo Marabut.
- Buliński T. (2002). *Człowiek do zrobienia. Jak kultura tworzy człowieka. Studium antropologiczne*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Buliński T. (2007). Kulturowy wymiar wychowania: praktyki i ideologie. W: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.) *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*. T. 1. Gdańsk: GWP.
- Burman E. (1994). *Deconstructing Developmental Psychology*. London: Routledge.
- Corsaro W. A. (2005). *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Donaldson M. (1986). *Myslenie dzieci*. Warszawa: WP.
- Ferguson A.A. (2001). Don't Believe the Hype. Przedruk W: W. Luttrell (red.) *Qualitative Educational research. Reading in Reflexive Methodology and Transformative Practice* (s. 327- 342). New York: Routledge.
- Fox D., Prilleltensky I., Austin S. (2009). Critical Psychology for Social Justice: Concerns and Dilemmas. W: D. Fox, I. Prilleltensky, S. Austin (red.) *Critical Psychology: An Introduction* (s. 1-19). London: Sage Publications.
- Goodwin M.H. (1990). *He-Said-She-Said: Talk as Social Organization Among Black Children*. Bloomington: Indiana University Press.
- Greenfield P.M. (1999). Cultural Change and Human Development. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 83, s. 37-59.
- Greenfield P.M. (2004). *Weaving Generations Together: Evolving Creativity in the Maya of Chiapas*. Santa Fe: School of American Research Press.
- Harwood R., Miller J.G., Lucca Irizarry N. (1995). *Culture and Attachment: Perceptions of Child in Context*. New York: Guilford Press.
- Hendrick H. (1990). Constructions and Reconstructions of British Childhood: An Interpretive Survey 1800 to the Present. W: A. James, A. Prout (red.) *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood* (s. 34-62). London: Falmer Press.
- Hogan D. (2010). Researching 'the child' in Developmental Psychology. W: S. Greene, D. Hogan (red.) *Researching Children's Experience. Methods and Approaches* (s. 22-41). Thousand Oaks: SAGE Publications Inc.
- James A. (2007). Giving Voice to Children's Voices: Practices and Problems, Pitfalls and Potentials. *American Anthropologist*, 109, s. 261-272.
- James A., James A.L. (2004). *Constructing Childhood. Policy and Social Practice*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Jenks C. (2008). Socjologiczne konstrukty dzieciństwa. W: M.J. Kehily (red.) *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem* (s. 111-134). Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Jenks C. (1996). *Childhood*. London: Routledge.
- Klus-Stańska D. (2007). Między wiedzą a władzą. Dziecięce uczenie się w dyskursach pedagogicznych. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 1-2, s. 92-106.

- LeVine R.A. (2007). Ethnographic Studies of Childhood: A Historical Overview. *American Anthropologist*, 109, s. 247-260.
- Lusk M.W. (1992). Street Children of Rio de Janeiro. *International Social Work*, 35, s. 293-305.
- Matsumoto D., Juang L. (2007). *Psychologia międzykulturowa*. Gdańsk: GWP.
- Mayall B. (1996). *Children, Health and the Social Order*. Buckingham: Open University Press.
- Mead M. (1962). Dorastanie w Nowej Gwinei. Warszawa: PIW.
- Mead M. (1932). An Investigation of the Thought of Primitive Children, with Special Reference to Animism. *Journal of the Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland*, 62, s. 173-190.
- Meadows S. (1997). Rozwój poznawczy. W: P.E. Bryant, A.M. Colman (red.) *Psychologia rozwojowa* (s. 37-59). Warszawa: Żysk i S-ka Wydawnictwo.
- Miller A. (1999). *Zniewolone dzieciństwo: ukryte źródła tyranii*. Poznań: Media Rodzina.
- Opie I., Opie P. (1969). *Children's Games in Streets and Playground*. Oxford: Oxford University Press.
- Postman N. (2001). *W stronę XVIII stulecia. Jak przeszłość może doskonalić naszą przyszłość*. Warszawa: PIW.
- Prout A., James A. (1997). A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems. W: A. James, A. Prout (red.) *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood* (s. 7-33). London: Falmer.
- Qvortrup J. (2009). Childhood As a Structural Form. W: J. Qvortrup, W.A. Corsaro, M.-S. Honig (red.) *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Rogoff B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. New York: Oxford University Press.
- Rosen D.M. (2007). *Child Soldiers*, International Humanitarian Law, and the Globalization of Childhood. *American Anthropologist*, 109 (2), s. 296-306.
- Stainton Rogers W. (2008). Promocja lepszego dzieciństwa: Konstrukcje troski o dziecko. W: M.J. Kehily (red.) *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem* (s. 173-198). Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Stemplewska K. (1997). Rozwój reprezentacji. W: M. Materska, T. Tyszką (red.) *Psychologia i poznanie* (s. 61-76). Warszawa: WSiP.
- Sternberg R.J. (2001). *Psychologia poznawcza*. Warszawa: WSiP.
- Super C.M., Harkness S. (1986). The Developmental Niche: A Conceptualization at the Interface of Society and the Individual. *International Journal of Behavioral Development*, 9, s. 545-570.
- Theiss W. (1996). *Zniewolone dzieciństwo: socjalizacja w skrajnych warunkach społeczno-politycznych*. Warszawa: Żak.
- Theiss W. (2005). Bezprizorni: dzieci Stalina i Makarenki. W: J. Bińczycka, B. Smolińska-Theiss (red.) *Wymiary dzieciństwa. Problemy dziecka i dzieciństwa w zmieniającym się społeczeństwie* (s. 73-83). Kraków: Impuls.
- Thorne B. (1993). *Gender Play: Girls and Boys in School*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Woodhead M. (1998). *Dążenie ku tęczy. Poszukiwanie standardów jakości edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Woodhead M. (1999). Reconstructing Developmental Psychology – Some First Steps. *Children & Society*, 13, s. 3-19.

Woodhead M., Faulkner D. (2008). Subjects, Objects or Participants? Dilemmas of Psychological Research with Children. W: P. Christensen, A. James (red.) *Research with Children. Perspectives and Practices* (s. 10-39). New York and London: Routledge.

Summary

Constructing the Image of Childhood in Psychological and Socio-Cultural Perspective

The paper contains an analysis of the different approaches to the process of conceptualizing childhood. In the first part of the article the authors present a universal vision of childhood based upon the universal model of human development. In the subsequent part of the paper they discuss, referring to the sociocultural perspective on human development, the vision of a multitude of childhoods. In the final part of the article the authors present main research paradigms existing within the field of developmental psychology and within the field of the new sociology of childhood.

W stronę filozofii dzieciństwa Adultystyczna wizja dziecka i dzieciństwa z Arystotelesem w tle

Dzieciństwo dawno przestało być kategorią zdefiniowaną jednoznacznie. Od chwili swego pojawienia się w obszarze kultury, na skutek różnorodnych głębokich jej przemian zostało wielokrotnie zdekonstruowane. Prezentacja tej kategorii z pominięciem owej wielości i pulsowania znaczeń, które towarzyszą jej istnieniu od stuleci, jest dziś prawie niemożliwe. Możliwości odczytania tych sensów i znaczeń dostarcza filozofia dzieciństwa (rozumiana jako prolegomena do każdej przyszłej filozofii dziecka). Celem niniejszego tekstu jest ukazanie jednego z możliwych filozoficznych odczytań adultystycznej wizji dziecka i dzieciństwa, której początki sięgają Arystotelesowego obrazu człowieka. To dziedzictwo do dziś wpływa na społeczno-kulturowe sposoby myślenia o dziecku i dzieciństwie, chociaż równolegle funkcjonują inne ich odczytania, akcentujące izonomiczny i/ lub autonomiczny charakter relacji między dziećmi i dorosłymi.

Prezentując nauki o dziecku oraz stawiane przed nimi zadania Aniela Szycówna posłużyła się piękną metaforą drogi i niekończącej się wędrówki, gdzie każdy krok otwiera przed oczami badacza nowe, często niespodziewane horyzonty. Pisała:

„Postępy w dziedzinie wiedzy — to wędrówka, która wydaje się krótką tym tylko, co jedynie z okien swego pokoju patrzą na drogę, lecz nie mogą objąć jej całej wzrokiem, ani ocenić odległości. Ktokolwiek jednak zapragnie drogę tę przebyć, rychło pozna, w jakim był błędzie! Każdy krok uczyniony odśladania przed oczyma podróżnika coraz to nowe widoki, których istnienia nie przypuszczał nawet wychodząc z domu, a skoro wreszcie stanie tam, gdzie wzrok jego sięgał najdalej, przekonywa się, że poznał zaledwie drobną cząstkę swej okolicy; teraz bowiem spostrzeże liczne ścieżki, rozchodzące się w różne strony, i ma prawdziwą trudność w wyborze, bo wszystkie go nęcą, a na zwiedzanie wszystkiego nie starczyłoby sił, może nawet życia całego” (Szycówna, 1925, s. 9).

Poczynione przez nią porównanie doskonale oddaje sytuację, w której się znalazłam jako autor niniejszego tekstu, bowiem zapowiadziana w tytule filozofia dzieciństwa jest zaledwie jednym z licznych tropów, którym może podążać badacz poruszający się w złożonej przestrzeni studiów skoncentrowanych na dziecku i dzieciństwie. Jej granice są tak obszerne i bogate w treści, że w tym miejscu nie sposób dokonać pełnego ich

rozpoznania i penetracji. Zmuszona do wyboru, uwagę swoją koncentruję na Arystotelesowej wizji człowieka, której obecność odnajduję w adultystycznym modelu wychowania wypracowanym przez szwajcarskiego filozofa i pedagoga Hansa Sanera (Saner, 1988) i skomentowanym przez Bogusława Śliwerskiego (Śliwerski, 2007, s. 101).

Wokół filozofii dzieciństwa

Filozofia dzieciństwa jest dyscypliną stosunkowo młodą, która od niedawna rozpoznawana jest jako obszar zapytań analogicznych do tych, które pojawiają się w innych, uważanych za prawowite, obszarach namysłu filozoficznego. Chociaż termin filozofia dzieciństwa jest jeszcze słabo ugruntowany nawet wśród filozofów, to jego miejsce w przestrzeni tego namysłu sąsiaduje z filozofią nauki, historii, sztuki, języka, religii, polityki i innymi im podobnymi, które – zdaniem Arno Anzenbahera – przynależą do tzw. filozofii praktycznej (Anzenbahr, 1987, s. 56-57).

Gareth B. Matthews wyjaśnia, że filozofia dzieciństwa stanowi aplikację filozofii jako takiej w obszar namysłu nad dzieciństwem, tak jak filozofia sztuki może być uważana za jej aplikację do namysłu nad sztuką. Podczas gdy filozofia sztuki formułuje ważne z filozoficznego punktu widzenia pytania o sztukę, filozofia dzieciństwa w centrum swoich rozważań stawia filozoficznie ważne pytania o dzieciństwo. Zapytuje o genezę i istotę dzieciństwa oraz o to, w jaki sposób ludzie dorośli je pojmują, definiują i jakie sensy i znaczenia mu nadają; bada nastawienia i postawy dorosłych zarówno względem dzieciństwa, jak i dzieci, na tle których analizuje teorie dotyczące miejsca przyznawanego dzieciom i zajmowanego przez nie w społeczeństwie. Swoimi rozważaniami wkracza w obszar historii dzieciństwa (w tym historii praw dzieci i dyskursy toczone wokół nich) oraz porównawczych studiów dzieciństwa w różnych kulturach. Podejmuje trud namysłu nad różnorodnymi teoriami dzieciństwa i dziecięcym rozwojem (szczególnie zaś teoriami kognitywnego i moralnego rozwoju dziecka). Interesują ją również kwestie dotyczące stanu i znaczenia sztuki (i twórczości) dziecka i dla dziecka (Matthews, 2006, s. 5). I choć niekiedy, z racji owych zainteresowań, bywa sytuowana w obrębie szerszej wobec niej zakresowo i znaczeniowo filozofii edukacji, to jak wskazuje literatura przedmiotu, w ostatnich latach coraz wyraźniej wyodrębnia się ona jako samoistna dyscyplina naukowa mająca coraz szerszą reprezentację w rozlicznych studiach i kursach uniwersyteckich oraz systematycznie rosnącej liczbie publikacji z tego zakresu.

Filozofia dzieciństwa może być jednak rozumiana także jako wielość odmiennych konkurencyjnych filozofii dziecka, które stanowią koherentne koncepcje dzieciństwa. W ujęciu takim jest traktowana jako prolegomena do każdej przyszłej filozofii dziecka. Na każdą możliwą do uzasadnienia i obrony filozofię dzieciństwa, zdaniem Matthews, składają się następujące ogniwa: 1 – koncepcja tego, „czym jest dziecko?”, 2 – koncepcja własności dzieciństwa, 3 – koncepcja tych zainteresowań i celów poznawczych, które są ważne dla rozwoju kognitywnego dzieci, 4 – ocena moralnych kompetencji dzieci, oraz 5 – analiza struktury praw i obowiązków dzieci, jak również praw i obowiązków wobec dzieci (Matthews, 2006, s. 6).

Dla potrzeb niniejszych rozważań załączków pięciu wspomnianych elementów upatrywać będę za Matthewsem w pismach filozoficznych Arystotelesa, którego ten uznaje za twórcę jednej z najbardziej wpły-

wowych w kulturze europejskiej wizji dzieciństwa. Fakt, że wskazuje ich obecność w Arystotelesowej wizji człowieka, nie oznacza bynajmniej, że wizję tę uważa za satysfakcjonującą. Wręcz przeciwnie, wytyka jej liczne słabości, będące następstwem obecnych w niej fałszywych przeświadczeń, jak choćby tych dotyczących niepełnosprawnych i kobiet, których Stagiryta traktował jako „naturalnych niewolników”. Zwraca jednocześnie uwagę, że mimo owych słabości, jego poglądów na istotę i wartości dzieciństwa nie należy lekceważyć, ponieważ na wiele stuleci zdominowały one kształt obecnych w kulturze obrazów dzieciństwa.

Wypada przypomnieć krótko, że centralną osią swojej doktryny uczynił Arystoteles ideę czterech przyczyn: przyczyny materialnej (*causa materialis*), formalnej (*causa formalis*), sprawczej (*causa efficiens*) oraz celowej (*causa finalis*). Dowodził, że: a – rzecz powstaje z materii, b – rzecz powstaje przez ukształtowanie materii przez formę, c – powstanie rzeczy musi być określone przez czynnik działający wcześniej, oraz d – powstanie rzeczy musi służyć pewnemu celowi. Ideę powyższą dopełniała teza, że rozwój polega na ruchu materii od możliwości (potencjalności) do urzeczywistnienia formy. Dzięki modyfikacji pojęcia formy, o której sądził, że jest ona siłą działającą celowo, trzy zasady ze wspomnianych czterech zredukował do jednej. Podczas, gdy przyczynę celową żywego organizmu traktował jako funkcję, którą organizm pełni zwykle w chwili, kiedy osiąga dojrzałość, przyczynę formalną rozumiał jako formę (lub strukturę), która umożliwia mu prawidłowe wypełnianie owych funkcji i którą posiada on już w okresie dojrzałości (Tatarkiewicz, 1988, s. 113-120).

Prześlągnięta tą ideą Arystotelesowska wizja człowieka oznacza więc, że w pełni dojrzała (dorosła) istota ludzka (w rzeczywistości zaś dorosły mężczyzna) stanowi przyczynę celową. Jest zatem ostatecznym i szczytowym osiągnięciem wszystkiego, co pojawia się w ludzkim rozwoju.

W tej optyce dziecko postrzegane jest jako jedynie potencjalny dorosły. Jako jedna z form człowieka jest ono w swojej istocie bytem niedokończonym i niegotowym, co wydaje się bardziej zrozumiałe w świetle tego, czym ma się stać w przyszłości, w swojej pełnej i ostatecznej formie. Dziecko (a dokładniej biorąc – chłopiec) jawi się tu jako nieadekwatna do dorosłego „ludzka poczwarka”, pełna niedoskonałości i braków, a równocześnie wyposażona w potencję przeobrażenia się w pełen doskonałości okaz dorosłego, posiadający strukturę, formę i funkcje typowej osoby dorosłej.

Jedną z implikacji takiej wizji dziecka jest stwierdzenie, że właściwości dzieciństwa nie są wartościowe same w sobie, lecz mogą nimi być pod warunkiem udziału w dorosłości w tym sensie, iż aktualizują one możliwość powstania i rozwoju tego, co charakteryzuje dorosłość. Jedyną jasną stroną dzieciństwa stanowi fakt, iż jest ono stanem odnoszącym się do przyszłości, dokładniej zaś – do udziału w przyszłej dorosłości (Szczepka-Pustkowska, 2011, s. 24-25).

Poglądy Arystotelesa znalazły wielu sympatyków i naśladowców. Rozpowszechniły się w często nieświadomianych potocznych poglądach dorosłych na temat dziecka i dzieciństwa (których elementem jest zwykle jakiś ich obraz) oraz w wynikających z nich pedagogiach potocznych (Rodziewicz, 1993, s. 15). Co jednak ważniejsze, ich wpływ upatrywać można również w uznanych przez świat nauki teoriach rozwoju poznawczego i moralnego człowieka.

U schyłku XIX wieku pojawiły się dwie istotne próby aplikacji Arystotelesowskiej koncepcji dzieciństwa do rodzących się wówczas teorii rozwoju człowieka. Pierwszą z nich była dziewiętnastowieczna idea, że onto-

geneza rekapitułuje filogenezę (por.: Piaget, 1933; Freud, 1950); druga dotyczyła idei, że rozwój polega na dobrze rozpoznawalnych zmianach strukturalnych, które zachodzą w kolejnych stadiach wiekowych.

Pierwocin tej drugiej można upatrywać już u myślicieli antycznych, np. stoików, czego w swoich publikacjach dowodzą Susan Turner i Gareth B. Matthews (por.: Turner, Matthews, 1998). Można ją także odnaleźć u różnych myślicieli średniowiecznych, którzy postrzegali dzieciństwo jako podzielone na dobrze zdefiniowane etapy (por.: Shahar, 1990). Wreszcie, idea ta znalazła swoje miejsce w myśli nowożytnej w dziełach Jeana Jacques'a Rousseau (por.: Rousseau, 1995). Jednak pierwszym, który pogłębił i rozwinął złożoną wersję rozwoju stadialnego człowieka i uczynił z niej dominujący paradygmat w myśleniu o dziecku i dzieciństwie drugiej połowy XX wieku, był Jean Piaget (por.: Piaget, 1968), później zaś jeden z kontynuatorów jego myśli – Lawrence Kohlberg (por.: Kohlberg, 1984).

Piaget pracując nad swoją niezwykle wpływową do czasów obecnych teorią rozwoju poznawczego, ze szczególnym szacunkiem odnosił się do Arystotelesowskiej koncepcji rozwoju biologicznego. Rozpoczynając swoje badania z psychologii dziecka, ideę dojrzewania biologicznego przeniósł do tworzonych przez siebie teorii rozwoju poznawczego i moralnego człowieka. Rozwój kognitywny człowieka potraktował jako strukturę *quasi*-biologiczną, w której – podobnie jak Arystoteles – miarą i standardem rozwoju dziecka uczynił dorosłość (w normie intelektualnej) i z takiej perspektywy oceniał dziecko i jego rozwój.

Filozofia Arystotelesowska poprzez różne jej interpretacje i zastosowania teoretyczne, głównie za sprawą Piageta, została na długo i trwale zaaplikowana do odpowiedzi na pytania o obraz dziecka (i dzieciństwa), właściwości dzieciństwa oraz charakterystyczne dlań intelektualne i moralne możliwości. W znaczący sposób wpływa również na dzisiejsze sposoby myślenia o dziecku, jego różnorodnych możliwościach i kompetencjach, jego edukacji, prawach, miejscu, które mu się przyznaje w świecie zdominowanym przez dorosłych, czego przykładem jest postrzeganie go w kategoriach projektu i produktu.

Dziecko jako projekt i produkt

Analizując różnorodność wzajemnych interakcji między dorosłymi a dziećmi Hans Saner zauważa, że rozciągają się między nimi relacje trojakiego rodzaju. Pierwsza z nich to relacja podporządkowania określana mianem *adultystycznej*; druga to relacja równoważności nazywana inaczej *izonomiczną*; wreszcie trzecia – to relacja względnej autonomii (niezależności) (Śliwerski, 2007, s. 101).

Dla niniejszego tekstu szczególnie ważna jest **relacja adultystyczna**, która bycie dzieckiem ujmuje jako bycie jeszcze niedorostym. To właśnie w niej najsilniej daje o sobie znać omówione wyżej dziedzictwo poarystotelesowe, za sprawą którego brak stał się jednym z istotnych narzędzi pozwalających dostrzec istnienie dzieciństwa i jego zdefiniowanie.

Historia dzieciństwa bywa bowiem postrzegana w kategoriach przesuwania się dziecka z jakiegoś nie-zdefiniowanego i nienazwanego miejsca w społeczności w takie, gdzie pojawia się wreszcie możliwość jego kategoryzacji, co wyznacza dziecku pozycję w granicach tak zwanego wspólnego (z dorosłymi) świata, za cenę przypisania dziecku określonych właściwości, które stanowią immanentne składniki tego świata (Jacyno, Szulżycka, 1999, s. 19-20).

Spoglądając na tę kwestię z dystansu, zbiór właściwości cechujących dziecko trudno jednak uznać za spójny czy logiczny. Przypisuje mu się bowiem równocześnie szereg sprzecznych cech, jak choćby niewinność i zepsucie, ograniczenie władzy umysłu i zdolność do inwencji, kruchość i odporność, czy też bezbronność i okrucieństwo zarazem, a ich współobecność w charakterystyce dziecka znajduje odbicie w odczytywaniu kulturowych sensów i znaczeń przypisywanych dzieciństwu oraz w towarzyszących temu dyskursach, które nie zawsze dotyczą go bezpośrednio. Sprawia to, że również dziś kategorię dzieciństwa dotyka doświadczenie zredukowanego sposobu bycia we wspólnym świecie (Jacyno, Szulżycka, 1999, s. 20-21).

Wspomniana ambiwalencja cechująca obrazy dzieciństwa tworzone na różnych polach odslania jego luki i braki, przez co dawniejszą formułę pomniejszania (czy nawet unicestwiania) tego wszystkiego, co przyjmuje postać dziecka zastąpiono formułą nową, która zwraca się ku próbom poszukiwania i konstruowania różnicy przez nazwanie dostrzeżonego braku. Brak odkrywany, definiowany i nazywany na różne sposoby jest więc tym, co wyróżnia dziecko od dorosłego i sprawia, że jest ono po prostu dzieckiem. W ten sposób prawomocne akty wskazywania braku(ów) pełnią rolę narzędzia sprawowania polityki tożsamościowej wobec wszystkich kategorii i grup społecznych (Jacyno, Szulżycka, 1999, s. 21-22), które porządkuje ów wspólny świat (również w odniesieniu do dzieci jako jednej z najliczniejszych grup mniejszościowych).

Początków tego fenomenu, upatrywać można właśnie w filozofii Arystotelesowskiej, która wykreowała wizję dzieciństwa bazującą na tym, czym *dziecko jeszcze nie jest*. Z tej perspektywy nie było ono co prawda traktowane jako wartościowe samo w sobie, jednak prezentowało pewną wartość pod warunkiem, że jako stadium przejściowe prowadzi rozwijającego się człowieka ku dorosłości.

Przyjrzyjmy się teraz kilku następstwom arystotelesowskiego sposobu myślenia o dziecku i dzieciństwie. Fakt, że dziecko „jeszcze nie jest...” sprawia, iż relacja dorosły – dziecko jest niesymetryczna i wyraźnie przechyla się na stronę tego pierwszego. Powoduje to, że jedynie dorosłym przypisywane są cechy pełnej dojrzałości i wiązane z nimi różnorodne uprawnienia. To dorośli są „naprawdę” uspołecznieni, dojrzaלי psychicznie, duchowo i fizycznie. To im nadaje się legitymację wychowawców, zwyczajowo obdarzanych szczególnym rodzajem autorytetu, podczas gdy dzieci mogą być jedynie wychowankami (Śliwerski, 2007, s. 102). Również dorośli definiują granice, kształt i zawartość środowiska wychowawczego, decydują o obowiązujących prawach i porządku (ekonomicznym, kulturowym, społeczno-politycznym itp.). Do nich należą decyzje obejmujące socjalizację dziecka, selekcję i dystrybucję informacji „definicje” przekazywanego mu tą drogą świata. Na tej podstawie uzurpują sobie prawo do kontrolowania, korygowania, formowania i zmiany dziecięcej istoty w procesie wychowania, które w tym przypadku bazuje na przymusie, autorytecie, poleceniach, posłuszeństwie i nierówności wobec prawa (Szczepska-Pustkowska, 2011, s. 70).

Dziecku, które jeszcze nie osiągnęło dojrzałości, „nie jest jeszcze mądre, kulturalne, samodzielne i nie może uczestniczyć w społecznym procesie pracy, a przez to nie może jeszcze współdecydować o sprawach społecznych ani też własnych” (Śliwerski, 2007, s. 102), przysznaje się specyficzny, tymczasowy status społeczny, w czym kluczową rolę odgrywają zarzucane mu braki i niedoskonałości.

Kategoria braku zatem posiada tu szczególne znaczenie, bowiem to brak właśnie wydobywa jednostkę z nieklasyfikowalnej zbieraniny, przez wskazanie różnicy nadaje jej tożsamość, a tego kogo dotknął podnosi do rangi bytu. Tym, co wyróżnia dziecięce niedostatki w aktualnym repertuarze ludzkich niedostatków

w ogóle, jest niepełna ekspresja możliwych przyszłych braków. „Dziecko może być w przyszłości wszystkim i każdym, dlatego teraz jest Nikim. Tożsamość skonstruowana wokół «braku» przywraca życie, bo daje tożsamość, ale sama różnica pomyślana jako «brak» uśmierca” (Jacyno, Szulżycka, 1999, s. 22).

Z opisu tego wytłania się dziecko jako ktoś naznaczony stygmatem „nie-gotowości”, komu nadaje się pozycję zaledwie niepełnej osoby (*non-person*) (Jacyno, Szulżycka, s. 22-23) wykluczonej ze wspólnego świata tych, którym przysługuje pełne bycie-w-świecie. Wpisuje się to w Goffmanowską ideę stygmatyzacji (dziecka), a tym samym upolitycznia dzieciństwo nadając mu (lub potwierdzając) status wspomnianej wyżej grupy mniejszościowej.

Nakreślony obraz dziecka akcentuje ponadto szczególną jego bierność i niemoc wobec świata. Jest ono bowiem jedynie biernym beneficjentem praw, ponieważ nie posiada jeszcze czynnych praw osobistych (tak zwanych zdolności do czynności prawnych), a w jego interesach przemawiać muszą uprawnieni do tego dorośli. Dzieciom nie przyznaje się także pełnej decyzyjności, sprawczości i odpowiedzialności za popełnione czyny, a ich udział w kulturze odczytuje się w kategoriach biernego korzystania z jej zasobów (często postrzegając je jako jej ofiarę), nie dostrzegając i nie doceniając zaś faktu, że dzieci są nie tylko jej uczestnikami i konsumentami, lecz również aktywnymi jej (współ)twórcami.

Dziecięca droga życia i rozwoju naznaczona jest więc przez dorosłych selekcją negatywną, w której szczególnie mocno akcentuje się to, czego dziecko jeszcze nie potrafi. W tworzonym społecznie obrazie dzieciństwa na pierwszy plan wysuwa się cechujące je niedojrzałość i niegotowość, zaś instrumentalne zabiegi wokół niego uzasadnia się i usprawiedliwia płynącą z nich bezsilnością dziecka (Śliwski, 2007, s. 102) oraz staraniami o jego dobro.

Równocześnie jednak dorośli nie są konsekwentni wobec tworzonej przez siebie wizji dziecka i dzieciństwa. Z jednej strony bowiem mianem „dziecinnego” określają to, co w ich mniemaniu charakteryzuje się jakkolwiek słabością i odrzucają gorliwie krytykowane i wytykane niedostatki; z drugiej zaś spośród cech przypisywanych zwyczajowo młodzieńczości, chętnie sięgają po te, które tradycyjny obraz dojrzałego i racjonalnego dorosłego, dopełniają o wartości vitalne, silnie akcentowane i cenione w dzisiejszym świecie kultu ciała i młodości (por.: Melosik, 1996).

Ten schizoidalny i naznaczony wybiórczością sposób traktowania dzieci prowadzi nie tylko do wspomnianej ich stygmatyzacji, lecz również do marginalizacji pod niewypowiadany publicznie hasłem, że „nie są one jeszcze ludźmi, chociaż żyją jak ludzie” (Śliwski, 2007, s. 103). Zawsze dominują nad nimi dojrzalsi, którzy jedynie z racji wieku, choć często bezrefleksyjnie i ze zbyt wielką ufnością, obdarowuje się autorytetem, co nierzadko kończy się bardziej lub mniej świadomymi próbami zawłaszczania przez nich dzieciństwa.

Omawiany sposób myślenia o dziecku (i dzieciństwie) oraz wynikający zeń model relacji dorosły dziecko posiada również inne konsekwencje pedagogiczne. W stwierdzeniu, że dziecko „jeszcze nie jest” dostrzegam ukrytą zapowiedź, że dziecko będzie. Pozwala to, jak sądzę, rozważyć jego portret jako projektu, zawierającego modelowy wzorzec człowieka dorosłego, którym ma się ono stać w przyszłości jako produkt socjalizacji i wychowania.

Dziecko traktowane w kategoriach projektu ma swoją bogatą historię, która w interpretacji trzeciego pokolenia spadkobierców historiograficznej szkoły *Annalés* oraz szeroko pojętej antropologii historycznej, sięga mentalności wieków średnich.

Od średniowiecza bowiem po początki XX stulecia, w kulturze funkcjonował ambiwalentny obraz dziecka rozciągający się między istotą zbrukaną grzechem pierworodnym, a równocześnie czystą i niewinną. Wobec tak „definiowanego” dziecka dorośli przybierali różnorodne – bywało, że biegunowo odmienne – postawy.

Teologowie katolicycy i protestanci opiekę nad dziećmi i ich wychowanie wiązali głównie z obowiązkiem wobec Boga, nakazami realizacji przykazań religijnych oraz zbawieniem. To ostatnie jednak dotyczyło bardziej dorosłego sprawującego opiekę i wychowanie nad dzieckiem niż samego dziecka. O ile jednak katolicyzm upatrywał swojej misji w umiejętnym pomaganiu człowiekowi w dokonywanych przez niego wyborach moralnych i pomyślnym pokonaniu drogi ku zbawieniu (prawie nie interesowały go natomiast te cechy charakteru człowieka/dziecka, które stanowiły o jego umiejętnościach funkcjonowania w życiu społecznym), o tyle protestantyzm proponował szersze spojrzenie na jego wychowanie. Uwagę swoją ogniskował nie tylko na zbawczych próbach wypłenicenia zła tkwiącego w duszy noworodka, lecz przede wszystkim na właściwym ukształtowaniu jego charakteru oraz stworzeniu lepszego człowieka, który żyje i działa nie tylko na rzecz własnego zbawienia, lecz również na rzecz własnej doczesności. Powyższa wizja dziecka zmieniła się diametralnie wraz z pojawieniem się w XIX stuleciu idei, że można je kształtować i zmieniać oraz wpajać mu społecznie pożądane cechy moralności (Buliński, 2003, s. 9-12). I chociaż nie oznaczało to, że zaniechano realizacji religijnego celu wychowania związanego ze zbawieniem, to obok niego zaczęto wprowadzać inne priorytety, które stopniowo przemieszczały się w hierarchii celów wychowania, aż wreszcie zdominowały religijne przesłanki edukacji. Doprowadziło to wreszcie do narodzin przekonania, że dziecko można bezkarnie urabiać i przerabiać, czego następstwem stały się praktyki wychowawcze nacechowane bądź to powściągliwością, ascezą, surowym traktowaniem, karami fizycznymi i psychicznymi (por.: Tazbir, 1995), bądź też (od chwili włączenia dziecka i dzieciństwa w dyskurs naukowy) instrumentalno-funkcjonalne wysiłki, ukierunkowane na to, by poznać je jak najlepiej i dzięki temu, jak najskuteczniej kierować jego rozwojem, wykorzystując w pełni dostrzegany w nim potencjał (Buliński, 2003, s. 4).

Tak oto dziecko stało się „kamieniem węgielnym” zmiany społecznej, co akcentowała także Ellen Key. W *Stuleciu dziecka* czytamy:

„Przez potomków, których sami urobimy, możemy do pewnego stopnia wpłynąć na przyszłe losy pokoleń. (...) wiek XX będzie stuleciem dziecka. Będzie nim podwójnie, raz dlatego, że rodzice wnikną nareszcie w duszę dziecka, następnie dlatego, że dusza ta udzieli dorosłym swej czystości i prostoty. Wówczas dopiero społeczeństwo odrodzić się może” (Key, 1905, s. 112-113).

Wiek XX, jak sugerowała, miał należeć do dziecka nie tylko ze względu na odkrycie go i dostrzeżenie, że posiada ono duszę, własne potrzeby, zainteresowania, zamiłowania i pasje, oraz że należy mu się określone prawa. Miał on należeć do dziecka również dlatego, że to właśnie ono otoczone po raz pierwszy świadomą złożonością jego natury i praw opieką i wychowaniem miało zmieniać przyszłość świata. Pogląd ten więc, mimo pajdocentrycznej koncentracji na dziecku, sprawiał, że ono samo pozostawało nadal uprzedmiotowione,

jako narzędzie czy też środek służący przebudowie istniejącego świata uznawanego przez dorosłych za nie dość dobry (Szczepka-Pustkowska, 2009, s. 90).

Dziecko jako projekt rzutujący w przyszłość przeszło, jak widać, istotną ewolucję. Zaczynając od dziecka jako narzędzia służącego zbawieniu wpisanego w przyszłość dorosłego, przez próby wypieniania zła z duszy dziecka oraz formację pożądanых cech jego charakteru w celu stworzenia nowego człowieka, przybrało wreszcie kształt nowoczesnej wizji narzędzia przebudowy świata. Postrzegano je zatem przez pryzmat celów, jakie przed nim stawiano i w nim też – jako specyficznym instrumencie zmiany – upatrywano pomysłu ich realizacji.

Idea, że młode pokolenia można zmieniać i umoralniać, do początkowej formuły, mówiącej że dziecko jeszcze nie jest... dopisała zatem nowy ważny wątek, który ujmuje rozwojowe aspekty oczekiwanych zmian. Przyjmując ideę dziecka jako projektu, zakłada bowiem, że *dziecko będzie...* i próbuje ów projekt wypełnić odpowiedziami na pytania „Kim będzie?”, „Jakie będzie?” i „Jak będzie?” w świecie. To zaś prowadzi do postrzegania go jako produktu planowanych oddziaływań (Szczepka-Pustkowska, 2011, s. 74).

Możliwości realizacji tak pomyślanego projektu można poszukiwać w socjalizacji i wychowaniu, co czyni Śliwowski poddając analizie dostrzegane w nich rozwiązania autorytarne bądź ascetyczne (Śliwowski, 2007, s. 103-104). Można też przyrzeć się zagadnieniu z psychologicznego punktu widzenia, by scharakteryzować dziecko jako istotę rozwijającą się ku dorosłości, odwołując się choćby do piagetowskiej teorii stadialnego rozwoju kognitywnego, która wśród pedagogów zyskała niezwykle silną pozycję.

Piaget uważał dzieci za jeszcze niegotowe i niezdolne do rozumienia idei i pojęć, którymi bez trudu posługują się na co dzień dorośli, a zatem definiował je w kategorii braku. Mimo że postrzegał je jako istoty myślące, to uważał, że myślą odmiennie i nieadekwatnie w stosunku do tego, jak czyni to dojrzały człowiek dorosły w normie intelektualnej. Pisał: „(W)yjaśnię najpierw, czym dziecko różni się od dorosłego, tj. czego brak małemu dziecku, by mogło rozumować jak normalny dorosły o przeciętnej kulturze (...)” (Piaget, 1966, s. 78). Zarzucał im między innymi prelogiczność, egocentryzm, brak obiektywizmu, nieodwracalność operacji, które sprawiają, że rozumowanie dziecka dotyczy stanów lub statycznych konfiguracji, nie zaś ich przekształceń – to bowiem wymaga operacji odwracalnych, które pojawiają się w myśleniu człowieka dopiero w ostatniej fazie rozwojowej. Dziecko postrzegane jest ponadto jako istota pozbawiona zdolności właściwych dorosłym (przede wszystkim zaś autonomii, racjonalności i odpowiedzialności), psychologicznie i emocjonalnie zależna i bezbronna oraz „uzależniona” rozwojowo od szczególnych doświadczeń i okazji obcowania z dorosłymi (brak których może zaburzać prawidłowy jej rozwój) (Piaget, 1966, s. 78-82). Obraz ten tak dalece przenika myślenie „pedagogiczne”, że z równym powodzeniem stosowany jest nie tylko w odniesieniu do dzieci, lecz również młodzieży, niesłusznie sprawiając wrażenie uniwersalnego w odniesieniu do wieku, czasu, kultury itp.

Wracając do głównego wątku rozważań, zauważmy, że w prezentowanej optyce, droga dziecka, które „jeszcze nie jest...” prowadzi ku dorosłości przez socjalizację (i wychowanie), które w tym przypadku rozpatrywać można w duchu durkheimowsko-parsonowskim, gdzie społeczeństwo traktowano jako system (spójną całość), w której każdy element posiada określone miejsce i pełni określone

istotne funkcje. Tak rozumiane nabierają znaczenia pierwszoplanowego, jako przestrzenie i miejsca zapewniające aktualizację dziecka jako projektu.

W ujęciu tym kluczowym warunkiem prawidłowego funkcjonowania i trwania społeczeństwa jest sprawne działanie każdego z tworzących je elementów składowych, stratyfikacja ról oraz jej społeczna akceptacja. Dzięki nim możliwe jest zaistnienie solidarności społecznej, przyjęcia konsensusu norm czy równowaga systemu społecznego. Podstawowym elementem tak rozumianego systemu jest człowiek, który realizując przyjmowane i przyznawane mu role, bez względu na wiek ma obowiązek udziału w stabilizowaniu systemu społecznego. Przy tej okazji może jednocześnie zaspokajać swoje potrzeby.

Nic też dziwnego, że przyjmując powyższe stanowisko, celu socjalizacji upatrywano głównie w dobrym przygotowaniu go do pełnienia możliwych ról społecznych. Odwołując się do słów Klaus-Jürgena Tillmanna, można stwierdzić, że socjalizacja to nic innego jak „społeczne formowanie dyspozycji co do potrzeb, które są zaspokajane przez konformistyczne działanie w rolach” (Tillman, 1996, s. 126), choć w rzeczywistości istota socjalizacji sięga głębiej zważywszy, że jest ona procesem, w którym jednostka nabywa również fundamentalne orientacje, co do wartości, niezbędnych dla skutecznego działania w rolach.

Dostzegamy tu nie tylko odejście od indywidualizmu, lecz przede wszystkim akcentowanie podporządkowania jednostki wymaganiom i oczekiwaniom adresowanym do niej przez społeczeństwo. Komentując krytycznie wspomniane ujęcie socjalizacji, Denis H. Wrong zauważa, że w teoriach socjalizacji z jednej strony funkcjonuje wizja bezkonfliktowego przeintegrowanego społeczeństwa podległego kontroli, z drugiej zaś przesocjalizowany obraz człowieka, który bezrefleksyjnie pełni role i realizuje zadania wynikające ze społecznego dobra (Wrong, 1984, s. 47).

W powyższej optyce dziecko stawiane w opozycji do racjonalnego, mądrego doświadczeniem i dojrzałego w rolach dorosłego ponownie postrzegane jest raczej przez pryzmat posiadanych słabości i braków niż potencji i mocy. Dzieciństwo opisywane z użyciem standardów wywiedzionych ze świata dorosłych jako brak/niedostatek, pełne jest różnorodnych ograniczeń, dziecko natomiast stanowi słaby tryb/ogniwo społeczeństwa jako całości. Z tej racji należy je przygotować i zahartować do optymalnego wejścia w role. Im więcej i im większe słabości zarzuca się dziecku, tym silniejsza staje się potrzeba wypracowania bardziej efektywnych sposobów oddziaływania na nie w celu uspołecznienia go dla świata. Jako niedoskonałe inne-niż-dorosły aspirujące jednak do wspólnego świata, ma się ono uczyć i przygotowywać do tego, by kiedyś w przyszłości bezkonfliktowo wkroczyć w jego progi jako pełnowartościowy dorosły i pełnić w nim przeznaczone mu role. W tym przypadku powody zainteresowania dzieckiem (i dzieciństwem) mają wyraźnie pragmatyczny charakter, jako że u ich podłoża leży nie tyle chęć uczenia się czy przejmowania od niego wartości, co raczej pragnienie efektywnego urabiania, korygowania i reformowania go według zaplanowanego projektu. Z tej też przyczyny dziecko nie traktuje się jako pełnowartościowego i kompetentnego podmiotu zdolnego do szeroko pojętego współdziałania w świecie, widząc w nim raczej bierny przedmiot oddziaływań socjalizacyjno-wychowawczych.

Wydaje się więc, że w tych warunkach relacja między wychowawcą a wychowankiem musi być niesymetryczna z natury rzeczy. Zarówno przymus ćwiczenia, jak i przymus abstynencji określające jej charakter są pochodzenia zewnętrznego, ponieważ są „zadawane” dzieciom przez świat dorosłych, którzy już są i wiedzą (Szczepka-Pustkowska, 2011, s. 75).

Socjalizacyjne aspekty takiej relacji zostały wnikliwie przeanalizowane przez antropolog Margaret Mead, która określa je mianem kultury postfiguracywnej, zwanej też kulturą nieocenionych przodków (Mead, 2000, s. 24).

Kultury postfiguracywne to kultury zorientowane na przeszłość oraz jej stabilną kontynuację, czego gwarantami są doświadczenie i mądrość starszych pokoleń oraz fakt, że dzieci uczą się tu głównie od dorosłych. W kulturach takich, które bazują przede wszystkim na autorytecie pochodzącym z przeszłości, zachowana zostaje ciągłość. Wielką wagę przywiązuje się w nich do tradycji, a młodsze pokolenia przyswajają sobie wzorce kulturowe od pokoleń starszych. Panuje w nich bowiem przekonanie o niezmienności sposobu życia i stałości obowiązującej konwencji kulturowej. Młodzi zobowiązani są do realizacji oczekiwań pokolenia starszego, w związku z czym ich dojrzewanie rozumiane jest jako stopniowe przejmowanie zastanych ról dorosłych. Rodzice wychowują swoje dzieci tak, jak sami byli wychowywani przez dziadków, ci zaś robili to wedle wzorców zaczerpniętych od swoich rodziców. Życie dorosłych stanowi więc w tym przypadku gotowy wzór dla życia młodych i nawet kontakt z innymi i dostrzeżenie różnic między tym, co „swoje” i „obce” nie zakłóca w nich poczucia beczasowości życia; wzmacnia poczucie własnej odrębności i tożsamości a także podkreśla i umacnia poczucie ciągłości. W ten sposób każdy bez względu na wiek, płeć, inteligencję czy temperament, staje się stopniowo nośnikiem całej kultury (Mead, 2000, s. 25).

Starzy tworząc wersję kultury, którą zamierzają przekazać młodym zwykle zaprzeczają zmianom lub je mitologizują. To zaś sprawia, że w kulturach postfiguracywnych zmiany wszelkiego typu są niezwykle powolne i trudne do uchwycenia. Ciągłość kulturowa zachowywana jest przez wyparcie z pamięci wszystkiego, co w jakikolwiek sposób zakłóca poczucie tożsamości i trwałości (Mead, 2000, s. 53). Efekt ten wzmocniony zostaje przez charakterystyczne zamknięcie jednostek w małych społecznościach, co utrudnia bądź całkowicie uniemożliwia komunikację i wymianę informacji w obrębie odrębnych kulturowo grup, w wyniku czego wyrwanie się spod ich wpływu jest niezwykle trudne — jeśli nawet nie niemożliwe (Mead, 2000, s. 37).

W społecznościach typu postfiguracywnego projekt dziecka i dziecko jako produkt są więc wyrażeniem i dość jednoznacznie zdefiniowane przez obowiązujące w nich uniwersum kulturowe. Odnajdujemy w nich bowiem gotowe odpowiedzi na pytania: „kim jestem?”, „na czym polega moje życie jako jednostki w mojej kulturze?”, „jak mam mówić i chodzić, jeść i przyjąć śmierć?” i w zasadzie nic nie zwalnia jednostki z bycia takim samym członkiem kultury jak pozostali.

Zjawisko to przybiera postać treningu indoktrynacyjnego, który może dotyczyć nie tylko treści znaczeń, lecz także procedur intelektualnych, które stają się „naturalne” dla jednostki (Klus-Stańska, 2004, s. 35). Stać się człowiekiem, zrozumieć świat i prowadzić w nim godną egzystencję można więc jedynie dzięki przewodnictwu tych, którzy sztukę życia i pojmowania go już posiadli (Klus-Stańska, 2010, s. 173).

Charakterystyczne cechy kultury postfiguracywnej, jak: brak zmian oraz skuteczne wdrażanie każdego dziecka do bezwzględного uznania przekazywanych mu form kulturowych, totalna i bezwarunkowa identyfikacja, sprawiają, że nie ma w niej miejsca na dziecięcy indywidualizm, refleksyjność (jako narzędzie sprawowania kontroli nad własnym życiem) czy próby samodzielnego namysłu nad światem, którego definicje podawane są dziecku w gotowej autorytarnej formie.

W przedstawiony model socjalizacji/wychowania wpisany jest ponadto powszechnie spotykany mit posesywnizmu, będący równocześnie silnym wzorcem kulturowym. Wyraża się on najczęściej stwierdzeniem: To moje dziecko! (a w domyśle – ono jest moją własnością i niczyją inną). Używają go nie tylko rodzice, by zaznaczyć moc władzy rodzicielskiej i prawo do jej sprawowania. Również nauczyciele (wychowawcy) chętnie posługują się frazą: To mój uczeń (wychowanek), akcentując w ten sposób fakt sprawowania władzy nad dzieckiem czy też posiadania nad nim szeroko pojmowanej przewagi (kompetencyjnej). Sięgający po nie tak chętnie dorośli zdają się nie pamiętać, iż dziecko z racji istoty bytu ludzkiego nie może być czyjąś własnością (Korczak, 1978, s. 94), mimo że pozbycie się postawy posesywnej wobec dzieci jest jednym z kluczowych warunków aktualizowania się potencjału dziecka jako istoty rozwijającej się.

Opracowania antropologiczne i historiograficzne wskazują, że w różnych kulturach występowały i występują wyraźne preferencje i uwarunkowania, które stanowią podłoże relacji między dorosłymi i dziećmi, również dla tych, określanych mianem posesywnych.

Obok patriarchatu (oznaczającego władztwo polityczne i obyczajowe mężczyzn), antropolodzy wyróżniają społeczności matryfokalne (w centrum, których usytuowane są „matczyność” i „kobiecość”). Dokonując takiego rozróżnienia, badacze stwierdzili występowanie zależności między typem społeczności a statusem społecznym dziecka i dziecięcością (rozumianą analogicznie do „kobiecości” i „męskości”). Podczas gdy między społecznościami patriarchalnymi a statusem społecznym dziecka i dziecięcością istnieje raczej relacja ujemna, relacje między nimi a społecznościami matryfokalnymi są raczej dodatnie (Ostasz, 2000, s. 58). Niezależnie jednak od tego, przez kogo, w jakich okolicznościach i w jakim celu wygłaszane są deklaracje posesywne oraz jakie intencje im przyświecają (często, bowiem wypowiedzane są one przez rodziców i nauczycieli prawdziwie kochających dzieci), każdorazowo mamy do czynienia z próbą mniej lub bardziej świadomego zawłaszczania dziecka i dzieciństwa, w celu urzeczywistnienia go jako projektu i produktu.

Zakończenia słów parę

Przedstawiłam zaledwie jedną możliwą postać filozofii dzieciństwa – tę, która u podstaw swoich rozważań stawia filozofię Stagiryty. Omówiłam także implikacje takiego podejścia dla wizerunku dziecka i dzieciństwa funkcjonujących w mentalności wielu dorosłych oraz w idącej za nimi socjalizacji/wychowaniu.

Należy przy tym pamiętać, że filozofia Arystotelesowska nie jest jedyną, która pozwala odczytywać sensy i znaczenia społeczno-kulturowego konstruktu dzieciństwa. Zwrot ku innym ideom i koncepcjom (filozoficznym) prowadzi ku wielości koherentnych filozofii dziecka i dzieciństwa (Brooke, 2010), które odmiennie odpowiadają na zaproponowane przez Matthewsą pytania. Inaczej zatem brzmią odpowiedzi na nie tych, którzy podążając za myślą Arystotelesa, skłonni są dostrzegać w dziecku jedynie potencjalnego dorosłego, który musi dopiero przejść proces wielorakiej „obróbki”, by w jej wyniku zakwalifikować się do świata dorosłych, inaczej zaś tych, którzy dostrzegają w nim pełnego człowieka.

Możliwości takie pojawiają się tam, gdzie gruntownym przeobrażeniem jakościowym uległy podstawowe relacje między dorosłymi i dziećmi, na co zwraca uwagę przywoływany wcześniej H. Saner.

Relacja izonomiczna stan bycia dzieckiem postrzega jako bycie takim samym człowiekiem jak dorośli. Termin izonomia (ισονομία) o greckim rodowodzie oznaczający pierwotnie ustrój polityczny, który zapewniał obywatelom równość wobec prawa oraz prawo do równego udziału we władzy, przeniesiony do rozważań nad wychowaniem, przynosi nową jakość w stosunku do omówionego obszernie modelu adulytystycznego. Jest nim tzw. „izonomiczny” model wychowania/socjalizacji, który odrzuca kategorię braku jako tę, przez którą definiuje się dziecko. Rezygnując z prób akcentowania różnic rozwojowych między dorosłym a dzieckiem (które stają się po prostu nieistotne wobec faktu pozostawania człowiekiem), kładzie nacisk na łączące ich podobieństwa. Przyjmuje, że to co dziecięce i niedojrzałe pozostaje immanentną żyjącą częścią każdego człowieka — nie tylko jako faza życia, która trwa, czy minęła, ale jako rdzeń jego osobowości i tożsamości (Szczepka-Pustkowska, 2005, s. 43-44). Dzięki takiemu podejściu staje się możliwe postrzeganie dziecka jako **partnera**.

Sięgając do myśli M. Mead w celu podjęcia analizy izonomicznych relacji między dorosłymi i dziećmi, nietrudno dostrzec wyraźne ich podobieństwo do opisywanych przez nią kultur kofiguratywnych (określanych także mianem kultur odnalezionych rówieśników), które początek swój biorą z rozpadu systemu postfiguratywnego i które ukierunkowane są na terażniejszość oraz wymianę znaczeń między uczącymi się od siebie pokoleniami (por.: Mead, 2000, s. 64-65).

Trzeci typ relacji wyróżniony przez Sanera pozwala natomiast dostrzec w dziecku podobny dorosłemu **suwerenny i w pełni kompetentny podmiot**, choć suwerenność owa posiada wyraźnie inny wymiar i zakres niż ma to miejsce w przypadku dorosłych. Związany z nim model wychowania określany jako *autonomiczny* ukazuje dziecko jako *więcej niż...* Rezygnuje on zarówno z dorosłości jako wzorcowego stanu doskonałości, w opozycji do którego w modelu adulytystycznym stawiane było dzieciństwo, jak i kategorię braku wypracowaną w skutek bezustannych prób ich porównywania. W modelu tym dziecko uznawane jest za byt autonomiczny i wartościowy sam w sobie.

Dzieci występują w nim w roli autorytetów we własnej sprawie i nie pozostają jedynie biernymi odbiorcami i konsumentami informacji społecznych czy wpływów pedagogicznych. Traktuje się je jako podmioty wpływające dzięki własnej aktywności na procesy socjalizacji i wychowania. Podążając za myślą konstruktivistów społecznych, dostrzega się również, że są one zdolne do (auto)socjalizacji w republikach dziecięcych oraz, że budują one swoją społeczność na zasadzie silnej alternatywy w stosunku do istniejącego społeczeństwa dorosłych. Są zatem aktywnymi podmiotami własnych zmian rozwojowych i kompetentnymi kreatorami tych zmian w swojej codzienności (Śliwerski, 2007, s. 108). Co więcej, idea dziecka kompetentnego podważyła również znaczenie postfiguratywnych relacji między dorosłymi i dziećmi, gdzie za stronę, która zyskiwała korzyści (rozwojowe) uznawano wyłącznie dziecko. Dostrzeżono, że nie tylko dorośli dla dzieci, lecz również dzieci dla dorosłych mogą być istotnymi „informatorami” (Garbarino, 1992, s. XI - XII) czy „wychowawcami” i „nauczycielami” (Szczepka-Pustkowska, 2004, s. 245-247).

W konfrontacji z permanentnie ewoluującą wizją świata, która coraz szybciej ulega przedawnieniu, unieważnieniu, zapomnieniu i równie szybko zastępowana jest czymś nowym, wiedza i doświadczenie dorosłych tracą moc i okazują się już niewystarczające i nieadekwatne w stosunku do stojących przed nimi wymagań. Ponieważ dorośli nie dotrzymują już kroku tym przeobrażeniom, nieodzowna staje się zmiana kierunku przekazu doświadczeń, znaczeń i wartości, wobec których są znacznie bardziej bezradni

i zagubieni niż dzieci. Te pozostając otwarte na wszystkie warstwy otaczającego je świata, radzą sobie z nimi dużo lepiej (Mead, 2000, s. 105).

Z tej perspektywy dodatni sens różnic między dziećmi i dorosłymi jest ważniejszy niż ich istota. Wspomniana odmienność dziecka (uznawana w modelu adultystycznym za brak i równocześnie stygmatyzujące i marginalizujące piętno) tym razem jawi się jako ważny atrybut jego możliwości i kompetencji dziecka. Stwarza szansę na międzypokoleniowe spotkanie, w którym światy dorosłych i dzieci mogą się nie tylko stykać, lecz także otwierają się na siebie dokonując życiodajnej wymiany zróżnicowanych doświadczeń prowadzącej do wzajemnego uczenia się siebie i rozwoju.

Spotkanie i wzajemne otwarcie się na siebie światów dorosłego i dziecka sprawia, że uczy się w szerokim tego słowa znaczeniu nie tylko to ostatnie. Dziecko jest równie aktywną i kompetentną stroną tego specyficznego układu edukacyjnego co dorosły i wnosi więc nowe jakości poznawcze, etyczne i pragmatyczne, które mają moc inicjowania różnorodnych zmian. Zatem również nie-w-pełni-kompetentny dorosły w relacji z kompetentnym niedorosłym zyskuje istotną szansę edukacyjną, dzięki której może pogłębić własną wiedzę, zyskać takie informacje, które umożliwią mu odzyskanie kompetencji utraconych, nabycie nowych, zmianę wzorców zachowań i postaw, które w dzisiejszym świecie są już nieefektywne lub przestały być przezeń akceptowane. Taka prefiguratywna relacja prowadzi dorosłych do zmiany perspektywy i sposobów badania, rozpoznawania i interpretowania rzeczywistości, co zwykle skutkuje koniecznością reinterpretacji i restrukturyzacji jej obrazu. Jest także istotnym źródłem wiedzy o dziecku (jako tym, o którym i od którego pragniemy się czegoś uczyć), o świecie widzianym z jego perspektywy oraz o dziecięcych sposobach jego odślaniania; staje się wreszcie istotnym źródłem zmian w sposobach komunikacji dorosłych z dzieckiem.

W izonomicznym i autonomicznym modelu relacji dorośli uczą się zatem od dzieci i dzięki temu nabywają nowe umiejętności. Dzieci udzielają bowiem dorosłym swoich kompetencji służących poznaniu i zrozumieniu niedostępnych im obszarów rzeczywistości, przy czym ich rola jako partnerów i kompetentnych przewodników po świecie nie ogranicza się do codziennej warstwy jego życia. Odgrywają one wobec dorosłych znacznie poważniejszą rolę, jeśli zwrócić się w rozważaniach ku klasycznej meadowskiej idei kultury prefiguratywnej zogniskowanej na nieprzewidywalnej przyszłości, w której dzieci reprezentują to, co dopiero nastąpi. Paradoksem jest jednak fakt, że dorastając, dzieci tracą ową cudowną otwartość na całość świata i jako dorośli muszą liczyć na kompetencje i pomoc kolejnego pokolenia młodych.

Nie oznacza to oczywiście, że dzieci wiedzą i rozumieją wszystko, zaś fakt, iż doświadczają one aktywnie bogactwa otaczającej je rzeczywistości, nie znaczy także, że ich doświadczenie i wiedza zawsze przemawiają tym samym językiem, co wiedza i doświadczenie dorosłych. Dziecko żyjąc na pograniczu światów (dziecięcego, który został mu przeznaczony jako innemu-niż-dorosły oraz dorosłego, w którym pragnie w pełni uczestniczyć), swoją wędrówkę ku światu wspólnemu zawsze rozpoczyna w innym – z kulturowego punktu widzenia – miejscu niż żyjący przed nim dorośli. W procesie socjalizacji poznaje ono nie tylko dorobek przeszłości, który ma przejąć od swoich poprzedników, lecz także różnorodne interpretacje zawartych w nim znaczeń i jakości. To zaś zmienia perspektywę, z której odczytuje ono świat, powoduje, że otaczająca je rzeczywistość, którą dorośli traktują jako już znaną i oczywistą, bo rozpoznaną, zaskakuje dziecko na nowo i zaczyna nabierać odmiennych znaczeń, za którymi kryją się nieznanne, bo nierozpoznane (bądź niedostrzegane) dotąd jakości.

Bibliografia

- Anzenbacher A. (1987). *Wprowadzenie do filozofii*, J. Zychowicz (tłum.). Kraków: Polskie Towarzystwo Teologiczne.
- Brooke W. (2010). Richard Rorty's Children, University of the Fraser Valley, <http://www.ufv.ca/Assets/Writing+Centre/Richard+Rorty's+Children.pdf> [dostęp: 6. 04. 2012]
- Buliński T. (2003). Dzieciństwo jako getto: nowożytny obraz dziecka. Dziecko krzywdzone. Teoria. Badania. Praktyka, 4, s. 1-17.
- Freud Z. (1950). *Totem and Taboo*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Garbarino J., Stott F. M. and Faculty of the Erikson Institute (1992). *What Children Can Tell Us. Eliciting, Interpreting, and Evaluating Critical Information from Children*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Jacyno M., Szulżycka A. (1999). *Dzieciństwo. Doświadczenie bez świata*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Key E. (1905). *Stulecie dziecka* (wstęp i tłumaczenie I. Moszczeńska). Warszawa: Nasza Drukarnia.
- Klus-Stańska D. (2004). Światy dziecięcych znaczeń — poszukiwanie kontekstów teoretycznych. W: D. Klus-Stańska (red.) *Światy dziecięcych znaczeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 15-38.
- Klus-Stańska D. (2010). Kogo pytać o teraźniejszość? Refleksje o szkole z inspiracji Margaret Mead. W: M. Szczepka-Pustkowska, A. Kożyczkowska, M. Lewartowska-Zychowicz (red.) *Przestrzenie teraźniejszości i ich społeczno-edukacyjne sensory*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 172-186.
- Kohlberg L. (1984). *Essays on Moral Development*. Vols. I, II. San Francisco: Harper & Row.
- Korczak J. (1978). *Pisma wybrane*. T. I. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Matthews G.B. (2006). *A Philosophy of Childhood*. Bloomington: The Poynter Center for the Study of Ethics and American Institutions, Indiana University.
- Mead M. (2000). *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, J. Hołówka (tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Melosik Z. (1996). *Tożsamość, ciało, władza. Teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne*. Poznań - Toruń: Wydawnictwo EDYTOR s.c.
- Ostasz L. (2000). W kręgu filozofii dziecięcości. *Kultura i Edukacja*, 1-2, s. 51-62.
- Piaget J. (1933). *Children's Philosophies*. W: C. Murchison (red.) *A Handbook of Child Psychology*. Wyd. 2. Worcester: Clark University Press.
- Piaget J. (1966). *Studia z psychologii dziecka*. Warszawa: PWN.
- Piaget J. (1968). *The Mental Development of the Child*. W: D. Elkind (red.) *Six Psychological Studies*, New York: Vintage Books.
- Rodziewicz E. (1993). Od pedagogiki ku pedagogii. W: E. Rodziewicz, M. Szczepka-Pustkowska (red.) *Od pedagogiki ku pedagogii*. Toruń: Wydawnictwo „Edytor”, s. 13-26.
- Shahar S. (1990). *Childhood in the Middle Ages*. London: Routledge.
- Rousseau J. J. (1955). *Emil, czyli o wychowaniu*, W. Husarski (tłum.). T. 1 i 2. Wrocław: Ossolineum.
- Saner H. (1988). *Kinder sind auch Menschen. Formen der Erziehung angesichts der natürlichen Dissidenz des Kindes und der Idee der Menschenrechte. Vortrag anlässlich der Jahresversammlung des Forum*

- Schweizerischer Elternorganisationen (FSEO)*. Bern; Pod. za: Śliwerski B. (2007). *Pedagogika dziecka. Studium pądocentryzmu*. Gdańsk: Pedagogika GWP.
- Szczepka-Pustkowska M. (2004). Uczenie się od dziecka jako outsidera. *Ars Educandi*. T. IV, s. 229-247.
- Szczepka-Pustkowska M. (2005). Socjalizujący strumień pamięci dzieciństwa: dzieciństwo jako trwanie. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 2, s. 41-51.
- Szczepka-Pustkowska M. (2009). Kategoria dziecka i dzieciństwa w nowożytnej myśli pedagogicznej, W: D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.) *Pedagogika wczesnoszkolna – dylematy, problemy, rozwiązania*. Warszawa: WaiP, s. 79-122.
- Szczepka-Pustkowska M. (2011). *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia. Casus władzy (i demokracji)*. Kraków: Impuls.
- Szycówna A. (1925). *Jak badać umysł dziecka? (O studiach i metodach psychologii dziecka)*. Wyd. III z przedmową T. Jaroszyńskiego. Warszawa: Księgarnia J. Lisowskiej.
- Śliwerski B. (2007). *Pedagogika dziecka. Studium pądocentryzmu*. Gdańsk: Pedagogika GWP.
- Tatarkiewicz W. (1988). *Historia filozofii*. T. I. Warszawa: PWN.
- Tazbir J. (1995). Stosunek do dziecka w okresie staropolskim. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 3, s. 35-42.
- Tillmann K.-J. (1996). *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Turner S., Matthews G. B. (red.) (1998). *The Philosopher's Child*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Wrong D. H., (1984). Przesocjalizowana koncepcja człowieka w socjologii współczesnej. W: E. Mokrzycki (wybór i wstęp) *Kryzys i schizma. Antyscjentystyczne tendencje w socjologii współczesnej*. Warszawa: PIW, s. 44-70.

Summary

Towards the Philosophy of Childhood. An Adult-Dominated Concept of Childhood with Aristotle in the Background

The childhood stopped a long time ago being a category defined explicitly. From the moment of one's appearing oneself in the area of the culture, due to effect of different deep its transformations stayed repeatedly deconstructed. The presentation, with omitting that multitude and pulsing of meanings which company existing of this category from centuries, is almost impossible today. Philosophy of childhood (understood as the prolegomena to any future philosophy of the child) is delivering the possibility of reading all those (past and contemporary) meanings of it. Portraying adultistic vision of the child and the childhood from one of possible philosophical reading, which beginnings are dating back to Aristotelian image of the man, is a purpose of this text. This Aristotelian legacy shapes the socio-cultural ways of thinking about the child and the childhood up today, although parallel different philosophical ways of reading them out (stressing isonomic and/or autonomous character of the relation between children and adult) are functioning.

Władza w dziecięcych grupach rówieśniczych w perspektywie foucaultowskiej

Modernistyczne podejście do rozumienia dzieciństwa jest kwestionowane od kilku dekad przez zwolenników idei postmodernistycznych, a zwłaszcza feministycznej perspektywy poststrukturalnej. Podważają oni wiele uniwersalnych 'prawd' o 'dziecku' ustanowionych zgodnie z tradycją modernistyczną. Perspektywy postmodernistyczne i poststrukturalna znajdujące zastosowanie w odniesieniu do wielu aspektów badań nad dzieciństwem czerpią inspirację z prac M. Foucaulta. Autorka w swoim artykule najpierw zarysowuje postmodernistyczne spojrzenie na dzieciństwo, następnie zwięźle omawia zasadnicze tezy Foucaultowskiej teorii władzy i w końcu próbuje pokazać, jak władza przenika dziecięce interakcje, wyraża się w języku i wpływa na dziecięce doświadczania.

Postmodernistyczne spojrzenie na dzieciństwo

Przekształcenia kontekstu społeczno-kulturowego i klimatu intelektualnego epoki współczesnej oraz towarzyszące im zmiany świadomości społecznej dotyczącej miejsca i pozycji dzieci w społeczeństwie doprowadziły do podważenia modernistycznej wizji uniwersalnego dziecka. Istotną rolę w zakwestionowaniu wynikającego z niej sposobu myślenia o dzieciństwie i dzieciach odegrali zwolennicy idei postmodernistycznych, a zwłaszcza feministycznej perspektywy poststrukturalnej (Davies, 1989, 1993; Walkerdine, 1990; MacNaughton, 2000; Cannella, Viruru, 2004).

Budowanie nowej wizji dzieci i dzieciństwa wiąże się nierozzerwalnie z krytyką powszechnie akceptowanych teorii rozwoju dziecka. Krytyce poddaje się wpisany w nie biologicznie zdeterminowany uniwersalizm, nieuprawnione generalizowanie wyników badań prowadzonych na małych grupach na wszystkie dzieci oraz ich linearność i nieuwzględnianie roli kontekstu społeczno-kulturowego oraz takich czynników, jak rodzaj czy przynależność do klasy społecznej lub grupy etnicznej w przebiegu życia i rozwoju dzieci (Prout, James 1990; Gittins, 1998). Przyjmuje się, że kategoryzacja dziecięcych zachowań w chronologicznym porządku wieku i stadiów umacnia normatywne rozumienie dziecięcych ścieżek rozwoju. Akceptacja idei stadiów rozwojowych

sprawia, że mamy tendencję do myślenia o dzieciach w terminach normatywnych, a przecież „trajektorie ich rozwoju mogą się różnić” (Lubeck, 1998, s. 301).

W opozycji do takiego sposobu konceptualizowania dzieci zwolennicy perspektywy postmodernistycznej głoszą tezę o dyskursywnym konstruowaniu dzieciństwa w różnych kulturach i okresach historycznych (Prout, James, 1990; Robinson, Jonez Díaz, 2006). W konsekwencji przyjmują, że istnieje wiele różnych sposobów jego rozumienia oraz sposobów doświadczania tego, co to znaczy być dzieckiem. Przekonują zatem, że rozumienie dzieciństwa nie jest niezmiennie i ustalone raz na zawsze.

Uznanie dzieciństwa za szczególnie rodzaj rzeczywistości społecznej wiąże się także z przyznaniem dzieciom statusu wpływowych aktorów społecznych. Zgodnie z tym punktem widzenia dzieci aktywnie konstruują i współkonstruują osobiste doświadczenia, wpływają na życie własne, innych ludzi, mniejszych wspólnot i całych społeczeństw (Prout, James, 1990; James, James, 2004). Wytonienie się takiego sposobu postrzegania dzieci i ich miejsca w społeczeństwie wiąże się w znaczącym stopniu z krytyką podejścia strukturalno-funkcjonalistycznego do analizy zjawisk społecznych i jednoczesnym dochodzeniem do głosu podejścia interpretatywnego zmierzającego do zrozumienia reguł życia społecznego i kultury poprzez wniknięcie w codzienną rzeczywistość społeczną ludzi.

W konsekwencji, kwestionuje się tradycyjną koncepcję socjalizacji zakładającą, że rozwój społeczny dziecka polega na biernym przyswajaniu przez nie wiedzy i umiejętności, których opanowanie pozwoli mu stać się w przyszłości kompetentnym, wartościowym i użytecznym członkiem społeczeństwa. Odchodząc od indywidualistycznego ujęcia procesu wchodzenia w życie społeczne, akcentuje się znaczenie zespołowej, wspólnotowej aktywności dzieci, w trakcie której negocjują one i wytwarzają, we własnym gronie i z udziałem dorosłych, znaczenia, przyczyniając się w ten sposób do współtworzenia świata kultury (Corsaro, 1992; James, Jenks, Prout, 1998). Zatem, uczestniczenie w życiu społecznym nie wiąże się jedynie z koniecznością przyswajania gotowej wiedzy, ale także z możliwością ponownego jej odkrywania, przekształcania i współkonstruowania.

W związku z powyższym, W.A. Corsaro proponuje zastąpić termin „socjalizacja” pojęciem „interpretatywnej reprodukcji” (Corsaro, 1992, 2011). Pierwszy człon tej nazwy („interpretatywna”) wskazuje na innowacyjne i twórcze aspekty dziecięcego uczestnictwa w życiu społeczeństwa. Znajdują one wyraz w procesie wytwarzania przez dzieci własnych, unikatowych kultur rówieśniczych, w przestrzeni których włączają informacje ze świata dorosłych potrzebne im do radzenia sobie z różnymi problemami. Drugi człon nazwy („reprodukcja”) odnosi się do założenia, zgodnie z którym dzieci nie tyle i nie tylko przyswajają kulturę i przystosowują się do społeczeństwa, ale także przyczyniają się do kulturowej zmiany. Analizowane tu pojęcie oznacza również, że dzieci, uczestnicząc w życiu społecznym, są ograniczane przez istniejące struktury oraz proces społecznej reprodukcji, pozostają więc pod wyraźnym wpływem oddziaływań społeczeństw i kultur, których są członkami (Corsaro, 2011).

Prowadzone w ostatnich latach badania dowodzą, że dzieci odgrywają ważną rolę w konstytuowaniu i utrwalaniu nierówności społecznych za pośrednictwem własnej percepcji świata oraz codziennych interakcji z rówieśnikami i dorosłymi (Aboud, 1988; Alloway, 1995; Averhart, Bigler 1997; MacNaughton, 2000). Począwszy od wczesnego okresu życia, konstruują, utrwalają i negocjują normalizujące dyskursy dotyczące

tożsamości i aktywnie regulują nie tylko własne zachowanie, ale także zachowania ludzi z ich otoczenia. Potwierdzają to między innymi badania V. Walkerdine (1990). Badaczka stwierdziła, że przebywający w przedszkolu czteroletni chłopcy okazali się zdolni do działań zmierzających do zdobycia władzy. Uczyniła to, analizując sposoby, za pośrednictwem których chłopcy sytuowali swoją nauczycielkę w obrębie dyskursu „kobiety jako obiektu seksualnego”. Uciekali się oni do głośnego wyrażania uwag odnoszących się do jej seksualności po to, by podważyć jej autorytet jako nauczycielki. Z kolei N. Alloway (1995) w swoich badaniach poświęconych konstruowaniu rodzaju przez dzieci uczęszczające do przedszkola i klas początkowych dowiodła, że badani przez nią chłopcy stosowali różne formy manipulacji, które służyły budowaniu przez nich obrazu siebie jako rodzaju dominującego.

W procesie wchodzenia przez dzieci w życie społeczne, czy, odwołując się do W.A. Corsaro (1992, 2011), w procesie interpretatywnej reprodukcji, istotną rolę odgrywają tworzone przez dzieci kultury rówieśnicze. Składają się na nie czynności i zachowania, które są obecne w codziennym życiu społeczności dziecięcych, wytwory materialne, wartości oraz sprawy i problemy pojawiające się w interakcjach rówieśniczych, które są ważne dla dzieci i wokół których toczy się życie wspólnoty (Corsaro, 2011, s. 119-120). W przestrzeniach tak określonych kultur rówieśniczych dzieci przeformułowują kategorie społeczne przyswajane ze świata dorosłych w sposób, który jest wrażliwy na kontekst (Thorne, 1993) i który odzwierciedla osobowość dzieci a także cele i organizację społeczności dziecięcych. Ich życie toczy się wokół spraw, które wiążą się między innymi z konstruowaniem tożsamości rodzajowej członków wspólnoty oraz ze stawianiem oporu kulturze dorosłych, co, jak się sądzi, stanowi wyraz tworzenia się i umacniania tożsamości grupowej.

Cele przyświecające działaniom dzieci związane są także z zamiarem wejścia do grupy rówieśniczej i z osiągnięciem w niej władzy. W.A. Corsaro i D. Eder (1990) są zdania, że różnicowanie się statusu społecznego w grupach rówieśniczych, tworzenie się hierarchii i występowanie zjawiska wykluczania dokonuje się dopiero w okresie dorastania. Jednakże, badacze eksplorujący problematykę dzieciństwa z perspektywy nowych podejść badawczych przekonują, że to właśnie władza i hierarchia stanowią niezwykle istotny, jeśli nie centralny, problem dziecięcych kultur rówieśniczych w wielu kulturach świata, niezależnie od wieku (Paley, 1992; Sheldon, 1996; Adler, Adler, 1998; Goodwin, 2002).

Foucaultowska teoria władzy

Jedną z perspektyw aplikowanych do rozpatrywania relacji władzy w przestrzeni dzieciństwa a także w odniesieniu do różnych aspektów wczesnej edukacji jest perspektywa poststrukturalna. Rozpatruje ona nie tylko sposób, w jaki władza działa w szerszych strukturach społecznych, ale także na mikropoziomach w życiu każdego człowieka, dostarcza więc wglądu w to, w jaki sposób poszczególni ludzie negocjują władzę każdego dnia w różnych kontekstach. Perspektywa ta interesuje się głównie językiem, znakami, obrazami, kodami i systemami oznaczającymi, które organizują psychikę, społeczeństwo i życie codzienne (Robinson, Jones Díaz, 2006). Pozwala ona na wyjście poza ograniczenia perspektyw modernistycznych po to, by dostrzec złożoność, sprzeczności, kontekstualność i zmieniającą się naturę władzy oraz podmiotowości. Część badaczy zajmujących się problematyką dzieciństwa i rekonceptualizacją wczesnej edukacji czerpie inspirację z prac

M. Foucaulta (Cannella, 1997; MacNaughton, 2005; Cohen, 2008; Gawlicz 2009). Jego spojrzenie na władzę stanowić może bez wątpienia ramę interpretacyjną w analizie relacji zachodzących w przestrzeniach dziecięcych kultur rówieśniczych.

M. Foucault odrzuca zarówno koncepcję władzy oparte na założeniu zgody, jak i te, które wspierają się na założeniu odstąpienia praw, twierdząc, że władza stanowi „formę modyfikowania pewnych działań przez inne (...) jest rzeczywista tylko wówczas, gdy działa (...), nie pochodzi ze zgody powszechnej. Nie polega również, jako taka, na wyzbyciu się wolności, przekazaniu uprawnień bądź delegowaniu kompetencji przysługujących wszystkim na daną grupę (...)” (Foucault, 1998a, s. 186). Ma ona charakter relacyjny, jest więc jedynie pewnym typem stosunków między jednostkami – „charakterystyczną cechą władzy jest to, że pewien człowiek może mniej lub bardziej całościowo determinować zachowanie innego człowieka, jednakże nigdy w sposób wyjątkujący czy przymusowy” (Foucault, 2000, s. 245). Polega na „kierowaniu cudzym kierowaniem się” a także „na kontroli nad możliwymi rezultatami tego ostatniego” (Foucault, 1998a, s. 187). Można zatem powiedzieć, że stanowi ona rodzaj kreowania możliwości działania jednego podmiotu wobec drugiego. Jest relacją asymetryczną zakładającą nierówność sił i możliwość oporu. Tam, „gdzie jest władza, istnieje też opór”, a punkty oporu są obecne w każdym miejscu w sieci władzy (Foucault, 2010, s. 68). Nie jest możliwe wskazanie jednego miejsca „wielkiej Odmowy – duszy buntu, ogniska wszelkich rebelii”, istnieją bowiem „mnogie punkty oporu różniące się gatunkowo” (Foucault, 2010, s. 68).

Władza stanowi wielką sieć, w której trudno znaleźć jeden, ogólny kierunek, jest wszechobecną grą stosunków, walk, umów, jest obecna wszędzie, „nie dlatego, że wszystko obejmuje, ale dlatego, że zewsząd się wyłania (...)”, władza nie jest ani instytucją, ani strukturą, ani czyjąkolwiek potęgą; jest nazwą używaną złożonej sytuacji strategicznej w danym społeczeństwie” (Foucault, 2010, s. 67). Przenika wszystkie poziomy społecznienia, a pochodzi z dołu, co oznacza, że „u źródeł relacji władzy nie istnieje niczym ogólna matryca, binarna, powszechna opozycja panujących i poddanych, która to dwoistość odbijałaby się echem od góry do dołu (...)” (Foucault, 2010, s. 67). Warto przywołać w tym miejscu użytą przez S. Magalę (1989) metaforę „władzy we krwi i w aerozolu”, trafnie oddającą istotę Foucaultowskiej koncepcji władzy. Autor pisze o władzy „w aerozolu”, ponieważ „władza nie jest zjawiskiem zlokalizowanym, lecz rozproszonym (...) i wciskającym się niczym kropelki aerozolu lub pyłku kurzu w najdrobniejsze szczeliny społecznienia, by w pewnej chwili i w pewnej konfiguracji nabrać złowieszczych cech pasożytniczego (...) nowotworu”, mówi też o władzy „we krwi”, ponieważ „władza w epoce współczesnej to przede wszystkim dominacja i władza (...) nad całkiem zwyczajną reprodukcją życia – biologiczną, społeczną, kulturalną, nad najdrobniejszymi odruchami jednostki (...)” (Magala, 1989, s. 172).

Władza jest przy tym nierozdzielnie związana z wiedzą. Taki charakter związku między nimi oddaje stosowane przez M. Foucaulta pojęcie władzy/wiedzy. „Niemożliwe jest sprawowanie władzy bez pewnej ekonomii dyskursów prawdy funkcjonujących na gruncie tej władzy i dzięki niej. Władza zmusza nas do wytwarzania prawdy i nie możemy sprawować władzy inaczej, niż wytwarzając prawdę” (Foucault, 1998b, s. 34). Władza istnieje i działa za pośrednictwem ustanowionego przez nią dyskursu prawd, czyli wizji świata, którymi nas otacza. Zmierza do ustanowienia takich prawd, które są niepodważalne i wpływają na „kierowanie się” jednostek (Błesznowski, 2009, s. 83). Społawem rozproszonej w społecznych relacjach

władzy jest zatem tworzony w toku jej realizacji dyskurs, „sposób artykulacji świata, zasada rozgraniczania wiedzy i niewiedzy, prawdy i nie-prawdy”, a czynnikiem transmitującym relacje władzy do wszystkich relacji społecznych jest wiedza (Szkudlarek, 2009, s. 49). W sprawowaniu kontroli nad człowiekiem pomagają nauki o człowieku, które opisują i analizują jego zachowanie, zmuszają do składania sprawozdań, „by tak zaszufladkowanego złożyć przed nadzorującą siłą, wyznaczyć mu miejsce i tożsamość, wzmoc możliwości” (Błesznowski, 2009, s. 89).

Dla współczesnych społeczeństw charakterystyczne są trzy zasadnicze instrumenty władzy dyscyplinującej. Jednym z nich jest hierarchiczna obserwacja (nadzór), w której ujawnia się związek między władzą a „widocznością”. Ten instrument władzy wyraża się w takim organizowaniu przestrzeni, by możliwe było stałe obserwowanie tych, którzy się w niej znajdują oraz relacji, w jakie wchodzi ze sobą. Utrzymywanie osób w miejscach „widocznych” stanowi punkt wyjścia do ich poznawania, badania i kształtowania. „Gdyby możliwe było perfekcyjne zorganizowanie aparatu dyscyplinującego, wtedy jedno spojrzenie »oka władzy« mogłoby permanentnie obserwować wszystko” (Melosik, 1994, s. 209).

Badanie stanowi drugi instrument potwierdzania i pogłębiania związków sfery „widoczności” i władzy. Dokonuje się on za pomocą indywidualizacji, czyli zestawiania „rejestrów”, „dokumentów”, „akt” oraz konstituowania „indywidualnych przypadków”, które stanowią obiekt badania i cel władzy. Osoby umieszczone w sferze widoczności podlegają mechanizmowi obiektywizacji, co oznacza, że zgromadzona dokumentacja pozwala na identyfikację i klasyfikację jednostek i grup zgodnie z ich atrybutami i różnicami (Melosik, 1994, s. 210).

Trzecim instrumentem dyscyplinowania jest osądzanie normalizujące, czyli powszechnie stosowane we współczesnych społeczeństwach „pozaprawne mikrokaranie”. Odbyna się ono w wielu miejscach i dotyczy czasu, działania, wypowiedzania się, ciała i seksualności, a więc podstawowych aspektów życia człowieka. Należy przy tym zwrócić uwagę na fakt, że w rzeczywistości karaniu poddawany jest brak konformizmu. Omawiany tu instrument władzy dyscyplinującej wykorzystuje nie tylko kary, ale także nagrody i przywileje, które przyznaje się za właściwe postępowanie (Melosik, 1994, s. 210). Zasadniczym celem władzy nie jest jednak represjonowanie, lecz normalizacja. „Nieustanna penalizacja przenikająca wszystkie miejsca, kontrolująca wszystkie instancje instytucji dyscyplinarnych porównuje, rozróżnia, hierarchizuje, homogenizuje, wyklucza, słowem — *normalizuje*” (Foucault, 2009, s. 179).

Praktyki i zabiegi nadzoru oraz wyzyskiwania prawd tworzą nowy produkt władzy: powołują do życia „wcieloną normę”, rozprzestrzeniają ją w społeczeństwie, internalizują w umysłach nowych członków (Błesznowski, 2009, s. 91). Właśnie w tym, czyli w procesie tworzenia ludzkich podmiotowości, w „produkowaniu podmiotów”, wyraża się produktywny charakter władzy. Władza jest zatem „kapilarną formą istnienia” i dociera „do każdej tkanki jednostek, dotyka ich ciał, wciela się w ich działanie, postawy, dyskursy, proces uczenia się i codzienne życie” (Foucault, 1980, s. 39). Podmiotowość tworzona w dyskursie władzy/wiedzy jest zarazem ogniwem władzy. „Poprzez wiedzę władza wpisuje się w tkanki podmiotowości, w ciało, w obyczaje, w przekonania i praktyki codziennego życia” (Szkudlarek, 2009, s. 50).

Władza w przestrzeni dziecięcej zabawy – egzemplifikacja

M. Foucault nazwał swoje książki, posługując się określeniem użytym przez G. Deleuze'a, „skrzyneczkami na narzędzia”. „Jeśli ludzie zechcą je otwierać, jeśli zechcą się posłużyć tym czy innym zdaniem (...), jedną czy drugą analizą niczym śrubokrętem czy kluczem, by przygwoździć, zdyskwalifikować czy zamknąć systemy władzy, z których wyrosły moje książki – tym lepiej” (za: Błesznowski, 2009, s. 94). Możemy zatem, podążając za myślą M. Foucaulta, odnieść zawarte w jego pracach rozważania i tezy dotyczące problematyki władzy, wiedzy i podmiotu do obszaru relacji zachodzących między dziećmi i potraktować je jak narzędzia pozwalające na dokonanie wglądu w manifestację i realizację relacji władzy w dziecięcych grupach rówieśniczych. Interesujące i jednocześnie ważne z poznawczego punktu widzenia wydaje się pytanie o to, jak dyskurs władzy/wiedzy uobecnia się w przestrzeni aktywności zabawowej dzieci i jak znajduje swój wyraz w działaniach uczestników?

Warto przypomnieć, że udział w zabawie stanowi istotną część dzieciństwa, znaczącą część procesu gromadzenia doświadczeń w zakresie negocjowania i konstruowania przez dzieci znaczeń, dzielenia się emocjami, używania języka oraz podejmowania działań twórczych wspólnie z rówieśnikami (Evaldsson, 2009). Aktywność zabawowa pełni kluczową rolę w generowaniu i pielęgnowaniu różnych form kultur rówieśniczych, tworząc przestrzeń, w obrębie której dzieci mogą ustanawiać własny porządek oraz przekształcać posiadaną wiedzę społeczną w sposób umożliwiający im stawianie czoła problemom, jakie rodzą się w złożonej tkance życia społecznego grupy dziecięcej. Przyjrzyjmy się zatem epizodowi zabawowemu, który został zaobserwowany w grupie dzieci sześciolletnich w czasie ich pobytu w przedszkolu.

Do kącika domowego wchodzi dwaj chłopcy – Adrian i Damian.

Adrian: *Ja będę dzieckiem.*

Damian: *A ja tatą, będę pomagał dziecku.*

Adrian: *Ugotujemy pyszną zupę tatę, dobrze?*

Chłopcy wkładają do garnka wykonane z masy plastycznej miniaturowe warzywa, „wlewają” wodę, stawiają gamek na kuchence i od czasu do czasu mieszają gotującą się zupę. Po pewnym czasie do domu wchodzi dziewczynki – Natalia i Kinga. Kinga próbuje nalać sobie do miseczki trochę zawartości garnka, jednak Adrian głośno i zdecydowanie protestuje:

Adrian: *Nie! Zupa nie jest jeszcze ugotowana.*

Natalia: *Mogę być mamą?*

Chłopcy zgadzają się propozycję dziewczynki.

Natalia: *Dziecko, idziemy na spacer.*

Adrian w dalszym ciągu zajęty jest gotowaniem. Miesza zawartość garnka, dodaje przyprawy, smaży.

Natalia (zdecydowanym głosem zwraca się do Adriana): *Dziecko, powiedziałeś, że chcesz iść na spacer.*

Chłopiec nie reaguje na uwagę Natalii, w związku z tym dziewczynka po chwili znowu zwraca się do niego:

Natalia: *Dlaczego nie idziesz?*

Natalia (wychodzi z domu, odwraca się w stronę przebywających tam dzieci i krzyczy): *Dziecko, spacer.*

Kinga (zwraca się do Adriana): *Adrian.*

Adrian: Nie, ja jestem dzieckiem.

Natalia wraca do domu, chwytając Adriana za rękę i oboje powoli opuszczają dom.

Natalia: *Powiedz wszystkim do widzenia.*

Adrian z Natalią wychodzą z domu. Przyłącza się do nich Damian. Natalia prowadzi chłopców do stolika, przy którym siadają. Natalia daje im zeszyty z ćwiczeniami matematycznymi i poleca wykonanie kilku z nich.

Spróbujemy przeanalizować przedstawiony epizod zabawowy, odwołując się do Foucaultowskiej „skrzyneczki z narzędziami”. Zabawa rozpoczyna się od przyjęcia przez chłopców pozycji „dziecka” i „taty”. Damian podejmuje dyskurs dorosłego/dziecka i określa swoją pozycję oraz przypisaną sobie władzę „dorosłego”, odwołując się do stwierdzenia *A ja tatę, będę pomagał dziecku*. Adrian, jako „dziecko”, nie jest jednak pozbawiony władzy, ponieważ to on decyduje, jaką czynność i z kim będzie wykonywał – Adrian: *Ugotujemy pyszną zupę tato, dobrze?* Zadając to retoryczne pytanie, „dziecko” wyznacza „ojcu” pozycję współwykonawcy czynności.

Dziewczynki również dążą do zajęcia czynnej, ważnej i znaczącej roli w zabawie. Kinga usiłuje zabrać część przygotowywanego przez chłopców ciasta. Próba ta wywołuje jednak głośny protest Adriana, który mówi: *Nie! Zupa nie jest jeszcze ugotowana*. W ten sposób, jak można sądzić, wzmacnia swój autorytet w roli „kucharza”. Ton głosu przypomina jednocześnie dziewczynkom, że to on, właśnie jako kucharz posiada wiedzę, a zatem i władzę, związaną z ustalaniem tego, kiedy zupa jest gotowa.

Natalia jako „mama” zmierza do wyznaczenia Adrianowi pozycji pozbawionego władzy dziecka, sobie zaś roli obdarzonego władzą dorosłego. Jednakże Adrian, mimo podejmowanych przez Natalię prób namówienia go na spacer, milczy. Zachowanie chłopca można uznać w kontekście całej sytuacji za formę stawiania oporu, a jego milczenie ma, jak się zdaje, zapobiec przejęciu przez Natalię całkowitej nad nim kontroli. Chłopiec odzywa się dopiero wtedy, gdy Kinga zwraca się do niego, używając jego prawdziwego imienia – *Nie, ja jestem dzieckiem*. Adrian musiał, jak można przypuszczać, dokonać wyboru – albo być „Adrianem”, co mogłoby go wykluczyć z zabawy, albo pozostać w zabawie jako „dziecko”. Skoro zdecydował, że będzie dzieckiem, to musiał zaakceptować bycie „dzieckiem”, a to wiązało się z poddaniem się władzy matki.

Władza Natalii nie wydaje się mieć charakteru monolitycznego. Dziewczynka zmienia taktykę działania w sposób, który pozwoliłby jej pokonać opór chłopca. Najpierw oferuje mu wyjście na spacer. Chłopiec jednak nie odpowiada na tę propozycję. Zwraca się więc do niego: *Dziecko, chciałeś pójść na spacer*, sugerując, że pójście na spacer nie było jej pomysłem, lecz, że to raczej „dziecko” o to prosiło. Ona zaś, jako dobra matka, odpowiada na tę prośbę. Zadając z kolei pytanie: *Dziecko, dlaczego nie idziesz?*, czyni je odpowiedzialnym za brak odpowiedzi na jej prośbę. W końcu jednak zapewnia sobie posłuszeństwo obu chłopców, przyjmując rolę „nauczycielki” i sytuując ich tym samym w dyskursie nauczania, jeszcze wyraźniej wyznaczającym dzieciom pozycję osób bezsilnych i podporządkowanych.

Konkludując, można jak sądzę powiedzieć, że dzieci wykorzystywały w zabawie określone reżimy prawdy w celu wytworzenia i podtrzymania relacji władzy. W obszarze tych relacji dzieci sytuowane były na różnych pozycjach przez określone dyskursy. W czasie zabawy dzieci stosowały różne praktyki dyskursywne ograniczające jednym dzieciom i umożliwiające innym realizację indywidualnego działania. Język, jakim posługiwały się nie tylko umożliwiał podjęcie interakcji społecznej, ale także

wyznaczał możliwe pozycje podmiotowe zajmowane przez dzieci. Za pośrednictwem języka dzieci tworzyły przestrzeń zabawy i przypisywały sobie określone role.

Refleksja końcowa

Podjęte w niniejszym tekście rozważania wskazują na istnienie bliskich związków łączących społeczne światy dziecięcych wspólnot ze światem i kulturą osób dorosłych, ukazują również dzieci jako wpływowych aktorów społecznych. Obraz ten pozostaje w opozycji wobec dominujących dyskursów dzieciństwa przedstawiających dzieci jako osoby zbyt małe i niedojrzałe, by mogły rozumieć i angażować się w praktyki władzy czy inne działania, które tradycyjnie uznaje się za przynależne do świata dorosłych. A przecież już w zabawie młodszych dzieci możemy dostrzec nie tylko zjawisko społecznej inkluzji i solidarności, ale także władzy, różnicowania statusu i społecznego wykluczenia (Evaldsson 2009).

Bibliografia

- About F. (1988). *Children and Prejudices*. Oxford: Basil Blackwell.
- Alloway N. (1995). *Foundation Stones: The Construction of Gender in Early Childhood*. Carlton, Vic.: Curriculum Corporation.
- Adler P.A., Adler P. (1998). *Peer Power: Preadolescent Culture and Identity*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Averhart C.J., Bigler R.S. (1997). Shades of Meaning: Skin Tone, Racial Attitudes, and Constructive Memory in African American Children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 67, s. 263-288.
- Błesznowski B. (2009). *Batalia o człowieka. Genealogia władzy Michela Foucaulta jako próba wyzwolenia podmiotu*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Cannella G. S. (1997). *Deconstructing Early Childhood Education*. New York: Peter Lang Publishing, Inc.
- Cannella G. S., Viruru R. (2004). *Childhood and Postcolonization: Power, Education, and Contemporary Practice*. New York, London: Routledge Falmer.
- Cohen L. E. (2008). Foucault and the Early Childhood Classroom. *Educational Studies*, 44, s. 7-21.
- Corsaro W.A. (1992). Interpretative Reproduction in Children's Peer Cultures. *Social Psychology Quarterly*, 55, s. 160-167.
- Corsaro W.A. (2011). *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks: Pine Forge Press, an Imprint of SAGE Publications, Inc.
- Corsaro W.A., Eder D. (1990). Children' Peer Cultures. *Annual Review of Sociology*, 16, s. 197-220.
- Davies B. (1989). *Frogs and Snails and Feminist Tales: Preschool Children and Gender*. Sydney: Allen & Unwin.
- Davies B. (1993). *Shards of Glass, Children Reading and Writing Beyond Gendered Identities*. Sydney: Allen & Unwin.
- Evaldson C.-A. (2009). Play and Games. W: J. Qvortrup, W.A. Corsaro, M.-S. Honig (red.) *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

- Foucault M. (2010). *Historia seksualności. Wola wiedzy*. Wydanie drugie. Gdańsk: Wydawnictwo słowo/obraz terytoria.
- Foucault M. (2009). *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Foucault M. (2000). „Omnes et singulatim”: przyczynek do krytyki politycznego rozumu. W: M. Foucault, *Filozofia, historia, polityka. Wybór pism* (s. 219-246). Warszawa-Wrocław: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Foucault M. (1998a). Podmiot i władza. *Lewą Nogą*, 10, s. 174-192.
- Foucault M. (1998b). *Trzeba bronić społeczeństwa. Wykłady w Collège de France 1976*. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Foucault M. (1980). *Power/Knowledge. Selected Interviews and Other Writings 1972-1977*. New York: Pantheon Books.
- Gawlicz K. (2009). *Preschool Play with Power. Constructing the Child, the Teacher and the Preschool in Two Polish Childcare Institutions. Ph.D.-dissertation*. Graduate School in Lifelong Learning, Roskilde University, Denmark.
- Gittins D. (1998). *The Child in Question*. London: Macmillan.
- Goodwin M. H. (2002). Building Power Asymmetries in Girls' Interactions. *Discourse and Society*, 13, s. 715-730.
- James A., James L.A. (2004). *Constructing Childhood. Theory, Policy and Social Practice*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- James A., Jenks C., Prout A. (1998). *Theorizing Childhood*. New York: Teachers College Press.
- Lubeck S. (1998). Is DAP for Everyone? A Response. *Childhood Education*, 74, s. 299-310.
- MacNaughton G. (2000). *Rethinking Gender in Early Childhood Education*. Sydney: Allen & Unwin.
- MacNaughton G. (2005). *Doing Foucault in Early Childhood Education. Applying Poststructural Ideas*. London: Routledge Falmer.
- Magala S. (1989). Foucault, czyli władza we krwi i w aerozolu. *Miesięcznik Literacki* 1989, 10-11, s. 170-173.
- Melosik Z. (1994). Poststrukturalizm i społeczeństwo (refleksje nad teorią M. Foucaulta). W: J. Brzeziński, L. Witkowski (red.) *Edukacja wobec zmiany społecznej* (s. 200-226). Poznań-Toruń: Wydawnictwo EDYTOR.
- Paley V. (1992). *You Can't Say, You Can't Play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Prout A., James A. (1990). A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems. W: A. James, A. Prout (red.) *Constructing and Reconstructing Childhood* (7-33). Basingstoke: Falmer.
- Robinson K., Jonez Díaz C. (2006). *Diversity and Difference in Early Childhood Education. Issues for Theory and Practice*. Berkshire: Open University Press.
- Szkudlarek T. (2009). *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Sheldon A. (1996). You Can Be the Baby Brother, But You Aren't Born Yet: Preschool girls' Negotiation for Power and Access in Pretend Play. *Research on Language and Social Interaction*, 29, s. 57-80.
- Thorne B. (1993). *Gender Play: Girls and Boys in School*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Walkerdine V. (1990). *Schoolgirl Fictions*. London: Verso.

Summary

Power in Children's Peer Groups in Foucauldian Perspective

Over the past several decades modernist thinking that has dominated understanding of childhood has been challenged by postmodernist and feminist poststructural perspectives. They tend to disrupt and challenge many of the universalized 'truths' about 'the child' established in modernist tradition. Postmodernist and poststructural perspectives have been applied to many aspects of early childhood studies, drawing explicitly on the work of M. Foucault. The author of the paper presents postmodernist view of children and childhood, briefly discusses M. Foucault's theory of power and tries to show how power penetrates children's interactions, expresses itself in language and affects children's experience.

Dziecko w rzeczywistości społecznej

Ogólnopolski Kongres Dziecka z 1938 roku – niedoceniane wydarzenie pedagogiczne Drugiej Rzeczypospolitej

Ogólnopolski Kongres Dziecka, który odbył się w Warszawie w dniach 2-4 października 1938 roku był jeszcze do niedawna skromnie prezentowany w polskiej literaturze. Był jednak punktem kulminacyjnym ówczesnych działań podejmowanych dla „zmobilizowania całego społeczeństwa do walki o prawa dziecka oraz przyspieszenia prac ustawodawczych i budowy nowoczesnego systemu opieki nad dzieckiem”.

W przyjętych przez Kongres wnioskach podkreślano m.in., że należy rozwijać wszystkie instytucje, które mogłyby przyjąć z pomocą rodzinie.

Kongres stanowił doskonałą okazję do konfrontacji stanu i potrzeb opieki nad dzieckiem w Polsce międzywojennej. Umożliwił prezentację stanowisk i poglądów w kwestii dziecka – w szerokim zakresie problemowym – wielu środowiskom i podmiotom. Na drodze ewentualnym próbom wdrażania programów zmian i poprawy sytuacji dziecka nakreślonym podczas Kongresu stanął jednak wybuch drugiej wojny światowej.

Dużą rolę w rozwoju myśli i praktyki edukacyjnej w Polsce międzywojennej odegrały kongresy i zjazdy pedagogiczne zwoływane w tym czasie przez środowiska nauczycielskie i związanych z nimi teoretyków edukacji. Chodzi tutaj o: Ogólnopolski Zjazd Oświatowy w Warszawie, urządzony w dniach 14-17 kwietnia 1919 roku (który przeszedł do historii – ze względu na jego znaczenie w określeniu podstaw budowanego wówczas systemu edukacji narodowej – pod nazwą Sejmu Nauczycielskiego), Pierwszy Kongres Pedagogiczny – zorganizowany w Poznaniu w dniach 8-10 lipca 1929 roku (podczas trwania Powszechnej Wystawy Krajowej), Drugi Kongres Pedagogiczny – odbyty w Wilnie w dniach 4-8 lipca 1931 roku, Trzeci Kongres Pedagogiczny – zorganizowany we Lwowie w dniach 17-21 czerwca 1933 roku, Czwarty Kongres Pedagogiczny – obradujący w Warszawie w dniach 27-29 maja 1939 roku (w obliczu narastającego zagrożenia ze strony Niemiec hitlerowskich). Na tle tych kongresów wyjątkowe znaczenie posiadał Ogólnopolski Kongres Dziecka, który odbył się w Warszawie w dniach 2-4 października 1938 roku i który różnił się zdecydowanie (zarówno swoją genezą, jak i charakterem) od „typowych” kongresów pedagogicznych II RP, organizowanych przez związkowy ruch nauczycielski. Niestety był on jeszcze do niedawna skromnie prezentowany w polskiej literaturze. W powojennej historiografii pedagogicznej stosunkowo dużo uwagi poświęcił mu – jako pierwszy – dopiero Marian Balcerek, w książce traktującej o rozwoju opieki nad dzieckiem w Polsce międzywojennej (Balcerek, 1978). Właściwie pierwszą większą pracą na temat Kongresu

Dziecka z 1938 roku jest publikacją Marii Jolanty Żmichrowskiej z 2007 roku, będąca próbą przedstawienia zarówno genezy Kongresu, jak i jego przebiegu oraz rezultatów (Żmichrowska, 2007)¹.

Pierwszy Ogólnopolski Kongres Dziecka był – jak słusznie to zauważa przywołany powyżej autor – punktem kulminacyjnym ówczesnych działań podejmowanych dla „zmobilizowania całego społeczeństwa do walki o prawa dziecka oraz przyspieszenia prac ustawodawczych i budowy nowoczesnego systemu opieki nad dzieckiem” (Balcerek, 1978, s. 278). Zdaniem inicjatorów zwołanie Kongresu było wręcz koniecznością, bowiem – jak pisał o tym przewodniczący Komitetu Organizacyjnego, Stanisław Dobrowolski – dzieciom w Polsce jest źle i trzeba je ratować. Stawiał on przed tym zgromadzeniem zadanie „przesunięcia interesów dziecka bardziej na czoło polskiej rzeczywistości” (Dobrowolski, 1937, s. 1-4).

Zadania Kongresu jeszcze bardziej konkretnie określił Stanisław Papużyński, znany wówczas działacz opieki nad dzieckiem: „Kongres ma przyczynić się do zmniejszenia dystansu między uznanymi hasłami i zasadami z jednej strony a rzeczywistością z drugiej... ma być nie uroczystym zgromadzeniem, lecz spotkaniem ludu pracy i zebraniem roboczym”. Twierdził dalej: „Rozważyć te głębokie niedomogi i przedstawić główne kierunki dróg ostatecznej realizacji starych, uznanych, posiwiatych już zasad – oto jak sobie wyobrażamy zadania kongresu” (Balcerek, 1978, s. 278-279; Żmichrowska, 2007, s. 54-55).

W tym kontekście należy przypomnieć, że Kongres był przygotowywany, a następnie zwołany w czasie pokonywania przez państwo polskie następstw wielkiego kryzysu ekonomicznego (trwającego w Polsce dłużej niż w innych krajach) i związanego z nim – w dużej mierze kryzysu szkolnego. Kryzys gospodarczy pociągnął za sobą radykalne pogorszenie sytuacji dziecka, zwłaszcza jego warunków bytowych. Warunki te i brak odpowiedniej opieki higieniczno-lekarskiej były przyczyną m.in. wysokiej śmiertelności dzieci, zwłaszcza w pierwszych miesiącach ich życia. Na przykład w 1932 roku z liczby 712 tys. żywo urodzonych zmarło przed 11 miesiącem życia ok. 14% niemowląt (Balcerek, 1978, s. 206). Wzrastała liczba dzieci pozbawionych opieki, młodocianych włóczęgów i bezdomnych. Obniżeniu ulegał poziom realizacji obowiązku szkolnego. Na skutek zaniedbań w dotychczasowej polityce oświatowej państwa, zmniejszających się możliwości finansowania inwestycji szkolnych oraz dającego o sobie znać w tym czasie wyżu demograficznego brakowało dostatecznej ilości izb szkolnych. Jak pisze M. Balcerek „w wielu obwodach szkolnych zaczęto przyjmować dzieci dopiero od 8 roku życia, w niektórych zwalniano uczniów z obowiązku szkolnego już w wieku 13 lat, aby zapewnić miejsca w ławkach szkolnych nowym rocznikom” (Balcerek, 1978, s. 221). Duża część dzieci uczęszczająca do szkoły była niedożywiona, w konsekwencji niezdolna do wysiłku umysłowego i pracy szkolnej, pozbawiona stosownej odzieży i obuwia, niezbędnych przyborów szkolnych. Wspominany kryzys szkolny objawiał się przede wszystkim wzrastającą liczbą dzieci przebywających poza szkołą. W roku 1928/1929 poza szkołą znajdowało się jeszcze ok. 121 tys. dzieci, ale w roku 1932/1933 już ponad 737 tys., a w 1935 r. (wg obliczeń ZNP) – ok. 1 mln (Balcerek, 1978, s. 222; Jamrózek 2008, s. 122).

Sytuacja dziecka wraz z wychodzeniem Polski z kryzysu gospodarczego ulegała poprawie, ale wiele środowisk nie zadowalały działania podejmowane przez państwo i zmiany w lansowanej przez nie polityce

¹ W tym kontekście można wspomnieć jeszcze wcześniejszą rozprawę autorki pt. *Formy opieki nad dzieckiem w świetle uchwał i postulatów Pierwszego Ogólnopolskiego Kongresu Dziecka*, wydanej w 2004 r. nakładem Wyższej Szkoły Menadżerskiej w Legnicy.

socjalnej i oświatowej. W roku, w którym toczyły się obrady Kongresu Dziecka, ponad 570 tys. dzieci w wieku szkolnym – jak podkreślała to w swoim kongresowym referacie Helena Radlińska – nadal przebywało poza szkołą (Pierwszy..., *Przegląd...* 1938, nr 11, s. 263).

Rzeczywistym przewodniczącym Komitetu Organizacyjnego Kongresu Dziecka (skupiającego przedstawicieli władz rządowych i organizacji społecznych), a następnie jednym z wiceprezesów Komitetu Wykonawczego Kongresu (podczas jego trwania), był – jak zostało to już wspomniane powyżej – Stanisław Marian Dobrowolski, znany w Polsce międzywojennej teoretyk i praktyk wychowania, związany własną twórczą działalnością wychowawczą z pedagogicznym nowatorstwem Drugiej Rzeczypospolitej (Jałmużna, 2003, s. 712-715; Eksperymenty..., 1963, s. V-VI i in.). Oficjalnie został zorganizowany z inicjatywy Stowarzyszenia Uczestników Walki o Szkołę Polską (Żmichrowska, 2007, s. 57) i był w istocie – jak można stwierdzić to już na wstępie – udaną próbą połączenia wysiłków różnych instytucji i osób, którym bliskie były sprawy dziecka i – dodajmy – przy dużym poparciu czynników państwowych i samorządowych. Brało w nim udział ok. 1500 przedstawicieli świata nauki, nauczycielstwa, działaczy społecznych, samorządowych, państwowych, reprezentantów ok. 60 organizacji i instytucji społecznych (Balcerek, 1978, s. 279).

Obrady Kongresu otworzył gen. dr Stefan Hubicki, przewodniczący Komitetu Wykonawczego (Żmichrowska, 2007, s. 70). W imieniu władz rządowych zabrał głos były premier i aktualny Minister Pracy i Opieki Społecznej, Marian Zyndram-Kościałkowski. Stwierdził, że Kongres odbywa się w momencie historycznie ważnym dla naszego narodu. Podkreślając dotychczasowy dorobek Rzeczypospolitej w zakresie opieki nad dzieckiem, przyznawał zarazem, iż „są jeszcze bardzo znaczne braki. Są dzieci, którym dzieje się krzywda i którym brak jest tkliwego uczucia, gdyż za wiele ludzi dorosłych zapomina o dziecku” (Ogólnopolski Kongres..., *Życie Młodych* 1938, nr 11, s. 355).

Zasadnicze referaty podczas Pierwszego Ogólnopolskiego Kongresu Dziecka dotyczyły dwóch głównych tematów: stosunku społeczeństwa dorosłych do dziecka i podstawowych praw dziecka. Pierwszy problem został ujęty w trzech tzw. generalnych referatach. Wygłosili je: Stanisław Dobrowolski („Dziecko i człowiek dorosły”), Wanda Szuman i Józef Czesław Babicki (na ten sam temat „Dziecko w rodzinie”), Stanisław Gołąb („Dziecko w polskim prawie rodzinnym”) (Pierwszy Ogólnopolski..., *Przegląd Społeczny* 1938, nr 11, s. 262). Pierwsi trzej referenci przedstawili uczestnikom kongresu „podstawowe potrzeby dzieci i młodzieży i wskazali na konieczność zapewnienia każdemu dziecku opieki najpierw w rodzinie, a dopiero później przez rozwój różnorodnych form pomocy i opieki nad dzieckiem” (Balcerek, 1978, s. 279). S. Dobrowolski podkreślał, zgodnie z ideami nowego wychowania, „że dziecko jest różne, ma swój własny świat wewnętrzny, wymaga specjalnych warunków”. W. Szuman stwierdzała jednoznacznie, „że najlepiej prowadzony zakład wychowawczy nie może zastąpić nawet niedoskonałej rodziny, która stwarza najkorzystniejsze warunki wszechstronnego i harmonijnego rozwoju dziecka”. Z kolei J.C. Babicki postulował, aby „dobrą rodzinę otoczyć opieką, braki jej uzupełnić przez odpowiednie pomocnicze instytucje wychowawcze i podnosić do poziomu odpowiedniego drogą propagandy i poradnictwa” (Ogólnopolski Kongres..., *Życie Młodych* 1938, nr 11, s. 356).

Szeroką dyskusję podczas obrad Kongresu wywołał referat Stanisława Gołąba nt. „Dziecka w polskim ustawodawstwie rodzinnym”. Jego autor przedstawił w nim podstawowe założenia najnowszych projektów polskiego prawa rodzinnego, uwzględniających między innymi zrównanie prawne dzieci pozamateriańskich z dziećmi ślubnymi (Ogólnopolski..., *Życie Młodych* 1938, nr 11, s. 357).

Z referatem generalnym w kwestii „prawo dziecka do szkoły”, który był następnie przedmiotem ożywionej dyskusji, wystąpiła wspomniana Helena Radlińska (ze względu na chorobę autorki referat ten przedstawił J.C. Babicki). Twórczyni polskiej pedagogiki społecznej podkreśliła, że obowiązek szkolny nałożony na wszystkie dzieci „nadaje im właściwe stanowisko jako obywatelom w społeczeństwie”. Jej zdaniem wiele dzieci nie uczęszczało do szkoły ze względu na trudne warunki bytowe, że część z nich (w środowisku wiejskim) zmuszona była pracować od najmłodszych lat, że wiele też dzieci było poza szkołą, bo tej w ogóle nie było (Pierwszy Ogólnopolski Kongres..., *Praca i Opieka Społeczna*, s. 470-471).

Z drugim podstawowym zagadnieniem Kongresu związane były także wystąpienia Edmunda Godlewskiego (nt. „Dziecko i człowiek dorosły”, podkreślającego zwłaszcza prawa dziecka chorego) i Anny Walickiej-Chmielewskiej (nt. „Prawa dziecka do zabawy i wczasów dziecięcych”).

Na kończącym Kongres zebraniu plenarnym Wanda Wójtowicz-Grabińska przedstawiła referat nt. „Dziecko przedmiotem troski świata”. W nawiązaniu do tytułu dzieła E. Key z początków dwudziestego stulecia „starła się dać odpowiedź na postawione przez siebie pytanie: Czy słusznie wiek XX nazywany został wiekiem, dziecka?” (Żmichrowska, 2007, s. 78).

Uczestnicy Kongresu, poza udziałem w obradach plenarnych, pracowali także w sześciu komisjach odpowiadających zasadniczym tematom: „dziecko i człowiek dorosły”, „dziecko w rodzinie”, „prawo dziecka do szkoły”, „zdrowie dziecka”, „dziecko w polskim prawie rodzinnym”, „prawo dziecka do zabawy i wczasy dziecięce” (Ogólnopolski Kongres ..., *Życie Młodych* 1938, nr 12, s. 391-393; Żmichrowska, 2007, s. 79-88). Bardzo aktywny udział w pierwszej komisji zaznaczyli: Maria Bobrowska (podkreślająca potrzebę współdziałania szkoły i domu), Maria Dzierzbicka (podejmująca zagadnienie kary i przeciwstawiająca się karze fizycznej), Aleksander Kamiński (występujący z referatem nt. „Stosunku młodzieży do dziecka”), Halina Krahelska, delegatka Robotniczego Towarzystwa Opieki nad Dziećmi w Łodzi (domagająca się poprawy warunków materialnych „warstw robotniczych i wiejskich” jako zasadniczej podstawy pomocy dzieciom). W drugiej komisji swoje referaty przedstawiali: s. Barbara Żulińska (nt. wychowania religijnego w rodzinie), Marian Wachowski (nt. „dziecka w grupie patriarchalnej”), Antoni Heilpern (nt. osłabienia więzi rodzinnych) i J. Szymański (nt. „alkoholizm i dziecko”). W trzeciej komisji problemowej aktywnie uczestniczyli m.in.: Bronisław Chrościcki (zabierając głos nt. form pomocy w realizacji obowiązku szkolnego) i Maria Grzywak-Kaczyńska (nt. opieki psychologicznej i opieki społecznej nad dzieckiem). W komisji obradującej na temat zdrowia dziecka swoje referaty wygłosili m.in. Władysław Szenajch (o „opiece szpitalnej” nad dzieckiem), Szymon Starkiewicz (o „opiece sanatoryjnej”), Kazimierz Dąbrowski (o higienie psychicznej), Aleksander Szczygieł (o żywieniu dzieci i młodzieży). W ostatniej komisji własne referaty prezentowali m.in. Janina Doroszevska (nt. zabawek dziecka) i Stanisław Tazbir (nt. akcji letniej). W komisji dotyczącej „dziecka w polskim prawie rodzinnym” nie wygłoszono żadnych dodatkowych referatów. Za podstawę do dyskusji

przyjęto referat S. Gołbą (Pierwszy Ogólnopolski ..., *Przegląd Społeczny*, nr 11, s. 266-268, nr 12, s. 288-294; Żmichrowska, 2007, s. 83).

Należy także odnotować, że podczas Kongresu odbyła się również konferencja w sprawie dziecka polskiego za granicą. Dyskusję na niej zagał Bronisław Hełczyński, a kolejne referaty przedstawili: Zofia Żukiewiczowa (o przedszkolach jako podstawie wychowania narodowego dziecka polskiego za granicą), Gustaw Sudnicki (o dziecku polskim w szkole za granicą), Adam Bojanowski (o dziecku polskim za granicą w życiu pozaszkolnym) (Pierwszy Ogólnopolski ..., *Przegląd Społeczny*, nr 12, s. 294).

W toku dyskusji i obrad Kongresu podkreślano, że wychowanie dziecka powinno przebiegać w zdrowej fizycznie i moralnie rodzinie, a sama rodzina winna być otoczona opieką władz i społeczeństwa (postulowano zarazem ułatwienie odbierania władzy rodzicielskiej rodzicom dopuszczającym się wobec dziecka czynów lub zaniedbań zagrażających jego dobru fizycznemu czy moralnemu). Zwrócono również uwagę na sytuację matki pracującej, jej przeciążenie obowiązkami i potrzebę tworzenia instytucji pomocniczych (żłobków, przedszkoli). Żądano odpowiedniej, powszechnej opieki higieniczno-lekarskiej nad macierzyństwem i małym dzieckiem. Występowano przeciwko upośledzeniu w dotychczasowym ustawodawstwie dzieci zrodzonych poza małżeństwem (domagając się, omawianego już przez S. Gołbą, zrównania prawnego dzieci nieslubnych ze ślubnymi). Proponowano wprowadzenie uproszczeń proceduralnych przy egzekwowaniu alimentów dla matek i dzieci porzuconych przez ojca, utworzenie specjalnego funduszu macierzyńskiego, ułatwiającego opiekę nad matką i dzieckiem w pierwszych latach jego życia (Pierwszy Ogólnopolski..., *Przegląd Społeczny* 1938, nr 11, s. 263-267, nr 12, s. 288 i in.; Pierwszy Ogólnopolski..., *Praca i Opieka Społeczna* 1938, nr 4, s. 470 i in.; Ogólnopolski Kongres..., *Życie Młodych* 1938, nr 11, s. 353-359, nr 12, s. 393 i in.).

W przyjętych przez Kongres wnioskach podkreślano, że należy rozwijać wszystkie instytucje, które mogłyby przyjąć z pomocą rodzinie. Domagano się zatem organizowania wspomnianych żłobków, stacji opieki stałej i lotnej (zarówno w miastach, jak i na wsi), ogródków jordanowskich, a przede wszystkim upowszechnienia zinstytucjonalizowanego wychowania przedszkolnego (poprzez zapewnienie rozwoju sieci bezpłatnych przedszkoli - zorganizowanej równolegle do sieci istniejących szkół powszechnych) (Ogólnopolski Kongres..., *Życie Młodych* 1938, nr 11, s. 353-359). Zwrócono uwagę na zabezpieczenie powszechnej opieki higieniczno-lekarskiej nad dziećmi, produkcji odpowiednich – odpowiadających psychice dziecka – zabawek i filmów. Żądano także tworzenia przedszkoli dla dzieci polskich poza granicami kraju (Ogólnopolski..., *Życie Młodych*, nr 11, s. 396).

W wystąpieniach i dyskusji podkreślano, że aby obowiązek szkolny mógł być realizowany, niezbędne jest dostarczanie ubogim uczniom pomocy, m.in. w zakresie odzieży i żywienia. Na tym Kongresie Związek Nauczycielstwa Polskiego wysunął żądania dotyczące m.in.: podnoszenia stopnia organizacyjnego szkół powszechnych, zwiększenia stanowisk nauczycielskich w tych szkołach, rozbudowy państwowych szkół średnich ogólnokształcących (z uwzględnieniem potrzeb małych miast i wsi) i szerokiego udostępnienia szkoły średniej wszystkim dzieciom dzięki uruchomieniu specjalnego funduszu stypendialnego oraz przygotowaniu i realizacji planu budowy internatów i burs szkolnych (Wnioski ZNP ..., *Głos Nauczycielski* 1938, nr 7, s. 112).

Podczas obrad pojawiały się także znane już postulaty dotyczące zapewnienia dzieciom, również w wieku szkolnym, właściwej opieki higieniczno-lekarskiej i psychologicznej (tworzenie sieci lekarzy szkolnych i poradni,

organizacja wczasów dziecięcych, kolonii letnich). Uważano za konieczne „dostarczanie szkołom przez samorządy boisk do gier i zabaw oraz uwzględnianie przy budowie szkół sal gimnastycznych i natrysków”. Konstatowano potrzebę szerokiej rozbudowy poradnictwa zawodowego (znalazło to miejsce również w przywoływanych wnioskach ZNP) (Ogólnopolski ..., *Życie Młodych* 1938, nr 12, s. 395; Wnioski ZNP..., s. 112),.

W trakcie obrad Kongresu podejmowano również problematykę opieki nad dziećmi niepełnosprawnymi. Wielokrotnie poruszonym tematem było tworzenie szkół specjalnych (zwłaszcza na wsi), w tym zakładów wychowawczo-leczniczych dla dzieci niepełnosprawnych intelektualnie, dzieci głuchoniemych, ociemniałych. Zwrócono uwagę również na dzieci przewlekłe chore lub chorujące długo, które nie powinny być pozbawione nauki szkolnej (np. w referacie wspomnianego E. Godlewskiego) (Pierwszy ..., *Przegląd Społeczny* 1938, nr 12, s. 292; Ogólnopolski ..., *Życie Młodych* 1938, nr 11, s. 356).

Zajmowano się też opieką nad dzieckiem opuszczonym i moralnie zaniedbanym. Stan opieki tego typu przedstawił w jednym z fragmentów swego przemówienia – wygłoszonego, jak zostało to już wspomniane, w imieniu władz państwowych – Minister Pracy i Opieki Społecznej, Marian Kościółkowski. „Państwo – mówił – utrzymuje 42 000 dzieci w zakładach opiekuńczych i 10 000 w rodzinach zastępczych”. W dyskusji podkreślano, że w sytuacji, kiedy rodzina nie może zapewnić swojemu potomstwu odpowiednich warunków wychowawczych – tak samo jak w przypadku dzieci osieroconych lub opuszczonych – należy je kierować do rodzin zastępczych. W przyjętych na Kongresie Dziecka wnioskach domagano się w konsekwencji – jako „zadania wymagającego jak najszybszego załatwienia” – zakładania domów wychowawczych, szukania rodzin zastępczych, ale pozostających na odpowiednim poziomie moralnym i etycznym” (Pierwszy ..., *Przegląd Społeczny* 1938, nr 12, s. 290-291; Ogólnopolski ..., *Życie Młodych* 1938, nr 11, s. 355).

Charakterystyczny był fakt, że kiedy podejmowano problem optymalnego modelu instytucji opiekuńczej dla dzieci opuszczonych – co jest zgodne ze współczesną tendencją w zakresie opieki całkowitej nad dzieckiem – preferowano instytucję rodziny zastępczej. Podkreślano także znaczenie wykorzystywania wzorów życia rodzinnego w wychowaniu zakładowym. Związane to było z podkreślaną w czasie Kongresu, szczególnie przez Józefa Czesława Babickiego, tezę o podstawowej roli rodziny w wychowaniu i w rozwoju dziecka.

Na Kongresie Dziecka poruszono również problem opieki nad młodzieżą w wieku poszkolnym. W tym zakresie eksponowano potrzebę organizacji szerokiej sieci specjalnych świetlic i klubów dla młodzieży. Rozważano nawet celowość utworzenia ósmej klasy w szkołach powszechnych dla młodzieży przed osiemnastym rokiem życia, w której zajmowano by się jej przygotowaniem zawodowym (Ogólnopolski ..., *Życie Młodych* 1938, nr 11, s. 358, nr 12, s. 392). Domagano się także szerszego rozwoju szkolnictwa doksztalającego.

Obradom Ogólnopolskiego Kongresu Dziecka towarzyszyła wystawa „Dziecko w Polsce”. Jej celem było „zobrazowanie stanu opieki nad dzieckiem w Polsce, plastyczne przedstawienie zagadnień poruszanych na Kongresie oraz rozpropagowanie ich wśród najszerszych mas ludności” (cyt. za Żmichrowska, 2007, s. 91). Wystawę zwiedziło w sumie 36 tys. osób (Żmichrowska, 2007, s. 93).

Kongres stanowił doskonałą okazję do konfrontacji stanu i potrzeb opieki nad dzieckiem w Polsce międzywojennej. Umożliwił prezentację stanowisk i poglądów w kwestii dziecka – w szerokim zakresie problemowym – wielu środowiskom i podmiotom, w tym o radykalnej, lewicowej orientacji społecznej. Można w tym miejscu

wspomnieć na przykład, iż w jego obradach uczestniczyli przedstawiciele Robotniczego Towarzystwa Przyjaciół Dzieci (związanego z ówczesnym obozem socjalistycznym), czy reprezentanci – radykalizującego się i coraz bardziej opozycyjnego wobec władz państwowych – Związku Nauczycielstwa Polskiego. Na Kongresie wytyczono katalog najpilniejszych zadań i zaproponowano szereg – często brzmiących bardzo współcześnie – rozwiązań dotyczących pomocy dziecku i opieki nad nim. Rezultaty obrad Kongresu Dziecka nie zostały jednak zweryfikowane w rzeczywistości w bliskiej perspektywie czasowej po jego zakończeniu. Do wielu problemów, czy idei zgłaszanych podczas tego Kongresu powracano w następnym roku podczas IV Kongresu Pedagogicznego (w maju 1939 r.). Na drodze ewentualnym próbom wdrażania programów zmian i potrawy sytuacji dziecka nakreślonym podczas tych zgromadzeń stanął jednak wybuch drugiej wojny światowej. W latach wojny i okupacji (zarówno niemieckiej, jak i sowieckiej) na czoło wysunęła się walka – prowadzona często w dramatycznych okolicznościach i niejednokrotnie poza dotychczasowymi granicami Drugiej Rzeczypospolitej – o ratowanie dziecka, o jego biologiczne przetrwanie.

Bibliografia

- Balcerek M. (1978). *Rozwój opieki nad dzieckiem w Polsce w latach 1918-1939*, Warszawa: PWN.
- Dobrowolski S. (1937). Przygotowanie do Kongresu Dziecka. *Opiekun Społeczny*, nr 5.
- Eksperymenty pedagogiczne w Polsce w latach 1900-1939* (1963). Wstęp B. Suchodolskiego. Warszawa: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Jałmużna T. (2003). Dobrowolski Stanisław Marian. W: T. Plich (red.) *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. I. Warszawa: „Żak”.
- Jamrożek W. (2008). Praktyka i myśl edukacyjna Drugiej Rzeczypospolitej – w 90 rocznicę odzyskania niepodległości. *Biuletyn Historii Wychowania*, 24.
- Ogólnopolski Kongres Dziecka (1938). *Życie Młodych*, 11.
- Ogólnopolski Kongres Dziecka (1938). *Życie Młodych*, 12.
- Pierwszy Ogólnopolski Kongres Dziecka (1938). *Przegląd Społeczny*, 11.
- Pierwszy Ogólnopolski Kongres Dziecka (1938). *Przegląd Społeczny*, 12.
- Pierwszy Ogólnopolski Kongres Dziecka (1938). *Praca i Opieka Społeczna*, 4.
- Wnioski ZNP zgłoszone na Kongres Dziecka (1938). *Głos Nauczycielski*, 7.
- Żmichrowska M.J. (2004)., Formy opieki nad dzieckiem w świetle uchwał i postulatów Pierwszego Ogólnopolskiego Kongresu Dziecka. Legnica: Wyższa Szkoła Menadżerska w Legnicy.
- Żmichrowska M. J. (2007). *Pierwszy Ogólnopolski Kongres Dziecka: 2-4. X. 1938*. Częstochowa: Częstochowskie Wydawnictwo Naukowe.

Summary

**The All-Polish Congress on the Child of 1938 – an undervalued pedagogical event
of the Second Polish Republic**

Until recently, there has been relatively little research on the all-Polish Congress on the Child that was held in Warsaw on 2-4 October, 1938. It was a climax of the actions undertaken at that time “to mobilize the whole society for struggling for children’s rights and to accelerate legislative works and the foundation of the modern child welfare system.”

The conclusions accepted by the Congress stressed, among other things, that all the institutions that can aid the family should be developed.

The Congress was an excellent opportunity for confronting the state and the needs of child care in interwar Poland. It made it possible for many circles and institutions to present their attitudes and views on the child, with respect to various issues. However, possible attempts for implementing the Congress’ programmes of change and improvement of the child’s situation must have failed due to the outbreak of the Second World War.

Lucyna Szypulska-Kamyk

Chorągiew Kujawsko-Pomorska ZHP, Bydgoszcz

Dziecko jako zuch w organizacji harcerskiej w Drugiej Rzeczypospolitej

Ruch zuchowy po I wojnie światowej był w naszym kraju bardzo niszowy. Dopiero w latach 30. XX wieku szybko zaczął rosnąć w siłę. Wychowanie zuchowe nastawione było na rozwijanie indywidualnych umiejętności i predyspozycji dziecka, starając się jednocześnie rozwijać umiejętności społeczne.

Pomysły pracy z małymi dziećmi po raz pierwszy znalazły odzwierciedlenie w Związku Zuchów działającym przy szkołach elementarnych. Kontynuacją tej idei był ruch zuchowy umocowany przy żeńskiej gałęzi harcerstwa, który zaczął rozwijać się prężnie po 1926 roku. W męskiej gałęzi harcerstwa praca z najmłodszymi oparta była na angielskich wzorcach, a co za tym idzie na fabule *Księgi Dżungli* Rudyarda Kiplinga nie do końca znajdującej odzwierciedlenie w realiach i pejzażu polskim.

Ostatecznie ruch zuchowy w Polsce ukształtował się w latach 30. XX w., będąc kompilacją angielskiego ruchu wilczęgo, polskich wzorców harcerskich oraz doświadczeń żeńskiej gałęzi zuchowej II RP.

Nazwa zuch funkcjonuje od czasu Drugiej Rzeczypospolitej w organizacjach harcerskich i określa dziecko w wieku wczesnoszkolnym. Dziecko, które jest dzielne, odważne, samodzielne, potrafi doskonale współdziałać w grupie. Związek Harcerstwa Polskiego jako organizacja o charakterze przede wszystkim wychowawczym, mniej lub bardziej na przestrzeni dziejów umocowana przy szkole, wywierała i ciągle wywiera ogromny wpływ na kształtowanie charakteru dziecka poprzez tzw. harcerski system wychowawczy złożony z metody, form pracy i środków oddziaływania. Kształtowany przez lata zuchowy kodeks zachowań (Prawo Zucha) był i jest nadal drogowskazem, który ma przyświecać dzieciom podczas zabaw i gier pod opieką autorytetu, instruktora – wychowawcy.

Zalążków pracy zuchowej w Polsce należy upatrywać tuż po I wojnie światowej, kiedy to w naszym kraju ZHP zaczęło przyjmować do organizacji dzieci poniżej 10 roku życia oraz szukać rozwiązań metodycznych, które pozwoliłyby we właściwy sposób oddziaływać na młodego człowieka, stworzyć nisze atrakcyjną dla dzieci w wieku 7-10 lat. Pomysły pracy z małymi dziećmi w organizacji pojawiły się tuż przed zakończeniem działań wojennych.

W 1917 roku Bolesława Zienkiewiczówna wydała podręcznik *Związek Zuchów, czyli młodych harcerzy* (Zienkiewiczówna, 1917) jako projekt do realizacji w szkołach elementarnych. Zdaniem autorki, w owym

czasie ważne było wychowanie narodowe. Twierdziła, iż należy u dzieci rozwijać „instynkty społeczne”, odpowiedzialność, logiczne myślenie, aby wychować pokolenie, które przyczyni się do odrodzenia kraju (Zienkiewiczówna, 1917, s. 1). Związek Zuchów skupiał dzieci chrześcijańskie w wieku 7-8 lat. Praca z nimi prowadzona była w oddziałach szkół elementarnych przez nauczycieli, którzy dobrowolnie podejmowali się pracy w organizacji. Dzieci w stowarzyszeniu przebywały od 4-6 lat (Zienkiewiczówna, 1917, s. 7). Związek Zuchów miał zajmować się przede wszystkim wychowaniem dzielnych obywateli, gotowych do poświęceń, umiejących pracować nad sobą, odpowiedzialnych, ale przede wszystkim posiadających umiejętność pracy zespołowej. Z założenia, wśród dzieci wyeliminować trzeba było lenistwo, nieposłuszeństwo i kształtować oraz utrwalać nawyki higieny osobistej. Dużą uwagę zwracano na wpajanie zasad moralnych i religijnych za pośrednictwem pogadek i gawęd. Program związku podzielony był na dwie części: praca obyczajowa i praca fizyczna (Zienkiewiczówna, 1917, s. 8-9).

Pierwsze dwa lata pracy z dziećmi były swoistym przygotowaniem do wstąpienia do Związku Zuchów. W pierwszym roku wyrabiano odpowiedzialność za swoje czyny, a praca ograniczała się jedynie do zadań na terenie szkoły. Skupiała się przede wszystkim na wzorowym wypełnianiu obowiązków szkolnych, kształtowaniu posłuszeństwa wobec wychowawcy, przestrzeganiu higieny osobistej oraz wpływaniu na dziecko poprzez moralizatorskie opowiadania. W drugim roku praca z dzieckiem wykraczała już poza ramy szkoły, przenosząc się do domu, na podwórko. Dziecko nauczone samokontroli powinno umieć już odróżniać dobre nawyki od złych i mogło wykazać się właściwą postawą wobec kolegów, spełnianiem obowiązków domowych itp. (Zienkiewiczówna, 1917, s. 8-13). Trzeci rok pracy to właściwa praca zuchowa. Dzieci wstępowały do Związku Zuchów, zapoznawały się z prawem zuchowym i zasadami stowarzyszenia. Praca prowadzona była w koedukacyjnych 8-osobowych gromadkach, do których dzieci były dobierane przez nauczycielkę. Zespoły złożone z chłopców i dziewczynek miały nauczyć tych pierwszych właściwego obchodzenia się z kobietami, a dziewczętom miały pomóc zmężnieć. Każdy kolejny miesiąc rozpoczynał się od składania zobowiązania przestrzegania jednego z praw Związku Zuchów¹. Wtedy dziecko otrzymywało prawo noszenia przyjętego w drużynie znaczka z wizerunkiem znanej osoby – wzorca osobowego np. Tadeusza Kościuszki. Po dziesięciu miesiącach, kiedy dziecko miało się nauczyć przestrzegać wszystkich dziecięcych praw, otrzymywało pozwolenie noszenia znaczka na amarantowo-białym tle. Kiedy zuchowi nie udało się sprościć przestrzeganiu danego

¹ Prawo Związku Zuchów składało się z następujących punktów:

Zuch mówi zawsze prawdę.

Zuch pomaga innym, codziennie spełnia przyjacielską usługę.

Zuch jest przyjacielem wszystkich, a bratem każdego Zucha.

Zuch jest przyjacielem zwierząt.

Zuch jest posłuszny rodzicom, nauczycielom i drużynowym.

Zuch jest pogodny, wesoły, nie przeklina i nie wymyśla.

Zuch nie myśli o brzydkich rzeczach, nie mówi ani czyni nic nieczystego.

Zuch jest oszczędny.

Zuch kocha Polskę, dla niej się uczy, staje się dobrym i dzielnym.

Zuch kocha Boga, modli się rano i wieczór, do kościoła uczęszcza w niedzielę i święta, spełnia powinności, które Jezus Chrystus i kościół na niego wkłada.

miesięcznego prawa, traciło znaczek, a pracę z prawem musiało w kolejnym miesiącu rozpocząć od nowa (Zienkiewiczówna, 1917, s. 8-92).

W kolejnym okresie zuchowania dziecko nosiło dwie lilijki na kołnierzu, czekając tak naprawdę na przyjęcie do drużyny harcerskiej. Rozwój dziecka w Związku został zakończony, a kolejne etapy pracy nad kształtowaniem charakteru czekały go dopiero w harcerstwie². Tak więc ilość czasu, którą dziecko spędzało w Związku Zuchów zależała przede wszystkim od jego samozaparcia i siły charakteru (Zienkiewiczówna, 1917, s. 9).

Jak już wcześniej wspomniałam, pracy obyczajowej w Związku Zuchów towarzyszyła praca fizyczna. Były to przede wszystkim ćwiczenia fizyczne, gry połączone z rywalizacją między zastępami. Część ćwiczeń prowadzona była w szkole, część na świeżym powietrzu, w lesie. Zuchy na wzór harcerzy budowały szataśy, kuchnię polową, wyrabiały zmysły (Zienkiewiczówna, 1917, s. 9).

Związek Zuchów miał być przede wszystkim przygotowaniem do służby ojczyźnie w wolnym kraju. Do pracy na rzecz szkoły, domu oraz całego otoczenia. Był stowarzyszeniem, które stawiało na dyscyplinę, siłę charakteru, wychowanie narodowe i religijne.

Kontynuacją idei Związku Zuchów był ruch zuchowy umocowany przy żeńskiej gałęzi harcerstwa, który zaczął rozwijać się prężnie po 1926 roku³. Główna Kwatera Harcerek po części przejęła ogólną ideę Związku Zuchów, wprowadzając jednakże wiele nowych rozwiązań metodycznych i środków oddziaływania.

Jedną z twórczyń metody zuchowej była Jadwiga Falkowska, która opracowała podręcznik *W gromadzie zuchów. Na tropie* (Falkowska, 1933). Wcześniej opublikowany został artykuł: *Zasady prowadzenia gromad zuchowych* (Falkowska, 1926b, s. 21), będący swoistą instrukcją pracy z zuchami. Falkowska starała się dobrać metody i formy pracy do rozwoju fizycznego i psychicznego dziecka. Zresztą wiele też miejsca w artykułach o zuchowaniu poświęciła właśnie opisowi i analizie rozwoju psychofizycznego dziecka w wieku 7-11 lat.

W gromadach uczono dzieci przede wszystkim radosnego spojrzenia na świat, kształtowano umiejętności społeczne, nie zapominając tak jak w Związku Zuchów, o rozwoju indywidualnym, który był prowadzony w trzech sferach: fizycznej, intelektualnej oraz moralnej. Gromady, z racji kładzionego nacisku na pracę indywidualną były mniej liczne, gdyż liczyły między 20-30 dzieci, podczas gdy drużyny Związku Zuchów obejmowały cały oddział szkoły elementarnej, czyli około 50 osób (Falkowska, 1926, s. 21).

W pracy z zuchami odchodzono od zbyt dużego nacisku na karność i wszelkie szablony, gdyż, jak uważano, na to miał być czas w drużynie harcerskiej. Pierwszy etap pracy opierał się na rozbudzaniu radosnego stosunku do świata. Dzieci obierały sobie indywidualne godła, które mogły podczas kolejnych etapów rozwoju w gromadzie być zmieniane, jednakże miały odzwierciedlać indywidualność każdego dziecka i jego zainteresowania. W drugim etapie pracy kładziono większy nacisk na umiejętności społeczne. Gromada miała być „szkołą dzielnosci wyrażającej się w każdym czynie życia codziennego-zaradności i umiejętności pracy dla

² Dziecko po zakończeniu pracy w Związku Zuchów miało zostać przekazane do drużyny skupionej w Związku Harcerstwa Polskiego.

³ Równolegle z ruchem zuchowym już od 1923 roku rozwijał się ruch wilczyt w organizacji męskiej ZHP.

siebie i innych, (...) kierowaniem dziecka do tworzenia w sobie wartości charakteru prawego i mocnego” (Falkowska, 1926a, k. 1). Poprzez stworzony system stopni zuchowych – gwiazdek⁴, wspierano kształtowanie potrzeby pracy na określonym polu. Zadania pierwszej gwiazdki dotyczyły zadań wykonywanych głównie w domu, drugiej w szkole. Próba trzeciej gwiazdki zawierała wytyczne zmierzające do tego, aby przede wszystkim dawać siebie innym, czwarta gwiazdka była ukierunkowana na wyrabianie dzielności i pożyteczności (Falkowska, 1926a, k. 57).

Instrumentem wspierającym dziecko w rozwoju indywidualnym oraz w rozbudzaniu i poszerzaniu zainteresowań były sprawności, czyli umiejętności. W kręgu zainteresowań małego dziecka miała być przede wszystkim przyroda, obowiązki domowe, znajomość okolicy itp. Tu zdobywano na przykład takie sprawności, jak: porządnicka, szwaczka, wskazidroga (Falkowska, 1926a, k. 7). Dużą uwagę w pracy zwracano także na wychowanie fizyczne, dając możliwość wyładowania nadmiaru energii w grach na powietrzu, wędrownkach lub podczas organizowanych w okresie letnim kolonii (Falkowska, 1926a, k. 2.)

Ruch zuchowy żeński bardziej, w odróżnieniu od Związku Zuchów, przypominał harcerstwo. Dzieci posiadały mundurki, składały obietnicę zuchową, posiadały zbiór praw, które były drogowskazem, a nie kolejnymi etapami wtajemniczenia w życie drużyny. Praca polegała na zabawie ukierunkowanej na kształtowanie charakteru i rozbudzanie zainteresowań oraz ciekawości świata. Prawo zucha zatwierdzone rozkazem Główniej Kwatery Żeńskiej L 1 z dnia 12 lutego 1926 r. (*Wiadomości Urzędowe* 1926, s. 4) posiadało dziewięć punktów, które ukierunkowane były głównie na służbę Bogu, karność, dzielność, pracę nad sobą, współżycie z przyrodą oraz pozytywne nastawienie do świata⁵.

Praca z zuchami w żeńskiej gałęzi harcerstwa, mimo iż nastawiona przede wszystkim na zabawę rządziła się surowymi regułami w związku z zasadami przyjmowania do gromad. Tak naprawdę dzieci były poddawane swoistej eliminacji. Jadwiga Falkowska, jako wytyczną do pierwszych spotkań podawała taki dobór ćwiczeń i gier, aby słabsze jednostki, te które nie potrafią odnaleźć się w grupie, jak i są słamazarne o słabym charakterze zniechęciły się i nie chciały uczestniczyć w kolejnych zbiórkach. Tym sposobem w gromadach pracowały dziewczynki, których silny charakter i predyspozycje były gwarantem osiągnięcia wychowawczego celu (Falkowska, 1933, s. 35-36).

⁴ Początkowo zuchy zdobywały cztery gwiazdki, w latach 30. już tylko trzy.

⁵ Prawo gromad zuchowych

1. Zuch kocha Boga.
2. Zuch zawsze mówi prawdę.
3. Zuch stara się uczyć jak najlepiej.
4. Zuch jest usłużny i grzeczny dla wszystkich.
5. Zuch kocha zwierzęta i rośliny.
6. Zuch jest posłuszny.
7. Zuch jest zawsze uśmiechnięty i wesoły.
8. Zuch szanuje swoje i cudze rzeczy.
9. Zuch jest dzielny.

Praca z najmłodszymi w gałęzi męskiej harcerstwa przebiegała zupełnie odmiennie. Od lat 20. XX wieku młodzi chłopcy skupieni początkowo przy harcerskich drużynach (później pojawiły się coraz częstsze próby tworzenia oddzielnych drużyn) upodabniali się do małych wilcząt zgodnie z wytycznymi Roberta Baden-Powella twórcy skautingu i tym samym ruchu wilczego w Anglii. Praca w drużynach wilcząt oparta była na fabule *Księgi Dżungli* Rudyarda Kiplinga nie do końca wpisującej się w realia oraz pejzaż Polski. Chłopcy przyjmowali rolę wilczków, które w młodym wieku musiały kształtować przede wszystkim zmysły, ale i karność oraz posłuszeństwo. Chłopcy ponadto uczyli się rozpalać ognisko, gotować posiłek w warunkach polowych, budować szałas, stawiać obóz. Praca z wilczętami polegała również na wpajaniu szacunku do przełożonych i starszych, zasad religijnych, na przezwyciężaniu swoich słabości, przestrzeganiu higieny osobistej, radzeniu sobie w prostych przypadkach udzielania pierwszej pomocy (Baden-Powell, 1928, s. 14, 15).

Podobnie jak w ruchu zuchowym żeńskim wychowanie wspierał system stopni. Motywacją do ich zdobywania, jak również przezwyciężania swoich słabości była zasada zakazująca noszenia totemu gromady (znaku), jeśli przez rok pracy jakiś z wilczków nie zdobędzie gwiazdki (stopnia). Tego rodzaju zakaz był płamą na honorze gromady (Baden-Powell, 1928, s. 16). Ideę pracy nad charakterem małych chłopców dobrze odzwierciedlało przyrzeczenie, które każdy wilczek musiał uroczystie złożyć⁶ oraz dwupunktowe prawo, które nakazywało posłuszeństwo wobec przełożonych oraz kształtowanie siły charakteru (Baden-Powell, 1928, s. 12).

Wzorem Roberta Badden-Powella starano się przezwyciężać wady chłopców poprzez odpowiednio dobrany system sprawności. W drużynach funkcjonowała wzorcowa tabela wad (tabela 1) wraz z wykazem umiejętności, które mogą ją zniwelować. Dzięki indywidualnie dobranym instrumentom metodycznym (bo tak w harcerstwie zwykło się nazywać system sprawności) każdy z chłopców mógł nie tylko sam pracować nad sobą, ale także rozwijać swoje zainteresowania i sprawność fizyczną.

Ostatecznie ruch zuchowy w Polsce ukształtował się w latach 30. XX w., będąc kompilacją angielskiego ruchu wilczego, polskich wzorców harcerskich oraz doświadczeń żeńskiej gałęzi zuchowej II RP. Jak pisze Kamiński w *Kręgu Rady*, u źródeł metody zuchowej należy upatrywać skautowego podejścia do wychowania poprzez grę, harcerskiego dekalogu, czyli prawa harcerskiego, wilczej „zabawy w coś”, przejętej od dziewcząt-zuchów drogi do zajęć zuchowych i metody podejścia do zuchów opartej na współczesnej pedagogice i psychologii oraz własnych pomysłów autora, przeznaczonych dla polskich chłopców (Kamiński, 1935, s. 25).

⁶ Przyrzeczenie wilcząt: *Przyrzekam wszystko uczynić co w mojej mocy:
aby być wiernym Bogu, Ojczyźnie i Prawu wilczącej gromady;
aby co dzień wyświadczyć komuś dobry uczynek.*

Tabela 1. Tabela wad chłopców i wilczęcych środków zaradczych (Baden-Powell, 1928)

Wady częste u chłopców	Gdzie przyczyna?	Co kształcić?	W jakich grupach?	Przez jakie sprawności?
udawanie przechwalanie się nieśmiałość kłamstwo	niedoświadczenie	charakter	inteligencja	sygnalizacja kolekcjonerstwo obserwacja natury
psotnictwo niszczytelstwo niedbalstwo niecierpliwość	brak zainteresowania	charakter	zręczność (rękodzieło)	wypłatanie rysowanie robótki drzewne
nieposłuszeństwo samolubstwo okrucieństwo	niezważanie na innych	charakter	usłużność (służba bliźnim)	pierwsza pomoc posługi domowe wskazywanie drogi
niezgrabność słabość fizyczna uleczalne braki cielesne	niewiedza i niewyćwiczenie	zdrowie	higiena osobista i atletyka	plywanie atletyka sporty dbanie o siebie

Za twórcę metody zuchowej uważa się Aleksandra Kamińskiego, który wydał trylogię opisującą pracę z zuchami (Kamiński, 1932, 1933, 1935). Do dotychczasowych doświadczeń dodał własne metody, wziął pod uwagę własne spostrzeżenia. Kamiński wprowadził „zabawę w kogoś lub w coś” opartą na realiach polskich. Chłopcy wcielali się w marynarzy, strażaków, Krakowiaków, powstały piosenki, rozmaite gry i zabawy. Dzieci poprzez zabawę miały uczyć się właściwych nawyków, pracy w grupie, kształtować charakter, rozwijać zainteresowania (Kamiński, 1935, s. 16-17).

Dziecko zanim rozpoczęło pracę z zuchowymi gwiazdkami musiało przejść miesięczną próbę. Próba pierwszej gwiazdki trwała 6 miesięcy, podczas których młody zuch musiał wykonać określone w regulaminie gwiazdek zadania: np. nauczyć się bawić w pięć gier ruchowych, spełnić dwie zlecone czynności z życia domu typu wysłać list, zatelefonować w określonej sprawie, ale też musiał wykonać zadania sprawnościowe, jak przeskoczenie rowu z wodą, wejście na drzewo... Po skończeniu próby dziecko składało obietnice, iż będzie dobrym zuchem pierwszej gwiazdki i od tej pory otrzymywało prawo zdobywania także sprawności, czyli umiejętności indywidualnych, takich jak np. aktor, kuchcik, leśny duch, majster klepka, mróz, przyjaciel roślin, rysownik i wiele innych (Załącznik do Rozkazu..., 1935, s. 135).

Kolejne gwiazdki zdobywano w odstępach minimum kolejnych 6 miesięcy, a po ich zdobyciu składano kolejną obietnicę, iż będzie się dobrym zuchem drugiej czy trzeciej gwiazdki. W regulaminach kolejnych dwóch gwiazdek możemy znaleźć nabycie umiejętności radzenia sobie w sytuacjach udzielenia pierwszej

pomocy typu rozcięty palec, czy oparzenie, znajomość symboli narodowych, umiejętność czyszczenia butów czy rozpalać ogniska. Zadania poszczególnych stopni nawiązywały do zadań, jakie stawiano już we wcześniejszej pracy z najmłodszymi w ZHP (Załącznik do Rozkazu..., 1935, s. 135-136).

W 1934 roku uchwałą Naczelnej Rady Harcerskiej zatwierdzoną potem w 1935 roku Rozkazem Naczelnictwa ZHP (Załącznik do Rozkazu..., 1935) ostatecznie zniesiono wszelkie różnice pomiędzy ruchem zuchowym żeńskim i męskim, wprowadzono jednakowe metody pracy. Uchwalono ostatecznie tekst obietnicy zuchowej i obowiązującego prawa zucha, które teraz liczyło już tylko cztery punkty. Na wzór męskiej gałęzi zuchowej wprowadzono system gwiazdek i sprawności, jednakże owe instrumenty zostały dostosowane do zainteresowań dziewczynek⁷.

Mimo iż ruch zuchowy początkowo był bardzo niszowy, to w latach 30. XX wieku szybko zaczął rosnąć w siłę, stając się znaczną częścią Związku Harcerstwa Polskiego. Wypracowana w II RP metoda zuchowa w prawie niezmienionym kształcie przetrwała i funkcjonuje do dziś w Związku Harcerstwa Polskiego, a także znajduje odzwierciedlenie w pracy oddziałów nauczania wczesnoszkolnego w polskich szkołach. W gromadach zuchowych kształtuje się wśród dzieci właściwe postawy oraz umiejętności, które w dużej części zgodne są z nową podstawą programową nauczania wczesnoszkolnego i choć nie wszystkie gromady działają przy szkołach, to mimo to wspierają a i czasem poszerzają wychowanie szkolne. Wychowanie zuchowe, tak jak w II RP, tak i dziś, stawiane jest na rozwijanie indywidualnych umiejętności i predyspozycji dziecka, starając się jednocześnie rozwijać umiejętności społeczne.

Bibliografia

- Baden-Powell R. (1923). *Wilczęta*. tł. T. Strumiłło. Warszawa: Książnica Harcerstwa i Kultury Fizycznej.
Baden-Powell R. (1928). *Wilczęta*, tł. T. Strumiłło. Poznań: Księgarni Św. Wojciecha.
Falkowska J. (1926a). *Ogólne wytyczne ruchu zuchowego*. Archiwum Akt Nowych, ZHP, sygn. 2002.
Falkowska J. (1933). *W gromadzie zuchów*. Katowice: Na Tropie.
Falkowska J. (1926). *Zasady prowadzenia gromad zuchowych*. *Harcmistrz*, 3.
Kamiński A. (1932). *Antek Cwaniak*. Katowice: Na Tropie.
Kamiński A. (1933). *Książka wodza zuchów*. Katowice: Na Tropie.
Kamiński A. (1935). *Krąg Rady*. Katowice: Na Tropie.
Wiadomości Urzędowe (1926), 3, s. 4.

⁷ Prawo i Obietnica Zuchowa zatwierdzona Rozkazem Naczelnictwa ZHP L.1 z dnia 10 stycznia 1935 r.

1. Zuch kocha Boga i Polskę.

2. Zuch jest dzielny.

3. Wszystkim jest z zuchem dobrze.

4. Zuch stara się być coraz lepszym.

Obietnica

Obiecuję być dobrym zuchem I, II, III gwiazdki.

Załącznik do Rozkazu Naczelnictwa ZHP L.1 z dnia 10 stycznia 1935 r. *Wiadomości Urzędowe* (1935), 12, s. 135.

Zienkiewiczówna B. (1917). *Związek Zuchów, czyli młodych harcerzy*. Warszawa: Wydawnictwo Księgarni J. Lisowskiej.

Summary

The Child as a Lad in Scouting Organization in the Second Polish Republic

Scout association after World War I was in our country very niche. Only in the 30s of the twentieth century began to grow rapidly in strength. Scout-oriented education was to develop individual skills and abilities of the child, while trying to develop social skills.

Ideas of working with young children for the first time were reflected in the Association Scout operating at elementary schools. The continuation of this idea was a Scout association secured by the female branch of scouting, which began to grow rapidly after 1926 in the male branch of the youngest scouts work was based on English patterns, and thus the story of Rudyard Kipling's *Jungle Book* is not the end is reflected in the realities and Polish landscape.

Finally scout association in Poland amounted to in the 30s of the twentieth century, being a compilation of motion wolves English, Polish scouting patterns and experiences of the female branch of the Scout Second Republic.

Sieroctwo wojenne polskich dzieci (1939-1945) Zarys problematyki

Artykuł przedstawia główne tendencje w badaniach nad zagadnieniem sieroctwa wojennego polskich dzieci czasu II wojny światowej. W pierwszej części zostały ukazane trzy fazy tych badań, skupione wokół następujących tematów: dzieci – świadkowie i ofiary wojny (1944-1948), zbrodnie hitlerowskiego „aparatu śmierci” (1956-1980), sieroty wojenne – ofiary faszyzmu oraz komunizmu (po 1989). Druga część jest próbą zarysowania zbiorowego portretu dzieci – ofiar wojny. Zawiera następujące problemy: „kompleks wojenny”, trauma wojenna dzieci Holocaustu, KZ-syndrom, syndrom „tułaczego dziecka”, wychowanie komunistyczne.

Życiowe doświadczenia dzieci okresu II wojny światowej są ważnym elementem narodowej pamięci Polaków, a także zbiorowej pamięci europejskich społeczeństw. Nie tylko świadczą o tragicznej przeszłości naszego kraju oraz Starego Kontynentu. Współcześnie, dzięki upowszechnianiu materiałów dokumentacyjnych i rosnącej liczbie opracowań naukowych, losy wojenne dzieci są włączane do szerszego życia publicznego. Sprawia to, że nie zanikają wraz z odejściem osób bezpośrednio dotkniętych tamtymi wydarzeniami, ale współkształtują stosunki między pokoleniami oraz między narodami. Pamięć o wojennej krzywdzie dziecka – tu: głównie dziecka polskiego i żydowskiego – ciągle nie ma swojego wyraźnego miejsca w odbudowywanej narodowej pamięci Polaków. Ten bagaż pamięci, sytuowany w szerszym kontekście, powinien również rozszerzyć i wzbogacić budowaną transnarodową kulturę pamięci europejskiej (zob. np. Thompson, 2008, s. 1-14; Assmann, 2010; Kończal, 2010). Losy „dzieci wojny” mają także wymowę ostrzegającą. Nie pozwalają obojętnie przechodzić obok losów sierot wojennych XXI w. I wreszcie – na co zwraca uwagę m.in. Norman Davies – wiedza o wojennym cierpieniu dziecka przełamuje konwencjonalny i schematyczny obraz wojny, który na ogół skupia się na bitwach, bohaterstwie, zbrodniach, wyzwoleniu, zniewoleniu (Davies, 2011).

Sieroctwo wojenne jest zjawiskiem historyczno-społecznym oraz psychofizycznym, który bezpośrednio lub pośrednio zostało wywołane przez wojnę, zbrojne konflikty, a także towarzyszące im klęski, jak np. głód, choroby, bezdomność, co w sposób szczególny naraża dziecko na utratę życia, zdrowia oraz prawa

do rozwoju. Sieroctwo wojenne obok skutków bezpośrednich wywołuje skutki pośrednie, odłożone w czasie (potraumatyczny stres), jak m.in.: osamotnienie dzieci i młodzieży, brak oparcia w rodzinie, domu i środowisku społeczno-kulturowym, brak podstawowych materialno-socjalnych warunków do życia, liczne i głębokie zmiany w osobowości, zaburzenia w rozwoju fizycznym, choroby i kalectwo, demoralizacja społeczna, brak norm moralnych, agresja.

Sierota wojenna jest osobą, która w najwyższym stopniu wymaga pomocy oraz opieki. Do głównych form wsparcia dla sierot wojennych należą: pomoc medyczna, wychowawcza i socjalna, wsparcie emocjonalne, rekonstruowanie ról społecznych osieroconego dziecka. Są to zarazem podstawowe warunki przygotowania najmłodszych ofiar wojny do samodzielnego życia (Theiss, 1990; Theiss, 2006, s. 737-749; Theiss, 2007).

Rozwój polskich badań nad sieroctwem wojennym

Straty, które w latach II wojny światowej poniosły dzieci i młodzież polska wskutek eksterminacji hitlerowskiej były ogromne:

- 2,025 mln dzieci straciło życie, w tym 600 tys. dzieci żydowskich,
- 200 tys. dzieci zostało wywiezionych do Niemiec hitlerowskich w celach germanizacyjnych (z tego wróciło około 15%),
- 710 tys. małoletnich zostało skierowanych do przymusowych prac fizycznych,
- 1,5 mln polskich dzieci po II wojnie światowej było sierotami, półsierotami, a także dziećmi opuszczonymi (22% całego młodego pokolenia Polaków), z czego 320 tys. dzieci wymagało natychmiastowej opieki w specjalistycznych placówkach wychowawczych, terapeutycznych oraz medycznych. Trzeba dodać, iż ogółem w Europie po II wojnie było ok. 13 mln sierot i półsierot (Wojtyński, Radlińska, 1946, s. 17-18; Pietruszka, 1982, s. 429-432)¹.

Skalę strat wojennych i zakres potrzeb przybliży obrazowe stwierdzenie Edwarda Rosseta: w 1945 r. w Łodzi „co szóste dziecko w kołysce, co czwarte dziecko w wieku przedszkolnym i co trzecie dziecko w wieku szkolnym pozostawało bez ojca lub bez matki, jeżeli nie bez obojga rodziców” (Rosset, 1975).

Polskie badania nad dzieciństwem wojennym, czy szerzej – martyrologią wojenną dzieci – były i są prowadzone w różnych perspektywach naukowych: historycznej, pedagogicznej, psychologicznej, medycznej, prawnej. Do roku 1989 badania te były prowadzone pod bezpośrednią i silną presją polityczną. W zależności od ideologicznej koniunktury, w badaniach tych należy wyróżnić następujące obszary tematyczne, ściśle połączone z dziejami kraju: dzieci – świadkowie i ofiary wojny (1944-1948), zbrodnie hitlerowskiego „aparatu śmierci” (1956-1980), sieroty wojenne – ofiary faszyzmu oraz komunizmu (po 1989 r.).

¹ J. Hugo-Bader w reportażu *Dzienniki kołymskie* podaje następującą informację: „W latach wojny, według oficjalnych danych, w ZSRR umierało pięćdziesięcioro pięcioro na sto dzieci przychodzących na świat. Największa śmiertelność była w domach dziecka. Po wojnie Kraj Rad miał dziewiętnaście milionów sierot w tym pięć milionów bezprizornych, bezdomnych” (Hugo-Bader, 2011, s. 42).

Dzieci — świadkowie i ofiary wojny

W okresie tym przeważały diagnozy skutków przeżyć wojennych, a także bezpośrednio z nimi połączone praktyczne próby wychowawczego kompensowania dostrzeżonych braków i deformacji w rozwoju młodego pokolenia.

Pierwsze diagnozy psychologiczne skutków wojny były podjęte jeszcze w 1944 r., w czasie trwania II wojny światowej, w ramach konspiracyjnych prac badawczych, prowadzonych w Warszawie. Kierowano się przy tym dyrektywą opisywania skutków wojny *in statu nascendi*. Autor tej zasady, znany psycholog Stefan Baley twierdził:

„Gdy dokonuje się zaćmienie słońca, astronomowie dokładają starań, aby wykorzystać okazję i przeprowadzić odpowiednie badania. Zaćmienie ludzkości, jakim jest wojna, nie daje się przewidzieć z taką samą dokładnością. Niemniej i ona wymaga uwagi ze strony kompetentnych badaczy [...] Powinni by oni właśnie jak astronomowie: badać” (Baley, 1949).

Na czoło licznych prac z tego zakresu realizowanych po 1945 r. wysunęły się nowatorskie i oryginalne badania przeprowadzone przez Stefana Szumana, który analizował rysunki i wypracowania dzieci nadesłane na konkurs *Moje osobiste wspomnienia z czasów wojny i okupacji* oraz *Co zdarzyło się w mojej rodzinie i u naszych krewnych podczas wojny i okupacji* (Szuman, 1946).

W parze z ówczesnymi badaniami *stricte* naukowymi nad sieroctwem wojennym szły projektujące diagnozy pedagogiczne. Część z nich miała charakter całościowy — to kompletne i wnikliwe analizy statystyczne sieroctwa wojennego w Polsce, podjęte w celu zaprojektowania organizacji opieki wychowawczej nad sierotami (Radlińska, Wojtyniak, 1946). Inne rozpoznania miały postać wycinkowych obserwacji psychopedagogicznych dzieci objętych opieką wychowawczą. Większość z nich została publikowana w latach 1946-1947 w pedagogiczno-psychologicznych czasopismach („Dzieci i Wychowawca”, „Opieka Społeczna”, „Psychologia Wychowawcza”, „Zdrowie Psychiczne”). Wśród tych wypowiedzi uwagę zwraca bezkompromisowe studium M. Żebrowskiej na temat nieletnich przestępców w powojennej Warszawie (Żebrowska, 1948).

Ważne miejsce w omawianej literaturze zajmowały prace dokumentacyjno-informacyjne. Były to publikacje wydane na Zachodzie Europy przez polskie agendy państwowe i wojskowe, a także przez osoby prywatne bezpośrednio związane z opieką nad dziećmi w Rosji. Łączyły one ogólny wymiar tragedii i strat wojennych z perspektywą indywidualną, przybliżającą na konkretnych przykładach różne sytuacje relacji wojna — dziecko oraz różne typy psychofizycznych skutków wpływów wojny na rozwój i świat dziecka (Majewski, 1944; Auderska, 1945; Wasilewska, 1945; Hort, 1946; *Dzieci żydowskie...*, 1947).

Zakres i poziom opieki sprawowanej tuż po wojnie nad sierotami umieszczonymi w różnych placówkach wychowawczych nie był wystarczający. Stanisław Papużyński, wybitny wychowawca i opiekun tamtych czasów, określił położenie ówczesnych dzieci i młodzieży mianem „klęski elementarnej”, o czym świadczyły dramatycznie wysokie wskaźniki zachorowalności i umieralności (Papużyński, 1946). Irena Sendlerowa

pytając, kto wyrządził tę krzywdę dziecku, szukała winy w złej woli osób odpowiedzialnych za pomoc społeczną oraz w karygodnej nieznajomości sytuacji czy też w niezrozumieniu doniosłości opieki nad dzieckiem (Sendlerowa, 1946).

Trudną do przecenienia rolę w kompensacji sieroctwa wojennego odegrała wówczas akcja Caritas. Od połowy 1945 r. pracami tymi kierowała Krajowa Centrala Caritas z siedzibą w Krakowie. Ten zapomniany dziś wysiłek był prowadzony z dużym rozmachem i dobrym skutkiem. Najszerzy społeczny i moralny zasięg miały organizowane przez Caritas ogólnopolskie tygodnie miłosierdzia. Obok zbiórki darów i modlitw w intencji potrzebujących, celem tych akcji było ukazanie najszerszym kręgom społeczeństwa różnych zagadnień związanych z trudną, powojenną sytuacją dziecka i rodziny. Prowadzone w latach 1945-1949 przez Caritas coroczne tygodnie miłosierdzia były organizowane pod hasłami: *Miej serce* (1945), *Troska o dziecko* (1946), *Ratujmy człowieka* (1947), *Służmy rodzinie* (1948), *Macierzyństwo* (1949). Jeszcze dziś zwraca uwagę rozległa i kompletna problematyka tygodnia miłosierdzia z 1946 r., bezpośrednio skierowana na pomoc wojennym sierotom. Skupiono się wtedy na następujących szczegółowych zagadnieniach: dziecko – przyszłość narodu, dziecko w rodzinie, dziecko poza domem, dziecko sierota, dziecko opuszczone i zagrożone, dziecko bohater, dziecko kaleka, dziecko wykołone (Caritas..., 1946).

Z pewnością ważnym bodźcem do podjęcia przez polską Caritas problematyki dziecka była Encyklika Piusa XII *O bezzwłocznej pomocy na rzecz cierpiących niedostatek dzieci* (6 I 1946 r.). Wystąpienie Papieża zwracało uwagę na ogrom powojennego cierpienia i nędzy, który przygniatał wiele narodów. Wśród tych przeżyć najbardziej tragiczne były – jak podkreślała Encyklika – doświadczenia dzieci, które znalazły się w skrajnych sytuacjach – ginęły z zimna, głodu, nędzy, chorób, często brakowało im także miłości rodziców i opiekunów. Stąd apel Papieża: „(...) abyście w szczególniejszy sposób wzięli sobie do serca nader ważną sprawę cierpiącej na niedostatek dziatwy i nie pozwolili na zaniedbanie czegokolwiek, co może się przyczynić do złagodzenia i polepszenia ich doli” (Pius XII).

Czym głównie odznaczały się zasygnalizowane studia i analizy? Przede wszystkim były to badania wieloaspektowe. Łączyły kilka szczegółowych perspektyw i zadań: ogólną dokumentację wojennych losów polskich dzieci (w ramach dokumentacji strat wojennych), zapis i analizę żywych i świeżych jeszcze emocji, obserwację bezpośrednich psychicznych i fizycznych skutków wojny w rozwoju dziecka, działania wychowawczo-kompensacyjne. Obejmowały także zagadnienia metodologiczne i teoretyczne, związane z problematyką relacji wojna – dziecko. Badania te charakteryzował silny i bezpośredni związek z praktyką opiekuńczo-wychowawczą oraz ratownictwem społecznym. Wreszcie, badania te pełniły – obok funkcji poznawczej – funkcję moralno-oskarżycielską. Łączyły precyzyjny opis i analizę hitlerowskiego i sowieckiego dzieciobójstwa z najsurowszymi ocenami tego procederu. Niekiedy na tej kanwie powstawały ogólniejsze refleksje nad naturą ludzką i losem świata, istotą dobra i zła czy też agresją oraz pokojem między ludźmi.

Zbrodnie hitlerowskiego „aparatu śmierci”

Po 1956 r., wraz ze zmianą warunków społeczno-politycznych w Polsce, tj. przejściem od systemu komunistycznego w wydaniu stalinowskim do tzw. realnego socjalizmu, nastąpiła intensyfikacja badań nad

zbrodniami wojennymi hitlerowskich Niemiec. Ze względu na cele i formę, badania te miały głównie charakter opracowań dokumentalno-popularnych, charakteryzujących dziecko jako bezpośrednią ofiarę wojny, przedmiot celowej i bezwzględnej polityki niemieckiego okupanta. Mówiły o sposobach, za pomocą których realizowano plan zagłady najmłodszego pokolenia Polaków. Była to bezpośrednia eksterminacja dzieci. Mowa o dzieciach, które trafiły do: obozów koncentracyjnych (m.in. Oświęcim, Majdanek, Stutthof), urzędów gestapo i policji (m.in. w Warszawie, Krakowie, Lublinie) oraz do specjalnych obozów dla dzieci (Łódź, Potulice). Wiele uwagi poświęcono także procederowi wywożenia dzieci polskich do Niemiec w celach germanizacyjnych. Ogół tych działań – ściśle zaplanowanych, precyzyjnie zorganizowanych, bezwzględnie i systematycznie realizowanych – nazwano „hitlerowskim aparatem śmierci” (Hrabar, 1960; Wnuk, Radomska-Strzemecka, 1961; Sosnowski, 1962; Tokarz, 1969).

Zasygnalizowane badania, oprócz znaczenia dokumentacyjnego i informacyjnego, pełniły także funkcję ideologiczną. Należały do repertuaru środków stosowanych w czasie zimnej wojny pomiędzy blokiem komunistycznym a państwami Zachodu. W tym świetle zbrodnie i zło wyrządzone przez faszyzm było traktowane jako stałe, ciągle istniejące „zagrożenie kapitalizmu i imperializmu”. Tą drogą kształtowano określone postawy, a nawet manipulowano ludźmi, podchodząc selektywnie do prezentowanych faktów (jedne fakty wyolbrzymiano, inne – zatajano, np. tragedie deportacji Polaków do Rosji). Wyraźne zawłaszczenie tej tematyki przez ideologię i propagandę polityczną spowodowało, że w tym okresie brakowało *stricto* naukowych badań pedagogicznych i psychologicznych nad zjawiskiem sieroctwa wojennego. Natomiast wartościowy materiał autobiograficzny przyniósł konkurs „Polityki” na wspomnienia czasu wojny *Byli wówczas dziećmi* (Turski, 1976) oraz konkurs „Życia Warszawy” *Dzieciństwo i wojna* (Mazurczyk, Zawadowska, 1983).

Sieroty wojenne – ofiary faszyzmu oraz komunizmu

Badania i publikacje w pełni wolne od ingerencji cenzury politycznej mogły pojawić się w Polsce po 1989 r., kiedy w kraju formalnie zakończyły się rządy partii komunistycznej. Nic nie stało na przeszkodzie, aby w badaniach nad sieroctwem wojennym uwzględnić pełną perspektywę historyczną, tj. zarówno zbrodnie hitlerowskie, jak i zbrodnie stalinowskie wobec dzieci. W tym nurcie, nowych poszukiwań badawczych, mieszczą się także społeczne inicjatywy dokumentalno-popularyzatorskie, jak m.in. założona w 1999 roku. Fundacja „Moje wojenne dzieciństwo”, która opublikowała kilka tomów wspomnień z okresu wojny (Rudak, 2000).

Ze względu na temat i cel, wyróżnione powyżej badania obejmują trzy zasadnicze kręgi zagadnień. Pierwszy z nich dotyczył losów dzieci polskich poza granicami kraju. Początkowo część tych badań nadal składała się z bezkrytycznego opisywania opieki i edukacji, jaka spotkała dzieci polskie w Rosji. Jednak bez odpowiedzi pozostawało najważniejsze pytanie, jak mali Polacy znaleźli się w Rosji albo też odpowiedzi te były niepełne i – niekiedy w dużym stopniu nieprawdziwe (Trela, 1981; Pilichowski, 1982; Lewin, 1987). Dalsze opracowania z tego zakresu, nieskrępowane już względami politycznymi, ukazały mało dotąd znane losy wojennych tułaczek dzieci polskich na różnych trasach pomiędzy Rosją Sowiecką a Afryką, Australią i Nową Zelandią oraz Kanadą (Bugaj, 1985; Szkoła, b.d.w.; *Tułacze dzieci*, 1995; *Polska szkoła na tułaczach szlakach*, 2004).

Ważnym uzupełnieniem zasygnalizowanego nurtu badawczego jest bogata, dotąd w pełni poznawczo niewykorzystana, literatura dokumentalna (Gross, Grudzińska-Gross, 1983) oraz wspomnieniowa, w której problem losów dziecka na zesłaniu bez wątpienia należy do najbardziej eksponowanych wątków (m.in.: Hubert-Budzińska, 1993; Krzysztoporska, 1994; Solińska, 2000; Stypuła, 2000; Burzyński, 2004; Adamczyk, 2011; Watowa, 2011). Wspólnym mianownikiem „syberyjskich wspomnień” jest zagadnienie głodu i chorób, cierpienia fizycznego, zagrożenia życia oraz głęboki, niedający się wypowiedzieć, ból po stracie najbliższych. Maria Krzysztoporska w uogólnionej refleksji napisała m.in.:

„W obliczu wszystkich tych nieszczęść panowały wśród kolonii polskiej w Bucharze stosunki przypominające w pewnym stopniu pierwszą gminę chrześcijańską. Jedni pomagali drugim, podtrzymywali się wzajemnie na duchu, pielęgowali chorych, myli umarłych, kopali groby. Wszystkich przenikała jakaś głęboka, pełna rezygnacji wiara i trzymała nadzieja powrotu i pracy dla kraju. Codzienna, coraz straszniejsza troska o chleb powszedni nie pozwalała żywym oddawać się rozpacz i rozpamiętywaniom” (Krzysztoporska, 1994, s. 99).

Drugi krąg relacjonowanych badań obejmował zagadnienie wojennych losów dzieci żydowskich. Opracowania te, poczynwszy od wcześniejszych jeszcze książek (*Dzieci żydowskie...*, 1947; *Nasze życie...*, 1966) po nowsze i najnowsze studia naukowo-dokumentalne (*Dzieci holocaustu...*, 1993; Sakowska, oprac., 2000; *Dzieci z łódzkiego getta. Katalog wystawy*, 2004; Kowalska-Leder, 2009) — przede wszystkim oddają głos świadkom Zagłady narodu żydowskiego. Trudno by przecenić wartość poznawczą, dokumentacyjną oraz moralną tych opracowań. Ważną zdobyczą ostatnich lat są studia nad pomocą i ratowaniem dzieci żydowskich i ich rodzin, działaniami, które podejmowały zarówno osoby prywatne, jak i grupy oraz instytucje społeczne (Kurek-Lesik, 1992; Sakowska, 2000; Mieszkowska, 2004; Gut Opdyke, 2010; Einhorn, 2010).

Na naukowe wykorzystanie czeka bogata literatura wspomnieniowa z okresu Holocaustu (m.in.: Birenbaum, 1988, 1991; Bauman, 1989, 2000; Akavia, 1989; Grynberg, 1994; Chuwis-Thau, 2002; Błady-Szwajger, 2010).

Wśród autobiograficznych relacji na temat niemieckich zbrodni na dzieciach żydowskich uwagę zwraca — z kilku różnych względów — wspomnienie Igora Newerlego, współpracownika Janusza Korczaka. I. Newerly był więźniem Majdanka, gdzie znalazła się także grupa dzieci żydowskich przywiezionych tam po upadku powstania w getcie warszawskim w 1943 r. Część tych dzieci znała Newerlego jeszcze sprzed wojny jako redaktora „Małego Przeglądu”. Dzięki obozowym znajomościom Newerly został komendantem (Kinderkapo) tej dziecięcej grupy. Pewnego razu usłyszał od dzieci: „Nas w nocy wieszali”. I dodawał do tego własne wyjaśnienie:

No tak, przyszło do baraku dwóch esesmanów i paru zielonych kapoków (obozowych funkcyjnych — WT), wszyscy pijani, zaczęli ich wieszać, tak sobie, dla zabawy, czy dla wprawy, kilku chłopców powiesili na belkach, reszta, przyglądając się temu z prync, dygotała jasne, że wszyscy oni po takiej nocy był nieprzytomni, w stanie półobłądu (Newerly, 1978, s. 294).

Tragedia dzieci więzionych w obozie na Majdanku w 2003 r. została przedstawiona na wystawie pt. *Elementarz*, przygotowanej przez Tomasza Pietrasiewicza. Wystawa, która zyskała szeroki ogólnopolski rozgłos, przedstawiała losy dzieci uwięzionych na Majdanku na przykładzie losów dwojga dzieci żydowskich,

dziecka białoruskiego oraz polskiego. Ekspozycja składała się z fotografii dzieci, relacji dawnych więźniów, kart muzealnych z opisami przedmiotów dzieci (np. buty dziecięce, lalka, lustro, kubeczek) oraz obiektów artystycznych (np. kartoteki dzieci-więźniów, metalowy szkielet wagonu kolejowego). W tytułowym „elementarzu obozowym” zostały opisane takie słowa, jak: apel, blok, gaz, kamera, krematorium, numer, obóz, selekcja, transport. Wystawa „Elementarza Obozu Śmierci” była ekspozowana w obozowym baraku nr 53 (Pietrasiewicz, 2003).

Trzeci wreszcie krąg relacjonowanych badań obejmował zjawisko tzw. zespołu obozu koncentracyjnego (KZ-syndrom). Tego rodzaju unikalne badania medyczne przeprowadził Czesław Kempisty. Rozpoznanie dotyczyło somatycznych i psychicznych następstw pobytu dzieci w skrajnych sytuacjach obozu koncentracyjnego. Byli to najmłodsi więźniowie hitlerowskich Niemiec, dzieci w wieku 2-17 lat (Kempisty, 1984).

Wymienione opracowania, niezależnie od ich szczegółowych treści, były przede wszystkim zapisem dziecięcych najgłębszych wojennych tragedii – w tym zwłaszcza tragedii wywózek w głąb Rosji oraz tragedii Holocaustu. Tworzą wstrząsający obraz tragedii nie tylko pojedynczych osób, ale całych rodzin, grup zawodowych (wojskowi, urzędnicy państwowi), a także narodów – polskiego i żydowskiego. Wykorzystanie w tych badaniach dokumentów osobistych, relacji i wspomnień, uchroniło ważne źródła wiedzy o tamtych wydarzeniach. Po drugie – opracowania te bezpośrednio czy pośrednio dokumentują różnego rodzaju „akcje pomocy” – udzielanej zarówno dzieciom polskim w kraju i na zesłaniu, jak i zarówno dzieciom żydowskim. Pomoc dzieciom oznaczała ochronę najwyższych wartości – życia ludzkiego, ludzkiej wolności i godności. Po trzecie: celem tych prac było – obok uzupełniania braków i luk w wiedzy historycznej – odfalszowanie i reinterpretacja wielu wcześniejszych ustaleń funkcjonujących w naukowych opracowaniach.

Dzieci – ofiary wojny: szkic do zbiorowego portretu

Wojna, źródło śmierci i zbrodni, wywarła – i wywiera – głęboki wpływ na rozwój dzieci i młodzieży. Wpływy te miały różny zakres, rodzaj i różną siłę – siłę zmian psychicznych, moralnych i społecznych spowodowanych wojną. Mówi o tym „zbiorowy portret dziecka – ofiary wojny”. W tej mozaice obserwacji i wniosków na plan pierwszy wysuwają się następujące główne zagadnienia: „kompleks wojenny”, KZ-syndrom, trauma wojenna dzieci Holocaustu, syndrom tułaczego dziecka, w kręgu komunistycznego wychowania.

„Kompleks wojenny”

Ogół dewastacji spowodowanych przez wojnę w osobowości i rozwoju fizycznym dzieci i młodzieży określony został mianem „kompleksu wojennego” (Baley, 1948). Jego wyniszczające działanie zależało głównie od wieku, indywidualnych dyspozycji oraz od opieki sprawowanej nad dziećmi. Co zrozumiałe, najgłębsze urazy powstawały wśród dzieci młodszych oraz pozbawionych rodzinnego domu (Jedlewska, 1947). Z badań przeprowadzonych jeszcze w 1945 r. wśród młodzieży szkół średnich, zawodowych i wyższych, wynikało, iż najsilniejsze wstrząsy psychiczne powstały pod wpływem śmierci kogoś bliskiego, aresztowania, obserwacji publicznych egzekucji, a także z powodu tragicznych wypadków Powstania

Warszawskiego 1944 r. (Kaczyńska, 1946). O tym, że dzieci były świadkami najtragiczniejszych wydarzeń, informowały także wyniki wspomnianych badań S. Szumana nad dziećmi rysunkami-wspomnieniami z czasów wojny (Szuman, 1946; Szuman, 1948). Z badań tych płynął ogólniejszy wniosek: najsilniejszym elementem wojennej destrukcji było to, że dzieci „oswoiły się ze śmiercią oraz doszły na tym gruncie do przekonania, że „życie ludzkie nie przedstawia wartości” (Jedlewska, 1947).

Ostatnio obraz dziecięcych tragedii wojennych uzupełniły i pogłębiły rezultaty projektu badawczego „Wypędzeni z Warszawy 1944 losy dzieci”, zrealizowanego przez Muzeum Historyczne m.st. Warszawy. Niemcy, po upadku Powstania Warszawskiego, deportowali ze stolicy i umieścili w obozie przejściowym w Pruszkowie przeszło 550 tys. mieszkańców Warszawy oraz ok. 100 tys. osób z miejscowości podwarszawskich. Najbardziej trudy poniewierki odczuwali chorzy, ludzie starzy oraz dzieci. Siedmioletni wówczas Tadeusz Ziomek wspominał:

„Ktoregoś dnia przez okna piwniczne usłyszeliśmy niemieckie okrzyki zmieszane z wystrzałami karabinowymi i wybuchami granatów, potem zaś polskie przywołania do opuszczenia piwnic, gdyż dom stoi w płomieniach. Opuściliśmy piwnice. Wyszli wszyscy omszali i bladzi. Raziło nas światło słońca. Zobaczyliśmy kłęby dymu i ognia we wszystkich oknach domu. Niemcy podpalili dom przy pomocy miotaczy płomieni (...) Paliły się wszystkie domy. Nieba nie było widać, gdyż ogień górą łączył się jakby ze sobą z obu stron ulicy (...) Pędzono nas w kierunku ulicy Towarowej, zaledwie z podręcznym bagażem, gdyż tylko tyle wolno było ze sobą zabrać (...) Nie wiedzieliśmy, dokąd pędzą nas Niemcy. Potykaliśmy się od czasu do czasu o leżące na ulicy trupy ludzi” (*Wypędzeni...*, 2007, s. 25).

Podstawowym elementem „kompleksu wojennego” był splot następujących zjawisk i zachowań: poczucie winy wobec tych, którzy zginęli, skłonność do płaczu i ogólna drażliwość, afrozja (mówienie bardzo ciche, względnie ograniczone do kilku tylko osób), sny koszmarnie lękowe, ogólna lękliwość, onieśmienie oraz podejrzliwość dzieci w stosunku do obcych osób, zdominowanie słownictwa dzieci przez wyrazy opisujące wojnę i towarzyszące jej zjawiska, jak np. głód, alkoholizm, prostytutkę.

Typowy dla „kompleksu wojennego” był także wzrost przestępczości dzieci i młodzieży, przedwczesne usamodzielnienie dzieci, które wkraczały w dorosłe życie bez odpowiedniego przygotowania, brak opieki domowej i ogólna atmosfera wojny, wraz z dominującym poczuciem nienawiści wobec wroga, co rodziło agresję i chęć zemsty. Negatywne skutki niosło także obniżenie autorytetu prawa, możliwość nielegalnego wzbogacenia się, swoboda seksualna czy też nadużywanie alkoholu. Na tym gruncie wytworzył się „nawyk okrucieństwa” (*atrocity habit*), będący również efektem oddziaływania osób dorosłych. Stąd wniosek jednego z badaczy: „Uzdrowienie moralne młodzieży jest ściśle związane z regeneracją oblicza moralnego starszego społeczeństwa oraz unormowaniem całokształtu warunków życia – a jest to proces powolny i skomplikowany” (Batawja, 1948).

Obok negatywnych skutków, dostrzegano także pozytywne wpływy wzrastania dzieci i młodzieży w okresie wojny i okupacji, jak np. wzrost zainteresowań historią, geografią i polityką, zapal w ogóle do nauki, a następnie zaradność, samodzielność, „spryt życiowy”. Z tym ostatnim ustaleniem nie zgadzały się opinie pedagogów, którzy „życiowość” dzieci, ich praktyczne podejście do codziennych spraw, traktowali jako źródło nieuczciwości, egoizmu i niekarności.

Trauma wojenna dzieci Holocaustu

Przeżycia dzieci Holocaustu powstały w sytuacji skrajnej – w obliczu śmiertelnego zagrożenia. Szkody psychiczne powstałe pod wpływem tego typu doznań miały głęboko negatywny wpływ zarówno na intelekt, emocje, jak i na zachowanie społeczne jednostek. Były obecne w fundamentach ludzkiego myślenia i działania; kształtowały stosunek do Boga, świata, ludzi, także do samego siebie. Najbardziej dojmującym następstwem przeżyć wywołanych w dzieciństwie przez Holocaust było rozdwojenie tożsamości. Mówi o tym przypadek jednej z żydowskich dziewczynek, typowy dla wielu tego rodzaju sytuacji. Dziecko to po wojnie zostało odnalezione przez swoich rodziców. Jego szczęście łączyło się z kolejnym wstrząsem. „Byłam wychowywana w religii chrześcijańskiej – wspominała – a rodzice usiłowali wyjaśnić mi, że to nie jest moja religia. Miałam dwie religie, dwie matki. To było straszne” (*Dzieci holocaustu...*, 1993)

W charakterystyce tużpowojennych zachowań wychowanków żydowskich domów dziecka w Krakowie mówi się, że była to młodzież w dużym stopniu zaniedbana, która w czasie wojny – aby przetrwać – zajmowała się m.in. pasterstwem, sutenerstwem, prostytutką, handlowała bimbrem, żebrała. „Ich normy postępowania latami kształtowała ulica, a poczucie bezpieczeństwa dawała przynależność do młodzieżowych band. Po wojnie z dużymi oporami zmieniała swoje przyzwyczajenia” (Wszołek, 2005).

Częstokroć powojenny wysiłek opiekuńczy i wychowawczy, mający przywrócić dziecku żydowskiemu względnie normalne dzieciństwo, brutalnie rozbijał się – jak napisała Miriam Mariańska we wstępie do książki *Nasze życie – o „mur nowej nienawiści”*. „Jeszcze – wyjaśniała – w powietrzu brzmiało echo tamtego morderczego krzyku »Jude«, a już słowo »Żyd« na nowo stawało się oskarżeniem” (Mariańska, 1966, s. 7).

KZ-syndrom

Termin „KZ-syndrom” opisuje skutki pobytu dzieci i młodzieży w obozach koncentracyjnych, aresztach, obozach pracy. Skutki te miały charakter bezpośredni oraz pośredni. Do pierwszej grupy należały urazy cielesne (np.: głębokie blizny w obrębie głowy, tułowia i kończyn). Do pośrednich następstw obozowych zostały zaliczone m.in.: opóźnienia rozwoju intelektualnego, liczne przypadki chorób psychicznych i psychoneurozy, brak rodziny, niski poziom wykształcenia (ponad 30% badanych nie osiągnęło wykształcenia podstawowego). Nieludzkie warunki bytowania prowadziły do wysokiej umieralności: tylko co 10 dziecko osadzone w obozie doczekało wolności. Tylko co trzeci lub co czwarty z dawnych młodocianych więźniów obozów hitlerowskich przeżył 30 lat po wyjściu z obozu koncentracyjnego. Te skrótkowo przytoczone wyniki badań zamyka następujący wniosek

„...Hitleryzm mimo zadanej mu klęski zdążył częściowo zrealizować swój plan biologicznej zagłady naszego narodu [...] Zniszczenie zdrowia u żyjących ofiar hitleryzmu polega głównie na dużej ilości zmian psychicznych i związanej z nimi astenii, która utrudnia przystosowanie się do życia w społeczności” (Kempisty, 1984).

Na umownym obszarze pomiędzy traumą wojenną dzieci żydowskich a zagadnieniem KZ-syndromu plasuje się ważne poznawczo pytanie o pamięć wydarzeń obozowych, towarzyszącą byłym więźniom przez

całe życie. Zarysowują się tutaj dwa zasadnicze i skrajnie różne stanowiska. Pierwsze, polegające na bolesnym zmaganiu się z przeszłością, na przypominaniu, analizowaniu i próbach wyjaśniania tego, co było, można nazwać strategią „inkluzyjną”. Drugie, umownie określone jako strategia „ekskluzywna”, charakteryzuje się próbami całkowitego wyparcia pamięci o obozowych wydarzeniach, odcięcia się od tamtych chwil za pomocą czy to racjonalizacji czy też chłodnej kalkulacji (por. Filipkowski, 2010, s. 73-174). O pierwszym z tych rozwiązań mówią m.in. wspomnienia Haliny Birenbaum, o drugim — Ruth Klüger.

Halina Birenbaum w książce *Nadzieja umiera ostatnia* pisząc o swojej wizycie w 1986 r. w dawnym niemieckim obozie koncentracyjnym Auschwitz, stwierdziła, że jest to szukanie „granicy między śmiercią, którą przyjechałam zgłębić i odgadnąć po czterdziestu latach, a bieżącym życiem” (Birenbaum, 1988, s. 264). Ruth Klüger też była więźniem Auschwitz i podobnie, jak H. Birenbaum, miała wtedy trzynaście lat. Ma jednak diametralnie inny stosunek do tamtego czasu i tamtego miejsca. W swojej relacji o wojnie i Holocauście *Żyć dalej*... napisała:

„Do Auschwitz nigdy nie wróciłam i nie mam takiego zamiaru, nigdy w życiu. Dla mnie Auschwitz nie stanowi żadnego sanktuarium, żadnego miejsca pielgrzymki. Mogę sobie wyobrazić, dlaczego przeżyłam. Nie jest to moje miejsce, przeszłam przez nie i nic nie mogło mnie zatrzymać. Jednakże niebezpieczne i niedorzeczne jest przekonanie, że można było wiele zrobić, aby się uratować. Ja nigdy nie należałam i nie należę do tego — funkcjonującego teraz jedynie jako muzeum — miejsca, które było mi dane widzieć, wąchać i którego się bałam. Jest to miejsce dla obrońców tego terenu. Lecz dla każdego, kto przeżył, stanowi ono punkt wyjścia” (Klüger, 2009, s. 150).

Syndrom „tułaczego dziecka”

W latach 1940-1941 Rosja Sowiecka deportowała ze wschodnich rejonów Polski około 1,2-1,5 mln obywateli polskich. W przybliżeniu czwartą część tej masy stanowiły dzieci poniżej 16 roku życia. Wśród deportowanych, rozrzuconych po całym terytorium ówczesnej Rosji, uwięzionych lub zesłanych na osiedlenie bez podstawowych środków do życia, zmuszonych do katorżniczej pracy panowała bardzo wysoka śmiertelność. Tych ciężkich warunków nie wytrzymywały zwłaszcza dzieci, toteż liczba zgonów wśród nich była dwukrotnie wyższa niż wśród dorosłych.

Na mocy porozumień politycznych (1941 r.) w 1942 r. ewakuowano z Rosji Sowieckiej 114 tys. Polaków, a wśród nich około 18 tys. dzieci i młodzieży. Grupa ta wkrótce zyskała miano „dzieci tułacznych” czy „dzieci pielgrzymujących”. Pierwszym etapem podróży dzieci polskich po opuszczeniu Rosji Sowieckiej był Iran. Stąd prowadziły drogi dzieci do Indii, na Bliski Wschód, do Południowej i Wschodniej Afryki, a także do Nowej Zelandii, Meksyku oraz Kanady. Podczas podróży dzieci mieszkaly w punktach kwarantannowo-transzytowych, sierocińcach oraz doraźnie zbudowanych osiedlach.

Typ osobowy „tułaczego dziecka” tworzył skomplikowaną strukturę. Na plan pierwszy wysuwały się takie cechy psychiczne i zachowania, jak m.in.: przedwczesna dojrzałość społeczna, przedwczesny rozwój umysłowy, rozbudzona wyobraźnia i ciekawość świata, nadwrażliwość, poczucie zagubienia, osamotnienia,

chorobliwe zagłębianie się we własne „ja”, silna nostalgia, która w ostrych przypadkach przybierała postać choroby psychicznej. Jednocześnie — dzieci miały naturę wesołą i żywą, czuły się wolne i były emocjonalnie nie zrównoważone, niełatwo poddawały się dyscyplinie wymaganej przez opiekunów, chętnie natomiast pomagały sobie w trudnych sytuacjach.

Druga ważna grupa cech „tułaczycy dzieci” ujawniła się w fazie przechodzenia do dorosłości i usamodzielniania się. Zaobserwowano wówczas m.in. nieudane adopcje podjęte wobec tych dzieci w Kanadzie, porzucanie nauki, ucieczki z domów dziecka, chęć przebywania w gromadzie rówieśników, oniesmielenie i zażenowanie z powodu sieroctwa, a także widoczny wśród nich pęd do zakładania rodzin i bardzo wczesne ożenki.

I następna charakterystyczna cecha: dorastające „tułacze dzieci” miały bardzo trudny start zawodowy, nie umiały adaptować do nowych warunków, nie znały języka obcego, a przede wszystkim — nie chciały i nie umiały pracować. Doświadczenia wyniesione z Rosji Sowieckiej sprawiły, że praca kojarzyła się z karą. Stałe przeprowadzki, odrywanie od nauki, ciągłe korzystanie z zagwarantowanej opieki i pomocy, nie doprowadziły do wytworzenia się nawyku pracy. Młodzież ta nie umiała traktować pracy jako źródła utrzymania. Zarobki obracano na rozrywkę i przyjemności. Ci, którym się nie powiodło, ciężko przeżywali nieudany debiut zawodowy. Dochodziło do kryzysów moralnych, potęgował się lęk przed samodzielnością. Przewyciężanie wymienionych trudności trwało długo (Królikowski, 1960; Lorenc, Lorenc, 1996; Theiss 1999; Taylor, 2010).

Specyficznymi wychowawcami „tułaczycy dzieci” byli niektórzy księża katolicy. Towarzyszyli oni dzieciom w czasie podróży z Rosji do wolnego świata, byli wychowawcami w polskich osiedlach w Afryce, by następnie z częścią tych dzieci przybyć do Kanady i tam sprawować opiekę duchową już w dorosłym życiu dawnych swoich wychowanków. Takimi „całozyciowymi opiekunami” polskich dzieci ewakuowanych z Rosji byli ks. Łucjan Królikowski oraz ks. Jan Sajewicz (Królikowski, 1960; Sajewicz, 1996).

W kręgu wychowania komunistycznego

Po zerwaniu w dniu 26 IV 1943 r. polsko-radzieckich stosunków dyplomatycznych, w Rosji Sowieckiej nadal przebywało około 100 tys. dzieci i młodzieży polskiej. Większość z nich borykała się ze skrajną biedą, walczyła o elementarne środki do życia. Stąd rodziła się — w opinii opiekunów i obserwatorów — „gorzka dojrzałość”: „dorosłe” doświadczenia, umiejętność radzenia sobie w najtrudniejszych sytuacjach. Dzieci nie bały się ciężkiej pracy, umiały handlować, kraść, oszukiwać, pić alkohol, bić się. W parze z tym szła nieufność i lęk wobec drugih, a także nietolerancja, czy wręcz nienawistny stosunek do innych narodowości.

Otoczenie wszystkich tych dzieci ochroną i opieką okazało się bardzo trudne. Ogólna opieka nad Polakami przeszła w ręce polskich komunistów w Rosji (Związek Patriotów Polskich). W latach 1943-1946 ZPP uruchomił i prowadził pokazną w tamtych warunkach sieć przedszkoli, szkół, domów dziecka, internatów. Według szacunkowych danych wymienione formy opieki edukacji obejmowały mniej niż 50% ogółu dzieci polskich przebywających wówczas na terenach ZSRR.

Opieka nad dziećmi polskimi była zgodna z linią polityczną Rosji Sowieckiej. Na plan pierwszy wysuwało się propagowanie ideałów rewolucji socjalistycznej, upowszechnianie wizji Polski Ludowej w częściowo nowych granicach terytorialnych, a także utrwalanie „wiecznej przyjaźni” z Rosją Sowiecką. W procederze tym, który można nazwać (de)montażem tożsamości, polityczną „obработку” (obróbką), wykorzystywane były także ukryte środki przymusu. Mówi o tym m.in. relacja Stanisławy Kiszurno-Woron:

„Po zajęciach (w szkole – WT) zawsze był obiad, ale im dalej od daty otwarcia szkoły, tym mniej wykwinny, zima najczęściej kartoflanka ze zmarzniętych granatowych ziemniaków, lecz i to było bardzo wiele. Dla tej miski stawy szliśmy codziennie kilometry, nawet wówczas, gdy mróz spadał poniżej -42°, choć przy takim mrozie ustawowo wolno było nie iść do szkoły” (Przewłocki, 1993, t. VII, s. 117).

Jak stwierdził Aleksander Lewin, ówczesny wychowawca jednego z polskich domów dziecka w ZSRR, a późniejszy profesor pedagogiki, tego typu „wychowanie” (cudzysłów – WT) było bardzo skuteczne. Dzieci szybko zaakceptowały życie wypełnione nowymi treściami. Sprawiało to ogromna zmiana, przeskok z niebywale trudnych warunków, w których dzieci dotąd przebywały, do sytuacji względnie normalnej, do życia specjalnie zorganizowanego dla nich. Wychowankowie ci – idzie głównie o wychowanków domów dziecka – rychło z pełnym przekonaniem mówili o sobie „przyjaciele Związku Radzieckiego”. Tak oto, zgodnie ze wzorami leninowsko-stalinowskimi sieroty wojenne stały się „materiałem ludzkim”, z którego formowano „człowieka sowieckiego”. Z czasem większość tych dzieci wróciła do kraju i nie bez trudności adoptowała się do nowych warunków życia, nauki i pracy (Lewin, 1987).

* * *

Polska po wojnie znajdowała się w bardzo trudnej sytuacji materialnej. Potrzeby socjalne były ogromne. Brakowało głównie mieszkań, odzieży, żywności oraz warunków do nauki. Szczególnie zła sytuacja występowała w zrujnowanej Warszawie. Trudne warunki pogarszał brak pieniędzy na cele opieki nad dzieckiem. W dodatku, z powodów politycznych kraj wkrótce odrzucił pomoc medyczną, socjalną i materialną z zagranicy. W tych warunkach powrót „dzieci wojny” do normalnego życia, odbudowa psychiki i zdrowia fizycznego małych Polaków było szczególnie trudnym zadaniem.

Zakończenie

Sieroctwo wojenne, widziane w przyjętej tu szeroko rozumianej perspektywie historyczno-pedagogicznej jest skomplikowaną konstrukcją. Na główne jej zręby składa się wymiar społeczno-historyczny, będący zespołem na ogół traumatycznych procesów i wydarzeń, które z zewnątrz atakują jednostkę i dewastują jej życie. Drugi, zasadniczy, wymiar sieroctwa wojennego ma postać indywidualno-rozwojową. Jest to obszar bezpośrednich oraz pośrednich skutków wydarzeń wojennych, czasowych lub trwałych zmian, zahamowań i odchyień, widzianych w psychofizycznym oraz społecznym rozwoju jednostki. Z kolei, trzeci, umowny wymiar analizowanego zjawiska, łączy się z własną aktywnością dziecka dążącego do przełamania istniejących

zagrożeń, a także wsparciem i pomocą, jaką zagrożonemu dziecku niesie rodzina, najbliższe otoczenie oraz różnego rodzaju instytucje państwowe, społeczne, religijne. Tak rozumiane sieroctwo wojenne jest częścią szerszego zjawiska społeczno-edukacyjno-rozwojowego, jakim jest „zniewolone dzieciństwo”. Kategoria ta mówi o krańcowym zagrożeniu rozwoju młodego pokolenia, o sytuacji, w której dzieci i młodzież są pozbawione nie tylko podstawowych praw człowieka, ale i przywilejów, które świat przyznał dziecku – prawa do szacunku, miłości oraz bycia tym, kim ono jest.

W 1966 r. Theodor W. Adorno w przemówieniu radiowym *Erziehung nach Auschwitz* (*Wychowanie po Auschwitz*) wskazał, iż zdanie, aby Oświęcim nigdy się już nie powtórzył wyraża elementarne zadanie, jakie można postawić przed wychowaniem. Stanowisko to zaowocowało znaną w pedagogice niemieckiej zasadą uwspółcześniania wiedzy o przeszłości (Weber 2011b). Jest to koncepcja uniwersalna, wykraczająca poza problematykę badań nad nazizmem, która zakłada wprowadzanie materiału historycznego do „dzisiaj” – do wiedzy i problemów, którymi żyje współczesny świat. W takim dialogu pomiędzy tym, co „było” i „tym, co jest” powstają nowe doświadczenia, pojęcia, wyobrażenia. Mogą też w nowym oświeceniu ukazać się takie klasyczne kategorie, jak np.: „tolerancja”, „wspólna tradycja”, „sąsiedztwo”, „pokój w stosunkach międzyludzkich”. Uwspółcześnianie sprawia, że zadanie wychowania i edukacji nie polega na przypominaniu minionych wydarzeń i ostrzeganiu przed powrotem wojen, lecz – na pamiętaniu i inspirowaniu. Idzie o inspirowanie i kształtowanie pozytywnych zmian w myśleniu i działaniu wobec „Innego”. Jest to proces bardzo trudny, zarówno w wymiarze społecznym, jak i indywidualnym (Weber, Rathenow, 1996).

Współcześnie imperatyw zgłoszony przez T.W. Adorno – *Auschwitz nigdy nie może się powtórzyć* – oznacza, że celem wychowania, które powinno zmierzać do budowania krytycznej świadomości, jest: krytyczna refleksja, empatia, ciepło, emancypacja, autonomia (Weber, 2011a). W parze z tym idzie „edukacja do prawdy i pojednania”, skierowana na opiekę i pomoc dzieciom, które ucierpiały i cierpią we współczesnych konfliktach zbrojnych (Paulson, 2011). Tak oto badanie związków pomiędzy wojną i konfliktami zbrojnymi a rozwojem dziecka i edukacją ciągle jest – niestety – „misją niezamkniętą” (Hammarberg, 2007).

Bibliografia

Materiały źródłowe

- Adamczyk W. (2011). *Kiedy Bóg odwrócił wzrok*. Wstęp Norman Davies. Poznań.
- Akavia M. (1989). *Jesień młodości*. Kraków.
- Auderska H. (1945). *Poland (The Children Cannot Wait)*, b.m.w.
- Bauman J. (1989). *Zima o poranku*. Kraków.
- Bauman J. (2000). *Nigdzie na ziemi*. Warszawa.
- Birenbaum H. (1988). *Nadzieja umiera ostatnia*. Warszawa.
- Birenbaum H. (1991). *Powrót do ziemi praojców*. Warszawa.
- Błdy-Szwajger A. (2010). *I więcej nic nie pamiętam*. Warszawa.

- Burzyński K. (2004). *Wspomnienia Sybiraka*. Łomża.
- Caritas w trosce o dziecko* (1946). Tydzień miłosierdzia 6-13 X 1946 r. *Caritas*, 12-13.
- Chuwis-Thau L. (2002). *A jeśli cię zapomnę*. Warszawa.
- Dzieci holocaustu mówią* (1993). Warszawa.
- Dzieci z łódzkiego getta. Katalog wystawy* (2004). Łódź.
- Dzieci żydowskie oskarżają* (1947). Warszawa.
- Gross J.T. i Grudzińska-Gross I. (1983) (red.). „*W czterdziestym nas matko na Sybir zesłali...*” *Polska a Rosja 1939-42*. Wyd. I. Londyn.
- Grynberg H. (1994). *Dzieci Syjonu*. Warszawa.
- Gut Opdyke I. (2010). *Ratowałam od Zagłady*. Kraków.
- Hort W. (Hanka Ordonówna) (1946). *Tulące dzieci*. Bejrut.
- Hubert-Budzyńska J. (1993). *Syberyjska dziatwa. Wojenne losy Kresowiaków*. Lublin.
- Klüger R. (2009). *Życ dalej...* Wrocław.
- Krzysztoporska M. (1994). *Pamiętnik matki. 1940-1942*. Poznań.
- Królikowski Ł. ks. (1960). *Skradzione dzieciństwo*. Wyd. I. Londyn.
- Lorenc J. i Lorenc H. (1996). *Pamiętnik Afrykańczyka. Rendez-vous z młodością*. Orchard Lake.
- Maliszewska I. (2007) (red.). *Wypędzeni z Warszawy 1944*. Katalog wystawy. Warszawa.
- Mariańska M. (1966) (wstęp). *Nasze życie. Zbiór opowiadań młodzieży uratowanej z zagłady hitlerowskiej*. Hajfa.
- Mazurczyk J., Zawadowska K. (1983) (oprac.). *Dzieciństwo i wojna*. Warszawa.
- Mieszkowska A. (2004) (oprac.). *Matka dzieci Holocaustu. Historia Ireny Sandlerowej*. Warszawa.
- Newerly I. (1978). *Żywe więzanie*. Warszawa.
- Papuzińska J. (1994). *Darowane kreski*. Warszawa.
- Pius XII (1946). Encyklika O bezzwłocznej pomocy na rzecz cierpiących niedostatek dzieci. *Caritas*, 7.
- Polska szkoła na tulących szlakach* (1995). Pr. zbior. Warszawa.
- Przewłocki J. (1989-1993) (red.). *Wspomnienia Sybiraków*. T. I-VIII. Warszawa.
- Rudak E. (2000). *Moje wojenne dzieciństwo. Wspomnienia nadesłane na konkurs*. Warszawa.
- Sajewicz J. ks. (1996). *Wspomnienia*. W: Kazimierz Patalas (oprac.) *Przez boje, przez znoje, przez trud. Kombatantkie losy*. Winnipeg.
- Sakowska R. (2000). *Archiwum Ringelbluma. Konspiracyjne Archiwum Getta Warszawy*. T. 2. *Dzieci – tajne nauczanie w getcie warszawskim*. Warszawa.
- Solińska J. (2000). *Sybiraczka*. Wyd. III. Lublin.
- Stypuła W. (2000). *W gościnie u „polskiego” maharadzy. Wspomnienia z pobytu w Osiedlu Dzieci Polskich w Indiach w latach 1942-1946*. Warszawa.
- Szuman S. (1946). Konkurs na rysunki dzieci. *Przekrój*, 43.
- Tulące dzieci* (1995). Pr. zbior. Warszawa.
- Wasilewska I. (1945). *Za winy niedopełnione*. Rzym.
- Watowa O. (2011). *Wszystko, co najważniejsze*. Wyd. II. Warszawa.
- Wypędzeni z Warszawy 1944. Losy dzieci* (2007). Warszawa.

Opracowania

- Assman A. (2010). Ku europejskiej kulturze pamięci. *Kultura Współczesna* 2010, 1.
- Auderska H. (1945). *Poland (The Children Cannot Wait)*. London.
- Baley S. (1948). Psychiczne wpływy drugiej wojny światowej. *Psychologia Wychowawcza*, 1-2.
- Batawia S. (1948). Wpływ ostatniej wojny na przestępczość nieletnich. *Psychologia Wychowawcza*, 1-2.
- Bugaj T. (1985). *Dzieci polskie w krajach pozaeuropejskich 1939-1949*. Wyd. II. Jelenia Góra.
- Einhorn E. (2010). *Ukryte stronnice. Opowieść o jednym domu, dwóch rodzinach i Holocauście*. Kraków.
- Filipkowski P. (2010). *Historia mówiona i wojna. Doświadczenie wojenne obozu koncentracyjnego w perspektywie narracji biograficznych*. Wrocław.
- Gilbert M. (2002). *Holocaust. Ludzie – dokumenty – pamięć*. Warszawa.
- Hammarberg T. (2007). *Human Rights in Europe: Mission Unaccomplished*. Strasbourg.
- Han-Ilgiewicz N. (1948). Dzieci moralnie zaniedbane przed wojną a obecnie. *Psychologia Wychowawcza*, 1-2.
- Hrabar R. (1960). *Hitlerowski rabunek dzieci polskich. Uprowadzenie i germanizowanie dzieci polskich w latach 1939-1945*. Warszawa.
- Hugo-Bader J. (2011). *Dzienniki kołymskie*. Wołowiec.
- Jedlewska K. (1947). Jak odbiły się przeżycia i wydarzenia wojenne na psychice dzieci i młodzieży. *Dzieci i Wychowawca*, 11-12.
- Kaczyńska M. (1946). Psychiczne skutki wojny wśród dzieci i młodzieży w Polsce. *Zdrowie Psychiczne*, 1.
- Kempisty Cz. (1984). *Realizacja hitlerowskiego programu eksterminacji dzieci w świetle powojennych badań lekarskich*. „Człowiek – Populacja – Środowisko”. Wrocław: Prace Dolnośląskiego Centrum Diagnostyki Medycznej „Dolmed”.
- Kończal K. (2010). Polsko-niemieckie miejsca pamięci. *Kultura Współczesna*, 1.
- Kowska-Leder J. (2009). *Doświadczenie Zagłady z perspektywy dziecka w polskiej literaturze dokumentu osobistego*. Wrocław.
- Kulik M. (1996). *Wojna w oczach dziecka – badania Stefana Szumana nad przeżyciami wojennymi dzieci*. Praca magisterska napisana pod kierunkiem Prof. dr hab. W. Theissa. Warszawa: Uniwersytet Warszawski, Wydział Pedagogiczny.
- Kurek-Lesik E. (1992). *Gdy klasztor znaczył życie. Udział żeńskich zgromadzeń zakonnych w akcji ratowania dzieci żydowskich w Polsce w latach 1939-1945*. Kraków.
- Lukas C. R. (1994). *Did the Children Cry? Hitler's War Against Jewish and Polish Children, 1939-45*. New York.
- Lewin A. (1987). *Dom na Uralu. Losy dzieci polskich z Monetnej*. Warszawa.
- Łopatka A. (1982) (red.). *Dzieci i młodzież w latach drugiej wojny światowej*. Warszawa.
- Majewski W. (pseud.) (1944). *Polish Children Suffer*. Confield Gardens.
- Marks S. (2009). *Dlaczego poszli za Hitlerem? Psychologia narodowego socjalizmu w Niemczech*. Warszawa.

- Meissner A. (1983). Opieka nad dziećmi w okresie okupacji hitlerowskiej 1939-1945. Stan i potrzeby badań. *Przegląd Historyczno-Oświatowy*, 3.
- Mieszkowska A. (2004) (oprac.). *Matka dzieci Holocaustu. Historia Ireny Sendlerowej*, Warszawa.
- Nadolony A. (1984). Polskie sieroty i dzieci samotne w Austrii po II wojnie światowej. *Przegląd Zachodni*, 2.
- Papuziński S. (1946). Kłęska elementarna. *Opiekun Społeczny*, 5-6.
- Paulson J. (2011) (Ed.). *Education and Reconciliation. Exploring Conflict and Post-Conflict Situations*. London, New York.
- Pietrasiewicz T. (2003). *Elementarz. Dzieci w obozie na Majdanku*. Katalog wystawy. Lublin.
- Pietruszka W. (1982). Sieroctwo w Polsce w okresie okupacji hitlerowskiej. W: Cz. Pilchowski (red.) *Dzieci i młodzież polska w latach drugiej wojny światowej*. Warszawa.
- Radlińska H. i Wojtyniak J. (1946). *Sieroctwo. Zasięg i wyrównywanie*. Warszawa.
- Rosset E. (1975). *Demografia Polski*. Warszawa.
- Sakowska R. (2000) (oprac.). *Dzieci — tajne nauczanie w getcie warszawskim*. Warszawa.
- Sendlerowa I. (1946). Bijemy na alarm. *Opiekun Społeczny*, 5-6.
- Sosnowski K. (1962). *Dziecko w systemie hitlerowskim*. Warszawa.
- Szkoda E. W. *The Gehenna of Polish Children in the USSR*, b.m.w.
- Szuman S. (1948). *Wojna i okupacja w rysunkach dzieci polskich. Referat wygłoszony podczas konferencji SEPEG (23-28 V 1948 r.)* Archiwum Akt Nowych w Warszawie, zesp. Ministerstwo Oświaty, sygn. 4064.
- Taylor L. (2010). *Polskie sieroty z Tengeru. Od Syberii przez Afrykę do Kanady 1941-1949*. Warszawa.
- Tazbir S. (1975). *W obronie dzieci i młodzieży w Warszawie 1939-1944*. Warszawa.
- Theiss W. (1990). Sieroctwo wojenne — problemy i badania. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 3.
- Theiss W. (1999). *Zniewolone dzieciństwo. Socjalizacja w skrajnych warunkach społeczno-politycznych*. Wyd. II. Warszawa.
- Theiss W. (2006). Sieroctwo wojenne. W: Tadeusz Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. V. Warszawa.
- Theiss W. (2007). *Kindheit im Zweiten Weltkrieg. Übersicht über die polnischen Forschungen aus dem Jahren 1945-2005*. W: K. Ruchniewicz, J. Zinnecker (red.) *Zwischen Zwangsarbeit, Holocaust und Vertreibung. Polnische, jüdische und deutsche Kindheiten im besetzten Polen*. München 2007.
- Thompson E. (2008). Postmodernizm, pamięć, logocentryzm, W: H. Gosk, B. Karwowska (red.) *(Nie)obecność. Pominięcia i przemilczenia w narracjach XX wieku*. Warszawa.
- Tokarz Z. (1969) (red.). *Zbrodnie hitlerowskie na dzieciach i młodzieży polskiej 1939-1945*, Warszawa.
- Trela E. (1981). *Polskie placówki oświatowe i wychowawcze w Związku Radzieckim w latach 1943-1946. Liczebność i rozmieszczenie*. Warszawa.
- Turski M. (1975) (oprac.). *Byli wówczas dziećmi*. Konkurs „Polityki”. Warszawa.
- Wasilewska I. (1945). *Za winy niepopelnione*. Rzym.
- Weber H. N., Rathenow H-F. (1996). Pedagogika miejsc pamięci — próba bilansu. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2.

- Weber H. N. (2011a). Miejsce pamięci miejscem uczenia się. O przeszłości i teraźniejszości byłych obozów koncentracyjnych jako miejsc pamięci, W: M. S. Szymański i W. Hörner (red.) *Polityka i badania oświatowe w Niemczech i Polsce. Miscellanea*. Warszawa.
- Weber H.N. (2011b). *Erziehung nach Auschwitz – noch aktuell?* Wykład w dn. 18 V 2011 r. w Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie.
- Wnuk J., Radomska-Strzemecka H. (1961) (red.). *Dzieci polskie oskarżają. 1939-1945*. Warszawa.
- Wojtyński J., Radlińska H. (1946). *Sieroctwo. Zasięg i wyrównywanie*. Warszawa.
- Wróbel-Lipowa K. (2010). Edukacja dzieci polskich w Związku Radzieckim w okresie drugiej wojny światowej. W: E. Gorloff, R. Grzybowski, A. Kotakowski (red.) *Edukacja w warunkach zniewolenia i autonomii (1945-2009)*. Kraków.
- Yad Layeled. The Living Memorial to the Children of the Holocaust* (1995). Israel: Kibbutz Lohamei Haghetat.
- Żebrowska M. (1948). Nieletni przestępcy w Warszawie. *Psychologia Wychowawcza*, 1-2.

Summary

War Orphanhood of the Polish Children (1939 – 1945). An Outline

The article presents main tendencies in the research on the Polish children's war orphanhood during the II World War. The first part of the article portrays three phases of the research, as following: children – witnesses and war victims (1944 – 1948), crimes of the Nazi "death machine" (1956 – 1980), war orphans – victims of the Nazis and the Communist system (after 1989). The second part is an attempt of outlining the collective portrait of the children – war victims. It brings up such issues as: "war complex", children of the Holocaust war trauma, KZ-syndrome, syndrome of exile child, communist education.

Bez rodziców, bez domu... Okupacyjna codzienność dzieci wysiedlonych z Zamojszczyzny do dystryktu warszawskiego w latach 1942-1943 (wybrane aspekty)

Wojenne losy dzieci wysiedlonych z Zamojszczyzny związane są z dystryktem warszawskim. Zaangażowanie, determinacja i bezinteresowność w niesieniu pomocy od pierwszych chwil po przybyciu transportów z dziećmi (i starcami) przyczyniła się do ocalenia wielu istnień ludzkich. Katastrofalny stan zdrowotny dzieci powodował konieczność udzielenia im natychmiastowej pomocy medycznej i sanitarnej (również w szpitalach warszawskich). Dzieci te objęto szczególną troską, zapewniając im schronienie i opiekę głównie w rodzinach zastępczych przez wiele miesięcy, aż do zakończenia wojny. Kontrole warunków bytowych stwarzały czasem konieczność umieszczania dzieci w placówkach opiekuńczych. Zwracano przy tym uwagę, czy nie są one wykorzystywane do prac fizycznych (głównie na wsiach). Podczas pobytu w rodzinach zastępczych bywało, iż nawiązywała się między dziećmi a opiekunami silna więź emocjonalna. Odnatowano też przypadki nadopiekuńczości opiekunów. Tam, gdzie było to możliwe, objęto dzieci powszechnym obowiązkiem szkolnym.

Każde dziecko ma prawo do szczęśliwego, beztrudnego dzieciństwa. W czasie drugiej wojny światowej okupant niemiecki odebrał to prawo milionom dzieci. W wyniku działań wojennych i terroru hitlerowskiego zginęło około 2 250 000 dzieci polskich (Ślaski, 1990, s. 550; Pilichowski, 1979, s. 52). Do rangi symbolu zbrodniczej działalności okupanta niemieckiego urosła tragedia dzieci wysiedlonych z Zamojszczyzny. Podzieliły one los dorosłych mieszkańców tego terenu. Podczas wysiedlania Niemcy stosowali niezwykle brutalne metody. Nie oszczędzano przy tym kobiet i dzieci. Ludność polską mordowano bez względu na wiek i płeć. Do uciekających strzelano „jak do zający” (Mańkowski, 1978, s. 270). Dzieci siłą odtaczane od rodziców w obozie przejściowym w Zamościu, stanowiącym kolejny etap gehenny wysiedleńców, przechodziły selekcję rasową. Te spośród nich, spełniające nazistowskie kryteria rasowe (typ nordycki: blond włosy, niebieskie oczy), przeznaczone były na germanizację i wywożone do Rzeszy. Natomiast niezakwalifikowanych na zniemczenie małoletnich więźniów umieszczano w najgorszych, tzw. końskich barakach. Brak opieki, zarówno rodzicielskiej, jak i medycznej, a także głód, zimno, ciasnota, choroby i ciężkie warunki sanitarne powodowały, iż dzieci te masowo umierały, w oczekiwaniu na transporty.

Dramat dzieci polskich, wywożonych zimą 1942-1943 r. w czasie siarczystych mrozów z obozu przejściowego w Zamościu w bydłych, nieogrzewanych wagonach, w nieznanym kierunku, wywołał wstrząs w całym kraju. Ludność gromadziła się na stacjach kolejowych, by ratować je przed zniemieniem i zagładą. Wiele z nich udało się wykraść bądź wykupić na trasach przejazdów transportów.

Sześć transportów z dziećmi i starcami (5321 osób) skierowano wówczas z obozu przejściowego w Zamościu do trzech powiatów: Garwolin, Siedlce i Mińsk Mazowiecki, położonych w dystrykcie warszawskim. Dzieci te miały ogromne szanse na przeżycie, dzięki natychmiastowej pomocy i troskliwej opiece, jaką zostały otoczone przez miejscowe społeczeństwo. Były one wprost rozchwytywane z punktów zbiorczych, a liczba zgłoszeń osób oferujących gotowość przyjęcia dziecka (bądź jego adopcji) przewyższała liczebność transportów. W Siedlcach już w ciągu pierwszej doby po przybyciu wysiedlone dzieci znalazły schronienie w rodzinach zastępczych w mieście i okolicznych wsiach (Kozaczyńska, 2006, s. 61). O przybyciu wysiedleńców do tego miasta wspomina Wacław Mil „(...) transport zatrzymał się w Siedlcach. Zostaliśmy wyrzuceni z wagonów i Niemcy przestali się nami interesować. Zoopiekowały się nami polskie rodziny, niejednokrotnie wielodzietne, żyjące w nędzy, ale wychodzące z założenia, że kawałek chleba dla sieroty nawet w najbiedniejszym domu musi się znaleźć” (Rago, 1968, s. 2). Wśród siedlczan zdeterminowanych w niesieniu pomocy nowoprzybyłym wysiedleńcom znalazł się m.in. krawiec Marian Radomyski.

„Przyszedł na stację niejako służbowo, żeby wszystkiego przypilnować — odnotowano w 1983 r. na łamach »Kuriera Polskiego« — ale kiedy zobaczył, że »bez przydziału« została matka z czworgiem dzieci — wziął rodzinę do siebie. Mieszkał wtedy z teściową, żoną, z dwiema córkami i bratankiem w jednym pokoju. Żona widząc przybyłych złapała się za głowę — coś ty zrobił — wykrzyknęła — do jednej izby... Powiedziałem: »Bez dyskusji, dzieci są głodne, trzeba je nakarmić«. Ale cała rodzina Swatków (bo takie nosili nazwisko) rzeczywiście nie mogła się pomieścić razem z Radomyskimi. Na szczęście tego samego wieczoru z wizytą przyszedł serdeczny kolega Radomyskiego, Lucjan Grabiński. On to właśnie wraz z żoną przygarnął Swatkową z dwójką dzieci — siedmioletnią Helenką i ośmioletnim Stasiem. Dwunastoletni Janek i czteroletni Romek zostali u Radomyskich. Łachy zawzione wrzuciliśmy do komina, umyliśmy te biedactwa, nakarmiliśmy i trzeba było je w coś ubrać. A że jestem krawcem to szybko przerobiłem stary mundur dla Janka, a Romek chodził w ubrankach po dziewczynkach. I tak rozpoczęliśmy życie w trochę większej niż do tej pory rodzinie. Ale bardzo zgodnie. A że Grabińscy mieszkali o krok, to dzieci stałe widziały się z matką, a i nasze dziewczynki tam chodziły i oni do nas. (...)” (Lenar, 1983, nr 123).

Zdarzało się, iż w transportach wraz z dziećmi przybyli też ich najbliżsi (matki, babcie, rzadziej ojcowie), a czasem krewni bądź znajomi. Bywało, iż podczas rejestracji odmawiali oni podania dokładnych danych osobowych dzieci, szczególnie tych w wieku powyżej 14 lat, w obawie przed wywiezieniem ich na roboty przymusowe do Rzeszy. Natomiast kwaterując dzieci w rodzinach zastępczych, starano się nie odłączać ich od przybyłych wraz z nimi członków rodzin. Strach przed powtórным rozdzieleniem, a także silne więzy rodzinne, wzmocnione podczas pobytu w obozie przejściowym w Zamościu, uniemożliwiały umieszczanie tych dzieci pod opieką małżeństw bezdzietnych lub posiadających mniej liczne potomstwo. W miarę możliwości mieszkaniowych starano się lokować tych wysiedleńców razem bądź w bliskiej odległości, co dawało możliwość częstego (nawet codziennego) kontaktu. Szczególnie trudną sytuację odnotowano w powiecie garwolińskim,

z uwagi na duży stopień zniszczeń, brak odpowiedniego wyposażenia, nieodpowiednie warunki sanitarne itp. (AAN, RGO, sygn. 777, k. 3). Przykładowo w Żelechowie, dokąd skierowano największą liczbę wysiedleńców z Zamojszczyzny, w trosce o dobro dzieci przybyłych wraz z członkami rodzin, część z nich zakwaterowano w domach żydowskich — na wpół zrujnowanych, ograbionych podczas likwidacji getta. Obraz tamtych dni zachował się w pamięci Marii Sochy (z d. Probodiak), wysiedlonej z Sitańca (powiat Zamość), wówczas trzynastoletniego dziecka:

„Rozlokowano nas w opustoszałych domach żydowskich, dla dorosłych została zorganizowana kuchnia, a dzieci znalazły całodzienną opiekę u sióstr zakonnych. Wigilię i Boże Narodzenie przeżyliśmy w osamotnieniu, przy wyżebranej kapuście w jednej misce i przy jednej zapalonej świecy. W Boże Narodzenie otrzymaliśmy z ogólnej kuchni po pół litra zupy z kluskami z razowej młki. Sąsiedzi — Żelechowianie w pierwszych dniach byli nawet wrogo nastawieni do nas. Twierdzili, że musieliśmy coś złego zrobić Niemcom, skoro nas wypędzili z własnych domostw. Dopiero z czasem przekonali się, że spotkała nas wielka tragedia” (Socha, 2004, s. 5).

Katastrofalny stan zdrowotny wysiedlonych dzieci wymagał umieszczenia wielu z nich w miejscowych szpitalach. W pierwszych miesiącach po przybyciu transportów wysiedlone dzieci masowo przechodziły zapalenie płuc, odrę, grypę, biegunkę itp. W wielu miejscowościach zorganizowano tymczasowe izby chorych lub prowizoryczne „szpitaliki”. Często napotymano jednak na trudności lokalowe. Brakowało też podstawowych sprzętów, narzędzi oraz środków sanitarnych, co sprzyjało szerzeniu się chorób zakaźnych. Inna bariera wiązała się z postawą ludności opiekującej się wysiedlonymi dziećmi, na co wskazała w relacji z pobytu w marcu 1943 r. w Mordach przedstawiciel firmy Habermusch i Schiele, sprawującej opiekę nad dziećmi przebywającymi w tym miasteczku:

„Wyjazd do Mord był jednorazowy, zastano dzieci w strasznym stanie. W samych Mordach jest 142 dzieci, ogółem osób 400. Na czołowe miejsce wysunęła się potrzeba montowania szpitalika, który ma objąć 2 sale przy ośrodku zdrowia. (...) Rodziny wolą niejednokrotnie trzymać chore dzieci przy sobie, niż dawać do szpitala. Jest to typowa mentalność wiejska” (AAN, RGO, sygn. 687, k. 191).

Wiązało się to, jak należy przypuszczać, z obawą przed zabraniem dzieci i niepokojem o ich dalszy los.

Z braku miejsc dzieci były przewożone do warszawskich szpitali, zaś po okresie hospitalizacji trafiały do stołecznych rodzin. Przyjęcie do domu przez mieszkańców stolicy dziecka wysiedlonego z Zamojszczyzny wiązało się z ogromnym niebezpieczeństwem, a nawet zagrożeniem życia, gdyż Niemcy kategorycznie zabronili przywożenia ich do Warszawy, grożąc surowymi karami. Wśród osób, które zdecydowały się nieść im pomoc, znaleźli się m.in. Janina i Bronisław Piekarscy. O fakcie tym wspomina ich syn Maciej: „(...) gdy tylko rodzice przywieźli Janka po Sadybie zaczęły kursować plotki, że za grube dolary przechowują żydowskie dziecko, a teraz, gdy zobaczono z nim ciotkę, dodano, że przechowują również Żydówkę” (Piekarski, 1979, s. 75). Mimo tych bezzasadnych podejrzeń chłopiec pozostał w tej rodzinie przez dwa lata, aż do kwietnia 1945 r.

Na ślad dzieci wysiedlonych z Zamojszczyzny przebywających w powiecie garwolińskim natrafiła 6 stycznia 1943 r. Maria Fandri (ps. „Smętek”), działaczka Związku Spółdzielni Spożywców „Społem” w Warszawie. Jeszcze tego samego dnia udało jej się przewieźć ze Stoczka Łukowskiego do Warszawy

i umieścić w kwarantannie Zarządu Miejskiego 24 najciężiej chorych dzieci. Dwa dni później zabrano stamtąd kolejne 16 dzieci. Nie zważano przy tym na wspomniany zakaz władz okupacyjnych stolicy. W styczniu i lutym 1943 r. do akcji pomocy włączyły się harcerki, organizując „wyprawy po dzieci” (głównie do powiatu garwolińskiego). Przywożone stamtąd dzieci znajdowały schronienie u osób prywatnych oraz w schronisku przy ul. Okopowej 59 i specjalnie zorganizowanym sierocińcu dla dziewcząt, pod nazwą: „Dom w słońcu” (ul. Ikara 13A), wspieranym finansowo przez warszawską palarnię kawy „Pluton” oraz firmy: „Szumilin” i „Lawina” (Brzozowska, 1993, s. 44; Tarasiewicz, 1971, s. 64). W pierwszym kwartale 1943 r. kilkadziesiąt dzieci z Zamojszczyzny przebywających w powiatach: garwolińskim i mińsko-mazowieckim umieszczono w klasztorze sióstr Urszulanek (ul. Gęsta 1), w „Zakładzie Salezjańskim im. Księdza Siemca” na Powiślu. Akcję tę kontynuowano w kolejnych miesiącach 1943 r. (Kozaczyńska, 2011, s. 191).

Oprócz pomocy medycznej priorytetem okazało się odwzieszenie dzieci i dezynfekcja odzieży. W wielu miejscowościach dystryktu warszawskiego organizowano w tym celu specjalne kolumny dezynfekcyjne. Do pomocy włączyli się też pracownicy Rady Głównej Opiekuńczej (RGO), koordynującej działalność pomocową na rzecz wysiedleńców z Zamojszczyzny. Przykładowo w Łaskarzewie, w pierwszych dniach po zakwaterowaniu dzieci w willi „Świt”, przeprowadzono

„(...) przegląd osobistej czystości, generalną kąpiel i strzyżenie włosów ze względu na wszawicę. W okrągłej balii myliśmy wszystkich po kolei – starców i dzieci – wspomina Maria Kuzańska-Obręczkowska. Najtrudniej było oczyścić głowy. Czarna jednolicie skóra nie puszczała brudu mimo kilkakrotnych namydeń. Skuteczne okazały się dopiero szczotki ryżowe od szorowania podłóg. Czarne wszy wżarte w skórę głowy sypały się jak deszcz pod wpływem energicznego szorowania” (Kuzańska-Obręczkowska, 1975, s. 146-147).

Akcja ratowania dzieci wysiedlonych z Zamojszczyzny w dystrykcie warszawskim nie ograniczała się do zapewnienia im „dachu nad głową” i opieki oraz pomocy medycznej i sanitarnej. Wielu opiekunów zatroszczyło się o uczestnictwo swoich podopiecznych w zajęciach szkolnych. Wśród nich znalazła się m.in. rodzina Prochenków z Siedlec, która przygarnęła Zbigniewa Kukiełko, trzynastolatka wysiedlonego z Huty Komarowskiej (powiat Tomaszów Lubelski).

„Zbyszek poszedł do szkoły, już do 7 klasy – czytamy we wspomnieniach jego opiekunki Janiny Prochenki – Był zdolny i nawet dobrze wyglądał. I jest miesiąc kwiecień [1944 r.] – mamy niespodziankę – przychodzi do nas jakiś mężczyzna i mówi, że jest ojcem Zbyszka. Okropna radość i rozczarowanie, bo chce zabrać Zbyszka. Nawiązała się rozmowa, że Zbyszek chodzi do szkoły, ojciec jest zdziwiony i mówi do mnie – proszę Pani, bardzo dziękuję, że Pani przygarnęła moje dziecko, dała jeść, ale nade wszystko, że Pani pomyślała o szkole, tego się nie spodziewałem – ze łzami w oczach ucałował moje obydwie ręce (...)” (Prochenka, mps. ndt.).

W zupełnie odmiennej sytuacji znalazła się wspomniana już Maria Socha. Mimo iż została zatrudniona do pomocy w miejscowym sklepie (zapłatą były kartki na chleb, nafta do lampy i talerz zupy na obiad), nie zaniedbywała nauki, a z pomocą spieszyły jej koleżanki z klasy.

„Pracowałam od świtu do późnego wieczora, biegając po schodach do magazynu po naftę i karbid, nalewając je do różnych naczyń, przyniesionych przez kupujących – wspomina – Do domu wracałam zziębnięta, z opuchniętymi nogami. (...) 5-go lutego 1943 r. została przyjęta, z pewnymi oporami, tak ze strony

kierownika szkoły, jak i swego chlebodawcy, do klasy 7-mej. Do szkoły chodziłam 4 dni w tygodniu, a 2 dni pracowałam w sklepie. Zaległości szkolne nadrobiłam nocami przy lampie naftowej, bo nie było elektryczności. Częściowo pomagały mi koleżanki — Żelechowianki (...). Przynosiły mi do sklepu notatki i tematy do zadań domowych. Warunki do nauki były trudne, bo mieszkaliśmy razem z ciotką i jej dziećmi, w sumie 6 osób w jednej, niewielkiej izbie” (Socha, 2004, s. 5-6).

Na kartach sprawozdań referentów terenowych RGO, sprawujących kontrolę nad dziećmi, umieszczonymi w rodzinach zastępczych, często pojawiała się informacja o braku dostatecznej ilości odzieży i obuwia, co w znacznym stopniu uniemożliwiała dzieciom dotarcie do szkół. Jednocześnie był to też problem dzieci miejscowych. Przedłużająca się wojna, ogólne zniszczenie odzieży, wygórowane ceny rynkowe oraz ograniczone do minimum przydziały centralne RGO zaspokajały tylko częściowo istniejące zapotrzebowanie. Ponadto w sprawozdaniach tej organizacji wielokrotnie wskazywano też na problem nadmiernego wykorzystywania wysiedlonych dzieci w pracach domowych bądź gospodarskich. W jednym z nich odnotowano: „Znaczna większość dzieci w wieku szkolnym nie chodzi do szkół. (...) Chłopcy zgodzeni do pasionki są wyszukiwani” (AAN, RGO, sygn. 787, k. 164).

Już podczas umieszczania wysiedlonych dzieci w rodzinach zastępczych stwierdzono przypadki (wprawdzie incydentalne), kiedy to ludność kierowała się nie tyle odruchem serca, co potencjalnymi korzyściami. Sytuacja taka miała miejsce na przykład w Żelechowie, gdzie „(...) ludność zbiegła się, by dzieci rozebrać — część biedoty kierowała się częściowo interesem biorąc starsze dziewczynki i chłopców” (Madańczyk, 1979, t. I, s. 333). Wykorzystywanie dzieci jako siły roboczej w gospodarstwach (głównie przy pasieniu drobiu i bydła) było zjawiskiem powszechnym zwłaszcza na wsiach, choć zdarzało się i w miastach. Miało ono miejsce we wszystkich trzech powiatach dystryktu warszawskiego, do których skierowano transporty. Fakt ten potwierdzają zarówno zachowane sprawozdania RGO, jak i relacje oraz wspomnienia wysiedleńców. O ile jednak dzieci pracowały ponad siły, o tyle dla niektórych z nich stwarzało to możliwość poprawy ciężkich warunków bytowych niezdolnych do pracy pozostałych członków rodzin.

Z usprawnieniem działalności pomocowej, ułatwieniem rozpoznania potrzeb oraz utrzymywania kontaktu z podopiecznymi z Zamojszczyzny w niektórych miejscowościach dystryktu, wiązało się utworzenie rejonów opiekuńczych oraz powołanie opiekunów rejonowych (spośród miejscowej społeczności). Natomiast działający w terenie z ramienia RGO instruktorzy rejonowi mieli za zadanie m.in. roztoczenie opieki i kontrolę warunków egzystencji wysiedleńców, w szczególności dzieci. Bywało, iż wizytując rodziny zastępcze przeprowadzali oni interwencje przenosząc dzieci do innych rodzin bądź do placówek opiekuńczych. Przykładowo w kwietniu 1943 r. referent RGO wizytujący wysiedlone dzieci w jednej z delegatur terenowych w powiecie siedleckim, stwierdził: „(...) dwoje dzieci należy zabrać z rodzin zastępczych, jedno znalazło się w dość licznej rodzinie, gdzie dobra opieka przy najlepszych chęciach nie jest możliwa, drugie zaś u właściciela restauracji, u którego otoczenie nie daje gwarancji dobrego wychowania dziecka” (AAN, RGO, sygn. 506, k. 87). W dalszej części sprawozdania wskazał na kwestię zaniedbywania realizacji obowiązku szkolnego: „Charakterystyczne jest, że żadne dziecko nie chodzi do szkoły, zarówno z tych, które przyjęły rodziny zastępcze, jak i tych, które pozostały z rodzicami” (AAN, RGO, sygn. 506, k. 87).

Oprócz nadmiernego wykorzystywania dzieci w pracach domowych i gospodarskich istniało też zjawisko zupełnie przeciwstawne: nadopiekuńczość rodziców zastępczych. Otaczanie dzieci nadmierną opieką mogło w konsekwencji wpłynąć niekorzystnie na ich dalszy rozwój psychiczny, a nawet doprowadzić do osłabienia bądź zatarcia więzi rodzinnych. W trakcie kontroli warunków bytowych rodzin zastępczych w Stoczku Łukowskim (powiat Garwolin) stwierdzono:

„Stan opieki ze względu na potrzeby fizycznego rozwoju dziecka — bardzo dobry. Stan opieki natomiast ze względu na psychikę dziecka i konsekwencje społeczne budzi pewne obawy. Dzieci są na ogół rozpieszczone, traktowane (szczególnie w jednym przypadku — Sawińska) jako cudowna, rozkoszna zabawka, a we wszystkich wypadkach zauważyłam, że dzieci niechętnie mówią, a nawet z przykrością słuchają o rodzicach, często na pytanie, jak się nazywa — wymienia nazwisko opiekunów” (AAN, RGO, sygn. 777, k. 160).

Nadmierna troska o dzieci (zwłaszcza te najmłodsze) wynikała, jak się wydaje, z chęci zrekompensowania im doznanych krzywd oraz rozłąki z rodzicami. Natomiast upływający czas spowodował, iż wiele dzieci w szybkim tempie adaptowało się do nowych warunków. Część z nich zaczęła nawet mniej tęsknić za rodzicami.

Traumatyczne przeżycia dzieci wysiedlonych z Zamojszczyzny, związane z odłączeniem ich od rodziców w obozie przejściowym w Zamościu, a następnie wielomiesięczna rozłąka i pobyt w zupełnie obcych rodzinach (bądź placówkach opiekuńczych) przyczyniły się w wielu przypadkach do utraty więzi między dziećmi i ich rodzicami biologicznymi. To bolesne doświadczenie dotknęło m.in. wspomnianego Janka Tchórza. To niespełna trzyletnie dziecko umieszczono początkowo w jednym ze stołecznych sierocińców (po okresie leczenia w jednym z warszawskich szpitali), a następnie — w rodzinie Piekarskich z Warszawy. W sierocińcu chłopcu nadano imiona: Krzysz Dionizy, gdyż nie znał on swojego imienia (ani też nazwiska). Po kilkumiesięcznej rozłące z matką reakcja tego dziecka na jej widok była następująca:

„Janek nie chciał się przywitać ze swoją matką, choć gdy tylko rodzice [Piekarscy] dowiedzieli się, kim jest, wszyscy zaczęliśmy go uczyć jego prawdziwego imienia i nazwiska. Gdy mówiliśmy mu: »Nazywasz się Jan Tchórz«, on oburzony krzyczał: »Aś ne Tuś, aś Ksyś!«. Gdy rodzona matka przytuliła go do piersi i zaczęła całować, odepchnął ją brutalnie i począł wydrapywać każdy pocałunek” (Piekarski, 1979, s. 73).

Silna więź emocjonalna z rodzicami zastępczymi nawiązała się też m.in. pomiędzy Ireną Opitz (ur. 1934) i jej opiekunami (rodzina Sokołowskich z Pruszkowa, k. Warszawy). Po wysiedleniu do Żelechowa (powiat Garwolin) Irena przebywała początkowo (wraz z siostrą) w jednej z miejscowych rodzin (nazwiskiem Tarraro), a następnie została przewieziona do Warszawy (w celu wyleczenia świerzbu). Po krótkim pobycie u samotnej kobiety (pracownicy „Wedla”) znalazła się w Pruszkowie. Od pierwszych dni po umieszczeniu dziecka w rodzinie Sokołowskich starano się zapewnić mu przyjazną atmosferę i właściwe warunki egzystencji:

„Na drugi dzień — wspomina Irena Opitz — kupiono mi nowe zabawki, sukienki i tak rozpoczęło się moje nowe życie wśród bardzo życzliwych mi ludzi. (...) Po pewnym czasie zaczęły mnie odwiedzać siostry. Tak się złożyło, że byliśmy niezbyt daleko siebie. Najpierw przyjechała Stefa z p. Tarraro z Żelechowa. Potem Fela z ciotką Irką z Warszawy. Mimo, że były przyjmowane jak najbliższa rodzina i spokojnie o mój los, były bardzo smutne, patrząc jak tulę się do obcych ludzi i zwracam czulej niż do naszych rodziców - ale wtedy mi

o tym nie mówiły. Gdyby jeszcze wiedziały, że nie chciałam nazywać się Nagas, tylko Sokołowska, bo mi się to nazwisko bardziej podobało!” (Opitz, 1985, s. 9, 11).

Nieodpowiednie warunki bytowe wysiedlonych dzieci, nagminne wykorzystywanie ich w pracach gospodarskich, a także osłabnięcie zapалу społeczeństwa, rzutującego na działalność pomocową spowodowały konieczność umieszczania ich w zakładach opiekuńczych. Były to zarówno placówki już istniejące, jak i nowe.

Pobyt wysiedlonych dzieci w dystrykcie warszawskim obfitował w różnego rodzaju wydarzenia nie zawsze mające pozytywny wydźwięk. Bywały sytuacje, podczas których istniały obawy o ich bezpieczeństwo. W pamięci Zenona Woźniaka (ur. 1935), wysiedlonego do Siedlec, a stamtąd do pobliskiej miejscowości Żeliszew, zachowały się szczegóły, związane z akcją werbowania przez Niemców młodzieży na roboty do Rzeszy:

„Latem 1943 r. Niemcy zaczęli otaczać wieś, ażeby wylapać młode osoby na wysyłkę na roboty do Niemiec. Synowie Gospodarza i córka schowali się do piwnicy pod domem, a wejście do piwnicy było pod łóżkiem, na którym spałem z bratem. Mama posadziła nas na łóżko a wejście zakryła skrzynią z ziemniakami. Niemcy przeszukali mieszkania gospodarza, a później przyszli do naszej izby. Jeden z nich mówił po polsku. Zorientował się, że nie pochodzimy z tej wsi i zażądał dokumentów. Mama pokazała dokument, wydany przez Polski Komitet Opiekuńczy w Siedlcach i Niemcy wyszli, bez żadnej rewizji. Podobna sytuacja miała miejsce na wiosnę 1944 r., gdy wokół Niemcy palili w powiecie siedleckim wsie, za rzekomą współpracę z partyzantami. Niemcy weszli na podwórko Kaniów, gospodarz do nich wyszedł. Chcieli się napić wody ze studni, a następnie zapytali, jacy obcy ludzie przebywają w jego domu. Gospodarz wymienił nas. Przyszli do naszego mieszkania, a w piwnicy znów ukrywały się dzieci gospodarza. Niemcy zapoznali się z dokumentem Polskiego Komitetu Opiekuńczego i zaniechali poszukiwań. Łatwo się teraz pisze, ale trudniej było wszystkim przeżyć” (Woźniak, 2009, s. 10-11).

Większość dzieci wysiedlonych z Zamojszczyzny opuściła rodziny zastępcze w dystrykcie warszawskim latem 1944 r., po wyzwoleniu tych terenów spod okupacji niemieckiej, choć zdarzały się przypadki wcześniejszych powrotów – w rezultacie poszukiwań przez członków rodzin lub krewnych. Wiele dzieci pozostało w dystrykcie warszawskim do czasu zakończenia drugiej wojny światowej. Były to głównie sieroty, które w czasie wojny straciły najbliższych członków rodziny bądź te dzieci, które oczekiwały na powrót matki lub ojca, względnie obojga rodziców, wywiezionych na roboty przymusowe do Rzeszy.

Po 1945 r. w rodzinach zastępczych w dystrykcie przebywały już tylko nieliczne dzieci – i to za zgodą rodziców, mimo iż opiekunowie wysiedlonych dzieci wielokrotnie oferowali możliwość dalszej opieki i pomocy. Rzadko zdarzało się też, by rodzice wyrażali zgodę na adopcję dzieci przez rodziny zastępcze, sprawujące nad nimi opiekę. Niewielu decydowało się też na pozostawienie dzieci w placówkach opiekuńczych.

Te dzieci, które przeżyły piekło wysiedlenia i rozłąkę z rodzicami, musiały przedwcześnie dorosnąć i dźwigać na swych barkach, mimo młodego wieku, bagaż dramatycznych przeżyć. Przedwcześnie dojrzałe przeżywały wielokrotnie swój wielki dramat: podczas wypędzenia z rodzinnego domu, przymusowego rozstania z rodzicami w obozie przejściowym w Zamościu, podczas pobytu w rodzinach zastępczych – z dala od swoich bliskich, w ogromnej trwodze i obawie, że już nigdy ich nie zobaczą. Wreszcie – po

powrocie w rodzinne strony, kiedy po wielomiesięcznej rozłące wiele dzieci (głównie te najmłodsze) – miało problemy z rozpoznaniem najbliższych członków rodziny. Często bywało, iż musiały oswoić się z tragicznymi wiadomościami o losie swoich bliskich.

Zaakcentowane powyżej wybrane aspekty, związane z życiem codziennym dzieci wysiedlonych z Zamojszczyzny, przebywających w dystrykcie warszawskim, pozwalają jedynie na zasygnalizowanie pewnych zagadnień - wobec szerokiego spectrum problematyki, wymagającej spopularyzowania.

Bibliografia

- Archiwum Akt Nowych w Warszawie, zespół: Rada Główna Opiekuńcza, sygn. 506, k. 87; sygn. 687, k. 191; sygn. 777: k. 3, 160; sygn. 787, k. 164.
- Brzozowska H. (1993). *Nasza dziwna grupa ZWZ-AK*. Kraków: WAM.
- Kozaczyńska B. (2006). *Losy dzieci z Zamojszczyzny wysiedlonych do powiatu siedleckiego w latach 1943-1945*. Siedlce: Wyd. „Tutajteraz”.
- Kozaczyńska B. (2011). *Ocalone z transportów Dzieci Zamojszczyzny. Losy dzieci wysiedlonych z Zamojszczyzny do dystryktu warszawskiego 1942-1945*. Siedlce: Wyd. „Tutajteraz”.
- Kuzańska-Obręczkowska M. (1975). O dzieciach z Zamojszczyzny w powiecie garwolińskim. W: S. Tazbir (red.) *W obronie dzieci i młodzieży w Warszawie 1939-1944* (s. 146-147). Warszawa: PIW.
- Lenar A. (1983). Szczęśliwy człowiek. *Kurier Polski*, 123, (b. n. s.).
- Madajczyk Cz. (1979) (red.). *Zamojszczyzna – Sonderlaboratorium SS. Zbiór dokumentów polskich i niemieckich z okresu okupacji hitlerowskiej*. T. I. Warszawa: LSW.
- Mańkowski Z. (1978). *Między Wisłą a Bugiem 1939-1945*. Lublin: Wyd. Lubelskie.
- Opitz I. (1985). *Wspomnienia z 1942-1945 r.* Nowy Dwór Gdański (maszynopis).
- Piekarski M. (1979). *Tak zapamiętałem. Wspomnienia z lat 1939-1945*. Warszawa: PIW.
- Pilichowski Cz. (1979). Obozy i ośrodki przymusowego odosobnienia. W: Cz. Pilichowski (red.) *Obozy hitlerowskie na ziemiach polskich 1939-1945* (s. 52). Warszawa: PWN.
- Prochenka J. *Podlasie dla Zamojszczyzny*. Siedlce (maszynopis niedatowany, złożony na I Ogólnopolski Konkurs na pamiątki seniorów dla członków Ogólnopolskiego Stowarzyszenia Seniorów pod patronatem „Dziennika Wieczornego” w Bydgoszczy. Zbiory Miejskiej Biblioteki Publicznej w Siedlcach).
- Rago D. (1968). Byłem w transporcie dzieci Zamojszczyzny. *Kurier Lubelski*, 104, s. 2.
- Socha M. (2004). *Moje wspomnienia z czasów okupacji hitlerowskiej po wybuchu II wojny światowej i pacyfikacji Zamojszczyzny w latach 1940-1945*. Sitaniec (maszynopis).
- Ślaski J. (1990). *Polska walcząca*. Warszawa: PAX.
- Tarasiewicz K. (1971). *Kawa po warszawsku. Dzieje firmy „Pluton”*. Warszawa: GIW.
- Woźniak Z. (2009). *Moje wspomnienia z lat okupacji niemieckiej 1939-45*. Łódź (maszynopis).

Summary

**No parents, no home... Daily Occupation Displaced Children
from Zamojszczyzna Region to the Warsaw district in 1942-1943 (some aspects)**

The health of the children expelled from Zamojszczyzna Region and relocated in the Warsaw district required immediate attention. The Warsaw district community saved the children from the certain death envisaged in the Nazi's long-range criminal plan, the fate intended for all of the victims of the expulsion and colonization operations carried out in Zamojszczyzna Region. The children needed medicines and proper nourishment. The sickest children required hospital care, but this was not always possible to arrange. Because of the lack of space in hospitals, some of the children were transported to hospitals in Warsaw. The unsuitable conditions for the Zamojszczyzna children residing with these foster families, and their excessive exploitation in farm work in the three counties mentioned above, made it necessary for them to be moved to other families or to foster care agencies. All children of school age were required to attend school.

Socjalizacja w cieniu konfliktu Sytuacja wychowawcza dzieci i młodzieży w Polsce w latach rządów Władysława Gomułki (1956-1970)

Cechą charakterystyczną przedłużonej dekady rządów W. Gomułki (1956-1970) była intensywna walka polityczna i ideologiczna, toczona przez władze komunistyczne z Kościołem katolickim (reprezentowanym przez Episkopat Polski) oraz z rodzicami uczniów, uczęszczających do szkół różnych szczebli. Istotą konfliktu były odmienne wizje rozwoju duchowego społeczeństwa polskiego. Tradycyjną religijność Polaków partia chciała zastąpić kulturą laicką, a moralność opartą na Dekalogu — bliżej nieokreśloną moralnością socjalistyczną. Pretekstem do wznowienia niezwykle intensywniej, a momentami dramatycznej walki była zagrożona według propagandy komunistycznej laickość szkoły (za sprawą krzyży zawieszonych na ścianach, jak również przywrócenia po październiku 1956 r. lekcji religii) oraz rzekoma nietolerancja wobec uczniów niewierzących. Kolejną przyczyną napięć był spór o 1000-lecie Chrztu Polski, różnie obchodzone przez Kościół i władze komunistyczne.

Konflikt partii z Episkopatem pociągał za sobą wiele negatywnych następstw, zakłócał stan równowagi społecznej, tak ważny dla prawidłowego przebiegu socjalizacji, uniemożliwiał prawidłowy przebieg sytuacji wychowawczych — zarówno w skali makro, jak i w wymiarze jednostkowym. W rezultacie prowadził do zaburzeń procesu wychowania. Badania socjologów ujawniały wiele negatywnych zjawisk w sferze moralnej i ideowej młodzieży, a także zmiany w podejściu do ideałów, norm i wartości. Rzutowały one niekorzystnie zarówno na życie osobiste młodych ludzi, jak i na przebieg głównych procesów społecznych, w których uczestniczyli przedstawiciele pokolenia, dojrzewającego w latach rządów W. Gomułki.

Przedmiotem rozważań podjętych w tym artykule są uwarunkowania polityczno-społeczne, determinujące przebieg socjalizacji młodego pokolenia Polaków, którego dzieciństwo i młodość przypadły na lata 1956-1970. Był to okres rządów Władysława Gomułki, nazywany też niekiedy okresem „małej stabilizacji”¹.

¹ Określenie „mała stabilizacja” zostało zaczerpnięte z tytułu dramatu Tadeusza Różewicza *Świadkowie albo nasza mała stabilizacja*, opublikowanego w 1962 roku. Weszło ono do słownika nauki jako etykieta systemu gomułkowskiego (por. Brzostek, 2010, s. 297).

W sferze badań historyczno-oświatowych należy on do słabiej rozpoznanych podokresów PRL. Przyczyną tego stanu rzeczy jest być może panujące wśród niektórych badaczy przekonanie, że ekstremalnie trudne warunki rozwoju edukacja napotykała w latach stalinowskich, natomiast po 1956 roku, zwłaszcza w wydłużonej dekadzie rządów Władysława Gomułki, w oświacie było już „normalnie”. Trudno jednak nie zauważyć, że ową „normalność” zupełnie inaczej rozumiały i przeżywały władze komunistyczne, inaczej zaś Kościół katolicki i społeczeństwo polskie, w tym rodzice i ich dzieci, uczęszczające do zreformowanej w 1961 roku, a także systematycznie laicyzowanej, „socialistycznej” szkoły polskiej.

Wspomniany okres odznaczał się intensywną walką polityczną oraz światopoglądową pomiędzy sprawującym władzę w kraju kierownictwem PZPR a Episkopatem Polski; szerzej – pomiędzy rządzącymi krajem komunistami a Kościołem katolickim i związanymi z nim rodzicami dzieci i młodzieży (por. Dudek, Gryz, 2003, s. 148-216; Kozłowski, 2002, s. 211-292; Konopka, 1997, s. 180-288). Kościół katolicki – jak podkreśla Zygmunt Pawłowicz – „obecny od wieków w życiu narodu polskiego, w okresie totalitarnego zniewolenia był najważniejszą instytucją, która zaoferowała społeczeństwu konsekwentną i żywotną alternatywę wobec ideologii komunistycznej” (Pawłowicz, 2004, s. 7). Konfrontacja ideologiczna i polityczna władz komunistycznych i Episkopatu oraz duchowieństwa swe apogeum osiągnęła w latach 1958-1966, a więc w okresie bezpośrednich przygotowań Kościoła do obchodów Millennium Chrztu Polski (Kumor, 2004, s. 506-515). W tym czasie władze państwowe rozpoczęły przygotowania do obchodów 1000-lecia państwa polskiego (List Komitetu Centralnego do egzekutyw partyjnych w sprawie polityki wobec Kościoła [lipiec 1958], 1994, s. 636). Zakrojona na szeroką skalę antykościelna akcja propagandowa, której towarzyszyły represje administracyjne skierowane zarówno przeciwko duchownym, jak i rodzicom, wytworzyły szczególną sytuację, w której przebiegała socjalizacja pierwszego pokolenia Polski Ludowej.

Dla procesu wychowania dzieci i młodzieży istotne znaczenie ma to, by przebiegał on w warunkach równowagi społecznej, oznaczającej względną stabilność i równowagę wzorów społecznych istniejących w danym społeczeństwie. Występuje ona wówczas, gdy struktura porządku społecznego i istniejącej organizacji społecznej nie jest zakłócona lub zmieniana przez jakiekolwiek wewnętrzne lub zewnętrzne siły (Olechnicki, Załęcki, 1998, s. 180). W świetle przytoczonej definicji można postawić tezę, że w latach 1956-1970 występował w Polsce wyraźny brak równowagi w obszarze wartości, norm i ocen, funkcjonujących w życiu społecznym i upowszechnianych z jednej strony przez władze komunistyczne i podporządkowaną im szkołę, z drugiej zaś przez Kościół katolicki i związaną z nim rodzinę. Co gorsza, socjalizacja dzieci i młodzieży w analizowanym okresie przebiegała w warunkach konfliktu społecznego. Konflikt – jak podaje W. Okoń – może być definiowany jako „równoczesne wystąpienie dwu sprzecznych dążeń między jednostkami lub zbiorowościami ludzi (...), którego przyczyną jest zagrożenie lub rzeczywiste zmniejszenie szans życiowych jednej strony przez drugą” albo jako „różny stosunek obu stron do określonych wartości” (Okoń, 1998, s. 177). Wydaje się, że relacje pomiędzy Kościołem katolickim i władzami komunistycznymi w latach 1956-1970 w całej rozciągłości wyczerpują treść przytoczonego pojęcia konfliktu społecznego. Stan ten odnosił się również do obszaru wzorów społecznych funkcjonujących w społeczeństwie polskim.

Analizując lata 60. XX wieku, badacze wyodrębniają co najmniej trzy rodzaje konfliktów, jakie generowała polityka wewnętrzna władz komunistycznych w Polsce (Żurek, 2001, s. 85-94). Są to: konflikt sił

społecznych, konflikt autorytetów oraz konflikt sumienia. Warto każdemu z wymienionych rodzajów konfliktów poświęcić choćby kilka zdań, bowiem dobrze opisują one sytuację społeczną i warunki socjalizacji dzieci i młodzieży w interesującym nas okresie. Mówiąc o konflikcie społecznym, J. Żurek wskazuje na konflikt między pokoleniem dzieci i pokoleniem dorosłych, określając go jako „konflikt innych świadomości”. U źródła tego konfliktu pokoleń leżała polityka władz komunistycznych, które zmierzały do pozyskania dla idei komunizmu młodego pokolenia Polaków. W tym celu posłużyły się m.in. metodą tzw. awansu społecznego, oznaczającego przemieszczenie jednostek w strukturze społecznej. W warunkach Polski Ludowej przyjmował on najczęściej postać migracji młodych ludzi ze wsi do miasta, gdzie znajdowali oni zatrudnienie w rozwijanym na szeroką skalę przemyśle ciężkim. W praktyce tak rozumiany awans dla synów i córek ubogiej ludności chłopskiej oznaczał przejście do klasy robotniczej, co wraz z uzyskaniem mieszkania w blokowisku miejskim dawało poczucie propagandowego sukcesu życiowego (por. Rosner, 1978, s. 112-125).

Rezultatem urzeczywistniania celów przebudowy gospodarczej i społecznej Polski, zainicjowanej przez komunistów (w ramach planu sześcioletniego) pod koniec lat 40., była migracja wielomilionowej rzeszy młodzieży wiejskiej do miast w poszukiwaniu niskokwalifikowanej pracy. W praktyce oznaczało to wyrwanie tych młodych ludzi z rodzinnego domu i środowiska, w którym przebiegała ich socjalizacja pierwotna, i przeszczepianie ich do środowiska wielkomiejskiej klasy robotniczej. Zmiana ta nierzadko pociągała za sobą utratę tożsamości młodzieży, poczucie zagubienia, a w dalszej perspektywie alkoholizm, nierzadko samobójstwa². Komuniści liczyli na to, że migrujący do miast młodzi ludzie, pozbawieni oparcia w rodzinie, jako robotnicy staną się bardziej podatni na oddziaływanie komunistycznej propagandy i ideologii. Stąd też w nowo powstających dzielnicach robotniczych władze katerygrycznie zabraniały wznoszenia kościołów i tworzenia parafii³. Równocześnie intensyfikowały presję ideologiczną wywieraną na młodzież.

W odniesieniu do niewielkiej części młodego pokolenia Polaków awans należy wiązać z przemieszczaniem się w strukturze pionowej społeczeństwa, co skutkowało zajęciem wyższego niż dotąd miejsca w hierarchii społecznej (Chałasiński, 1931, s. 6-7)⁴. Szczególną formą awansu było administracyjne włączanie młodych ludzi, głównie robotników, członków partii lub organizacji młodzieżowych, do grup tzw. nowej inteligencji (Palska, 1994, s. 70). System awansu społecznego, uruchomiony na masową skalę przez władze komunistyczne w Polsce po 1945 roku, poza zabezpieczeniem siły roboczej dla przemysłu, miał zagwarantować komunistom „naturalne zaplecze społeczne w postaci bardzo licznej grupy wiernych systemowi” (Palska, 1994, s. 69). W warstwie psychologicznej mechanizm awansu miał doprowadzić do przyjęcia i uwewnętrznienia przez awansowanych ideologii komunistycznej, reprezentowanej przez władzę, która „zaufała” i „wyróżniła” przodującego robotnika, powierzając mu stanowisko (dyrektora, kierownika), przewidziane dotąd dla przedstawicieli inteligencji. Zarówno awansowani, jak i inni młodzi robotnicy, stawali się propagandowymi

² Po latach tematykę awansu społecznego młodzieży wiejskiej podjęła literatura piękna i inne dziedziny sztuki. Por. Kawalec, 1977; Myśliwski, 2006.

³ Decyzja Biura Politycznego KC PZPR była jednym z posunięć skierowanych przeciwko Kościołowi. Por. Protokół nr 203 z posiedzenia Biura Politycznego [KC PZPR] w dn. 26 czerwca 1958 r.

⁴ Podstawową drogą tak rozumianego awansu była droga edukacyjna.

„rozsadnikami” idei komunistycznych, zwłaszcza w rodzimym środowisku wiejskim, co prowadziło do napięć między rodzicami a dorosłymi dziećmi.

Równie wyraźnie rysował się konflikt autorytetów. Jak wskazuje J. Żurek (2001, s. 85-94), polityka władz komunistycznych dążyła do zniszczenia zarówno autorytetów ideowych, jak i instytucjonalnych oraz osobowych. Popularyzując na szeroką skalę osiągnięcia nauki, w tym biologii, geologii i innych nauk, starano się propagować i upowszechniać światopogląd naukowy. Równocześnie religii systematycznie przeciwstawiano naukę i wiedzę. Z tym łączył się atak na autorytety instytucjonalne. Spór koncentrował się wokół autorytetu wychowawczego Kościoła katolickiego, bazującego w swoim nauczaniu m.in. na encyklice Piusa XI z 31 XII 1929 r. (Żurek, 2001, s. 90-91). Warto przypomnieć, że w obliczu rosnącego zagrożenia ze strony systemów totalitarnych, rozwijających się w Europie po I wojnie światowej, Pius XI wskazywał na potrzebę zharmonizowania działalności ośrodków odpowiedzialnych za wychowanie młodego pokolenia, tzn. rodziny, szkoły i Kościoła⁵. Ponadto za niedopuszczalne Pius XI uznał wszelkie monopole wychowawcze, ku którym zmierzała w Polsce Polska Zjednoczona Partia Robotnicza (PZPR).

Konflikt, odnoszący się do autorytetów osobowych, narodził się w związku z dążeniem władz komunistycznych w Polsce po 1948 roku do usunięcia ze szkół i placówek oświatowo-wychowawczych przedstawicieli Kościoła — początkowo tylko katechetów oskarżanych o działalność wrogą wobec państwa, następnie zakonników, wreszcie wszystkich katechetów, zarówno duchownych, jak i świeckich (por. m.in. Grzybowski, 2010b, s. 79-93).

Najtrudniejszy do oceny i badania jest konflikt sumienia, jaki stał się udziałem wielu tysięcy uczestników walki ideologicznej komunistycznego państwa z własnym społeczeństwem (Żurek, 2001, s. 85-94). Przymusowa, zadekretowana przez kierownictwo partii, laicyzacja szkoły i realizowana przez nią edukacja młodego pokolenia stawiała zarówno uczniów, jak i nauczycieli, w sytuacji wyboru postaw i opowiedzenia się po stronie określonych wartości i związanych z nimi przekonań. Innymi słowy, presja laicyzacyjna prowadziła do sytuacji, w której zachodziła potrzeba dania świadectwa swej wiary. Trudno obecnie ustalić, jaki odsetek przede wszystkim nauczycieli, ale także uczniów, zaparł się w tej sytuacji swej wiary w Boga.

Użyty w tytule artykułu termin „sytuacja wychowawcza” jest rozumiany przeze mnie szeroko. Nawiązując do stanowiska Antoniny Guryckiej, przyjmuję, że sytuacja wychowawcza to „układy rzeczy, ludzi oraz zadań związanych jednością miejsca i czasu, organizowane w celu zrealizowania założonego projektu osobowości wychowanka przez wychowawcę — reżysera tych sytuacji” (Gurycka, 1979, s. 192). Sądzę, że tak rozumianą sytuację wychowawczą, z jej właściwościami i ograniczeniami, można wykorzystać jako narzędzie służące do badania procesu wychowania dzieci i młodzieży w dłuższych okresach, w tym w latach rządów W. Gomułki. Przyjmuję przy tym, że organizowane w szkole, a także w placówkach opiekuńczo-wychowawczych sytuacje wychowawcze były częścią wspólnego doświadczenia (socializacji) całego pokolenia Polaków, którego dzieciństwo i młodość przypadły na lata 1956-1970.

⁵ Opowiadając się za edukacją dzieci katolickich w odrębnych szkołach, Pius XI krytycznie odniósł się również do szkół koadunkacyjnych.

Jednostkowe sytuacje wychowawcze, reżyserowane przez pedagogów w tysiącach szkół polskich, posiadały jednak wspólny kontekst społeczno-polityczny. Tworzyły go lansowane przez partię ideały wychowawcze, cele, wartości i normy wychowania, urzeczywistniane drogą organizowanych w tym celu sytuacji wychowawczych. W swej masie sytuacje te można zatem traktować jako jedną, wielką sytuację wychowawczą, zaaranżowaną przez władze komunistyczne w celu urzeczywistnienia przyjętego przez nie ideału wychowawczego. Formalnie jej organizatorem były władze oświatowe, natomiast podmiotem aranżującym i nadzorującym przebieg tych sytuacji były władze komunistyczne z Komitetem Centralnym PZPR na czele. W skali mikro za prawidłowy przebieg sytuacji wychowawczych odpowiedzialni byli zatrudnieni w szkołach nauczyciele. Ich wspólnym celem była realizacja komunistycznego projektu osobowości wychowanka, opisywanego bądź to jako „ideał nowego człowieka” (Mazur, 2009, s. 155 i nn.), bądź „ideał człowieka socjalistycznego” („osobowości zaangażowanej”) (Suchodolski, 1967, s. 6, 185-189), bądź też jako „ideał wychowania socjalistycznego” (Muszyński, 1980, s. 172-190).

Analizowany projekt oświatowo-wychowawczy był częścią „socjalistycznej strategii wychowawczej”. Pod pojęciem tym rozumiano „system celowych, planowych i świadomych działań mających zasadnicze znaczenie dla ukształtowania fundamentalnych poglądów, przekonań, postaw i właściwości, mających decydujące znaczenie dla kształtu osobowości ludzkich, odpowiadających społecznym zapotrzebowaniom ustroju społecznego w jego poszczególnych fazach rozwojowych” (Pomykało, 1973, s. 10 — cyt. za: Wagner, 2009, s. 8).

Czynnikiem „zakłócającym” realizację wspomnianego projektu wychowawczego był Kościół i związana z nim rodzina, które aranżowały i realizowały sytuacje wychowawcze, opierając się na ideałach, normach i wartościach zgoła odmiennych od tych, które głosili komuniści. Działania te w znacznym stopniu niweczyły, a przynajmniej osłabiały oddziaływanie państwowego systemu urabiania ideowo-politycznego dzieci i młodzieży. Stąd też wywoływały irytację władz partyjnych i uruchamiały lawinę działań administracyjnych, policyjnych, karnych i propagandowych, skierowanych przeciwko Kościołowi.

Społeczny kontekst organizacji i przebiegu procesu wychowania w istocie decyduje o jego skuteczności. Wspomniana A. Gurycka (1979, s. 265), wśród podstawowych warunków skuteczności wychowania, wymienia dążenie do integracji wpływów wychowawczych. W tym rozumieniu skuteczna realizacja celu wychowawczego, równoznaczna z kształtowaniem osobowości człowieka dojrzałego, wymaga integracji wpływów wychowawczych, pochodzących zarówno od samego wychowawcy, jak i od innych wychowawców i z różnych środowisk. Przenosząc ten postulat na grunt społeczny PRL, A. Gurycka wskazała, że w praktyce przekłada się on na potrzebę „zestrojenia wysiłków wszystkich sił społecznych na rzecz kształcenia ludzi zintegrowanych, nie rozdartych między różne cele, wartości, idee” (Gurycka, 1979, s. 269). Trudno w tym miejscu nie zauważyć, że sytuacja społeczna w PRL, a zwłaszcza w latach 60. XX wieku, w tym wzajemne relacje głównych podmiotów życia społecznego — rządzącej krajem PZPR, Kościoła katolickiego i rodziców, dalekie były od zestrojenia. Zarówno Kościół, jak i władze zdawały sobie z tego sprawę. Jednak szanse na osiągnięcie porozumienia, były nikłe. Tocząca się walka o „rząd dusz” odnosiła się bowiem do wartości i idei o podstawowym znaczeniu dla obu wspomnianych podmiotów.

W świetle przedstawionych uwarunkowań, determinujących prawidłowy przebieg sytuacji wychowawczych, zarówno w skali jednostkowej, jak w skali całego pokolenia, pojawia się wiele pytań dotyczących socjalizacji młodego pokolenia Polaków w latach „małej stabilizacji”. Czy w atmosferze wielkiego konfliktu społecznego, konfrontacji ideologicznej i braku równowagi społecznej możliwa była prawidłowa organizacja i przebieg procesu wychowania? Jakie mogły być rezultaty wychowania przebiegającego w tak niekorzystnych warunkach? Czy wzajemne dezawuowanie się głównych aktorów sceny życia społecznego w Polsce w tym okresie nie przekreślało możliwości prawidłowego rozwiązywania sytuacji wychowawczych? Trudno też nie zapytać, czy wspomniany spór ideologiczny i polityczny pomiędzy państwem komunistycznym (i podporządkowaną mu szkołą) a Kościołem (i związaną z nim rodziną) nie przyczynił się do powstania zamętu w sferze moralnej i poznawczej ówczesnych dzieci i młodzieży.

Dążąc do udzielenia odpowiedzi na postawione pytania, należy przypomnieć, że pod koniec lat 50. XX wieku Polska miała już konkretne, często dramatyczne doświadczenia, związane z procesem budowy „podstaw socjalizmu” w naszym kraju w burzliwych latach stalinowskich (1948-1956) (Grajewski, 2009, s. 15-29). W tym okresie władze komunistyczne z Bolesławem Bierutem na czele, nawiązując do rozwiązań zastosowanych w ZSRR, zintensyfikowały bezpardonową walkę z Kościołem katolickim, której celem miało być usunięcie religii i związanego z nią Kościoła z przestrzeni społecznej (por. Jarmoch, 1998, s. 91-97). Jej zwieńczeniem był dekret z 9 lutego 1953 roku „O obsadzaniu stanowisk kościelnych” (Dekret z 9 lutego 1953 r., O obsadzaniu stanowisk kościelnych, Dziennik Ustaw PRL, 1953, nr 10), w którym władze komunistyczne zapewniły sobie głos decydujący w sprawach dotyczących obsady wszystkich stanowisk duchownych, włącznie z nominacjami na stanowiska biskupie. Ta bezpośrednia ingerencja państwa komunistycznego w wewnętrzne rzędy Kościoła spotkała się ze zdecydowanym sprzeciwem Episkopatu Polski. Znalazł on odzwierciedlenie w treści listu Konferencji Episkopatu do rządu PRL, nazywanego „Non possumus” (*Non possumus*, 1994, s. 413-427). Rychłe aresztowanie kardynała Stefana Wyszyńskiego, presja wywierana na hierarchię kościelną w celu zmuszenia jej do współpracy z władzami komunistycznymi, likwidacja wydziałów teologicznych na Uniwersytetach: Jagiellońskim i Warszawskim oraz postępujący proces usuwania religii ze szkół nie pozostawiały wątpliwości co do intencji władz komunistycznych. Celem tych działań miała być laicyzacja struktur państwa oraz ukształtowanie społeczeństwa o poglądach ateistycznych⁶. W przywoływanym Memoriale Episkopatu Polski działania te biskupi określi jednoznacznie: „Usuwanie religii ze szkoły, a Boga z serc młodzieży” (*Non possumus*, 1994, s. 413). W latach stalinowskich utrwały się też, rodzące wiele napięć i niepokoju, sposoby myślenia władz komunistycznych o podstawowych instytucjach wychowawczych oraz o samym dziecku, które postrzegano jako „dobro państwowe” (por. Grzybowski, 2002, s. 260-274).

⁶ Ateizm jest wpisany w treść filozofii marksistowskiej, która legła u podstaw ustroju komunistycznego, budowanego w Polsce po 1945 roku. Istota ateizmu, lansowanego przez komunistów wyrażała się nie tylko w negowaniu faktu istnienia Boga. Propagowany przez komunistów ateizm dążył do wykluczenia z życia społecznego i kulturalnego jakichkolwiek przejawów życia religijnego i poglądów bazujących na założeniach chrześcijaństwa. Działania te w laickiej propagandzie komunistycznej określano mianem „wyzwalania ludzi od przesądów religijnych”. Jak twierdzi Alina Rynio, ateizm lansowany przez komunistów w Polsce kwestionował wartość samego człowieka w wymiarze transcendenalnym (por. Rynio, 1995, s. 25-27).

Warto podkreślić, że zarówno dziecko, jak i rodzina w PRL funkcjonowały w strukturach systemu totalitarnego⁷. Rodzina, w myśl założeń Manifestu Komunistycznego, winna ulec zresztą likwidacji jako „przeżytek burżuazyjny” i miejsce wyzysku dzieci przez rodziców (Marks, Engels, 1949a, s. 41-42). Wyповідаjąc się o wychowaniu dziecka, twórcy marksizmu przyjęli, że nie ma wrodzonej istoty człowieka. Ich zdaniem natura, będąc wypadkową relacji społecznych, zależy przede wszystkim od kolektywu, w którym człowiek jest kształtowany. Na pytanie o miejsce realizacji wychowania K. Marks i F. Engels przekonywali, iż należy przejść od wychowania rodzinnego do wychowania społecznego, przebiegającego od najwcześniejszych lat w specjalnych instytucjach społecznych, poza rodziną. W tym kontekście ujawnia się też istota marksistowskiego sposobu pojmowania wychowania jako procesu „przygotowania wszechstronnie rozwiniętych członków społeczeństwa”. W procesie tym Marks szczególną rolę przypisywał wychowaniu umysłowemu, zadaniem którego było uzbrojenie młodzieży w podstawy prawdziwie naukowej wiedzy i kształtowanie na tych podstawach światopoglądu materialistycznego, koniecznego zdaniem Marksa, do walki o ustrój socjalistyczny (Marks, Engels, 1949b, s. 155).

Podstawy wychowania dziecka w systemie komunistycznym uszczegółowił Lenin. Odrzucając dotychczasowe poglądy na naturę człowieka, uznał on, iż można — na wzór wiedzy — kształtować moralność komunistyczną (o istnieniu której był przekonany). Negując uniwersalną etykę, opartą na nakazach Boga (jako łgarstwo, połączone z zaśmiecaniem umysłów robotników i chłopów w interesie kapitalistów i obszarników) budował etykę klasową. Stwierdzał więc: „nasza etyka podporządkowana jest w zupełności interesom walki klasowej proletariatu” (Zadania związków młodzieży..., 1998, s. 335). Etyka klasowa to zatem etyka walki, w której nie ma miejsca na porozumienie, tolerancję czy tylko współistnienie. Komunistyczne wychowanie dziecka to dla Lenina wychowanie w walce przeciwko wrogom klasowym, przeciwko dawnemu społeczeństwu. Istotnym komponentem tak rozumianego wychowania była często przywoływana przez Lenina nienawiść do „wrogów klasowych”. To ona miała patronować ustrojowi nazywanemu „dyktaturą proletariatu” (Zadania związków młodzieży..., 1998, s. 336). Wychowanie, według Lenina, to także dawanie podstaw wiedzy i kształtowanie umiejętności samodzielnego wypracowywania poglądów komunistycznych oraz kształtowanie etyki komunistycznej, sprowadzającej się do „zwartej, solidarnej dyscypliny”. Dzieci i młodzież winny się tej walce podporządkować i wiązać z nią „każdy krok swojej nauki, kształcenia się i wychowania” (por. Chmaj, 1962, s. 476-479; Wołoszyn, 1997, s. 56-61).

Przyjęcie takich założeń przez komunistów rządzących Polską stawiało w trudnej sytuacji rodzinę, która w tworzącym się systemie totalitarnym stała się rzeczywistym zagrożeniem dla ówczesnej władzy państwowej (Szabala, 1997, s. 148). Państwo komunistyczne zmierzało bowiem do pozbawienia rodziny jej najważniejszych funkcji, w tym funkcji wychowawczej. Dom rodzinny miał zostać sprowadzony do roli instytucji

⁷ Totalitaryzm zmierza do opanowania („przekształcenia”) świadomości jednostkowej i społecznej m.in. poprzez zmianę światopoglądu ludzi. W tym celu ingeruje w wiedzę członków społeczeństwa, indoktrynuje ich poprzez tendencyjnie dobrane wiadomości i przedstawiane prawidłowości oraz prawa rządzące światem. Totalitaryzm niszczy zarówno tradycję, jak i zastaną strukturę społeczną poprzez jej przerywanie m.in. przez awans społeczny i swoisty bunt „młodych” przeciwko „starym”. Por. Bäcker, 1999, s. 7-8; por. także: Staniszkis, 1989; Arendt, 1989.

wspomagającej socjalistyczną szkołę w jej poczynaniach wychowawczych. Totalitarne państwo stać się zaś miało „rodzicami ideologicznymi dziecka” (Szabala, 1997, s. 151). Uświadamiano też rodziców, że celem wychowania w Polsce jest ukształtowanie u wychowanka „takiego poglądu na świat, takich nawyków i cech charakteru, które są niezbędne budowniczemu i obrońcy socjalizmu” (W nowym roku..., 1954). Deklarowane przez władze komunistyczne wsparcie rodziny sprowadzało się do działań zmierzających do włączenia jej w struktury systemu socjalistycznego wychowania dzieci i młodzieży. Kolejnym krokiem było narzucenie rodzinie form współpracy ze szkołą (Grzybowski, 2009, s. 123-137). Wpływ rodziców na dzieci miał bowiem być zgodny z oddziaływaniem podporządkowanej władzom komunistycznym szkoły.

Momentem zwrotnym w rozwoju systemu stalinowskiego w Polsce stały się wydarzenia polityczne z 1956 roku (Friszke, 1994, s. 71). W tym przełomowym okresie krytyce poddano też stalinowski model wychowania totalitarnego, realizowanego w szkole polskiej w latach 1949-1956. Nowe kierownictwo partii z Władysławem Gomułką na czele zdecydowało się na częściowe „odpolitycznienie szkoły”⁸. W odpowiedzi na postulowaną przez rodziców i nauczycieli wieloświatopoglądowość w wychowaniu w szkołach przywrócono – na prawach przedmiotu nadobowiązkowego – nauczanie religii⁹.

Wydawało się zatem, że zarówno w sferze politycznej, jak i oświatowo-wychowawczej, rok 1956 stanie się pożądanym przez społeczeństwo momentem zwrotnym (Grzybowski, 2004, s. 43-57). Tak się jednak nie stało. Już w 1957 doszło do ponownego wzrostu napięcia pomiędzy władzami komunistycznymi a Kościołem i społeczeństwem¹⁰. W następstwie tego odżył konflikt pomiędzy podstawowymi siłami społecznymi w Polsce, w atmosferze którego miała przebiegać socjalizacja całego pokolenia dzieci i młodzieży. Spór toczył się m.in. o wychowanie młodego pokolenia Polaków. Dla władz komunistycznych urabianie dzieci i młodzieży w duchu ideałów i wartości ideologii komunistycznej było jednym z warunków realizacji zadania, którym – jak stwierdził W. Gomułka podczas narady kuratorów we wrześniu 1958 roku – historia obdarzyła „nasze pokolenie”. Zadaniem tym było w jego przeświadczeniu „przekształcenie stosunków społecznych i budowa socjalizmu w naszym kraju” (Gomułka, 1958). Do tego komunistom potrzebna była pełna kontrola nad procesem edukacji młodego pokolenia Polaków. Gomułka stał na stanowisku, że

„szkolnictwo i oświata to nie tylko jedno z najważniejszych narzędzi w arsenale środków służących do realizacji tego celu. To jednocześnie takie narzędzie, które w procesie budownictwa socjalizmu staje się coraz bardziej doniosłe w miarę rozwoju tego procesu. Szkolnictwo, oświata i nauka (...) stają się same (...) podstawowym motorem rozwoju socjalizmu” (Gomułka, 1958).

⁸ Przerwano m.in. akcję tzw. samokształcenia ideologicznego nauczycieli. Por. Mielczarek, 1997, s. 19 i nn.

⁹ Był to jeden z punktów porozumienia państwa i Kościoła (z 8 grudnia 1956 r.), uzgodnionego w ramach powołanej wtedy Komisji Wspólnej Rządu i Episkopatu (por. Dudek, 1995, s. 45-46).

¹⁰ Potwierdzeniem tego była decyzja o zamknięciu z dniem 2 października 1957 roku czasopisma „rewizjonistów” „Po prostu”. W pierwszych miesiącach 1957 r., powstrzymano spontaniczny rozwój ruchów młodzieżowych, łącząc Rewolucyjny Związek Młodzieży i Związek Młodzieży Robotniczej w Związek Młodzieży Socjalistycznej. Do nowej organizacji przeszła większość działaczy rozwiązanego (podczas V Plenum ZG ZMP w dniach 10-11 stycznia 1957 r.) ZMP.

Jednym z ważniejszych poczynąń w procesie przygotowań do walki z Kościołem i religią katolicką była odbudowa ruchu laickiego w Polsce. W tym celu w styczniu 1957 roku na Uniwersytecie Warszawskim powstał Klub Inteligencji Ateistycznej, który rychło przekształcił się w Ogólnopolskie Stowarzyszenie Ateistów i Wolnomysłicieli (SAiW). Do głównych celów swego działania organizacja zaliczyła całkowite zeświecczenie instytucji społecznych, a zwłaszcza szkół¹¹. W tym samym czasie utworzono też Towarzystwo Szkoły Świeckiej (TSS), którego najważniejszym celem było ostateczne usunięcie religii ze szkół (Dudek, 1995, s. 58). Podjęta w maju 1957 r. Uchwała IX Plenum KC PZPR postawiła przed partią zadanie „opieki nad młodzieżą i odbudowę, pod kierownictwem partii, politycznego ruchu młodzieży”. Organizacje partyjne zostały zobowiązane do podjęcia na swoim terenie działalności wychowawczej, gdyż, jak uzasadniano „różne siły wsteczne i reakcyjne usiłują zamącić świadomość młodzieży obcą ideologią, nacjonalizmem, klerikalizmem, niewiarą w wyższość socjalizmu i jego przyszłość (...). Dlatego wszystkie organizacje partyjne powinny postawić sobie zadanie zdobycia bezpośredniego wpływu na młodzież” (Uchwała IX Plenum KC PZPR z maja 1957, 1982, s. 206-207).

W trakcie zorganizowanej pod koniec września 1958 roku przez kierownictwo partii „narady aktywu oświatowego” W. Gomułka wytyczył plan działań partii w walce o przywrócenie pełnej kontroli nad procesem wychowania młodego pokolenia Polaków¹². W swym wystąpieniu po raz pierwszy od 1956 roku otwarcie skrytykował Episkopat za „naruszanie świeckości szkoły”¹³. Ten atak na Kościół był elementem podjętej na nowo przez PZPR walki o opanowanie świadomości społecznej. W ślad za tym władze komunistyczne wznowiły walkę propagandową z Kościołem, zarzucając duchowieństwu „rozpalanie fanatyzmu i nietolerancji wobec niewierzących w szkołach w toku przywracania nauczania religii [oraz — przyp. R.G.] szykanowanie postępowych katolików świeckich i postępowych duchownych, którzy współdziałali z władzą świecką” (List Komitetu Centralnego do egzekutyw partyjnych w sprawie polityki wobec Kościoła [Lipiec 1958], 1994, s. 636). W połowie 1958 r. Sekretariat KC PZPR opracował zasady polityki partii wobec Kościoła „oraz aktualne zadania w tej dziedzinie”.

Powodem szczególnej irytacji kierownictwa partii oraz dodatkowym bodźcem do wszczęcia nowej ofensywy przeciwko Kościołowi i religii stał się kościelny program obchodów, przypadającego w 1966 roku, Millennium Chrztu Polski¹⁴. Rozpoczętemu przez Kościół w 1957 r. programowi Wielkiej Nowenny Tysiąclecia,

¹¹ Działalność Stowarzyszenia była ściśle podporządkowana władzom partyjnym, które też udzielały mu, poprzez odpowiednie urzędy państwowe, szerokiej pomocy materialnej, m.in. na działalność wydawniczą: dwutygodnik „Argumenty”, dwumiesięcznik „Euhemer” i inne (por. Dudek, 1995, s. 58).

¹² Potwierdził niezmienną przyjętych celów socjalistycznego wychowania. Potępił jedynie metody ich urzeczywistniania, wulgaryzujące proces wychowania oraz zastępowanie metod nauczania systemem agitacji bądź przymusu. Zapowiedział też reformę szkolnictwa, zmierzającą do przedłużenia obowiązkowego szkolnego. Por. Gładysz, 1981, s. 46.

¹³ Kierownictwo PZPR zaniepokoiło się zwłaszcza nasilającym się po 1956 r. ruchem pielgrzymkowym na Jasną Górę z udziałem młodzieży.

¹⁴ Wznowienie walki z Kościołem władze komunistyczne potwierdziły wyjątkowo dramatycznym zdarzeniem, jakim było brutalne najście pracowników MSW i milicji (połączone z rewizją, pobiciem wiernych i grabieżą legalnie wydanych książek) 21 lipca 1958 r. na Instytut Prymasowski Ślubów Narodu na Jasnej Górze (por. A. Dudek, 1995, s. 68-73).

którego istotną częścią miała być wędrownka pobłogosławionej przez papieża kopii obrazu Matki Boskiej Częstochowskiej (Czarnej Madonny) po diecezjach i parafiach, władze przeciwstawiły podjętą przez Sejm 25 lutego 1958 r. uchwałę o obchodach 1000-lecia państwa polskiego w latach 1960-1966¹⁵. W opinii KC PZPR, program Wielkiej Nowenny¹⁶, zaprojektowanej przez Prymasa Stefana Wyszyńskiego podczas internowania w Komańczy, był „próbą zaszczepienia całemu społeczeństwu ducha fanatyzmu religijnego, rugowania laickości, mobilizowania wierzących do walki z zakusami szatana (...)”. Uznali w związku z tym, że „jest to obłądny program wtrącenia Polski w mroki obskurantyzmu — doprowadzenie kościoła (!) i religii do roli, jakiej nigdy w przeszłości nie odgrywały w życiu narodu i której nie odgrywają dziś w żadnym kraju (...)” (List Komitetu Centralnego do egzekutyw partyjnych w sprawie polityki wobec Kościoła [Lipiec 1958], 1994, s. 637).

Komunistów niepokoiło także to, że Kościół po 1956 roku odzyskał możliwość oddziaływania wychowawczego na młodzież. Próbuąc temu przeciwdziałać, kierownictwo partii określiło działania Kościoła jako wielopłaszczyznową „ofensywę polityczną kleru”. W odniesieniu do szkolnictwa władze partyjne zarzucały Kościołowi, że poprzez katechetów dąży do wytworzenia w szkołach atmosfery nietolerancji i szykan wobec młodzieży, która nie chce uczestniczyć w lekcjach religii. Z treści cytowanego już „Listu Komitetu Centralnego do egzekutyw partyjnych w sprawie polityki wobec Kościoła” wynika, że za naganne władze uznały dążenia Episkopatu zarówno do przekształcenia lekcji religii w przedmiot obowiązkowy, jak i do blokowania „działalności nauczycieli i rodziców propagujących w szeregach Towarzystwa Szkoły Świeckiej tworzenie szkół bez nauczania religii”. Zarzuty wobec Episkopatu dotyczyły jednak nie tylko obszaru szkoły. Na liście „przewinień” Kościoła znalazły się m.in. „niedopuszczalne fakty piętnowania z ambony ludzi nie uczestniczących w praktykach religijnych, małżeństw, które nie wzięły ślubu kościelnego lub nie ochrzciły dzieci”, a także drukowanie i kolportowanie nielegalnych wydawnictw oraz nielegalne wznawianie antykomunistycznych przedwojennych publikacji.

Kierowane do uczniów i rodziców apele Episkopatu o zawieszanie w klasach szkolnych krzyży kierownictwo partii potraktowało jako „dążenie do odebrania szkołom ich świeckiego charakteru”. Innym powodem ataku na władze kościelne było skierowanie na stanowiska katechetów (oprócz księży i organistów) około 2000 zakonników, których władze komunistyczne określały jako „element oderwany od życia i najbardziej sfanatyzowany”. Lista zarzutów wobec Episkopatu Polski była jednak o wiele dłuższa. Znalazły się na niej m.in. próby tworzenia przy kościołach „masowych organizacji młodzieżowych” w postaci kółek ministrantów

¹⁵ Jej elementem miała być zainicjowana przez W. Gomułę akcja budowy „1000 szkół na Tysiąclecie”, pomyślana jako główny element uroczystości państwowych, konkurencyjnych w stosunku do obchodów religijnych.

¹⁶ Wielka Nowenna, według S. Wyszyńskiego, miała być czasem wielkich narodowych rekolacji — rachunku sumienia oraz odnowy religijnej i moralnej Polaków. Poprzez swoje „rozgrzebanie” duszy i jej wnikliwą ocenę, na ile jest ona chrześcijańska, prymas Wyszyński chciał przekonać polskich katolików, że siła Kościoła zależy tylko od siły duchowej wiernych żyjących w łasce uświęcającej; że o tyle bronimy Kościoła, o ile bronimy w duszy łaski; o tyle umacniamy Kościół, o ile sami jesteśmy silni w wierze i poddani łasce. Wielka Nowenna była też ważnym projektem społecznym, skierowanym na zwalczanie głównych wad narodowych Polaków — pijaństwa, lenistwa, kradzieży, siebiepaństwa, braku sumienności i zmysłu społecznego oraz różnorakich niewierności (por. Czackowska, 2009, s. 255).

i kółek „bieli”, a także przenikanie do „takich najzupełniej świeckich” organizacji jak Związek Harcerstwa Polskiego (ZHP), Polskie Towarzystwo Turystyczno-Krajoznawcze (PTTK), a nawet Związek Młodzieży Wiejskiej (ZMW), organizacje sportowe i zespoły świetlicowe. Cel tych działań Kościoła był dla kierownictwa partii jasny i oczywisty: chodziło o ideowe opanowanie wspomnianych organizacji (List Komitetu Centralnego do egzekutyw partyjnych w sprawie polityki wobec Kościoła [Lipiec 1958], 1994, s. 637).

W ślad za tym władze oświatowe podjęły konkretne działania, wymierzone przeciwko obecności religii i Kościoła w życiu szkoły. Na mocy zarządzenia ministra W. Bieńkowskiego z 1 września 1958 r. (Dz. Urz. Min. Ośw. 1958, nr 9, poz. 123) od nauczania religii w szkołach państwowych odsunięto zakonników¹⁷. Równocześnie zapoczątkowano też akcję usuwania krzyży ze szkół (Okólnik nr 26 Ministerstwa Oświaty, Dz. Urz. Min. Ośw., 1958, nr 9, poz. 123). Ograniczono liczbę lekcji religii do jednej godziny tygodniowo.

Ponowne wprowadzenie lekcji religii do szkół w roku 1956/1957 rychło zresztą uznane zostało za poważny błąd polityczny wymuszony ówczesną sytuacją w kraju. „Wprowadzając religię do szkół cofnęliśmy się w realizacji burżuazyjno-demokratycznego postulatu oddzielenia Kościoła od państwa” (Mrówczyński, 1957, s. 55) — stwierdzał autor jednego z tekstów dotyczących tej kwestii, opublikowanego w organie prasowym KC PZPR „Nowe Drogi”. Inny przedstawiciel władz, opisując tę sytuację, porównał ją do wyłomu w wale przeciwpowodziowym w czasie powodzi: „W szkolnictwie powstał wyłom, przez który wlała się szeroką falą reakcja klerykalna i reakcja społeczna, sięgająca po ster wychowania narodowego” (Kalczyński, 1959, s. 5).

Począwszy od 1958 r., zgodnie z wytycznymi Sekretariatu KC PZPR, systematycznie dążono do rozszerzenia liczby szkół bez nauczania religii. Jej usuwanie, zgodnie z przyjętym planem, miało obejmować: najpierw licea pedagogiczne, a w dalszej kolejności szkoły zawodowe, licea ogólnokształcące, szkoły podstawowe w miastach i na końcu szkoły podstawowe na wsi (Dudek, 1995, s. 82-83). Do akcji usuwania religii ze szkół próbowano przy tym pozyskać jak największą liczbę nauczycieli, m.in. poprzez poprawę ich położenia materialnego¹⁸. Dążąc do przełamania oporu rodziców, władze szeroko korzystały z „pomocy” milicji, władz administracyjnych i prokuratury. Wszakże największą aktywność na polu walki o laicyzację szkół wykazywało Towarzystwo Szkoły Świeckiej (TSS), które wywierało presję na władze szkolne, zwłaszcza rady pedagogiczne, by te podejmowały decyzje o laicyzacji konkretnej szkoły.

Działania władz zmierzające do usunięcia religii nie tylko ze szkół, ale także z przestrzeni publicznej, wywoływały zdecydowany sprzeciw Episkopatu Polski, duchowieństwa niższych szczebli oraz rodziców (por. Grzybowski, 2010b, s. 84-89). Najdonośniej brzmiał głos biskupów, którzy trafnie oceniali, że laicyzacja w Polsce była działaniem zorganizowanym, objętym planowaniem kierowanym przez instancje polityczne, wspieranym i egzekwowanym środkami administracyjnymi (Czaczkowska, 2009, s. 257). Jak wykazywali w swych pismach, w trakcie działań zmierzających do „oczyszczenia” szkół z lekcji religii niejednokrotnie dochodziło do zastraszania zarówno rodziców (domagających się nauki religii dla swych dzieci), jak i nauczy-

¹⁷ Uznano, że mają oni największy wpływ na młodzież i dlatego są dla władz partyjnych najbardziej niebezpieczni.

¹⁸ Być może dlatego właśnie z dniem 1 września 1958 r. nauczyciele otrzymali długo oczekiwaną podwyżkę uposażeń o 17,8 %. Ponadto obniżono wymiar godzin obowiązujący w szkolnictwie podstawowym z 30 do 24 godzin tygodniowo. Działania te okazały się w praktyce bardzo skuteczne. W okresie największego natężenia walki o obecność religii w szkołach nauczyciele w większości opowiedzieli się po stronie władz komunistycznych. Por. Grzybowski, 2010a, s. 436-438.

cieli (Grzybowski, 2010b, s. 90-93). Nauczania religii niemal nie dopuszczano do budowanych za pieniądze społeczeństwa szkół Tysiąclecia. Rugowaniu nauczania religii ze szkół towarzyszyła też wielka akcja propagandowa, uzasadniająca laicyzację szkół. Zaangażowano w nią zwłaszcza redakcje tygodników¹⁹.

Można sobie zadać w tym miejscu pytanie, czy tak zaciepła i długotrwała walka władz komunistycznych z Kościołem (rozumianym szeroko) była w interesującej nas dekadzie rozwoju PRL nieuchronna. Analiza zachowanych źródeł zdaje się potwierdzać, że tak. Wskazuje na to m.in. treść wystąpienia W. Gomułki w Sejmie z lipca 1966 roku, a więc z okresu, kiedy największe napięcie pomiędzy władzami komunistycznymi a Episkopatem nieco opadło (Gomułka, 1966, s. 71). Gomułka także w tym wystąpieniu potwierdzał konfrontacyjny charakter relacji partii z Kościołem. W związku z tym odpowiedzialność za lata tarć i konfliktów państwa z Kościołem zrzucił na Kościół i prowadzoną przez niego politykę. Oceniając prawie dziesięcioletni okres walki kierowanej przez niego partii z Kościołem, Gomułka uznał, że przedstawiciele Kościoła w Polsce, a przede wszystkim Episkopat i większość wiernego mu duchowieństwa, należeli do ludzi wrogich państwu socjalistycznemu. Analizując sytuację PRL w roku 1000-lecia chrztu Polski I sekretarz KC PZPR wskazał na Episkopat jako grupę ludzi, „których niczego nie nauczyły dzieje Polski, którzy nie potrafili wyciągnąć wniosków z jej katastrofy wrześniowej ani z roszczeń terytorialnych militarystów niemieckich”. Myślenie ludzi Kościoła Gomułka określał rozumowaniem kategoriami antysocjalistycznymi (Gomułka, 1966, s. 71). Oceniał, że w sporze partii z Kościołem chodzi przede wszystkim o sprawy polityczne, a nie o religię. Deklarował, że „rządowi Polski Ludowej obca jest myśl prowadzenia wojny z Kościołem, z religią”, ale równocześnie groził stwierdzając: „zwalczamy i zwalczać będziemy (...) wykorzystywanie uczuć religijnych dla szkodliwych interesów Polski celów politycznych” (Gomułka, 1966, s. 73)²⁰. Nie przekonany też chyba nikogo przytaczane przez Gomułkę (na dowód tolerancji władz wobec Kościoła) dane statystyczne, pokazujące wzrost liczby księży i biskupów w Polsce po 1945 roku (Gomułka, 1966, s. 73).

Wydaje się więc, że w warunkach, jakie zaistniały w Polsce w dekadzie rządów Gomułki, szansa na normalizację stosunków komunistycznego państwa z Kościołem była bardzo niska. Kierownictwo KC PZPR stawiało bowiem przed Kościołem warunki niemożliwe do spełnienia. Cytowany wielokrotnie W. Gomułka stwierdzał, że normalne stosunki między państwem a Kościołem mogą być przywrócone, gdy kierownictwo Kościoła stanie na gruncie poszanowania Konstytucji PRL, przestrzegać będzie ustaw i przepisów państwowych, wyrzeknie się nadużywania uczuć religijnych dla celów politycznych, zajmie lojalną postawę wobec Polski Ludowej i honorować będzie jej rację stanu (Gomułka, 1966, s. 75). Spełnienie tego wymagałoby w praktyce od Kościoła rezygnacji ze swej misji apostołskiej, zaprzestania ewangelizacji, odstąpienia od przypominania zasad moralności chrześcijańskiej. Kościół bowiem według Gomułki powinien włączyć się w struktury laickiego państwa, a próbować nie tylko władze komunistyczne, ale także upowszechniany przez nie światopogląd laicki (naukowy).

¹⁹ „Polityki”, „Nowej Kultury”, „Głosu Nauczycielskiego”, „Argumentów”, „Przyjaciółki”, „Nowej Wsi”, „Walki Młodych” i „Zarzewia” (por. Dudek, 1995, s. 85).

²⁰ W opinii Gomułki polityka państwa wobec Kościoła mieściła się w ramach nakreślonych przez „ostatni: [II – przyp. RG] sobór watykański dla stosunków między Kościołem i państwem, natomiast politykę i postawę kierownictwa Episkopatu polskiego wobec komunistycznego państwa w ramy te należało dopiero wprowadzić.

Władze komunistyczne oczekiwały, że Kościół zaaprobuje sytuację, w której partia i podporządkowane jej instytucje i organizacje młodzieżowe będą prowadzić działalność ideowo-wychowawczą na wszystkich polach i obszarach aktywności młodych ludzi, zaś Kościół pozwoli zamknąć się w ciasnych murach świątyni oraz zaaprobuje tezę, że religia jest sprawą prywatną każdego obywatela. Innymi słowy, normalizacja stosunków państwo – Kościół miała nastąpić dopiero wtedy, gdy „Kościół zrozumie i uzna istotę sekularyzacji życia publicznego, a swoją rolę jako instytucji zaspokajającej potrzeby religijne swych wyznawców” (Godlewski, 1978, s. 44). W tych warunkach Kościół miał wycofać się z aktywnego życia publicznego, natomiast państwo socjalistyczne miało być aktywnym podmiotem tego życia („bo nie jest i nie może być indyferentne światopoglądowo”) i przejawiać działalność wychowawczą w „kierunku cech społecznych adekwatnych dla rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego” (Godlewski, 1978, s. 44). Wspomniana sekularyzacja życia w państwie socjalistycznym nie oznaczała jednak „kompromisu ideologicznego ze strony partii komunistycznej. Władze komunistyczne same sobie przyznały bowiem prawo do pracy nad upowszechnianiem laickich zasad współżycia i kultury świeckiej, a także systematycznym upowszechnianiem materialistycznego światopoglądu (Jaroszewski, 1971, s. 51-52).

Potwierdzeniem tego była sytuacja w zakresie wychowania religijnego młodego pokolenia po ostatecznym usunięciu lekcji religii ze szkół. Nastąpiło to w 1961 r., w związku z przyjęciem 15 lipca 1961 r. przez Sejm „Ustawy o rozwoju systemu oświaty i wychowania” (DzU 1961, nr 32, poz. 160). W artykule 2 ustawy stwierdzono, że szkoły i placówki oświatowo-wychowawcze są instytucjami świeckimi. Całokształt nauczania i wychowania w tych instytucjach miał charakter świecki. Tocząca się na przełomie lat 50. i 60. walka partii z Kościołem m.in. o nauczanie religii w szkołach (a w zasadzie o cele i treści wychowania dzieci i młodzieży, a szerzej o świadomość społeczeństwa polskiego, o „ ducha narodu”) spowodowała, że BP KC PZPR, podejmując decyzję o kształcie reformy oświatowej, silnie zaakcentowało potrzeby „większego niż dotychczas nasycenia treściami wychowawczymi całego procesu nauczania”. W dalszym ciągu kluczową rolę w urzeczywistnianiu celów partyjnej polityki oświatowej miała odgrywać szkoła. Zachowało aktualność stwierdzenie Żanny Kormanowej, zgodnie z którym „szkoła i oświata to potężny oręż w walce o prymat społeczny. Od tego, kto ten oręż trzyma w swym ręku i w kogo nim godzi, zależy klasowa treść systemu oświaty.” (cyt. za: Theiss, 1996, s. 123).

Reforma systemu oświaty i wychowania, przyjęta przez Sejm 15 lipca 1961 roku, ugruntowała laicki charakter szkoły polskiej i zamykała na długie lata placówki edukacyjne przed wychowaniem i kształceniem religijnym. Całkowite zawłaszczenie szkoły przez państwo komunistyczne w warstwie wychowawczej miało uczynić z niej sprawne narzędzie indoktrynowania młodego pokolenia. Szkoła ogólnokształcąca, masowa i obowiązkowa na poziomie podstawowym, przedłużona o klasę ósmą, w warstwie wychowawczej miała (według twórców ustawy z 15 lipca 1961 r.) za zadanie m.in.: formowanie socjalistycznej świadomości i dyscypliny uczniów, kształtowanie postaw etyczno-ideowych dzieci i młodzieży, wychowanie w duchu miłości ojczyzny i braterstwa ze wszystkimi ludźmi pragnącymi pokoju i postępu na świecie, a przede wszystkim kształtowanie u uczniów naukowego poglądu na świat (Tułodziecki, 1961).

W związku z tym treści kształcenia miały być oparte wyłącznie na założeniach ideologii marksizmu-leninizmu. „Nie ma w szkole socjalistycznej miejsca ani dla agnostycyzmu, ani dla pluralistycznego pojmowania

świata. Kształtowanie umysłów młodzieży powinno opierać się na monistycznym światopoglądzie marksizmu” (Tułodziecki, 1965, s. 27). Cytowane zdanie, wypowiedziane przez ówczesnego ministra oświaty Wacława Tułodzieckiego, tłumaczy i wyjaśnia determinację Episkopatu w walce o utrzymanie religijnego charakteru wychowania dzieci i młodzieży polskiej w latach 60., a także w kolejnych dekadach PRL.

Władze komunistyczne świeckość szkoły uznały za podstawową przesłankę realizacji przyjętego ideału wychowawczego, którym u progu lat 60. był budowniczy socjalizmu. Argumentowały przy tym, iż rzeczą szkoły są sprawy nauki, a nie wiary (Tułodziecki, 1965, s. 27). Szkoła – w myśl tej tezy – miała wychować ludzi światłych, wolnych od przesądów, racjonalistycznie myślących, przygotowanych do życia w społeczeństwie socjalistycznym. Religia katolicka, jej przesłanie (wraz z całym bogactwem treściowym, jakie w sobie zawiera), została przez władze komunistyczne zaliczona do kategorii przesądów. Pomimo tego, w przeświadczeniu władz stanowiła ona najpoważniejsze zagrożenie dla pomyślnej realizacji celów wychowania komunistycznego. Mimo iż teoretycy komunizmu dowodzili, że poznali zarówno genezę religii, jak i sposoby ograniczania jej wpływu na życie społeczeństwa (Mrówczyński, 1957, s. 60), lęk przed religią i głoszącym ją Kościołem towarzyszył im przez cały okres PRL. Stąd zaciekle walczyli z Kościołem i rodzicami o ponowne usunięcie religii ze szkół (lata 1958-1961), stąd też zdecydowana odmowa nauczania lekcji religii w budynku szkoły. Choć bowiem władze komunistyczne, deklarując poszanowanie dla prywatnych przekonań religijnych obywateli, wyraziły zgodę na nauczanie religii poza szkołą, w tzw. punktach katechetycznych, to jednak postanowiły maksymalnie utrudnić realizację tego postulatu. Poza szykanami typu administracyjnego, podjęły próbę kontroli katechezy zarówno od strony wykładanych treści, jak i osób prowadzących (katechetów). Uzasadniając ten kolejny nieprzyjazny wobec Kościoła i społeczeństwa krok, ówczesny minister oświaty stwierdzał: „wszelka działalność pozaszkolna, działalność dydaktyczna i wychowawcza oraz inne formy pracy z dziećmi i młodzieżą, niezależnie od tego, kto ją podejmuje, podlegają nadzorowi Ministra Oświaty, który może nakreślić zasady i warunki prowadzenia takiej działalności” (Tułodziecki, 1965, s. 28).

Wyругowanie lekcji religii ze szkół nie zakończyło walki partii z Kościołem. Punkty katechetyczne, a także pozaszkolna działalność wychowawcza Kościoła, stanowiły stały obiekt ataków władz administracyjnych, sił milicyjnych, a także służb bezpieczeństwa. U podstaw tego niegasnącego konfliktu leżało przeświadczenie komunistów, iż nie istnieje możliwość pogodzenia czy też połączenia światopoglądu nowoczesnego komunizmu w Polsce ze światopoglądem religijnym (Mrówczyński, 1957, s. 61).

Otwartą kwestią pozostaje natomiast odpowiedź na pytanie, jakie były następstwa socjalizacji w „cieniu konfliktu”. Próbując na nie udzielić choćby wstępnej odpowiedzi odwołałem się ponownie do materiałów wytworzonych przez instancje partyjne, tym razem pod koniec dekady W. Gomułki. Sprawozdanie KC PZPR, przygotowane na V Zjazd tej partii (zorganizowany w listopadzie 1968 roku), potwierdza, iż zainteresowanie partii młodzieżą po ponad dziesięciu latach nie zmalało²¹. Pod koniec dekady rządów W. Gomułki nie

²¹ Dla zrozumienia przyczyny tego stanu rzeczy warto przypomnieć, iż generalnie społeczeństwo polskie po II wojnie światowej, a więc w okresie PRL, było społeczeństwem młodym. Dość powiedzieć, że w roku 1968 więcej niż połowa ludności kraju nie przekroczyła 29 roku życia. Dane te pokazują, dlaczego tak ważą sprawą dla władz komunistycznych w całym okresie PRL było wychowanie i ideologiczne urabianie kolejnych pokoleń dzieci i młodzieży. Por. Sprawozdanie KC PZPR oraz zadania partii w dziedzi-

zmienił się też naczelny cel oddziaływania na młodzież, które zmierzało do wychowania „młodego pokolenia na aktywnych budowniczych socjalizmu, gorąco miłujących Ojczyznę — Polskę Ludową” (Sprawozdanie KC PZPR..., 1968, s. 124). Po ponad dziesięciu latach realizacji programu, nakreślonego przez pracujący pod kierunkiem Gomułki Komitet Centralny PZPR, kierownictwo partii oceniało, że lata 60. XX wieku przyniosły dalsze umocnienie „jedności ideowo-politycznej młodego pokolenia”. Przyczynił się do tego stworzony pod koniec lat 50. „front oddziaływania ideologicznego na młodzież”. Tworzyły go ideowo-polityczne organizacje młodzieżowe, takie jak Związek Młodzieży Socjalistycznej (ZMS), Związek Młodzieży Wiejskiej (ZMW), Związek Harcerstwa Polskiego (ZHP), Zrzeszenie Studentów Polskich (ZSP) oraz Koła Młodzieży Wojskowej, działające pod „ideowym i politycznym kierownictwem partii”. Łączyła je „wspólna ideologia i wspólne ideały wychowawcze”. ZMS, ZMW, ZHP i ZSP miały za zadanie łączyć „interesy i potrzeby młodzieży z ogólnymi wymogami socjalistycznego państwa”.

Z danych przytoczonych w analizowanym sprawozdaniu KC PZPR wynika, że w okresie pomiędzy IV a V Zjazdem PZPR wydatnie wzrosły szeregi poszczególnych organizacji młodzieżowych (Sprawozdanie KC PZPR..., 1968, s. 125)²². Trudno jednak nie zapytać, na ile wzrost ten wynikał z atrakcyjności oferty programowej poszczególnych związków młodzieżowych, w jakim zaś stopniu został zadekretowany przez władze partyjne. Z analizy innych źródeł wytworzonych przez KC PZPR wynika bowiem, że wspomniany „wzrost popularności” organizacji młodzieżowych został bardzo precyzyjnie zaplanowany przez władze partyjne na początek lat 60. XX wieku (AAN, KC PZPR, Tezy w sprawie pracy ZHP w szkołach, sygn. 237/XVI-297, s. 21). Jeśli wierzyć danym zawartym w cytowanym sprawozdaniu, plan ten został też (przynajmniej w warstwie werbalnej) precyzyjnie zrealizowany. Oznacza to, że także „atrakcyjność” ZMS, ZHP, ZMW i ZSP została wcześniej zadekretowana przez władze komunistyczne. Należy zatem przyjąć, że wzrost liczby członków tych organizacji był przede wszystkim elementem realizacji przez nauczycieli narzuconego planu rozwoju szeregów wspomnianych organizacji. Był zatem wynikiem presji wywieranej zarówno na dzieci, młodzież, jak i nauczycieli. W odniesieniu do pedagogów przynależność organizacyjna oddanych pod ich opiekę uczniów mogła stanowić potwierdzenie ich zaangażowania społeczno-politycznego.

Wzrost liczby członków ZMS i ZMW, działających w szkołach ponadpodstawowych, wiązać też należy z koniunkturalizmem pewnego odsetka młodzieży, dla której organizacja młodzieżowa, w warunkach funkcjonowania nomenklatury, stawała się wygodną odskocznią do przyszłej kariery politycznej lub zawodowej. Oczywiście, nie można wykluczać, że dla części młodych ludzi cele wspomnianych organizacji miały autentyczną wartość. Odnosi się to zwłaszcza do ZHP.

Jedną z socjotechnik, stosowanych przez komunistów w stosunku do młodego pokolenia, było nagłaśnianie przez aparat propagandowy opinii, że partia liczy się ze zdaniem młodzieży, a także promuje ich rzutność, zaangażowanie społeczne i polityczne. Potwierdzeniem tego było selektywne dopuszczanie młodych,

nie umacniania socjalizmu i dalszego rozwoju Polski Rzeczypospolitej Ludowej, [w:] V Zjazd Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej 11-16 listopada 1968 r. Podstawowe dokumenty i materiały, Warszawa 1968, s. 124.

²² W okresie pomiędzy IV a V Zjazdem PZPR liczba członków ZMS wzrosła z 700 tysięcy do około miliona, ZMW z około 700 tysięcy do 950 tysięcy, ZHP z 1 300 tysięcy do 2 milionów członków.

wybranych działaczy organizacji młodzieżowych do współzrządzenia krajem. W ten sposób potwierdzenie znajdował inny slogan propagandowy, zgodnie z którym „partia kształtując wśród młodego pokolenia poczucie odpowiedzialności za losy kraju przywiązuje wielką wagę do jej udziału we współzrządzeniu gospodarką i kulturą narodową”. Potwierdzeniem tej praktyki mieli być przedstawiciele młodzieży w Sejmie, w radach narodowych, komitetach Frontu Jedności Narodu (FJN), samorządzie robotniczym itd.

Pod koniec lat 60. XX wieku władze komunistyczne optymistycznie oceniały, że młode pokolenie Polaków uwewnętrzniło ostatecznie „normy socjalistycznej moralności”, dzięki czemu przejawia wrażliwość wobec postępowania niezgodnego z ich treścią, wobec braku zgodności między słowem a czynem (Sprawozdanie KC PZPR..., 1968, s. 125). W stwierdzeniu tym pobrzmiewa wyraźnie echo wydarzeń marcowych z 1968 roku. Zdaje się też ono być formą usprawiedliwienia masowego udziału w nich młodzieży studenckiej, która — jak oficjalnie twierdziło kierownictwo partii — została zmanipulowana i oszukana przez grupkę „wrogów socjalizmu”.

Kierownictwo partii sygnalizowało również inne zagrożenia w procesie wychowania młodego pokolenia, łącząc je z postawami antysocjalistycznymi, chuligaństwem oraz „różnymi nawykami społecznymi” (Sprawozdanie KC PZPR..., 1968, s. 125). Wyraziło też przekonanie, że młodzi ludzie powinni stawiać sobie większe wymagania w należytych spełnianiu obowiązków w nauce i pracy (Sprawozdanie KC PZPR..., 1968, s. 125). Antidotum na wymienione zagrożenia miała być wrażliwość młodych na przejawy postępowania sprzecznego z obowiązującymi normami „socjalistycznej moralności”.

Pod koniec lat 60. XX wieku władze komunistyczne dostrzegały już rodzinę jako podmiot życia społecznego, co nie oznacza, że obdarzyły rodzinę zaufaniem. W dalszym ciągu głównym partnerem władz pozostawała szkoła, poddana pełnej kontroli aparatu oświatowego i partyjnego. Natomiast rodzinę władze komunistyczne nadal usiłowały podporządkować szkole. Konstatując, że postawy młodego człowieka kształtują się od najwcześniejszych lat w domu rodzicielskim, autorzy sprawozdania KC PZPR podkreślali, że wychowanie w rodzinie powinno pozostawać w zgodzie z ogólnymi celami socjalistycznego wychowania. Akcentowali, że dzieci i młodzież od najwcześniejszych lat życia miały znajdować w rodzinie potwierdzenie socjalistycznych norm moralnych. Rodzina w dalszym ciągu miała zatem służyć socjalistycznemu państwu, wypełniając przypisaną sobie funkcję socjalizacyjną według scenariusza władz komunistycznych. Miała też wspierać szkołę w realizacji narzuconych jej socjalistycznych ideałów wychowawczych, sprzecznych z wartościami polskiej kultury narodowej, wyrastającymi z tradycji chrześcijańskiej i narodowo-patriotycznej.

Szkoła socjalistyczna w ocenie kierownictwa PZPR wymagała większego oparcia w szerokiej opinii społecznej, „w ogólnym klimacie życia społecznego, a przede wszystkim w partii” (Sprawozdanie KC PZPR..., 1968, s. 127). W praktyce deklaracja ta oznaczała dalszy wzrost presji władz komunistycznych na szkołę i nauczycieli. Na poziomie lokalnym miało to prowadzić do pogłębienia dyspozycyjności szkoły wobec lokalnych struktur partyjnych, które wypełniały wobec placówek oświatowych na swoim terenie funkcję kontrolną i korygującą.

Model wychowania komunistycznego, nakreślony przez KC PZPR pod koniec lat 60. XX wieku, starano się nie tylko utrwalić, ale także wzbogacić. W sferze celów wychowania akcentowano znaczenie wychowania przez pracę. Zadanie to złożono na barki organizacji i związków młodzieżowych, które miały organizować

tw. prace społecznie użyteczne młodzieży szkolnej (Sprawozdanie KC PZPR..., 1968, s. 127). W taki sposób zamierzano wzmocnić więź szkoły z życiem. Najważniejszym zadaniem związków młodzieżowych na terenie szkoły była organizacja działalności ideowo-politycznej, która miała uzupełniać wiedzę zdobytą przez młodzież w szkole. Jednak ZMS, ZMW i ZHP miały przede wszystkim kształtować postawy patriotyczne i internacjonalistyczne dzieci i młodzieży, rozwijać u nich naukowy pogląd na świat oraz wzbogacać wiedzę w zakresie ideologii marksistowskiej.

Spśród wszystkich organizacji młodzieżowych KC PZPR, we wspomnianym sprawozdaniu, najwięcej uwagi poświęcił Związkowi Harcerstwa Polskiego (ZHP). Można nawet powiedzieć, że ZHP został przez KC PZPR publicznie skarcony. Kierownictwu ZHP wypomniano, że nie dość aktywnie włącza się do systemu wychowania socjalistycznego. Wskazano, że ZHP, jako „pierwsza w życiu młodych chłopców i dziewcząt organizacja ideowo-wychowawcza, winna kształtować cechy i postawę swych członków w duchu socjalizmu, patriotyzmu i internacjonalizmu” (Sprawozdanie KC PZPR..., 1968, s. 127). W ślad za tym władze partyjne zobowiązały działaczy ZHP do tego, by w dalszej pracy w sposób bardziej ofensywny i twórczy integrowali swe wysiłki „z całym frontem socjalistycznego wychowania, a w szczególności z „bratnimi organizacjami ZMS i ZMW” (Sprawozdanie KC PZPR..., 1968, s. 128).

Wspomniane zalecenia i uwagi KC PZPR sprawiają wrażenie, że w końcowej fazie rządów Gomułki zachowało aktualność hasło „dalszego zwierania szeregów frontu ideologicznego”, stworzone w drugiej połowie lat 50. Potwierdzeniem tego jest m.in. narzucenie harcerstwu działań o charakterze ideologicznym (Grzybowski, 2008, s. 35-46). Trzeba przy tym pamiętać, że ZHP, zgodnie z podziałem sfer wpływów poszczególnych związków i organizacji młodzieżowych, mógł działać głównie w szkołach podstawowych (Hillebrandt, 1986, s. 378). Był zatem organizacją dziecięcą. Przedstawione zalecenia KC PZPR wskazują, że w latach rządów Gomułki presja wychowania ideologicznego nie ominęła również najmłodszego pokolenia, które miało zasilać szeregi zuchów i harcerzy.

Szczególny niepokój władz komunistycznych w omawianym okresie budziła młodzież studencka. Doświadczenia marca 1968 roku skłoniły kierownictwo partii do wyraźnego zaostrożenia kursu wobec szkolnictwa wyższego. Uczelnie miały odtąd nie tylko kształcić przyszłą „inteligencję ludową”, ale też dawać „należyte przygotowanie studentów do życia społecznego — jako świadomych, ideowych obywateli Polski Ludowej” (Sprawozdanie KC PZPR..., 1968, s. 128). Zadanie to KC PZPR złożył na barki kadry nauczającej i organizacji młodzieżowych. Nadzór nad jego prawidłową realizacją sprawować miały podstawowe organizacje partyjne (POP), działające na terenie każdej szkoły wyższej. Kadra akademicka miała też w większym niż dotąd stopniu zwracać uwagę na kształtowanie osobowości studenta, jego postaw, stosunku do powierzzonego mienia (zwłaszcza w domu studenckim). Za jedną z najważniejszych metod kształtowania właściwych postaw studentów władze partyjne uznały wychowanie przez pracę fizyczną. W ten sposób zamierzały uczyć studentów szacunku dla pracy robotnika i chłopca (Sprawozdanie KC PZPR..., 1968, s. 129). Jedną z form wspomnianego wychowania miały być czyny społeczne z udziałem studentów, utrzymywanie porządku i czystości w domach studenckich, a także praktyki studenckie. Przede wszystkim jednak władze komunistyczne postanowiły obarczyć wszystkich studentów obowiązkiem odpłatnej pracy fizycznej podczas wakacji w czasie pierwszych trzech lat studiów.

Z myślą o intensyfikacji działalności ideowo-politycznej w środowisku studenckim kierownictwo partii zaleciło zwiększenie aktywności politycznej przez ZMS, ZSP, ZMW. Organizacje te zostały zobowiązane do podjęcia walki z „przejawami postaw konsumpcyjnych wśród studentów, fałszywymi i „obcymi” poglądami, z uchylaniem się od pracy zawodowej w ośrodkach pozakademyckich” (Sprawozdanie KC PZPR..., 1968, s. 129). Odpowiedzialnością za jakość pracy politycznej wśród studentów obciążono oczywiście uczelniane instancje i organizacje partyjne.

Przedstawione rozważania ukazują złożoność sytuacji wychowawczej dzieci i młodzieży w latach 1956-1970. Jakże zatem były następstwa wychowania młodego pokolenia Polaków w warunkach konfliktu i konfrontacji ideologicznej i politycznej pomiędzy partią i Kościołem? Oczywiście, zgromadzone materiały nie pozwalają na udzielenie jednoznacznej i wyczerpującej odpowiedzi na to pytanie. Z badań Bogdana Cywińskiego wynika, że sytuacja ta miała swoje pozytywne następstwa. Jednym z nich był rozwój duszpaśterstwa parafialnego i znaczne pogłębienie wpływu wychowawczego Kościoła na tę część młodzieży, która nie obawiała się kontaktów z duchowieństwem (omawiam za: Żurek, 2001, s. 89). Ponadto odnotowano w tym czasie wzrost naboru do seminariów duchownych. Nastąpił też wzrost świadomości religijnej znacznej części młodzieży, która świadomie opowiedziała się po jednej ze stron konfliktu. Potwierdzeniem tej tezy była m.in. duża popularność pieśni kościelnej „My chcemy Boga, Panno Święta”. Młodzież śpiewała ją nie tylko w kościele, ale także w szkole, w okresie walki o zachowanie lekcji religii w placówkach oświatowych (Żurek, 2001, s. 89).

Nie kwestionując znaczenia przedstawionych wniosków, należy wskazać, że są one zasadne przede wszystkim w odniesieniu do młodzieży ze środowiska inteligencji wielkomiejskiej. Młodzież wywodząca się z tego kręgu społecznego miała solidne zaplecze kulturowe w postaci środowiska rodzinnego, lepsze wykształcenie religijne i ogólne. Cechowała ją też większa swoboda w kontaktach zarówno z duchownymi, jak i przedstawicielami partii na terenie szkoły.

W odmiennej sytuacji była młodzież wywodząca się z rodzin robotniczych, a zwłaszcza chłopskich, która swoje wykształcenie zdobywała przeważnie w zasadniczych szkołach zawodowych. Realizowała w nich ograniczony program kształcenia z zakresu przedmiotów ogólnokształcących, wyrazem czego był np. brak historii w planie nauki. Ponadto większość tej młodzieży mieszkała w internatach, które władze komunistyczne umiejętnie wykorzystywały w procesie laicyzacji wychowania. Ograniczenie kontaktów z domem rodzinnym (do jednej wizyty w ciągu miesiąca), zagospodarowanie godzin przedpołudniowych w niedzielę, kiedy w kościołach odprawiane były msze święte, uniemożliwianie uczęszczania na lekcje religii organizowane w punktach katechetycznych — to tylko niektóre z uwarunkowań towarzyszących socjalizacji tej grupy młodzieży. W związku z tym ryzyko utraty wiary przez przyszłych robotników było większe niż w przypadku przyszłych inteligentów. Wzrastało ono jeszcze bardziej w momencie podjęcia pracy w zakładzie przemysłowym, gdzie na młodego człowieka czekały organizacje młodzieżowe typu ZMS, a także związki zawodowe oraz organizacja partyjna.

Negatywnych następstw socjalizacji przebiegającej w warunkach konfliktu można się doszukiwać w sferze moralnej młodzieży, wyrazem czego była np. jej bardzo swobodna etyka seksualna (Przeclawska,

1959, s. 58-59 i nn.). Badacze tej problematyki wskazywali też na zmianę podejścia młodzieży do ideałów: rezygnację z ideałów ogólnoludzkich, abstrakcyjnych, na rzecz ideałów i wartości bardzo konkretnych, wręcz namacalnych. Odnotowywali także selektywne podejście młodych do wartości lansowanych przez religię. Oznaczało to, że młodzież przyjmowała tylko te wartości religijne, które zgadzały się z jej programem życia (Świda, 1963, s. 50-52 i n.). Do wymienionych przez badaczy przejawów relatywizacji norm i wartości głoszonych przez Kościół dodać należy m.in. aborcję, uznawaną przez władze partyjne za metodę regulacji urodzeń w Polsce, a także wzrastającą liczbę rozwodów, z czym wiązało się odstępowanie przez jedno lub oboje rodziców od opieki nad dziećmi²³. W tej grupie następstw Kościół lokował również pijaństwo, szczególnie widoczne wśród klasy robotniczej, kradzieże, niewłaściwy stosunek do pracy, rosnące zubożenie na sprawy religii. Innym z następstw tak zorganizowanej socjalizacji był koniunkturalizm młodych ludzi: życie nie według wartości, lecz według korzyści, karierowiczostwo i oportunizm wielu przedstawicieli pokolenia dojrzewającego w dekadzie rządów Gomułki.

Bibliografia

- AAN, KC PZPR, *Tezy w sprawie pracy ZHP w szkołach*, sygn. 237/XVI-297. k. 21.
- Arendt H. (1989). *Korzenie totalitaryzmu*. Warszawa: Niezależna Oficyna Wydawnicza.
- Bäcker R. (1999). Totalitaryzm w Polsce lat 1948-1956, *Czasy Nowożytnie*. T. VI.
- Brzostek B. (2010). Mała stabilizacja Gomułki, W: K. Persak, P. Machciewicz (red.) *PRL od lipca 44 do grudnia 70*. Warszawa: Bellona.
- Chałasiński J. (1931). *Drogi awansu społecznego robotnika*. Poznań: Księgarnia Nakładowa.
- Chmaj L. (1962). *Prądy i kierunki w pedagogice XIX i XX wieku*. Warszawa: PZWS.
- Czaczkowska E. (2009). *Kardynał Wyszyński*. Warszawa: Świat Książki – Bertelsmann Media.
- Dekret z 9 lutego 1953 r., *O obsadzaniu stanowisk kościelnych*, Dziennik Ustaw PRL, 1953, nr 10.
- Dudek A. (1995). *Państwo i Kościół w Polsce 1945-1970*. Kraków: „PiT”.
- Dudek A., Gryz R. (2003). *Komuniści i Kościół w Polsce (1945-1989)*. Kraków: Znak.
- DzU 1961, nr 32, poz. 160.
- Dz. Urz. Min. Ośw. 1958, nr 9, poz. 123.
- Friszke A. (1994). *Opozycja polityczna w PRL 1945-1980*. Londyn: „Aneks”.
- Gładysz A. (1978). *Oświata – kultura – nauka w latach 1947-1959. Węzłowe problemy polityczne*. Warszawa-Kraków: PWN.
- Godlewski J. F. (1978). *Kościół rzymskokatolicki w Polsce wobec sekularyzacji życia publicznego (1944-1974)*. Warszawa: PWN.
- Gomułka W. (1958). Szkolnictwo, oświata i nauka – motorem rozwoju socjalizmu, *Wychowanie październik*.

²³ W rezultacie narodziła się nowa kategoria sieroctwa: sieroctwo społeczne.

- Gomułka W. (1966). *1000 lat Polski*. Przemówienie wygłoszone na uroczystej sesji Sejmu w dniu 21 VII 1966 r. Kraków: Książka i Wiedza.
- Grajewski A. (2009). Wychowanie ateistyczne dzieci i młodzieży w Europie Środkowo-Wschodniej jako element walki z Kościołem. Wybrane problemy. W: P. Ceranka i S. Stępień (red.) *„Jesteście naszą wielką szansą”. Młodzież na rozstajach komunizmu 1944-1989*. Warszawa: Instytut Pamięci Narodowej.
- Grzybowski R. (2002). Podmiot czy tworzywo? Kilka uwag o sytuacji dziecka w teorii i praktyce pedagogiki stalinowskiej. W: K. Jakubiak, W. Jamrożek (red.) *Dziecko w rodzinie i społeczeństwie. Dzieje nowożytne*. Bydgoszcz: Wyd. Akademii Bydgoskiej.
- Grzybowski R. (2004). Przełomy polityczne jako momenty zwrotne w polityce oświatowej PRL. W: R. Grzybowski (red.) *Oświata, wychowanie i kultura fizyczna w rzeczywistości społeczno-politycznej Polski Ludowej (1945-1989)*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Grzybowski R. (2008). Odradzanie się harcerstwa polskiego po 1956 r. i próby włączenia go struktury systemu wychowawczego szkoły, *Biuletyn Historii Wychowania*, 23.
- Grzybowski R. (2009). Pedagogizacja rodziny jako próba włączenia jej do procesu laicyzacji wychowania dzieci i młodzieży w PRL. W: I. Michalska, G. Michalski (red.) *Orientacje i kierunki w badaniach historyczno-oświatowych*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Grzybowski R. (2010a). Elementy taktyki władz komunistycznych w walce z Kościołem o odzyskanie szkoły na przełomie lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych XX wieku. W: I. Szybiak, A. Fijałkowski i J. Kamińska (red.) *Szkoła polska od średniowiecza do XX wieku. Między tradycją a innowacją*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Grzybowski R. (2010b). Ku szkole ateizującej. Duchowieństwo, nauczyciele, uczniowie i rodzice wobec działań władz komunistycznych z lat 1958-1961 zmierzających do pełnej laicyzacji szkoły polskiej. W: E. Gorloff, R. Grzybowski, A. Kołakowski (red.) *Edukacja w warunkach zniewolenia i autonomii (1945-2009)*. {Seria: Szkoła — Państwo — Społeczeństwo, pod red. R. Grzybowskiego. T. III}. Kraków: Impuls.
- Gurycka A. (1979). *Struktura i dynamika procesu wychowania*. Warszawa: PWN.
- Hillebrandt B. (1989). *Polskie organizacje młodzieżowe XIX i XX wieku. Zarys historii*. Warszawa: Młodzieżowa Agencja Wydawnicza.
- Jarmoch E. [ks.] (1998). Rola Kościoła w PRL. W: W. Ważniewski (red.) *Spór o ocenę historii Polski powojennej (1944-1989)*. Siedlce: IH WSRP.
- Jaroszewski T. (1971). Nauki społeczne, humanizm, laicyzacja, *Argumenty*, 51-52.
- Kalczyński S. (1959). Zagadnienia wychowania i problem młodzieży, *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2(12).
- Kawalec J. (1977). *Ziemi przypisany. Tańczący jastrzęb*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Konopka H. (1997). *Religia w szkołach Polski Ludowej*. Białystok: Wyd. Uniwersytetu w Białymstoku.
- Kozłowski K. (2002). *Od Października '56 do Grudnia '70. Ewolucja stosunków społeczno-politycznych na Wybrzeżu (1956-1970)*, Szczecin: Uniwersytet Szczeciński.
- Kumor B. [ks.] (2004). *Historia Kościoła (VII). Czasy współczesne 1914-1992*. Lublin: KUL.

- List Komitetu Centralnego do egzekutyw partyjnych w sprawie polityki wobec Kościoła [Lipiec 1958] (1994). W: P. Raina (wyb.) *Kościół katolicki a państwo w świetle dokumentów 1945-1989*. T. 1. Lata 1945-1959. Poznań: „W Drodze”.
- Marks K., Engels F. (1949a). Manifest Komunistyczny. W: *Dzieła wybrane*. T. I. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Marks K., Engels F. (1949b). *Dzieła wybrane*. T. II. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Mazur M. (2009). *O człowieku tendencyjnym. Obraz nowego człowieka w propagandzie komunistycznej w okresie Polski Ludowej i PRL 1944-1956*. Lublin: Wyd. UMCS.
- Mielczarek F. (1997). *Ideologiczno-polityczna indoktrynacja nauczycieli w Polsce w latach 1945-1956*. Opole: Wyd. Uniwersytetu Opolskiego.
- Mrówczyński T. (1957). Uwagi na temat religii, *Nowe Drogi*, 5(95).
- Muszyński H. (1980). *Zarys teorii wychowania*. Warszawa: PWN.
- Myśliwski W. (2006). *Traktat o łuskaniu fasoli*. Kraków: Znak.
- Non possumus*. Memoriał Episkopatu Polski do Rady Ministrów (1994) W: P. Raina (wyb.) *Kościół w PRL. Kościół katolicki a państwo w świetle dokumentów 1945-1989*. T. 1: lata 1945-1959. Poznań: „W Drodze”.
- Okoń W. (1998). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Żak.
- Okólnik nr 26 Ministerstwa Oświaty, Dz. Urz. Min. Ośw., 1958, nr 9, poz. 123.
- Olechnicki K., Załęcki P. (1998). *Słownik socjologiczny*. Toruń: „Graffiti BC”.
- Palska H. (1994). *Nowa inteligencja w Polsce. Świat przedstawień i elementy rzeczywistości*. Warszawa: Wydaw. Instytutu Filozofii i Socjologii PAN.
- Pawłowicz Z. [Bp] (2004). *Kościół i państwo w PRL 1944-1989*. Gdańsk: Oficyna Pomorska.
- Pomykało W. (1973). *Socjalistyczna strategia wychowawcza*. Warszawa: Ministerstwo Obrony Narodowej.
- Protokół nr 203 z posiedzenia Biura Politycznego [KC PZPR] w dn. 26 czerwca 1958 r.
- Przeclawska A. (1959). Młodzież współczesna w świetle badań pedagogicznych, *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2(12).
- Rosner A. (1978). Niektóre zjawiska społeczne towarzyszące migracji młodzieży w przekroju miasto – wieś. W: *Rola młodzieży w życiu społeczno-gospodarczym kraju*. Konferencja naukowa, Gdańsk 10-11 V 1976 r. Warszawa: Zarząd Wydawnictw Statystycznych i Drukarni.
- Rynio A. (1995). *Wychowanie młodzieży w nauczaniu kardynała Stefana Wyszyńskiego*. Lublin: KUL.
- Sprawozdanie KC PZPR oraz zadania partii w dziedzinie umacniania socjalizmu i dalszego rozwoju Polski Rzeczypospolitej Ludowej (1968). W: *V Zjazd Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej, 11-16 listopada 1968 r. Podstawowe dokumenty i materiały*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Staniszkis J. (1989). *Ontologia socjalizmu*. Warszawa: „In Plus”.
- Suchodolski B. (1967). *Podstawy wychowania socjalistycznego*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Szabała H. (1997). Problem dziecka i kobiety w państwie totalitarnym, *Miscelanea. Anthropologica et Sociologica*, 5.
- Świda H. (1963). *Młodzież licealna*. Warszawa: Wiedza Powszechna.

- Theiss W. (1996). *Zniewolone dzieciństwo. Socjalizacja w skrajnych warunkach społeczno-politycznych*. Warszawa: Wydawnictwo Żak.
- Tułodziecki W. (1961). Co przynosi ustawa o rozwoju systemu oświaty i wychowania, *Nowa Szkoła*, 9.
- Tułodziecki W. (1965). *Założenia reformy szkoły podstawowej*. Wybór artykułów. Warszawa: PZWS.
- Uchwała IX Plenum KC PZPR z maja 1957 (1982). W: K. Dobrzyński, *Programy oświatowe polskiej radykalnej lewicy socjalistycznej i polityka oświatowa PZPR*, Warszawa: PWN.
- W nowym roku szkolnym (1954). *Szkoła i Dom*, 9.
- Wagner B. (2009). *Strategia wychowawcza w PRL*. Warszawa: Wyd. Neriton.
- Wołoszyn S. (1997). *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku*. Warszawa: IBE.
- Zadania związków młodzieży. Przemówienie W. I. Lenina wygłoszone na III Ogólnorosyjskim Zjeździe Komunistycznego Związku Młodzieży Rosji w dn. 2 października 1920 r. (1998). W: S. Wołoszyn (oprac.) *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*. T. III. *Myśl pedagogiczna w XX stuleciu*. Wydanie drugie zmienione. Kielce: Dom Wydawniczy Strzelec.
- Żurek J. (2001). Edukacja ateistyczna w PRL. Geneza, charakter zjawiska, *Arcana*, 2.

Summary

Socialization overshadowed by the conflict. The Educational Situation of Children and Youth in Poland under Władysław Gomułka's Rule (1956-1970)

A prolonged decade of Gomułka's rule is characterized by an intense political and ideological struggle waged by the Communist authorities with the Catholic Church (represented by the Polish Episcopate) and parents of children attending various types of schools. The conflict's essence was different visions of the Polish society's spiritual development. The party wanted Poles' traditional religiosity to be replaced with secular culture, and morality based on the Decalogue with vaguely defined socialist morality. The pretext for resuming the struggle, being at moments dramatic, was the secular nature of the school's, viewed by Communist propaganda as being in danger (because of crosses that were hung on the walls and resuming religion classes at school after October 1956), and alleged intolerance against schoolchildren-atheists. Another reason for tensions was a conflict over the 1000-year anniversary of the Baptism of Poland, celebrated differently by the Church and Communist authorities.

The conflict with the Episcopate had many negative consequences, and disturbed the state of social balance, so important for correct socializing processes. It also hindered the correct realization of educational situations — both on a macro scale and in an individual dimension. As a result it led to disturbances in educational processes. Research made by sociologist revealed many negative phenomena in moral and ideological spheres of youth's life, and changes in their attitudes to ideals, norms and virtues. They negatively affected both personal lives of young people and main social processes in which the representatives of the generation growing up in the period of Gomułka's rule participated.

Andrzej Kołakowski
UG, Gdańsk

Reorientacja celów wychowania dzieci osieroconych w Polsce po II wojnie światowej w świetle czasopiśmiennictwa pedagogicznego PRL

Objęcie władzy przez komunistów w Polsce poskutkowało istotnymi zmianami w systemie opieki nad dzieckiem osieroconym. Ważnym elementem procesu ewolucji systemu była modyfikacja celów wychowania w instytucjach opiekuńczych. Do podstawowych kierunków zmian należałoby zaliczyć laicyzację wychowania, nasycenie treści nauczania ideologią polityczną, uznanie marksistowskiej wizji natury ludzkiej jako jedynie słusznej. Sytuacja ta stała się przyczyną uprzedmiotowienia wychowanków i jak wskazywały wypowiedzi osób uczestniczących w organizacji opieki nad sierotami, doprowadziła do wielu patologii w pracy placówek. Ścisłe powiązanie celów wychowania z celami politycznymi komunistycznego państwa na długo zatrzymało rozwój koncepcji opiekuńczych w Polsce.

Cele wychowania dzieci osieroconych tylko pozornie wydają się łatwe do określenia. Z punktu widzenia pedagogiki opiekuńczej celem głównym jest kompensacja tych sfer, które uległy deprywacji wskutek śmierci rodziców lub, co współcześnie zdarza się znacznie częściej, odrzucenia emocjonalnego bądź fizycznego. Historyk wychowania musi jednak postawić sobie pytanie, czy cel ten był zawsze taki sam, a jeśli nie – to jakie czynniki na to wpłynęły. Istnieją wprawdzie niezmiennie, wynikające z ludzkiej natury, potrzeby wymagające zaspokojenia, niemniej rzeczywistość społeczna, dominujące prądy ideologiczne, wynikające z kultury społeczeństw systemy etyczne czy wreszcie ustrój państwowy często decydowały o tym, które z nich zaspokajane były w pierwszej kolejności. Pokojowe warunki stworzone przez suwerenne państwo pozwalały na rozwój interesujących koncepcji pedagogicznych, umożliwiających sierotom wszechstronny rozwój, natomiast skrajne warunki wytworzone przez wojnę sprawiały, że pierwszoplanowym celem stawało się biologiczne ratownictwo. Przykład ten pokazuje, w jaki sposób warunki zewnętrzne mogą modyfikować kierunki pracy z dzieckiem osieroconym.

W niniejszym artykule chciałbym się zająć zagadnieniem reorientacji celów wychowania sierot wynikających z powstałych w Polsce po II wojnie światowej warunków ustrojowych. Nie ulega bowiem żadnej wątpliwości, że sowietyzacja Polski w ogromnym stopniu wpłynęła na rzeczywistość placówek opiekuńczych, a w szczególności na realizowany w nich program wychowawczy. Dążność do tego, aby sierocińce stały się

instytucjami kształtującymi „nowego człowieka” zaznaczyła się już na początku i była widoczna zarówno w decyzjach władz partyjno-administracyjnych, jak i w postulatach teoretyków opieki¹. Jednym ze źródeł, z których możemy czerpać wiedzę na temat ewolucji celów wychowawczych w okresie PRL są czasopisma pedagogiczne. Wśród nich na szczególną uwagę zasługują te, dla których problematyka opieki nad dzieckiem była podstawowym przedmiotem analiz. Należy tu wymienić periodyk „Dzieci i Wychowawca” będący pierwszym powojennym pismem adresowanym do kierowników i wychowawców domów dziecka, oraz „Dom Dziecka” ukazujący się do dnia dzisiejszego pod zmienionym tytułem „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”. Wprawdzie problematyka opiekuńcza była poruszana również na łamach innych czasopism (np. „Szkoły Specjalnej”) niemniej wymienione przeze mnie tytuły wiązały się w sposób szczególny z opieką nad dzieckiem sierocym w szerokim znaczeniu tego pojęcia.

Jeśli mówimy o reorientacji, konieczne jest określenie w zarysie, jakie cele wychowawcze dominowały w wolnej Polsce w latach 1918-1939. Zważywszy na panujący wówczas pluralizm (domy dziecka prowadziły na ogół zakony, ale były również placówki, stowarzyszeniowe, a nawet prowadzone przez osoby prywatne) (Sala, 1964, s. 21-22) odwołam się do międzywojennej publikacji autorstwa J.Cz. Babickiego „Wychowanie dziecka opuszczonego w zakładach opiekuńczo-wychowawczych”. W zamysłu autora miał być to podręcznik dla wychowawców nie posiadających wystarczających kwalifikacji, zatem można go przynajmniej w jakimś stopniu, traktować jako egzemplifikację ówczesnej myśli pedagogicznej w zakresie opieki nad dzieckiem osieroconym (Babicki, 1929, s. 6). Autor ten zwracał uwagę, że w instytucjach całkowitej opieki nad dzieckiem, zabiegi wychowawcze muszą być szczególnie przemyślaną strategią. Decydować miał o tym diametralnie różny poziom zaspokojenia potrzeb wychowanków placówek i dzieci wychowujących się w domach „(...) Podstawy wychowania dziecka opuszczonego muszą być specjalnie przemyślane i ustalone ze względu na uczuciowe odosobnienie sieroty, na jego duchowa pustkę sierocą, niezapełnienie której grozi pustką moralną (...)” (Babicki, 1929, s. 11-12).

Zawarte w tej wypowiedzi i w dalszych częściach tekstu postulaty wskazują przede wszystkim na konieczność kompensacji tych potrzeb, które u dzieci wychowujących się w środowisku rodzinnym zaspokajane są niejako w sposób naturalny. Działalność opiekuńcza zmierzać powinna ku temu, aby dziecko sieroce nie musiało walczyć o zaspokojenie podstawowych potrzeb, by nie miało poczucia, że „wrywa” światu to, co w naturalny sposób mu się należy. Babicki zwraca też uwagę na konieczność celowości zabiegów wychowawczych, wskazywał też na szczególny powód dla którego wychowanie sierot nie powinno być w żadnym razie improwizowane, jak to często dzieje się w domach rodzinnych. Słusznie zauważał, że w zakładzie brakuje uczucia, które w domu rodzinnym jest jakby naturalnym spoiwem pozornie chaotycznych działań (Babicki, 1929, s. 27). Starając się określić cele wychowawcze, Babicki odwoływał się do dorobku cywilizacji łacińskiej, a zatem przywoływał Arystotelesa twierdzącego, iż „celem wychowania jest uczynić wychowarńca szczęśliwym przez nabycie cnoty”, Platona, który mówił o wychowaniu człowieka

¹ Mówiąc o decyzjach władz, mam na myśli stopniową likwidację społecznych, w szczególności kościelnych domów dziecka i zastępowanie ich placówkami państwowymi, a także zastępowanie wykwalifikowanego personelu zakonnego, nie zawsze wykwalifikowanym personelem świeckim.

idealnego i św. Jana Chryzostoma, dla którego najważniejsze było „zbliżenie wychowanka do Boga” (Babicki, 1929, s. 32-33). Charakterystyczne, że Babicki formułując naczelny cel wychowania, nie odwołuje się do jakiejś konkretnej ideologii wychowawczej, a do głównych nurtów dorobku cywilizacji europejskiej. Na poziomie celów kierunkowych Babicki zakłada przystosowanie jednostki do potrzeb społeczeństwa. W dłuższym wywodzie przekonuje, że każde środowisko tak kształtuje wychowanka, aby wyrobić w nim cechy niezbędne do funkcjonowaniu w konkretnym otoczeniu. Wydaje się, że pogląd ten nie był obcy innym reformatorom systemu opieki w międzywojennej Polsce. Janusz Korczak tworząc w swoich placówkach instytucje demokratyczne (sąd, sejm, gazetkę), angażując młodzież w podejmowanie decyzji dotyczących domu dziecka, wskazywał im pewien model życia społecznego. Kazimierz Jeżewski, tworząc gniazda sieroce budował przywiązanie do ziemi ojczystej, wskazywał, że wychowankowie w przyszłości mają stać się wzorowymi obywatelami. Nawet zakłady salezjańskie, ze swoim postulatem wychowania „dobrego chrześcijanina i dobrego obywatela” wpisywały się w ogólny kierunek wychowania narodowo-państwowego. Należy jednak zwrócić uwagę, że w odróżnieniu od wychowania w sąsiednich państwach (Związek Sowiecki, Rzesza Niemiecka) wychowanie patriotyczne w Polsce powiązane było z wynikającym z wielowiekowej tradycji chrześcijańskiej porządkiem moralnym.

Rok 1945 był początkiem radykalnych zmian w rzeczywistości wychowawczej sierocińców w Polsce. Nie były one natychmiastowe, ale wraz z przejęciem władzy przez komunistów podjęte zostały zasadnicze decyzje, które w miarę możliwości były wprowadzane w życie. Już w czerwcu 1945 roku rada ministrów podjęła uchwałę o wyłączeniu sierocińców z systemu opieki społecznej i podporządkowaniu ich resortowi oświaty. W decyzji tej wyraźnie przejawia się dążenie do unifikacji celów wychowawczych. Wprawdzie podległość władzom oświatowym nie musi oznaczać, że w ministerstwie określone będą cele wychowania, niemniej w warunkach państwa komunistycznego, jest to dość oczywiste. Taki zresztą był cel uchwały: ujednolicenie wychowania dzieci i młodzieży w Polsce (Kelm, 1983, s. 235).

Krajowa Rada Narodowa wytyczyła trzy zasadnicze kierunki w zakresie wychowania dzieci i młodzieży:

1. Dbłość o należyty rozwój fizyczny dzieci;
2. Należyte wychowanie ich w duchu demokratycznym;
3. Należyte przygotowanie do życia przez wyuczenie zawodu (Dewitz, 1946, s. 11).

O ile pierwszy i trzeci punkt stanowią kontynuację kierunków wychowawczych z okresu międzywojennego, o tyle drugi stanowi pewne *novum*. Na wstępie trzeba powiedzieć, że samo pojęcie demokratyczny nabrało w okresie powojennym nowego znaczenia. Decyzją Stalina polskim komunistom, nie wolno było używać w stosunku do własnych działań przymiotnika komunistyczny. To z jego woli partia przybrała nazwę robotniczej, a nowy ustój wprowadzany był pod hasłami demokracji, a nie komunizmu. Ten prosty zabieg semantyczny miał na celu osłabienie oporu społeczeństwa polskiego, w którego świadomości pojęcie komunizmu, w przeciwieństwie do „demokracji” budziło najgorsze skojarzenia.

W konsekwencji należy postawić pytanie, na ile owo „wychowanie w duchu demokratycznym” było zakorzenione w ideologii komunistycznej? Analizując szczegółowe wytyczne ministerstwa w tym zakresie, stwierdzić trzeba, że w roku 1946 o pełnym podporządkowaniu wychowania sierot nowej doktrynie nie

mówiło się jeszcze otwarcie. O uspołecznianiu dzieci mówiono jeszcze wówczas w znaczeniu uwrażliwiania ich na potrzeby innych, przełamywaniu egocentryzmu. Zwracano uwagę, na społeczny wymiar pracy i mierzenie jej wartości społeczną użytecznością (Dewitz, 1946, s. 11). Kiedy jednak dokładnie wczytamy się w wytyczne ministerstwa znajdziemy tam fragment jasno wskazujący, w którym kierunku będzie zmierzało wychowanie w nowej Polsce: „(...) Poważną metodę wychowania w duchu demokratycznym stanowić będzie wprowadzanie wychowanków w aktualne zagadnienia społeczne, właściwe naświetlanie zjawisk bieżących i przeszłych w rozmowach indywidualnych i zbiorowych oraz udostępnianie młodzieży dzienników i czasopism (...)” (Dewitz, 1946, s. 11).

O tym, że autorzy referatu nie mieli na myśli zwykłego wychowania obywatelskiego przekonują słowa, że bieżące zagadnienia społeczne, co więcej przeszłość historyczna będą przedstawiane w sposób „właściwy”, jak można się domyślać zgodny z peperowską wizją rzeczywistości. Władze oświatowe zdawały sobie sprawę z faktu, że realizacja tego celu nie jest możliwa od razu, że będzie ona wymagała odpowiednio przygotowanej kadry pedagogicznej – dobrze wykształconej, ale też, jak mówiono, o „szerszych horyzontach” (Dewitz, 1946, s. 11). Jakkolwiek w analizowanym artykule „nowe” nie jest specjalnie eksponowane, dla wnikliwego czytelnika, analizującego teksty pedagogiczne w kontekście dokonujących się zmian politycznych, nie ma wątpliwości, że z zakończeniem roku 1947 nie tyle rozpoczynał się ile zamykał pewien rozdział w dziejach opieki nad dzieckiem.

W miarę postępów sowietyzacji kraju, w tekstach dotyczących zagadnień wychowania opiekuńczego walka „starego” z „nowym”, zaczyna być coraz bardziej widoczna. Symptomatyczne jest, że znaczna część artykułów „Dzieci i Wychowawcy” poświęcona jest wychowaniu w Związku Sowieckim, pojawiają się tłumaczenia autorów sowieckich, szczególnie Antoniego Makarenki, lub egzegezy jego tekstów. Teleologia wychowawcza zaczyna być ukorzeniana w ideologii komunistycznej. Przykłady można by mnożyć, poczynwszy od tekstu Makarenki *Cele wychowania*, w którym autor wskazuje na co w warunkach rzeczywistości komunistycznej powinno być ukierunkowana praca wychowawcza, skończywszy na wskazaniach praktycznych dla wychowawców. Ciekawą egzemplifikacją sowietyzacji wychowania w placówkach jest kalendarzyk rocznic, mający być pomocą dla kadry pedagogicznej zatrudnionej w domach dziecka. W marcu proponuje się wychowom zorganizowanie obchodów rocznic komuny paryskiej i śmierci generała Świerczewskiego, nie ma natomiast mowy o świętach wielkanocnych, w grudniu zaś jedyną propozycją dla wychowanków jest rocznica urodzin Adama Mickiewicza, z możliwością połączenia z datą śmierci (Kalendarzyk świąt..., 1947, s. 26-27). Kalendarzyk jest w gruncie rzeczy symbolem swoich czasów – pomijając bowiem jego laickość, pomieszano w nim bolszewickie uroczystości, z datami powstań narodowych (przede wszystkim antyrosyjskich) i wspomnienia ważnych postaci dla polskiej kultury. Trudno jednoznacznie zinterpretować, czy uwzględnienie sowieckich świąt było trybutem płaconym nowej władzy, czy też odwołanie się do polskich tradycji miało ją uwiarygodnić.

Ważnym elementem w wychowaniu zbiorowym była dbałość o wpojenie wzorców zachowania. Zaznaczano jednak, że celem tych działań jest zacieranie różnic między dziećmi pochodzącymi z różnych klas społecznych (Kultura życia codziennego..., 1948, s. 58). Uczenie dzieci zasad zachowania przy stole, czy w miejscach publicznych, wdrażanie do przestrzegania zasad higieny osobistej nie jest w domu dziecka

niczym nadzwyczajnym, tym razem jednak spróbowano nadać zwyczajnym działaniom niezwykłe – ideologiczne uzasadnienie. Niemniej jednak uwagę zwraca, że wychowanie estetyczne wiązało się jeszcze ze schludnym strojem, dbałością o estetykę zajmowanego pomieszczenia, a nawet rozbudzaniem wrażliwości artystycznej, niebawem miało się to zmienić.

Pod koniec roku 1948 partia przystąpiła do otwartej ofensywy ideologicznej, nie kryjąc już, że głównym celem wychowania miało się stać ukształtowanie idealnego obywatela komunistycznego państwa. Do wychowania wprowadzono nowe treści, wzory sowieckie stały się jedynie obowiązującymi, a cele wychowania formułowane były w partyjnych komitetach.

Na zjeździe zjednoczeniowym, inaugurującym powstanie PZPR, wytyczono kierunki, w których miało podążać wychowanie polskich dzieci. Wprawdzie nie dotyczyło to wyłącznie dzieci osieroconych, niemniej zważywszy, że w 1949 roku praktycznie wszystkie domy dziecka znalazły się w strukturach państwowego systemu oświatowego – również ich. Hilary Minc w przemówieniu wygłoszonym 18.12.1948 roku wołał:

(...) Nauczmy młode pokolenie kochać i cenić Związek Radziecki, (...) pełną garścią będziemy korzystać z pedagogicznych i naukowych doświadczeń Kraju Rad, jego wspaniałej kultury, sztuki, oraz jego socjalistycznej praktyki. Uczyc będziemy języka rosyjskiego, języka Lenina i Stalina. (...) Wydajemy walkę wszelkiego typu mistycznym elementom w światopoglądzie (...). Wykażemy uczniom na konkretnych przykładach i przekonamy o tym wszystkich nieuprzedzonych, że moralność oparta na socjalistycznych zasadach jest wyższa, lepsza, szlachetniejsza niż moralność opierająca się na religii (...) (Wyjętek z przemówienia..., 1949, s. 5-6.).

Nie ulega wątpliwości, że wskazania te zostały potraktowane przez władze oświatowe bardzo poważnie, można powiedzieć, że oparcie wychowania na materialistycznym paradygmacie było jednym z najtrwalszych elementów w peerelowskiej teleologii wychowania. Uzupełnieniem tej wypowiedzi było przemówienie generała Janusza Zarzyckiego, który nie pozostawił złudzeń, że państwo będzie jedynym wychowawcą młodego pokolenia (Wyjętek z przemówienia..., 1949, s. 7).

Postulaty te znalazły swoje odzwierciedlenie w czasopiśmiennictwie pedagogicznym. Redakcja „Dzieci i Wychowawcy” w artykule wstępnym inaugurującym rok 1949 stwierdzała *expressis verbis*, że pismo „(...) będzie służyło celom właściwego **wychowania na wszystkich placówkach opieki nad dzieckiem**” (pisownia oryginalna podkreślenie redakcji AK). Stwierdzano również, że pismu zostanie nadane oblicze wyraźnie ideologiczno-polityczne (Zadania i tematyka...1949, s. 8). Zaznaczano, że redakcja będzie poruszać zagadnienia **patriotyzmu ludowego** (podkr. red.) i ściśle związanego z nim **internacjonalizmu**. (...). Nowe treści nadano pojęciu wychowania estetycznego od roku 1949 miało ono polegać na „(...) uwypuklaniu piękna w walce o ideały klasy pracującej (...)” podczas ognisk i uroczystości państwowych (Zadania i tematyka..., 1949, s. 11). Najpełniejszy wykład celów wychowania w placówkach opiekuńczo-wychowawczych dała Zofia Woźnicka, w obszernym tekście *Wychowanie na placówkach opiekuńczo-wychowawczych*. Podała tam w wątpliwość dotychczasowe wzory wychowania, twierdząc, że „stanowią one wyraz minionej epoki, klasowej struktury społeczeństwa, przewyżnionego już ustroju, a co za tym idzie nie mają wartości ogólnoludzkiej” (Woźnicka, 1949, s. 10). Zdaniem autorki, nowy wzorzec wychowania wyłania się z dokonujących się przemian społecznych, gospodarczych i politycznych. Ideałem był zatem

człowiek który „(...) umiałby budować Polskę socjalistyczną i żyć w ustroju socjalistycznym (...)” (Woźnicka, 1949, s. 11). Powinien on być patriotą, powinien być człowiekiem pracowitym, powinien być człowiekiem kulturalnym, niemniej jednak słowa te, czego zresztą autorka nie ukrywa, w rzeczywistości komunistycznej miały nabrać nowego znaczenia.

Tradycyjnie pojmowany patriotyzm sprowadzał się, zdaniem autorki, do nacjonalizmu i szowinizmu, był zbiorem pustych haseł i gestów, jego szczególnym przejawem była niechęć do Związku Radzieckiego. Nowy patriotyzm miał natomiast polegać na dążeniu do stworzenia społeczeństwa bezklasowego oraz uświadomieniu sobie roli, jaką Związek Radziecki pełnił w ówczesnym świecie (sic!) (Woźnicka, 1949, s. 12).

Nowego znaczenia nabierały takie wartości jak praca i moralność. Praca miała stać się jedynym miernikiem społecznej wartości człowieka. Jakkolwiek trudno zaprzeczyć znaczeniu pracy w kształtowaniu się ludzkiej osobowości i charakteru, traktowanie jej jako wyłącznego miernika wartości, sprawiło, że godność człowieka kotwiczona była poza osobą, nie była powiązana strukturalnie z człowieczeństwem a raczej z jego społeczną użytecznością. Praktyka życia obywateli w państwie komunistycznym unaoczniała ten fakt na każdym kroku. Stwierdzić zresztą należy, że cały system aksjologiczny w socjalistycznej rzeczywistości był odmienny od tradycyjnego — choć chętnie powoływano się na dobro człowieka, rewolucje uzasadniano niesprawiedliwością, z jaką spotykały się niższe warstwy społeczeństwa — człowiek jako jednostka nie odgrywał większej roli. Stawał się on jakimś abstrakcyjnym elementem zbiorowości i tylko w perspektywie celów zbiorowych jego życie nabierało znaczenia. Zdaniem Woźnickiej, kluczem do harmonijnego współżycia społecznego była „zmiana stosunków produkcji”. Ponieważ wszystko było wspólne — uzasadniała — zniknąć miała przeciwstawność interesu jednostki i grupy. Pomnażając dobrostan grupy, jednostka w istocie miała pracować dla siebie, co sprawiło, że konflikty międzyludzkie stać się miały bezsensowne (Woźnicka, 1949, s. 13). W tym kontekście człowiek, który dobro własne, dobro własnej rodziny stawiał ponad celami społecznymi stawał się niemoralny, moralnym był zaś człowiek zdyscyplinowany, rozumiejący, że powinien służyć ogólnemu dobru zbiorowości. Oczywiście Woźnicka zdaje sobie sprawę, że ukształtowanie takiego człowieka nie jest łatwe, że trzeba „(...) wypowiedzieć walkę przesądom i zabobonom (...) w których niestety jeszcze mocno tkwimy(...)” (Woźnicka, 1949, s. 14).

W poglądach Woźnickiej, zresztą także w poglądach innych autorów poruszających zagadnienia wychowania opiekuńczego, wyraźnie pobrzmiewają wskazania Antoniego Makarenki, prawdziwego guru wychowania komunistycznego. To on sformułował pogląd mówiący, że w pracy wychowawczej nie powinniśmy koncentrować się na jednostce, a na tzw. kolektywie podstawowym, będącym najmniejszą komórką sowieckiego państwa. Jak mawiał, jednostka może ujawnić się jedynie w formie wrzodu, lub przydrożnego pyłu. Zaprzeczając znaczeniu indywidualnego charakteru ludzkiego, lider pedagogiki sowieckiej twierdził dalej, że „(...) wychowanek nie powinien występować w życiu jako nosiciel jakiejś indywidualnej doskonałości, jako dobry, poczciwy człowiek. Powinien on przede wszystkim występować jako członek swej zbiorowości, jako członek społeczeństwa, odpowiadający za czyny nie tylko swoje, ale i swoich towarzyszy (...)” (Makarenko, 1949, s. 45). Odtąd podstawową kategorią moralności miała się stać dyscyplina, w pojęciu Makarenki miała ona zastąpić wszelkie zasady moralności religijnej (Makarenko, 1949, s. 46).

Dyscyplina socjalistyczna i patriotyzm ludowy stały się wiodącym tematem kolejnych numerów „Dzieci i Wychowawcy”. Roman Polny w swoim artykule poświęconym temu zagadnieniu nie ukrywał, że dyscyplina, czy to społeczna, czy szkolna (jak twierdził nie ma między nimi zasadniczej różnicy) ma w swojej istocie sens polityczny, że drogą do jej osiągnięcia jest przebudowa świadomości dzieci, a w perspektywie świadomości społecznej. Człowiek niezdiscyplinowany to człowiek występujący przeciw społeczeństwu, stąd też, zdaniem autora, dyscyplina jest kluczem do zaprowadzenia socjalistycznego ładu (Polny, 1950, s. 12-13). Dom dziecka, jako placówka wychowawcza był w przekonaniu redakcji pisma idealnym miejsce do wychowywania „budowniczych” nowej rzeczywistości. Jak twierdziła Zofia Woźnicka,

„(...) Dom dziecka obejmując swym oddziaływaniem całokształt życia wychowanek daje wychowawcy znacznie różnorodniejsze niż szkoła możliwości wychowawcze w tym zakresie. O ile praca szkoły, z konieczności ograniczana jest ścisłymi ramami obowiązujących programów (...) o tyle dom dziecka rozporządza całym bogactwem form i metod wychowania (...)” (Woźnicka, 1950, s. 1-2).

Konstruowanie świadomości wychowanek nie było wprawdzie w pedagogice niczym nowym, etos społeczny zawsze starał się przystosować jednostkę, narzucić jej pewien system wartości, niemniej jednak liczył się z faktem, że jednostka może określić system wartości przyjąć bądź odrzucić, co więcej może go wzbogacić. W cytowanych tekstach zakazuje natomiast instrumentalne traktowanie człowieka, jego jedyną rolę jest budowanie sowieckiego raju na ziemi, jeśli się w tej roli nie odnajduje, staje się zbędny.

W podobnym tonie przebiegał dyskurs o wychowaniu sierot, aż do połowy lat 50. „Dom Dziecka”, który zamiast „Dzieci i Wychowawcy” od 1954 roku kształtował świadomość kadry pedagogicznej placówek i pełnił rolę poradnika metodycznego, zamieszczał przedruki sowieckich autorów, koncentrując się w znacznej mierze na kwestiach ideologicznych. Nadal dystansowano się od rzeczywistych problemów, pouczając wychowawców, w jaki sposób mówić o marszałku Rokossowskim, jak przedstawiać życiorys Lenina lub zorganizować prasówkę. Mówi się wprawdzie o podnoszeniu poziomu kształcenia, o mobilizowaniu wychowanków do zdobywania lepszych ocen, ale i tutaj kontekstem była realizacja celów planu sześcioletniego.

Sytuacja ulega zmianie w roku 1957. Na fali „odwilży” politycznej na łamy czasopism pedagogicznych powracała rzeczywista dyskusja, zostają postawione ważne pytania. Do łask wrócili pionierzy wychowania opiekuńczego. Pojawiły się teksty poświęcone Babickiemu, Jeżewskiemu, Korczakowi, Pestalozzemu. Janina Bajszczyńska pisała wprost, że odcięcie się od polskiego dorobku pedagogiki opiekuńczej spotęgowało trudności w pracy wychowawczej w domach dziecka, zwracała również uwagę, że wychowawcy dysponowali jedyną ogólną wytyczną, którą była dyrektywa laicyzacji wychowania w domach dziecka (Bajszczyńska, 1957, s. 91).

Na ogół za publikację przełomową, kończącą okres sowietyzacji wychowania w domach dziecka, w literaturze podaje się tekst Stanisława Papużyńskiego „Wychowania na placówkach” zamieszczony w drugim numerze „Domu Dziecka” z roku 1958, wydaje się jednak, że ma to tylko częściowe uzasadnienie. Dyskursy między teoretykami i praktykami opieki nad dzieckiem, które toczyły się w roku 1957, miały może mniej syntetyczny charakter, za to oddawały rzeczywiste kierunki, w jakich zmierzali reformatorzy systemu opieki. W piątym numerze „Domu Dziecka” w artykule odredakcyjnym autorzy piszą, że po roku dyskusji czas na przedstawienie kierunków zmian w wychowaniu sierot i konstruktywnego programu działania. Tekst

jest pewnym manifestem, charakteryzującym się dużym poziomem ogólności, niemniej jednak ilustruje doskonale postulaty reformatörów (Od redakcji..., 1957, s. 271).

W pierwszym rzędzie skrytykowano państwowych charakter systemu opieki, postulując rozwinięcie szerokiego ruchu społecznego, który obok instytucji państwowych zajmowałby się rozwiązywaniem problemów sieroctwa naturalnego i społecznego. Podkreślano, że system opieki nie może reagować dopiero w momencie ujawnienia się patologicznych zjawisk, ale winien on być ukierunkowany na profilaktykę. Postulowano poszerzenie oferty, a więc oprócz opieki całkowitej wsparcie środowiskowe, pomoc materialną, rozbudowa placówek wychowania pozaszkolnego. Po raz pierwszy od wielu lat, mówiąc o wychowaniu sierot, nie wspomniano o kształtowaniu światopoglądu, a o zapobieganiu wypaczeniom charakterologicznym, umysłowym i fizycznym dzieci i młodzieży. Zwracano więc uwagę na rzeczywiste problemy sierot i rodzin, z których pochodziły.

Podniesiono również kwestie poziomu przygotowania kadry pedagogicznej domów dziecka poprzez podkreślenie niskich kompetencji absolwentów liceów pedagogicznych, sugerowano konieczność skoordynowania działań resortów zajmujących się dziećmi (ministerstwa oświaty, opieki społecznej i ministerstwa zdrowia) (Od redakcji..., 1957, s. 271-272). Niewątpliwie w roku 1957 „Dom Dziecka” stał się forum wymiany myśli działaczy społecznych, pedagogów i kadry pedagogicznej domów dziecka. Ciekawym głosem w tej dyskusji był tekst Ottona Lipkowskiego, z którego można się wiele dowiedzieć o mankamentach pracy domów dziecka w okresie ofensywy ideologicznej. Zwraca uwagę, na poważny problem, przebywania w jednej placówce dzieci z normą intelektualną i dzieci upośledzonych umysłowo, dzieci niedostosowanych społecznie, a nawet kalekich. Zdaniem Lipkowskiego, utrudniało to celową organizację pracy placówki i uniemożliwiała właściwe zaspokojenie potrzeb. Za jedyne rozwiązanie tej trudnej sytuacji uznał sprofilowanie domów dziecka (Lipkowski, 1957, s. 277). Już pobieżna analiza tych wypowiedzi pozwala zauważyć, że na pierwsze miejsce wysunęły się potrzeby dzieci. Dyskusje na łamach pisma zdominowały codzienne problemy wychowawcze – wulgaryzm, przedwcześnie rozbudzony erotyzm i inne patologiczne zachowania szerzące się w placówkach. Do domów dziecka powracała normalność.

Jakkolwiek dyskusje natury aksjologicznej nie zajmowały naczelnego miejsca, nie można powiedzieć, że straciły one na znaczeniu. W miarę upływu czasu wychowawcy zaczęli zadawać sobie pytanie, czy dokonujące się zmiany są tylko „(...) chwilowym zawieszenie walki ideologicznej(...)”, czy też odejście od ateizacji wychowania stanie się stałym elementem struktury wychowania (Błońska, 1958, s. 29). Wśród kadry pedagogicznej nie wszyscy byli entuzjastami likwidacji barier administracyjnych dla religii. Część wychowawców deklarowała, że jako ateści czują się dyskryminowani. Należy jednak zwrócić uwagę, że w prowadzonej dyskusji częściej niż argumentami posługiwali się inwektywą, domagali się również aktywnych działań laicyzacyjnych (Błońska, 1958, s. 31). Jakkolwiek wizytator, relacjonujący spór ideowy między wychowawcami – ateistami a wychowawcami wierzącymi, nie podzielał zdania ateistów, a nawet sprzeciwiał się używaniu w walce z religią metod administracyjnych, zauważyć należy, że była to raczej zmiana strategii niż celu. Uznano, że lepsze skutki przyniesie powolne, ale wytrwałe przekształcanie świadomości, niż represje i zastraszanie

(...) należy wypowiedzieć, bezwzględną walkę takim metodom, które chcą zwalczyć przesady drogą wyśmiewania, obrażania uczuć religijnych, lub jakiegokolwiek nacisku. (...) To są nasze pilne i ważne zadania wychowawcze nad, którymi warto podyskutować właśnie wtedy, kiedy mówimy o wychowaniu człowieka ateisty (...) (Błońska, 1958, s. 32).

Analizując tę dyskusję zwraca uwagę realizm ocen, komuniści, a przynajmniej niektórzy, zdali sobie sprawę, że religijność jest na tyle istotną cechą natury ludzkiej, że nie da się jej wykorzystać na drodze represji, nie obumrze też w sposób naturalny, jak zapewniali partyjni ideolodzy.

Wśród dyskusji toczących się na łamach „Domu Dziecka” zwraca uwagę tekst Zofii Zbyszewskiej, Autorka, która wizytatorem placówek była jeszcze w okresie międzywojennym, dokonała analizy popełnionych błędów. Jako główną przyczynę wypaczeń pedagogicznych, podała brak spójnego systemu wychowawczego w domach dziecka, który doprowadził do tego, że wychowankowie nie są przygotowani do samodzielnego życia, są egocentryczni i roszczeniowo nastawieni do rzeczywistości (Zbyszewska, 1958, s. 12).

Na pierwszy rzut oka trudno się zgodzić z tezą Zofii Zbyszewskiej, wszak w peerelowskich instytucjach opiekuńczych funkcjonował system wychowania kolektywnego A. Makarenki, a w późniejszym okresie do łask wróciła nawet pedagogia Janusza Korczaka. Pojawia się jednak pytanie, na ile były one adekwatne do rzeczywistości domów dziecka, a co za tym idzie na ile przyczyniały się one do realizacji funkcji wychowania sierot. Zbyszewska słusznie zwraca uwagę, że Makarenko... nie pracował z dziećmi. Pracował z wykołejoną młodzieżą, z których najstarsi mieli nawet dwadzieścia kilka lat, a najmłodsi około trzynastu. Młodzież w zakładach Makarenki, przez większość dnia zajęta była pracą produkcyjną, a tradycyjnie rozumiana działalność wychowawcza odbywała się w chwilach wolnych. Tymczasem zgodnie z regulaminem domu dziecka w Polsce, graniczny wiek pobytu w placówce wynosił 16 lat. Zatem w polskiej rzeczywistości, system ten funkcjonował w ograniczonej formie – co do celu wychowania i paramilitarnego charakteru organizacji grup wychowawczych (Zbyszewska, 1958, s. 14).

Jeśli chodzi o wykorzystanie systemu korczakowskiego, Zbyszewska słusznie zarzuca współczesnym sobie pedagogom, zupełne niezrozumienie istoty pedagogii „Starego Doktora”. Jak mówiła „(...) Metodą Korczaka nie był (...) samorząd, ani żadne inne formy. To była MIŁOŚĆ, która zaprowadziła „Starego Doktora” do krematorium (...)”. To co w domach dziecka nazywane było „systemem korczakowskim” określała jako parodię. Bo czy „(...) wychowawcy młodzi, nie wyrobieni, zmieniający się co kilka miesięcy, traktujący pracę w domach dziecka, jako odskocznnię, mogą prowadzić samorząd, aby kształcił młodzież i wiał ją uczuciowo?(...)” (Zbyszewska, 1958, s. 14). Co zatem robić? Zbyszewska radzi wychowawcom, wizytatorom i instruktorom, aby zagłębić się w historię wychowania, która jest pożywką pobudzającą do myślenia i do rozumienia dokonań pedagogów oraz pozwala w sposób twórczy wcielać w życie proponowane przez nich rozwiązania. Postulat kierowania się realizmem powraca w wielu tekstach. Zwracano na przykład uwagę, że takie ideały jak patriotyzm nie powinny być kształtowane w oderwaniu od innych wartości moralnych, a z pewnością nie w opozycji do tych wartości, przypominano, że nie powinno być rozdźwięku między postawą wychowawców a ideałami proponowanymi dzieciom (Kasiuk, 1958, s. 169).

Trend reformatorski zmierzający do przekształcenia rzeczywistości domów dziecka zaczyna zanikać w roku 1959. Na łamy czasopism powraca dawna retoryka. Znowu cele polityczne zaczęły dominować nad

potrzebami dzieci. Egzemplifikacją tego stanu rzeczy może być tekst poświęcony przygotowaniu zawodowemu wychowanków domu dziecka, autorstwa Tomasza Nowackiego. Możemy się z niego dowiedzieć, że wolność i swoboda wyboru zawodu nie może być rozumiana abstrakcyjnie, jako zaspokojenie żądań jednostki, ale musi uwzględniać wymagania w dziedzinie uzupełniania kadr socjalistycznego państwa (Nowacki, 1959, s. 3). Jakkolwiek poszerza się spektrum zagadnień poruszanych na łamach czasopism, z pewnym uogólnieniem stwierdzić można, że przestały być one forum wymiany myśli, a stały się narzędziem transmisji pedagogicznych zamierzeń władz centralnych. Choć teksty poświęcone wychowaniu opiekuńczemu nie zawierają już sformułowań z okresu ofensywy ideologicznej w oświacie, władze oświatowe nie pozostawiają wątpliwości, że celem ich dążeń jest wychowanie przyszłych obywateli komunistycznego państwa. Idealny obywatel powinien być rozumny i dobrze wykształcony, wrażliwy na krzywdę społeczną i prowadzący bogate życie emocjonalne, ale też ma aktywnie i twórczo wspierać światowe i rodzime „siły postępu, wolności, pokoju i socjalizmu” (Wzory osobowe..., 1980, s. 10). Zwraca uwagę ogólność tych sformułowań, komunistyczna rzeczywistość sprawiła, że brakowało uniwersalnych wzorów osobowych odpowiadającym potrzebom partii

(...)trudno jest wskazać konkretny wzór osobowy., który byłby wcieleniem cnót obywatelskich jakie powinien prezentować współczesny Polak. — patriota. Z doświadczeń wiadomo bowiem, że utożsamianie się z postacią historyczną lub współczesną jest niezbyt korzystne w momencie przewartościowania tego wzoru. Wystarczy bowiem nieznaczna zmiana akcentów propagandowych, i ideowo-politycznych, bądź też gwałtowne obniżenie się prestiżu społecznego człowieka (...) w tym właśnie tkwi potoczna opinia, że nie dysponujemy dziś wzorami osobowymi dostosowanymi do potrzeb (...) (Wzory osobowe..., 1980, s. 11)

Sformułowaniem tym przyznawano w zasadzie, że skonstruowany w partyjnych gabinetach ideał wychowawczy nie znajdował swojego odpowiednika w realnej rzeczywistości, że wzorce wychowania proponowane przez komunistów dewaluowały się pod wpływem kolejnych przesileni politycznych. Według władz oświatowych, utrudnieniem w propagowaniu komunistycznych wzorów osobowych była m.in. opinia publiczna — kolejne wcielenie wrogich sił — której ideał socjalistycznego wychowania był obcy.

Mimo dystansowania się od konkretnych postaci historycznych, czy literackich, ogólne wskazania władz były wyraźne i czytelne — w poszukiwaniu ideału nie należało sięgać do odległych, epok, ale „(...) mocniej akcentować te wzory, które integralnie łączą się z ideologią socjalistyczną, z troską o losy narodu polskiego, z internacjonalizmem, z tradycjami racjonalnego gospodarowania i ofiarnej służby socjalistycznej ojczyźnie (...)” (Wzory osobowe..., 1980, s. 13).

Przesilenie społeczne roku 1980 zadecydowało o ponownym pochyleniu się nad potrzebami wychowanków. Jadwiga Raczkowska proponowała, aby to właśnie z nich wynikały funkcje i zadania instytucji całkowitej opieki nad dzieckiem. Na ile postulat ten został uwzględniony pozostaje pytaniem otwartym, stwierdzić należy jednak, że ukształtowane w latach pięćdziesiątych patologie systemu opieki takie, jak monopol państwa w zakresie wychowania dzieci, laickość systemu wychowania w domach dziecka, brak spójności oddziaływań wychowawczych, rozbieżność między założonymi a rzeczywistymi funkcjami instytucji opiekuńczo-wychowawczy przetrwały do roku 1989, a niektóre z nich nawet do połowy lat dziewięćdziesiątych.

Bibliografia

- Babicki J.Cz. (1929). *Wychowanie dziecka opuszczonego w zakładach opiekuńczo-wychowawczych*. Warszawa: Wyd. Sp. Ake. Polska Składnica Pomocy Szkolnych, 1.
- Bajszczak J. (1957). Zlikwidować, czy zostawić? *Dom Dziecka*, 2.
- Błońska K. (1958). Dwugłos w sprawie tolerancji. *Dom Dziecka*, 1.
- Dewitz W. (1946). Plany pracy ministerstwa oświaty oraz ministerstwa pracy i opieki społecznej w zakresie opieki nad dziećmi od lat trzech i młodzieży. *Dzieci i Wychowawca*, 1.
- Kalendarzyk, świąt, uroczystości i znamienych dat (1947). *Dzieci i Wychowawca*, 1-2.
- Kasiuk M. (1958). Kształtowanie uczuć patriotycznych. *Dom Dziecka*, 3.
- Kelm A. (1983). *Formy opieki nad dzieckiem w Polsce Ludowej*. Warszawa: WSiP.
- Kultura życia codziennego (1948). *Dzieci i Wychowawca*, 13.
- Lipkowski O. (1957). Zadanie najpilniejsze. *Dom Dziecka*, 5.
- Makarenko A. (1949). Cele wychowania. *Dzieci i Wychowawca*, 1-2-3.
- Nowacki T. (1959). Problematyka wyboru zawodu. *Dom Dziecka*, 1.
- Od redakcji (1957). *Dom Dziecka*, 5.
- Polny R. (1950). O świadomej dyscyplinie. *Dzieci i Wychowawca*, 1.
- Sala Wł. (1964). *Praca w zakładach opiekuńczych*. Warszawa: Wyd. Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 2.
- Woźnicka Z. (1949). Wychowanie na placówkach opiekuńczo-wychowawczych. *Dzieci i Wychowawca*, 4-5.
- Woźnicka Z. (1950). Wychowanie patriotyczne w domach dziecka. *Dzieci i Wychowawca*, 2.
- Wyjątek z przemówienia ob. gen. Janusza Zarzyckiego na Kongresie Zjednoczeniowym (1949). *Dzieci i Wychowawca*, 1-2-3.
- Wyjątek z przemówienia ob. Ministra Hilarego Minca na Kongresie Zjednoczeniowym (1949). *Dzieci i Wychowawca*, 1-2-3.
- Wzory osobowe w wychowaniu patriotycznym i internacjonalistycznym (1980). *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 1.
- Zadania i tematyka czasopisma na rok 1949 (1949). *Dzieci i Wychowawca*, 1-2-3.
- Zbyszewska Z. (1958). Kilka uwag o naszym systemie wychowawczym. *Dom Dziecka*, 1.

Summary

Reorientation of Ends of Education of Orphaned Children in Poland after World War II as Reflected in Pedagogical Periodicals of the Time of People's Republic of Poland

When Poland was taken over by communists has taken place many important changes in system of protection over children. Among these changes the most important was modification of purposes of education in orphanages. The basic directions evolution of education system was: secularization and saturation educational process by political ideology, recognition marxist vision of human nature as only valid. This situation became reason many pathologies in work of orphanages. Impact communist ideology on education of orphans decided about stopping many interesting conceptions of children protection.

Obrazy dziecka i dzieciństwa

Obraz dziecka w perspektywie historyczno-porównawczej Przeszłość we współczesności, współczesność w przeszłości

W artykule przedstawiono problem obrazu (sposobu postrzegania) dziecka w kulturze średniowiecznej z perspektywy dwóch wybranych sposobów postrzegania dziecka obecnych we współczesności. Są nimi romantyczna idea dziecka oraz idea dziecka jako nie-dorosłego. Umieszczenie badanego problemu w perspektywie porównawczej miało dać odpowiedź na dwa pytania. Pierwsze dotyczy kwestii obecności w kulturze i społeczeństwie okresu średniowiecza, pojmowania dziecka jako istoty różnej od dorosłego. Drugie zaś, zakładając pozytywną odpowiedź na pierwsze pytanie, dotyczy właściwych dla kultury średniowiecznej treści wypełniających owe dwa sposoby postrzegania dzieci, ich podobieństw i różnic w stosunku do współczesności. Należy też podkreślić, że omawiane dwa obrazy dziecka nie wyczerpują wszystkich sposobów jego postrzegania obecnych w średniowieczu. Epokę tę cechuje także wspólna z współczesnością, różnorodność i złożoność sposobów postrzegania dziecka, których nie można zawęzić, jak niekiedy się to próbuje, do jednego tylko modelu.

Zagadnienie obrazu dziecka stanowi jedną z kluczowych kwestii badawczych w obrębie prowadzonych współcześnie studiów nad dzieciństwem (zob. np. Smolińska-Theiss, 1995; Śliwerski 2006; Kehily, 2008). Wypracowane na ich gruncie jego rozumienie odnosi się do zmiennego kulturowo i historycznie sposobu postrzegania dziecka, czy ujmując rzecz inaczej, do odpowiedzi na pytanie, kim jest dziecko, jakie jest ono (powinno być). Jak pokazują też badania, obraz dziecka jest tworem, na którego kształt i treści oddziałują panujące w danej społeczności wierzenia religijne, kultura, uwarunkowania ekonomiczne i społeczne, a także i polityka (zob. np. Lamb, Hwang, 1996, s. 3; Ulrich, 1999, s. 9-10; Smolińska-Theiss, 1995, s. 3-4; Szczepka-Pustkowska, s. 108).

Tak rozumiany obraz dziecka jako konstrukt społeczno-kulturowy stanowi też główny przedmiot mojego zainteresowania. Usytuowanie go w perspektywie historyczno-porównawczej, na co wskazuje dalsza część tytułu niniejszego tekstu, wskazuje nie tyle na zamiar prześledzenia przemian, jakim podlegał on w czasie, lecz spojrzenie na sposoby postrzegania dziecka w określonej epoce historycznej z perspektywy wybranych dwóch sposobów ich pojmowania obecnych we współczesności¹. Ta ostatnia pojmowana jest jako rzeczywi-

¹ Współczesność cechuje występowanie wielości obrazów dziecka i dzieciństwa, zob. A. Jawłowska, 2001; Łaciak, 2003.

stość społeczno-kulturowa, której podstawy dało oświecenie i której trwanie obejmuje zasadniczo stulecia XIX i XX. Wybrane sposoby, posługując się określeniami obecnymi w literaturze przedmiotu, można nazwać: „idea dziecka jako nie-dorosłego” oraz „romantyczna idea dziecka”. Jako kluczowe dla pierwszego z nich można wskazać na postrzeganie dziecka poprzez pryzmat braku tego wszystkiego, co posiada dorosły, a co dziecko powinno osiągnąć, aby się nim stać. W tym kierunku powinien zmierzać rozwój i wychowanie dziecka. Z kolei głównym rysem drugiego obrazu jest postrzeganie dziecka poprzez posiadanie przezeń określonych, ocenianych jako cenne przymiotów, które są właściwe dla jego natury i których nie posiada dorosły. Fakt ten nie tylko dowartościowuje dziecko, ale i dokonuje jego wywyższenia, które prowadzi do odwrócenia hierarchicznego porządku: nie dorosły dla dziecka, lecz dziecko dla dorosłego jest wzorem do naśladowania (zob. m.in. Kubale, 1984; Ullrich, 1999; Jawłowska, 2001; Baader, 2004). Uwypuklone cechy obu obrazów dziecka nie wyczerpują oczywiście składających się na ich zawartość wyobrażeń, chociaż zdają się wśród nich pełnić rolę przewodnią, jak i znacząco wpływać na myślenie o wychowaniu oraz praktykę wychowawczą. Same też stanowią swego rodzaju ramy, w obrębie których będą pojawiać się różne treści, oczywiście zgodne co do swej idei, w zależności od wartości, którym hołduje artykułująca je społeczność. Na przykład dla społeczeństwa wiedzy, które również od dorosłego wymaga ciągłego kształcenia się, obraz dziecka jako wzoru nakreśla jego zdolność szybkiego uczenia się (Baader, 2004, s. 422). Zaznaczyć też należy, że przedstawione dwa obrazy dziecka posiadają cechy wspólne. Kluczowe dla rozpatrywanego w niniejszym tekście problemu jest leżące u ich podstaw wyobrażenie dziecka jako istoty różnej od dorosłego.

Te dwa wybrane, w powyższy sposób definiowane, współczesne sposoby postrzegania dziecka stanowią też punkt wyjścia do spojrzenia na obraz dziecka obecny we wcześniejszej epoce historycznej, jaką jest średniowiecze. Zadanie to jawi się jako dość karkołomne, by nie rzec, że wręcz skazane z góry na niepowodzenie, zważywszy na głoszoną w dyskursie o historii dzieciństwa nieobecność takiego, to jest konstruowanego wskazanymi ideami, ich obrazu w kulturze i społeczeństwie tej epoki. Owa nieobecność swą obecność w dyskursie o historii dzieciństwa zawdzięcza przede wszystkim osobie Philippe’a Ariès i opublikowanej po raz pierwszy w 1960 roku pracy: *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach* (wydanie polskie: 1995). Ten francuski uczony, w rezultacie prowadzonych badań nad sposobem postrzegania dziecka i dzieciństwa w przeszłości, postawił tezę, że:

„W społeczeństwie średniowiecznym (...), ludzie nie mieli żadnego poczucia specyfiki dzieciństwa. (...) mieć świadomość dzieciństwa to zdawać sobie sprawę z odrębności dziecka, które w zasadniczy sposób różni się od młodego nawet dorosłego. Otóż takiej świadomości nie było. Gdy tylko dziecko mogło obejść się bez stałej opieki matki, piastunki czy niani, wchodziło w świat dorosłych i nie wyróżniało się niczym osobliwym” (Ariès, 1995, s. 131).

Zmianę tego stanu rzeczy przynoszą w myśl jego ustaleń dopiero stulecia XVI i XVII, a zwłaszcza to drugie. Ukształtowane wówczas nowe podejście wobec dziecka i dzieciństwa, podlegając dalszej ewolucji, doprowadzi do współczesnego (uściślijmy: współczesnego w stosunku do czasów publikacji *Historii dzieciństwa*) ich rozumienia (Ariès, 1995, s. 131-136).

Historia dzieciństwa Phillipe’a Ariès — obiektywnie trzeba to oddać — odegrała nader ważną rolę zarówno w rozwoju historycznych badań nad dzieciństwem², jak i na polu studiów nad dzieciństwem uprawianych w ramach socjologii, psychologii i pedagogiki (Szczepka-Pustkowska, 2009, s. 83). Kluczową rolę, zwłaszcza w odniesieniu do tych drugich, odegrało uhistorycznienie dziecka i dzieciństwa, to jest wskazanie, że podlegały one przemianom w czasie, czego rezultatem stało się rozumienie dziecka i dzieciństwa jako kategorii konstruowanych społecznie i kulturowo. Zakwestionowanie kategorii dziecka i dzieciństwa jako kategorii ahistorycznych i uniwersalnych dokonało się jednak w nader specyficzny sposób. Dostrzeżenie będącej świadectwem zmiany odmienności sposobów postrzegania dziecka i dzieciństwa w przeszłości, nie polegało na zobaczeniu w nich znaczeń odmiennych od współczesnych, ale wciąż odróżniających dzieci od istot dorosłych, lecz na zobaczeniu braku owego odróżnienia. Dziecko to dorosły, tyle że mały. W efekcie świat średniowiecza jawi się jako swoisty świat bez dzieci, nie w sensie biologicznym, lecz w wymiarze kulturowym i społecznym.

Problem z pracą Philippe’a Ariès polega na tym, że zaproponowana przez niego teza o postrzeganiu w średniowieczu dzieci jako „małych dorosłych” nie wynika z trafnej analizy realiów kulturowych i społecznych tej epoki, lecz jest następstwem przyjętych przezeń błędnych założeń, jak i wad natury warsztatowej. Przede wszystkim chodzi tu z jednej strony o przedmiot poszukiwań w rzeczywistości społeczno-kulturowej średniowiecza, którym były współczesne dla jego czasów cechy poczucia odrębności dziecka i dzieciństwa jako różnych od dorosłego i dorosłości. Z drugiej strony, formułując swe konkluzje o średniowieczu, oparł się na bardzo wąskiej bazie źródeł z tej epoki, w dodatku ich analiza, zwłaszcza materiału ikonograficznego, obarczona jest wieloma niedostatkami i błędami (m.in. Wilson 1980; Forsyth, 1976; Burton 1989; Martindale 1994, zob. też Brzeziński, 2002). Nic zatem dziwnego, że tego, czego szukał, nie znalazł, bowiem sposób, w jaki to czynił z góry skazywał go na niepowodzenie.

Teza o braku postrzegania dziecka jako istoty różnej od dorosłego, jak i jego druga teza o obojętności emocjonalnej wobec dziecka, nie przystają także do ustaleń badań prowadzonych przez mediewistów (zob. m.in. Arnold, 1980; Shahar, 1990; Hanawalt 1993; Alexandre-Bidon, Lett, 1999; Orme 2001). Niemniej zakwestionowanie ustaleń Philippe’a Ariès nie oznacza całkowitej dyskredytacji jego pracy, ani też, jak postulują niektórzy mediewiści (Orme 2001, s. 10), odstawienia jej do lamusa. Ma ona swoje ugruntowane miejsce w dziejach historiografii dzieciństwa, nie tylko ze względu na wspomniany wkład w uhistorycznienie kategorii dziecka i dzieciństwa oraz zainicjowanie studiów nad nimi na polu badań historycznych, ale i cenne oraz wartości dalszych analiz podniesione przez francuskiego badacza kwestie postrzegania i stosunku wobec dzieci w stuleciach następujących po średniowieczu, które badając, oparł się na zdecydowanie szerszym materiale źródłowym. Tyle że w odniesieniu do średniowiecza, jego praca w świetle obecnych badań historycznych w żaden sposób nie może służyć jako kompendium wiedzy o dziejach dzieci i dzieciństwa w tej epoce. Chociaż jako takie jest ono wciąż odczytywane przez wielu badaczy — przedstawicieli innych niż historia

² Zdaniem niemieckiego badacza, podejmującego w swych badaniach również problematykę historii dzieciństwa, Klause Arnolda (1980, s. 10): „Ariès ist für die Erforschung der Kindheit in der Vergangenheit insoweit Zäsur, daß man von einer Beschäftigung mit dem Thema in seiner Gesamtheit vor und nach — und eigentlich erst seit — Ariès sprechen kann”.

dyscyplin naukowych, dla których nadal dziecko i dzieciństwo zostało odkryte bądź wynalezione dopiero we współczesności, a średniowiecze to epoka bez dzieci i dzieciństwa (zob. np. uwagi Sager, 2008, s. 11)³. Niemniej na obecnym etapie badań kluczowym pytaniem, jakie należy stawiać nie jest kwestia, czy w średniowieczu postrzegano dziecko jako istotę różną od osoby dorosłej, a dzieciństwo jako stadium życia odmienne od dorosłości, lecz przede wszystkim to, jak postrzegano dziecko i dzieciństwo. Innymi słowy, o obraz (obrazy) dziecka i dzieciństwa. Równie ważne jest także pytanie, o podobieństwa i różnice w stosunku do obrazu dziecka i dzieciństwa czasów współczesnych. Czy rzeczywiście ich obraz w średniowieczu był tak odmienny od współczesnego, że Philippe Ariès, opierając się na współczesnym pojmowaniu dziecka, mógł nie dostrzec obecności dzieci jako dzieci w świadomości ludzi tej epoki? Próbie udzielenia cząstkowej odpowiedzi na te pytania poświęcona będzie dalsza część pracy, w której na podstawie wybranych testów z kręgu kultury średniowiecznej przybliżona zostanie kwestia obecności w tejże kulturze wskazanych powyżej jako obecnych we współczesności obrazów dziecka, to jest romantycznej idei dziecka i idei dziecka jako niedorośłego.

* * *

Dla autorów okresu średniowiecza źródłem i zarazem autorytetem, na którym mogli się oprzeć, stawiając dziecko dorosłemu jako wzór do naśladowania, jak i tym samym dokonać jego swoistego wywyższenia, była osoba Chrystusa i jego wypowiedzi, odnoszące się do dzieci, odnotowane przez ewangelistów⁴. Chodzi tu przede wszystkim o odpowiedź na pytanie: „Kto właściwie jest największy w królestwie niebieskim”, brzmiającą:

„Zaprawdę, powiadam wam: Jeśli się nie odmienicie i nie staniecie jak dzieci, nie wejdziecie do królestwa niebieskiego. Kto się więc unieży jak to dziecko, ten jest największy w królestwie niebieskim (Mt 18, 1-5).

A także słowa, z jakimi Chrystus zwrócił się do uczniów, nie dopuszczających do niego dzieci:

„Dopuszczcie dzieci i nie przeszkadzajcie im przyjść do Mnie; do takich bowiem należy królestwo niebieskie” (Mt 19, 13-15).

Przedmiotem zainteresowania nie jest sens jako taki zawartego w tych wypowiedziach przesłania, ale proponowana jego wykładnia. Można bowiem założyć, że przedstawione wyjaśnienia wyjawiają sposób rozumienia tego, co wyróżniające i cenne w naturze dziecka przeciwstawionego dorosłemu. Jednym ze źródeł jego poznania dla okresu średniowiecza, na którym też przede wszystkim zostanie oparta analiza, są pochodzące z tej epoki komentarze do biblij.

Dla okresu wczesnego średniowiecza jednymi z kluczowych dla egzegezy biblijnej są dzieła Bedy Czcigodnego (672-735) (zob. Wielgus, 1990, s. 81-82). Interesującą nas wykładnię słów Chrystusa odnajdujemy obszernie przedstawioną w jego komentarzu *In Marcii Evangelium expositio*⁵. Objaśnia on tam, że słowa

³ Sformułowane przez Christin Sager uwagi w stosunku do niemieckich badaczy dzieciństwa są adekwatne także do polskich niehistorycznych badań nad dzieciństwem, gdzie również ustalenia Philippe’a Ariès o odkryciu dzieciństwa dopiero w epoce nowożytnej „mają się dobrze”, zob. np. prace Waloszek, 2008; Szczepka-Pustkowska, 2009.

⁴ Odnotowują je ewangelie według św. Mateusza (Mt 18, 1-5; 19, 13-15), Marka (Mk 10, 14-15) i Łukasza (Łk 18, 16-17). Polskie cytaty podaję za przekładem Biblii Tysiąclecia, konfrontując je z łacińską wersją Wulgaty

⁵ *In Marcii Evangelium expositio*, Patrologia Latina (dalej cyt. PL) t. 92, kol. 131-302. Zawarte w nim objaśnienia odnajduje-

„do takich bowiem należy królestwo niebieskie”, które Jezus wypowiedział, wskazując na dzieci, odnoszą się nie do ich wieku, lecz cech charakteru. Przedmiotem naśladowania przez dorosłych ma być dziecięca niewinność (*innocentia*) i prostota (*simplicitas*), albowiem „tym, którzy posiadą podobną niewinność i prostotę, [Jezus] nagrodę obiecał”. Jest nią zbawienie. „Stanie się jak dzieci” jest też warunkiem jego osiągnięcia, gdyż „o ile nie posiadziecie takiej niewinności i czystości duszy, nie będzie mogli wkroczyć do królestwa niebieskiego”. Wskazana jako wzór dziecięca niewinność i czystość duszy wyraża się w tym, że „dziecko nie trwa w gniewie, nie żywi urazy, nie delektuje się widokiem urodziwej kobiety, nie co innego myśli, a co innego mówi” (*puer non perseverat in iracundia, non laesus meminit, non videns pulchram mulierem delectatur, non aliud cogitat, aliud loquitur*). Dziecko stanowi również wzór w sposobie przyjmowania nauki zawartej w ewangelii, którą należy przyjmować tak jak dzieci (*sicut parvuli*), albowiem „dziecko podczas nauki nie zaprzecza nauczycielom, nie przeciwstawia własnych argumentów, lecz z ufnością przyjmuje to, czego jest uczony, jak i z szacunkiem okazuje posłuch oraz zachowuje milczenie” (*parvulus in discendo non contradicit doctoribus, neque rationes et verba componit adversus eos resistens, sed fideliter suscipit quod docetur, et cum metu obtemperat et quiescit*) (Patrologia Latina [dalej: PL] t. 92, kol. 230-231).

Zawarty w komentarzu Bedy sposób postrzegania dziecka występuje także w innych dziełach egzegetycznych wczesnego średniowiecza. Przykładem pochodzącym z tego okresu jest *Quaestiones de Veteri et Novo Testamento*, gdzie na pytanie: „jakie cnoty (*virtutes*) posiada małe dziecko (*infans parvulus*)”, pada odpowiedź: nie żywi urazy, nie trwa w gniewie, nie delektuje się urodą kobiet, nie co innego myśli, a co innego mówi” (PL t. 83, k. 207)⁶. Kontynuowany jest on także w dziełach egzegetycznych z późniejszych stuleci średniowiecza. Chodzi tu przede wszystkim o objaśnienia zawarte w takich dziełach, jak *Glossa ordinaria*, której autorem zapewne był Anzelm z Laon (ok. 1050-1117) (Wielgus, 1990, s. 87)⁷, *Ennarationes in Evangelium Matthaei*, dzieło którego powstanie związane jest również z ośrodkiem w Laon (Wielgus, 1990, s. 94)⁸ oraz komentarz Tomasz z Akwinu do Ewangelii według Mateusza (*Super Evangelium S. Matthaei lectura*)⁹. Dobór tych dzieł nie jest przypadkowy, zdecydowała o nim ich niezwykła popularność i poczytność, a także autorytet, jakim cieszyli się ich autorzy. Odnajdujemy w nich wszystkie wymienione już wcześniej cechy dziecka, jak jego prostota i niewinność, obrazowane wskazanymi zaletami, jak i to, że sposób, w jaki dzieci przyjmują naukę od nauczyciela stanowi właściwą postawę wobec wiary (PL t. 114, kol. 146, 148; t. 162, k. 1406-1407, 1413; *Super Evangelium*, c. 18, l. 1). Bardziej jednak zdaje się w nich podkreślony

my również w jego komentarzu *In Lucae Evangelium Expositio*, PL t. 92, kol. 301-634, tu: kol. 553

⁶ Autorstwo tego komentarza było przypisywane Izidorowi z Sewilii i wśród innych dzieł tego autora zostało wydane w Patrologia Latina.

⁷ Dzieło to było swego czasu przypisywane żyjącemu w IX w. Walafrydowi Strabo i wraz z innymi jego dziełami opublikowane przez Migne'go w: Patrologia Latina t. 113-114. Interesujący nas komentarz do ewangelii według Mateusza *Evangelium secundum Matthaeum* w: PL t. 114, kol. 63-178.

⁸ Ich autorstwo przypisywano Anzelmowi z Laon, wśród którego dzieł opublikowano, PL t. 162, kol. 1227-1499.

⁹ Sancti Thomae de Aquino *Super Evangelium S. Matthaei lectura* (Reportatio Leodegarii Bissuntini), cura P. Raphaelis Cai, Turin: Marietti 1951 udostępnione w formie elektronicznej na portalu Corpus Thomisticum. S. Thomae de Aquino Opera omnia (<http://www.corpusthomaticum.org>).

wrodzony charakter owych przymiotów dzieci, to, że wynikają one z ich natury, stanowią właściwość tego stadium życia, jakim jest dzieciństwo. W *Glossae ordinariae*, słowa Jezusa: „Kto się więc uinży jak to dziecko”, objaśnia się, pisząc, że: „Pan zaprasza uczniów i wszystkich innych, aby to, co dziecko posiada z natury, to jest niewinność i pokorę, posiadli poprzez moralne zachowanie” (*Invitat discipulos suos, et omnes alios Dominus, ut quod puer habet per naturam, id est innocentiam et humilitatem, hoc habeant discipuli et omnes alii per virtutem* (PL t. 114, kol. 146). Podobnie w *Ennarationes* jej autor tłumaczy, że warunkiem osiągnięcia zbawienia jest stanie się „tak niewinnym i pokornym ... tak jak dzieci są z racji wieku” (*ita innocentes et humiles ... sicut parvuli sunt per aetatem*) (PL t. 162, kol. 1406). Tomasz z Akwinu w tym kontekście mówi o naśladowaniu właściwości dzieci (*proprietas parvulorum*) (Super Evangelium, c. 18 l. 1). W charakterystyce dziecka podkreślona została także, co prawda przypisywana *implicite* mu już wcześniej, ta cecha, jaką jest pokora (*humilitas*).

Przedstawiane przez średniowiecznych autorów objaśnienie słów Chrystusa o dzieciach oraz zawarta w nich charakterystyka ich natury są zgodne z zaproponowaną już wcześniej na gruncie patrystyki wykładnią. Jednym z głównych źródeł dla nich był *Komentarz do Ewangelii według Mateusza* Hieronima ze Strydonu, którego też wyjaśnienia i argumenty stosunkowo wiernie przez nich zostały powtórzone¹⁰. Mamy tu zatem do czynienia przede wszystkim z przejęciem określonej interpretacji, a nie jej w pełni oryginalnym tworem. To co jednak jest ważne tutaj to jej obecność w kulturze średniowiecza, którą poświadczają właśnie powstałe w tej epoce komentarze. Chociaż były one dziełem wybitnych uczonych, nie były pracami *stricte* naukowymi, o stosunkowo wąskim zakresie oddziaływania, ale swego rodzaju podręcznikami ukierunkowanymi na nader praktyczne cele. Służyły do nauczania duchownych zakonnych i świeckich, a za ich pośrednictwem pouczeniu ogółu wiernych we właściwym znaczeniu treści ksiąg Starego i Nowego Testamentu (zob. Wielgus, 1990, s. 78). Tą drogą obraz dziecka jako wzoru dla dorosłego, jak i jego postrzeganie jako czystej i niewinnej istoty, oparte na autorytecie samego Chrystusa, trafiały do świadomości społecznej. Ideę dziecka jako istoty czystej i niewinnej odnajdujemy także w średniowiecznych utworach hagiograficznych, kazaniach oraz dziełach encyklopedycznych (Shahar, 1990, s. 17-20; zob. też Alexandre-Bidon, Lett, 1999, s. 21-23). Z jednej strony poświadczą to właśnie recepcję i obecność takiego postrzegania dziecka w kręgu średniowiecznej kultury, a z drugiej, biorąc pod uwagę dydaktyczny i popularyzatorski charakter wskazanych gatunków piśmiennictwa, informuje o potencjalności jego upowszechniania.

O ile jednak obecność omawianego obrazu dziecka w kulturze i świadomości społecznej średniowiecza jawi się przede wszystkim jako efekt recepcji i upowszechnienia modelu wypracowanego we wcześniejszej epoce, to zawarta w nim charakterystyka natury dziecka niekoniecznie musiała być pełnym *novum* dla średniowiecznej umysłowości. Nowe i niezrozumiałe mogło być, podobnie jak i dla ludzi okresu starożytności,

¹⁰ Hieronim ze Strydonu. *Komentarz do ewangelii według św. Mateusza*. Z języka łacińskiego przełożył i przypisami opatrzył Jakub Korczak, Kraków: Wydawnictwo WA 2008, s. 123: „Zaprawdę, powiadam wam: Jeżeli się nie nawrócicie i nie staniecie jak dzieci, nie wejdzicie do królestwa niebieskiego. Nie jest polecone apostołom, aby mieli wiek dzieci, ale ich niewinność. To zaś, co one posiadają z racji wieku, oni niech posiadą przez zapobiegliwość, aby byli dziećmi w tym, co złe, a nie jeśli chodzi o mądrość. (18,4) Kto więc uinży się jak to dziecko, ten jest największy w królestwie niebieskim. Podobnie jak to dziecko, które wam daję za wzór, nie zapamiętuje się w gniewie, nie pamięta urazy, nie ulega pożądaniu na widok pięknej kobiety, nie mówi co innego aniżeli mówi, tak i wy, jeśli nie będziecie mieli takiej niewinności i czystości duszy, nie będziecie mogli wejść do królestwa niebieskiego”

nadanie szczególnej wartości, takim cechom ludzkiego zachowania, jak np. ufność czy wstrzemięźliwość seksualna. Natomiast powiązanie tych cech z właściwościami dziecięcego zachowania już nie. Albowiem jak czytamy w innych opisach – o których szerzej dalej – dzieci z braku doświadczeń łatwo wierzą czy też z racji niedojrzałości płciowej nie doznają podnieć seksualnych. Uznanie z określonych względów tych przymiotów za cenne dowartościowuje dziecko, które posiada je z natury i czyni zeń wzór dla dorosłego, które ten może osiąść jedynie pilnym staraniem. Zauważmy również, że w swej średniowiecznej wersji romantyczna idea dziecka daleka jest od całkowitej idealizacji jego postaci. Dziecko symbolizuje przede wszystkim to, co przybliża człowieka na jego drodze do zbawienia. Dostrzegając w jego naturze i zachowaniu służące realizacji tego celu przymioty, komentatorzy nie tracą jednak z oczu całokształtu jego natury i zachowań. Komentując wypowiedź Chrystusa, aby stać się jak dziecko, przytaczali także słowa Pawła Apostoła: „Bracia, nie bądźcie dziećmi, gdy trzeźwo myśleć wypada. Dziećmi bądźcie, gdy idzie o złość, owszem; lecz gdy idzie o rozumny sąd, bądźcie ludźmi dojrzałymi” (1 Kor 14,20) (PL t. 92, k. 553; t. 162, k. 1413; Super Evangelium c. 18, l. 1). Kreśleniu wizerunku dziecka jako symbolu, siłą rzeczy pociągającym za sobą jego idealizujące odrealnienie, towarzyszy świadomość jego ograniczeń. Także świadomość jego statusu społecznego. Odniesienie do niego zdaje się zawierać wskazywanie w komentarzach na pokorę dziecka jako cechę jego natury i jako warunek wstępu do nieba. Chociaż zalecenie stania się pokornym jak dziecko można odczytywać jako przyjęcie – podobnie jak w przypadku niewinności – cechy właściwej dziecku, to w stanie się dzieckiem można widzieć także formę ukorzenia się. Stać się jak dziecko oznacza przybrać status niższy, i to jest wyrazem prawdziwej pokory. Jest to też zgodne z duchem religijności, jaka pojawia się w dobie pełnego średniowiecza, w której szczególnym statusem cieszą się ci, którzy są „maluczy” (zob. Vauchez, 1996). Obraz dziecka jako wzoru życia religijnego nie jest zatem statyczny, zmienia się wraz z przemianami w ówczesnym modelu religijności.

* * *

Do przybliżenia treści drugiego obrazu dziecka, określonego mianem „idea dziecka jako nie-dorośłego”, posłużę przede wszystkim jego charakterystyki zawarte w dwóch pochodzących z XIII w. dziełach. Pierwsze z nich to encyklopedia *De rerum proprietatibus* autorstwa Bartłomieja Anglika¹¹. Cieszyła się ona olbrzymią poczytnością i popularnością nie tylko w średniowieczu, ale i we wczesnych czasach nowożytnych (zob. Frankowska-Terlecka, 1978). Interesujący nas opis dziecka zawiera jeden z rozdziałów książki szóstej tegoż dzieła, zatytułowany: *De puero*. Jak sama nazwa sugeruje, przedmiotem rozważań jest osobnik płci męskiej, w okresie życia zwanym *pueritia*. Mimo że Bartłomiej zgodnie z wcześniejszą tradycją określa to stadium jako czas od 7. do 14. roku życia, to z uwag zawartych we wskazanym rozdziale wynika, że mianem *puer* określał on chłopca w wieku już od czasu zaprzestania karmienia go mlekiem i odstawienia od piersi, co w ówczesnych warunkach oznaczało, że miał około 2-3 lat (zob. Shahar, 1990, s. 79). Z kolei kres bycia chłopcem wyznaczał początek dojrzewania. Co zatem jest wyróżniające w naturze i zachowaniu chłopców w tymże okresie życia?

¹¹ Wykorzystałem faksymilową edycję elektroniczną wydania tego dzieła w Heilderbergu w 1488 r. udostępnioną na stronach działu Digitale Sammlungen, Universitäts- und Landesbibliothek Technische Universität w Darmstadt (<http://tugit.ulb.tu-darmstadt.de/show/inc-iv-175>).

Według Bartłomieja, chłopcy:

„...Wiodą bezpieczne życie, bez trosk i zmartwień. Doceniają jedynie zarty, żadnego niebezpieczeństwa nie obawiają się bardziej niż uderzenia różgi. Pragną bardziej jabłka niż sztuki złota. Nie mają wstydu przed ukazywaniem nagości. Nie poważają ani pochwały, kiedy są chwaleń, ani nagany, kiedy są ganieni przez kogoś. Z racji niestłości temperatury, ciała i humorów, łatwo się złością, jak i łatwo uspokajają. Z powodu delikatności ciała łatwo się ranią i z najwyższym trudem znoszą wysiłek fizyczny. Zmiany ciepłoty dominujących w nich humorów czynią ich ruchliwymi i chwiejnymi. Z racji wysokiej ciepłoty wnętrza mają duży apetyt. Stąd z nadmiaru jedzenia są bardzo podatni na różne dolegliwości. (...)

Małe dzieci częściej źle się zachowują. Myślą tylko bowiem o tym, co teraz, zupełnie nie troszcząc się o przyszłość. Kochają zabawy i bezsensowne zajęcia, wzbraniają się zaś przed tym, co niesie korzyść i jest użyteczne. To, co nieważne uznają za ważne, i na odwrót, to co ważne cenią nisko bądź wcale. Pragną tego, co dla nich szkodliwe; bardziej cenią widok chłopca niż dorosłego męża. Bardziej oplakują i żałują utraty jabłka lub gruszki niż straty ojcowizny. O doznanych dobrodziejstwach nie pamiętają. Cokolwiek ujrzą, pragną to pościć, upraszając to przy pomocy słów, jak i ręk. Wolą rozmowy i rady dzieci równych sobie wiekiem, unikają zaś i uciekają od towarzystwa osób starszych. Żadnej tajemnicy nie zachowują, lecz cokolwiek zobaczą lub usłyszą, powtórzą i wyjawiają. Raz są wesołe, a zaraz płaczą, bezustannie krzyczą, gadają i chichoczą. Są cicho jedynie, gdy śpią bądź drzemią. Umyci, zaraz się brudzą. Kiedy matka ich kąpie bądź czesze, wierzgają, stawiając stosownie do swych sił opór. Myślą jedynie o tym, co dotyczy żołądka, co więcej, nieświadome jego właściwego rozmiaru, chcą ciągle jeść, ciągle pić i chorują. Ledwo co wstaną z łóżka, natychmiast pragną jedzenia”

(Sunt igitur pueri ...) Sine cura et sollicitudine et tutam vitam ducentes. Sola iocosa appreciantes nullum periculum magis quam ictum virge formidantes. Plus pomum quam aurum diligentes. Pubertatis tempore nuditatem detegere verecundiam non habentes. Laudem quando laudentur sicut nec vituperium quando vituperantur ab aliquo reputantes. Propter mobilitate caloris et carnis et humoris de facili irascuntur et de facili placantur. Propter corporis teneritudinem de facili leduntur et labores difficilime patiuntur. Ex motu calidi humoris in eis dominantis mobiles et instabiles efficiuntur. Propter fortem calorem multum appetunt cibi. Unde prope nutrimenti superfluitatem de facili ad infirmitates varias disponuntur. (...) Item parvuli pueri sepius malos habent mores. Sola enim presencia cogitant et de futuris nichil penitus curant. Ludos et vanitates amant, lucris et utilitatibus intendere recusant. Minima maxima reputant et e converso maxima modica vel nulla putant. Sibi noxia et contraria desiderant et ymaginem pueri plus quam viri apprecient. Plus de amissione pomi vel piri quam amissione patrimonii plangunt et plorant et beneficium acceptum non reuocant ad memoriam. Omnia quo vident appetunt et affectant et voce et manu pariter ea rogant. Puerorum sibi consilium colloquia et consilia amant, senum vero consorcia fugiunt et declinant. Nullum secretum celant sed quidquid vident vel audiunt recitant et reuelant. Subito rident, subito plorant, continue clamant, garriunt et cachinant. Vix silent quando dormiunt vel dormitant, loci a sordibus iterum se coinquinant et immundabant. Quando a matre lauanatur vel pectinantur recalcantur pro viribus et repugnant. Solum ea que ventris sunt cogitant ymmo proprii ventris mensuram ignorant. Semper comedere, semper bibere desiderant et laborant. Vix de loco surgent et subito cibum petunt) (De rerum proprietatibus, l. VI, c. 6).

Podobną charakterystykę natury dziecka i jego zachowań odnajdujemy także w drugim traktacie *De eruditione principum* autorstwa Wilhelma Peralda¹². W księdze V tego dzieła, zawierającej pouczenia na temat wychowania potomstwa, jej autor wyróżnił osiem właściwości dziecięcych, które określa jako „dziecinności” (*puerilia*). Pierwsza z nich to mówić jak dziecko (*loqui pueriliter*), to jest mówić bez zastanowienia. Dzieci bowiem mówią, co im ślina na język przyniesie. Dorosły mąż przeciwnie, nie mówi bez uprzedniego namysłu. Druga „dziecinność” to być mądrym jak dziecko (*sapere pueriliter*), czyli zaprzętać myśli rzeczami błahymi, jak orzechy, łowiane monety i tym podobne. Taką mądrością cechują się ci, którzy myślą o dobrach doczesnych, zaś nie rozmyślają o rzeczach duchowych bądź wiecznych. Trzecia z kolei „dziecinność” to myślenie dziecięce (*cogitatio puerilis*), to jest zastanawianie się wyłącznie nad tym, co dzieje się w bieżącej chwili, a człowiek powinien przewidywać nie tylko, co dotyczy życia teraźniejszego, ale i przyszłego. Czwarta „dziecinność” to nieczystość dziecka (*immunditia puerilis*), piąta to zmienność dziecka (*mutabilitas puerilis*), szósta to bojaźń dziecka (*timor puerilis*). Jej przejawem jest m.in. to, że dzieci obawiają się bardziej błahych niebezpieczeństw niż rzeczywistych zagrożeń. Na przykład bardziej boją się różgi w rękę matki niż miecza w rękę wroga. Kolejna siódma „dziecinność” to miłość dziecka (*amor puerilis*), przejawiająca się w tym, że dzieci pożądadzą cokolwiek pięknego zobaczą, nawet jeśli przyniosłoby to im szkodę. Stąd niekiedy chwytają ręką rozżarzony węgiel bądź miecz z racji piękna, jakie w nich widzą. Cenią także bardziej rzeczy błahę zamiast ważnych, jak na przykład jabłko od zamku, czy też bardziej ubolewają nad stratą jabłka niż utratą królestwa. Ósmą i ostatnią „dziecinnością” wyróżnioną przez Peralda jest dziecięcy brak wstydu (*inverecundia puerilis*) (*De eruditione principum*, I. V, c. 48).

Gdy przyrzeć się bliżej przedstawionym charakterystykom natury dziecka i jego zachowań, to nie sposób odmówić ich autorom wnikliwości i trafności szeregu spostrzeżeń. Wszak duża ruchliwość dzieci, zmienność nastrojów, nieumiejętność oceny powagi sytuacji, niebranie pod uwagę ewentualnych następstw własnych poczynąń czy też problem z zachowaniem umiaru, by wskazać tylko parę przykładów, to właściwości, które podpowiadają nam także współczesne, obecne w świadomości zbiorowej wyobrażenia o dzieciach, jak i własne czerpane z obserwacji doświadczenie. Być może także w przypadku Bartłomieja Anglika i Wilhelma Peralda mamy do czynienia z podobną podstawą do ich sformułowania. Tym jednak, na co należy zwrócić przede wszystkim uwagę w owych opisach jest leżące u ich podstaw założenie o odmienności wskazanych zachowań dziecięcych od zachowania człowieka dorosłego. Tak dorosły się nie zachowuje, czy też mówiąc inaczej, nie powinien się tak zachowywać. Pogląd ten w sposób bardzo wyraźny został wyartykułowany przez Wilhelma Peralda, który wymieniając wskazane „dziecinności”, mocno podkreślił, że są to cechy i zachowania, które należy odrzucić, przechodząc do dorosłości. Powołuje się na wypowiedź Pawła Apostoła: „Gdy byłem dzieckiem, mówiłem jak dziecko, myślałem jak dziecko, byłem mądry jak dziecko. Kiedy zaś stałem się mężem, wyzybałem się tego, co dziecinne” (1 Kor 13, 11) („Monedi sunt filii nobilium, cum ad virilem aetatem pervenerint, ut puerilibus se evacuent, exemplo apostoli dicentis 1 Corinth. 15: cum essem parvulus, loquebar ut parvulus, cogitabam ut parvulus, sapiebam ut parvulus; quando autem factus sum vir evacuavi quae erant

¹² Autorstwo tego traktatu przypisywano Tomaszowi z Akwinu. Został on opublikowany wraz z innymi jego dziełami w formie elektronicznej jest dostępny na portalu Corpus Thomisticum. S. Thomae de Aquino Opera omnia (<http://www.corpusthomicum.org>).

parvuli", tamże, I. V, c 47)¹³. Omówienie przezeń owych „dziecinności” ma w istocie za cel nie tyle charakterystykę natury dziecięcej, ale pouczenie o tym, jakie sposoby myślenia i zachowania nie przystają człowiekowi dojrzałemu, a których przejawy dostrzega on także u niego. Ich występowanie u dorosłego, zdaniem Peralda, jest zakłóceniem naturalnego porządku, albowiem:

„(...) czymś dziwnym jest zachowanie cech dziecięcych przez człowieka w okresie starości bądź w wieku dojrzałym: tak jak dziwaczne byłoby, gdyby drzewo miało kwiaty, w czasie gdy powinno mieć dojrzałe owoce. Także powodem do wstydu byłoby dla osoby już z zarostem wisieć u piersi matki” („Monstruosum est hominem in senectute vel virili aetate puerilia retinere: sicut monstruosum esset si aliqua arbor flores haberet, quando habere debet fructus maturos: et etiam erubescere esset alicui homini barbato ad mamillas matris penedere”, tamże).

W innym miejscu wyraża to jeszcze dobitniej, bowiem:

„tak jak gorzej jest być jak bestia niż być bestią, albowiem bestia jest nią z natury, zaś bycie jak bestia wynika z występku, tak gorzej jest być się jak dziecko niż być dzieckiem” („Sicut peius est esse bestialem quam esse bestiam, eo quod esse bestiam est a natura, esse vero bestialem est ex vitio, sic esse puerilem peius est quam esse puerum”, tamże).

Odmienne zatem niż w koncepcji romantycznej określone cechy natury i zachowania dziecka w żaden sposób nie mogą stanowić wzoru do naśladowania przez dorosłych. Przy czym napiętnowaniu podlega przede wszystkim zachowywanie się przez dorosłych jak dzieci, a nie zachowywanie się przez dzieci w sposób dla nich właściwy. Ten bowiem wynika z właściwości stadium rozwojowego, w którym się one znajdują. Pogląd ten wyjawia przytoczony już opis Bartłomieja Anglika, który właściwościami biologicznymi ciała dziecka, oczywiście zgodnie z ówczesnymi wyobrażeniami o nich, tłumaczy m.in. jego nadmierną ruchliwość, zmienność nastrojów czy ciągły apetyt. Niektórzy uczeni właśnie w następstwach owego apetytu widzieli główną przyczynę słabości umysłowej dziecka. Na przykład Wilhelm z Conches, w swej encyklopedii *De philosophia mundi*, wyjaśnia, że z racji wilgotności i gorąca, jakie cechują ten okres życia, dziecko od razu trawi, co zje i na nowo chce jeść. Częstość, z jaką to następuje powoduje u niego brak zdolności do rozumowania i dokonywania osądu, albowiem opary, które towarzyszą trawieniu, wędrując do góry, zakłócają pracę mózgu (PL t. 217, kol. 99)¹⁴. Dzieci zatem są takie, jakie są, bowiem taka jest ich natura w tym stadium życia. Ta jawiąca się jako nader neutralna ocena nie oznacza jednak, że w naturze dzieci widziano coś szczególnie cennego czy godnego podziwu. Kluczową cechą dziecięcych właściwości i zachowań jest generalnie to, że są one ostatecznie wynikiem braku wiedzy, umiejętności oraz możliwości, aby zachowywać się jak dorosły mężczyzna. Jego osoba stanowi wzór do naśladowania dla dziecka, bowiem w niej istota ludzka reprezentuje

¹³ W tłumaczeniu Biblii Tysiąclecia, ten fragment brzmi: „Gdy byłem dzieckiem, mówiłem jak dziecko, czułem jak dziecko, myślałem jak dziecko. Kiedy zaś stałem się mężem, wyzbyłem się tego, co dziecięce”.

¹⁴ „Cum enim illa aetas sit calida, et humida, statim cibum digerit et appetit, unde frequenti influxione indiget, et effluxione spissusque fumus generatur, qui ascendens, cerebrum, in quo vis est discernendi et intelligendi, turbat”, William de Conches, *De philosophia mundi libri quatuor*. Dzieło to błędnie przypisane Honoriuszowi z Autumnu, zostało umieszczone wśród jego dzieł w: *Patrologia Latina*, t. 217, cytowany fragment pochodzi z Liber IV, capit. XXXV (*Quare non discernat et intelligat infans*).

swą pełną formę. Obraz dziecka jako nie-dorosłego przedstawia dziecko jako niepełną istotę ludzką, ale którą docelowo ma się stać w wyniku rozwoju i wychowania.

* * *

Podsumowując pokrótce przedstawione obrazy dziecka obecne w kulturze średniowiecza, warto zacząć od podkreślenia zawartego w nich wyobrażenia dziecka jako istoty różnej od dorosłego, tak jak ma to miejsce w obrazach dziecka obecnych w kulturze współczesnej. Podobnie wyróżnione dwa obrazy: „romantyczna idea dziecka” oraz „idea dziecka jako nie-dorosłego” obecne i postrzegane jako właściwe dla współczesności odnajdujemy bez trudu w sposobach postrzegania dziecka w kulturze średniowiecznej. Tym samym pogląd, że w epoce średniowiecza, jak stwierdził to Philippe Ariès: „ludzie nie mieli żadnego poczucia specyfiki dzieciństwa”, nie znajduje uzasadnienia. Podobnie jednak błędna byłaby teza, że ludzie średniowiecza postrzegali dziecko dokładnie tak samo jak ludzie czasów współczesnych. W średniowiecznej wersji romantycznej idei dziecka idealizacja jego natury odnosi się jedynie do tych cech, które przybliżają człowieka do zbawienia. Jest ono postrzegane jako szczególnie bliskie Bogu, ale człowiekowi daleko jest do swoistego ubóstwienia dziecka, z czym spotykamy się we współczesnej idei romantycznej.

Również należy wskazać, że analizowane dwa obrazy dziecka nie wyczerpują sposobów jego postrzegania obecnych w średniowieczu, czy zwłaszcza we współczesności. W odniesieniu do średniowiecznej kultury należy na przykład wskazać na pominiętą augustiańską koncepcję dziecka jako istoty złej z natury w następstwie grzechu pierworodnego oraz obraz dziecka jako „czystej kartki lub wosku”. Ten drugi zazwyczaj jest kojarzony z osobą angielskiego myśliciela Johna Locke’a, ale ma on zdecydowanie wcześniejszą proveniencję, sięgająca jeszcze czasów antycznych i jest obecny również w kulturze średniowiecza. Epokę tę cechuje także wspólna z współczesnością, różnorodność i złożoność sposobów postrzegania dziecka, których nie możemy zawęzić, jak niekiedy się to próbuje, do jednego tylko modelu.

Bibliografia

Teksty źródłowe:

Bartholomeus Anglicus. *De proprietatibus rerum*, Heildeberg 1488 (faksymilowa edycja dostępna na <http://tugit.ulb.tu-darmstadt.de/show/inc-iv-175>).

Bedae Venerabilis In Marci Evangelium expositio. W: *Patrologia Latina*. Wyd. J.P. Migne. T. 92, kol. 131-302.

Ennarationes in Evangelium Matthei. W: *Patrologia Latina*. T. 162, kol. 1227-1499.

Evangelium secundum Matthaeum. W: *Patrologia Latina*, wyd. J.P. Migne. T. 114, kol. 63-178.

Hieronim ze Strydonu (2008). *Komentarz do ewangelii według św. Mateusza*. Z języka łacińskiego przełożył i przypisami opatrzył Jakub Korczak. Kraków: Wydawnictwo WAM.

Quaestiones de Veteri et Novo Testamento. W: *Patrologia Latina*. Wyd. J.P. Migne. T. 83, kol. 201-444.

Sancti Thomae de Aquino Super Evangelium S. Matthaei lectura (Reportatio Leodegarii Bissuntini), cura R. Cai. Turin: Marietti 1951 (dostępne na <http://www.corpusthomaticum.org/cml17.html>).
Wilhelm Peraldus. *De eruditione principum*, Parma 1864 (dostępne na <http://www.corpusthomaticum.org>).

Opracowania:

- Alexandre-Bidon D., Lett D. (1999). *Children in the Middle Ages. Fifth – Fifteenth Centuries*. Notre Dame, Indiana: The University of Notre Dame Press.
- Ariès A. (1995). *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*, tł. M. Ochab. Gdańsk: Wydawnictwo Marabut.
- Arnold K. (1980). *Kind und Gesellschaft in Mittelalter und Renaissance*. Paderborn: Verlag F. Schnöningh.
- Baader M. S. (2004). Der romantische Kindheitsmythos und seine Kontinuitäten in der Pädagogik und in der Kindheitsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3, s. 416-430.
- Brzeziński W. (2002). "Pozytywna" historia dziecka i dzieciństwa w średniowieczu. Philippe Ariès a historiografia angloamerykańska. W: J. Jundziłł, D. Żołądź-Strzelczyk (red.) *Dziecko w rodzinie i społeczeństwie*. T. I: *Starożytność – Średniowiecze* (s. 259-275). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Burton A. (1989). Looking forward from Ariès? Pictorial and material evidence for the history of childhood and family life. *Continuity and Change*, 2, s. 203-229.
- Forsyth I. H. (1976). Children in Early Medieval Art: Ninth Through Twelfth Centuries. *The Journal of Psychohistory*, 1, s. 31-70.
- Frankowska-Terlecka M. (1978). Encyklopedie trzynastowieczne. Refleksje i propozycje. *Kwartalnik Historii Nauki i Techniki*, 1, s. 199-209.
- Hanawalt B.A. (1993). *Growing Up in Medieval London. The Experience of Childhood in History*. New York: Oxford University Press.
- Jawłowska A. (2001). Wizerunki dziecka i dzieciństwa w kulturze współczesnej, *Kultura Współczesna. Teoria. Interpretacje. Krytyka*, 2-3, s. 5-11.
- Kehily M.J. (2008). Zrozumieć dzieciństwo: wprowadzenie w kluczowe tematy i zagadnienia. W: M. J. Kehily (opr.) *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem* (s. 15-40). Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Kubale A. (1984). *Dziecko romantyczne. Szkice o literaturze*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Łaciak B. (red.) (2003). *Dziecko we współczesnej kulturze medialnej*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Martindale A. (1994). The Child in the Picture: a Medieval Perspective. W: D. Wood (red.) *The Church and Childhood* (s. 197-232). Oxford: Blackwell.
- Orme N. (2001). *Medieval Children*. New Haven and London: Yale University Press.
- Sager Ch. (2008). „Kindheit” als Erfindung der Moderne oder als anthropologische Konstante? Ein Forschungsstreit. W: S. Hering, W. Schröer (red.) *Sorge um die Kinder. Beiträge zur Geschichte von Kindheit, Kindergarten und Kinderfürsorge* (s. 11-24). Weinheim und München: Juventa Verlag.

- Shahar Sh. (1990). *Childhood in the Middle Ages*. London and New York: Routledge.
- Smolińska-Theiss B. (1995). Trzy nurty badań nad dzieciństwem. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 10, s. 3-6.
- Szczepska-Pustkowska M. (2009). Kategoria dziecka i dzieciństwa w nowożytnej myśli pedagogicznej. W: D. Klaus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.) *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Ulrich H. (1999). *Das Kind als schöpferischer Ursprung. Studien zur Genese des romantischen Kindbildes und zur seiner Wirkung auf das pädagogische Denken*. Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt.
- Vauchez A. (1996). *Duchowość średniowiecza*. Gdańsk: Wydawnictwo MARABUT.
- Waloszek D. (2008), Dziecko. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. I (s. 883-895). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Wielgus S. (1990). *Badania nad biblią w starożytności i w średniowieczu*. Lublin: TN KUL.
- Wilson A. (1980). The Infancy of the History of Childhood: An Appraisal of Philippe Ariès. *History and Theory*, 19, s. 132-153.

Summary

The Child's Image in a historical and comparative perspective. The Former Times in the Modernity, the Modernity in the Former Times

The paper is concerned with the issue of the child's image in the medieval culture as seen from the perspective of two selected ways of perception of the child, that are present in the modernity. These can be defined as the Romantic idea of the child and the idea of the child as a non-adult. The analysis of the problem in such a perspective should give answers to two following questions. The first one is related to the presence of an idea of the child as being different from an adult in the medieval culture and society. Therefore, it also refers to the thesis of discovering or inventing a child and childhood only in the modern times, advanced in the discourse on the history of childhood. The second question, assuming the positive answer for the first, concerns the medieval contents of these two ways perception of the child, their similarities and differences with the modern ones.

Finally, one should note the child's two images are not the only ones present in the Middle Ages. This epoch's culture is characterized by a variety and complexity of ways in which the child was being perceived, and they should not been reduced – as is sometimes seen – only to one image.

Obraz i rola dziecka w piśmiennictwie Królestwa Polskiego na początku XX wieku

W polskim piśmiennictwie na początku XX w. uległ zmianie sposób kreacji obrazu dziecka, co wiązało się z dążeniem do modernizacji społeczeństwa, którego podwaliny miało być młode pokolenie, uznawane za nadzieję na przyszłość narodu i państwa. Publicystyka na początku XX w. podejmowała trudne tematy, np. sytuację dzieci w zaniedbanych środowiskach, młodocianych przestępców, nieletnich prostytutek; pozbawione opieki dziecko stanowiło pożądaną figurę retoryczną, czynnik dramatyzujący narrację. Celem publicystów było rozbudzenie poczucia odpowiedzialności opinii publicznej za losy dzieci, a choć zmiany te były powolne, miały istotny udział w modelowaniu mentalności i wrażliwości społeczeństwa, tworzyły nową perspektywę myślenia o dziecku i jego pozycji w państwie i społeczeństwie.

W 1907 r. na łamach „Zdrowia” L. Wernic pisał o przełomie będącym pokłosiem rewolucji 1905 r.: „Olbrzymi przewrót polityczno-społeczny, odbywający się już 3 lata w Królestwie Polskim, rozpoczął się od spraw ekonomicznych i politycznych. [...] Kiedy przeszła pierwsza fala ruchu polityczno-społecznego, zjawiała się, jako dopełnienie jej, fala druga, ruchu etycznego. Znamiennym faktem pozostanie, że z pomiędzy zagadnień etycznych na pierwszy plan wysunęła się sprawa wychowania dzieci [...]” (Wernic, 1907, s. 455).

Zmiana realiów politycznych, aktywizacja społeczeństwa, przeobrażenia obyczajowe wpłynęły na podjęcie na nowo wielu zagadnień społecznych, we wcześniejszym okresie marginalizowanych, tabuizowanych, ginących w obliczu innych zagadnień. Niewątpliwym przełomem w publicystyce było wydobycie na światło dzienne wielu skrywanych wcześniej, trudnych kwestii, o których zaczęto pisać bez pruderii i natrętnego moralizowania. Zmieniło to powoli stosunek opinii publicznej do wielu problemów społecznych. Jednym z najczęściej podejmowanych zagadnień była kwestia wychowania młodego pokolenia, którego pozycja i prestiż w społeczeństwie znacznie wzrosła. Na zmianę sposobu myślenia o dziecku wpłynęły kierunki składające się na ruch pedagogiczny zwany „Nowym Wychowaniem”, ale także szczególna sytuacja polskiego społeczeństwa, pozbawionego niepodległego państwa. W postępowych kręgach silna była świadomość konieczności modernizacji stosunków społecznych. Oczekiwania na odzyskanie niepodległości wiązały się z próbą budowania nowoczesnego społeczeństwa, którego podwaliny miało być młode pokolenie, uznawane za nadzieję na przyszłość narodu i państwa (Moszczeńska, 1910, s. 5-6; Dr S.R., 1902, s. 574-575); dlatego też podkreśla-

no związek między wychowaniem a życiem społecznym¹. Jednocześnie rośło znaczenie nauk o wychowaniu, pisano, że od umiejętności pedagogicznych rodziców i nauczycieli zależy przyszłość nie tylko samego dziecka i rodziny, ale całego społeczeństwa. „Wychowanie wszystko tworzy lub wszystko niszczy” pisała na łamach „Ogniwa” w 1904 r. M. Posner-Garfeinowa (Posner-Garfeinowa, 1904, s. 106). U progu epoki, która miała być „stuleciem dziecka” (określenia tego używano w publicystyce Królestwa Polskiego bardzo często, a słynna praca Ellen Key cieszyła się wielką popularnością) na nowo próbowano zdefiniować rolę dziecka, relacje między rodziną, szkołą i społeczeństwem (Lipska, 1905, s. 848-849, 870-871). Celem niniejszego artykułu jest wskazanie wybranych wątków dyskusji, jaka toczyła się w piśmiennictwie, głównie w publicystyce Królestwa Polskiego na początku XX w. (naturalną cezurę wyznacza wybuch I wojny światowej) na temat dziecka i jego roli, przy czym skoncentrowano się na analizie przeznaczonej dla szerszego odbiorcy prasy społeczno-kulturalnej i najbardziej popularnym czasopiśmie zdrowotno-higienicznym, „Zdrowiu”, by zarysować tworzony tam obraz dziecka i dzieciństwa.

Na łamach czasopism, w popularnych książkach i broszurach wiele uwagi poświęcano zadaniom pedagogiki, uznając jej priorytetową rolę w zakresie wychowania moralnego i obywatelskiego dzieci i młodzieży. W dyskursie na temat zadań i funkcji wychowania w środowisku domowym i szkolnym aktywni byli przedstawiciele różnych środowisk, zgodni co do konieczności zmian w systemie, mającym zapewnić społeczeństwu młode pokolenie, będące w stanie poddać trudnym wyzwaniom swej epoki. Głos w tej sprawie zabierali przedstawiciele środowisk konserwatywnych, duchowni różnych wyznań, socjaliści, endecy, feministki. Oświata i wychowanie były szczególnie ważnymi obszarami zainteresowania polityków i działaczy społecznych, podlegając ideologizacji jak każda inna dziedzina życia publicznego². Problem wychowania dzieci był jednak szczególnie ważny, bowiem od tego uzależniano przeprowadzenie postulowanych przez dyskutantów reform³. Można powiedzieć, że na łamach prasy i broszur propagandowych toczyła się swoista walka o rząd

¹ „Wychowania nie można oddzielić od życia, zasad wychowawczych od zasad ogólnie życiowych” pisała redakcja w „Słowie wstępnym” w pierwszym numerze „Nowych Torów” (Nowe Tory, 1906, s. 3). W „Głosie” zaznaczano „Z jednej strony nauka wychowania treść swą czerpie z zadań życia społecznego, z drugiej strony wpływa ona na to ostatnie zależnie od tego, w jaki sposób wywiązuje się z nakreślonych jej celów” (Hafor, 1902, s. 560-561).

² T. Męczkowska, feministka i działaczka społeczna, podkreślała zasługi kobiet na polu oświaty: „[...] główne siły i prace społeczeństwa winny być skierowane na te dziedziny życia, które mają na celu oświatę, wychowanie, kształcenie przyszłych pokoleń. Kobiety kładły zawsze w swym programie ogromny nacisk na sprawy wychowawcze. [...] Wychowanie musi być dziełem fachowym wychowawczyń. Światłej opiece winny być powierzone dzieci, ale nie tylko te wybrane, te dzieci sfer zamożnych, lecz wszystkie dzieci, bez wyjątku”. Dalej zaznaczała: „Z zadania wychowawczego szkoły wypływa również fakt, że szkoła taka nie może dzielić dzieci według płci; muszą się one wychowywać razem, jak bracia i siostry, bo potem, gdy szkołę ukończą, będą istnieć obok siebie i pracować ze sobą”. (Męczkowska, 1907, s. 31-33; Męczkowska, 1903, s. 952-953, 978-979). Zob. także artykuły na łamach „Steru” (Pachucka, 1910, s. 397).

³ R. Dmowski krytykował niski poziom wychowania moralnego i nieprzywiązywanie wagi do wykształcenia postaw obywatelskich. Przestrzegał przed zagrożeniem płytkiego hedonizmu, bezrefleksyjnej afirmacji najniższych przyjemności. „Wychowanie moralne dzieci i młodzieży naszej, o ile nie polega na demoralizacji, przygotowuje z nich niedołęgów w życiu prywatnym i publicznym. System świadomej demoralizacji młodszych pokoleń, wynikający z filozofii biernego bezwzględnie używania życia i rozpowszechniony zwłaszcza w sferach zamożnych, szlachetnych i mieszczańskich, polega na cynicznym zachęcaniu synów do szukania na każdym kroku niższych przyjemności bez poczuwania się do jakichkolwiek obowiązków względem społeczeństwa” (Dmowski, 1989, s. 34).

dziecięcych dusz. O ile jednak pedagodzy podkreślali konieczność wykorzystania wiedzy psychologicznej, by lepiej zrozumieć wychowanka, o tyle wielu polityków i działaczy koncentrowało się na uspołecznieniu młodego pokolenia, narzucenia mu autorytetów, nie zawsze nawet wychowania, ale „wyhodowania” młodego człowieka. Podkreślano, iż proces edukacyjny powinien być kontrolowany przez instytucje publiczne, kontrolę społeczną miała także zapewnić obowiązkowa, publiczna i powszechna szkoła. Miało to również zmienić relacje między rodziną a aparatem państwowym, bowiem, jak pisano, „udział rodziców w pedagogice jest przeważnie wstępnego charakteru” (Prawda, 1907, s. 67). Za niezbędny uznano udział wykształconego pedagoga, by pod jego kuratelą odbywało się wychowanie i nauczanie dziecka, niezależnie od jego pochodzenia społecznego oraz wykwalifikowanego lekarza, dbającego o rozwój fizyczny i zdrowie (Szulce-Smiarowska, 1909, s. 209-211). Na łamach „Głosu” w 1902 r. podkreślano: „Dziecko nie jest własnością rodziców, jak pierwszy lepszy przedmiot. Rodzice, już nie powiemy nie mają prawa, ale przeważnie nie mają możliwości decydowania o przyszłości swoich dzieci” (Niemojewski, 1902, s. 398)⁴.

Wiele pisano o potrzebach dzieci ze środowisk najuboższych, marginalizowanych (Tygodnik Mód i Powieści, 1901, s. 30-31; Głos, 1904, s. 194-195). Z. Daszyńska-Golińska apelowała o objęcie opieką społeczną dzieci nieślubnych, sierot, przekonując, że „wychowanie ich to obowiązek narodowy, najpierwszy i najważniejszy, praca dla jutra” (Daszyńska-Golińska, 1910, s. 9; *Icz.*, 1901, s. 166-167; Wernic, 1908, s. 4-8.). Dostrzeżono problem niedostatku zastępczej opieki nad dzieckiem⁵. Zwracano uwagę na położenie tzw. dzieci ulicy „które siłą rzeczy osamotnione, pozostawione samym sobie, wcześniej czy później w braku innego kierownika dostają się pod wpływ i kierownictwo pobyłowca lub sutenera; stają się członkami oddziałów wywiadowczych różnych włamywaczy lub pospolitych złodziei, kandydatami na ławę oskarżonych” (Jaśkiewicz, 1910, s. 7). Zastanawiając się nad wyznaczeniem właściwych wzorców opieki nad dziećmi narażonymi na demoralizację, małoletnimi przestępcami krytykowano naiwną dobroczynność, pozostawianie ich pod kuratelą „ludzi może i zacnych, ale nudnych”, postulując i w tym wypadku zatrudnianie wykwalifikowanych pedagogów, zakładanie organizacji dla dzieci, ich klubów. Szukano wzorów w rozwiązaniach stosowanych w innych państwach, częste były odwołania do Stanów Zjednoczonych, Francji (S. G., 1907, s. 385; Lindenbergowa, 1910, s. 4-5; Grotowska, 1911a, s. 3-4; Grotowska, 1911b, nr 19, s. 6-7; nr 20, s. 8-9; Daszyńska-Golińska, 1908, nr 47, s. 573; nr 48, s. 586). W publicystyce początków XX w. zwracano uwagę na sytuację dzieci niepełnosprawnych, przy czym podkreślano również konieczność modelowania stosunku opinii społecznej do tej grupy dzieci. E. Lublinerowa, pisząc o założeniu

⁴ Dalej pisano: „Pedagogia wkracza coraz bardziej w dawne prawa rodziców, obejmuje hodowlę człowieka od najwcześniejszych lat i spełnia za jednym zamachem dwa dobrodziejstwa: wychowuje istotnie dzieci które dotąd się przeważnie same chowały, oraz pozwala matce być człowiekiem nie tylko kokoszą, która nie wychowywała swych piskląt, tylko je przez cały dzień strofowała [...] Dla społeczeństwa ludzkiego człowiek jest wszystkim. Należyta hodowla jego potrzebą najpierwszą. Każde społeczeństwo poznasz po sposobie wychowania dzieci, jak poznasz już matkę” (Niemojewski, 1902, s. 398).

⁵ „Bywa niekiedy bezdzietne małżeństwo spragnione podobnie pojętego duchowego ojcostwa, ale takie stadła należą do wyjątków, tam zaś, gdzie są w rodzinie dzieci własne, tam przyjęty sierota bywa powszechnie intruzem, który przez porównanie samo, sieroctwo swoje i opuszczenie podwójnie odczuwać musi” (A. S., 1901, s. 60-61).

szkoły dla niepełnosprawnych, podkreślała nie tylko jej użyteczność wobec samych podopiecznych, ale także „uświadomienie społeczeństwa”⁶.

Na przełomie XIX i XX w. jednym z najważniejszych wątków dyskursu dotyczącego dzieci i młodzieży była ich kondycja zdrowotna. Konieczność troski o zdrowie i właściwe, uwzględniające aspekt fizyczny, wychowanie młodego pokolenia zaczęto traktować w kategoriach społecznego imperatywu. Dzieci zostały uznane za najcenniejszy kapitał społeczeństwa, gwarancję przetrwania narodu (Paderewski, 1910, s. 587). Trafnie ujął to w 1914 r. dr J. Bączkiewicz, podkreślając priorytetową pozycję młodego pokolenia w życiu publicznym: „Wielki rozwój życia społecznego wysunął dziecko na plan pierwszy, na widownię; dziecko pozostało nie tylko, jak ongi, przedmiotem starań i poświęceń ze strony rodziców, lecz zarazem stało się dziś przedmiotem społecznej uwagi, jako przyszły członek społeczeństwa, jako przyszły obywatel kraju, jako zadatek bytu narodowego. Nowoczesne społeczeństwa w głęboko pojętym i zrozumianym interesie własnego bytowania, w szerokiej mierze rozwinęły troskę o zdrowie fizyczne i troskę o dostojeństwo moralne dzieci, jako przyszłych obywateli. Nigdy może nie rozwinęto tyle energii, nie poświęcono tyle uwagi, nie włożono tyle pracy w wszechstronne zbadanie życia dziecka, ile w wieku obecnym, stąd też słusznie nosi on miano *Wieków dziecka*, jako wyraz powołania dziecka do właściwej mu roli w życiu społecznym” (Bączkiewicz, 1914, s. 516). Bączkiewicz podkreślał, że taki stosunek do zdrowia młodego pokolenia, charakterystyczny dla wszystkich krajów w Europie, ma szczególny wymiar dla pozbawionych własnego państwa Polaków⁷.

W tym duchu pisano na temat konieczności modyfikacji systemu wychowania, jego celów i metod, uwzględniających nowe zalecenia pedagogów, lekarzy i higienistów. Specjaliści debatowali o higienie wychowania, zwracając uwagę na to, by ani w domu, ani w szkole nie przeciążać dzieci nauką. Na łamach prasy pisano o niekorzystnym wpływie modelu edukacji, w którym nadmierny wysiłek umysłowy fatalnie wpływał na kondycję fizyczną i stan emocjonalny dziecka, wywoływał rozstrój nerwowy, skłonność do hysterii, intelektualny marazm i duchową atrofie, a w rezultacie prowadził do prostracji. Higieniczny tryb życia, zabawy ruchowe i systematyczna gimnastyka dzieci i młodzieży miały być antidotum na zagrożenia „wieku nerwowego”⁸, zapewnić dobrą kondycję, sprawność, harmonijny rozwój ciała i ducha w myśl maksymy *Mens sana in corpore sano*. Uprawiany od najmłodszych lat sport miał być panaceum na negatywne konsekwencje urbanizacji. W przypadku dzieci mieszkających w miastach podkreślano znaczenie gier, zabaw

⁶ E. Lublinerowa pisała o fatalnej sytuacji dzieci upośledzonych w ubogich rodzinach miejskich. „Sama ich obecność w ciasnym mieszkaniu jest klęską. Niewielka ilość pożywienia nie starcza dla niezarobkującego, cieszącego się zazwyczaj dobrym apetytem. Muszą więc iść na ulicę szukać szczęścia. Ulica zaś przekształca dziewczęta w prostytutki, a chłopców w pomocników złodziei” (Lublinerowa, 1910, s. 633).

⁷ Jednym z najczęściej poruszanych problemów była kwestia wysokiej śmiertelności niemowląt, rozpatrywanej z punktu widzenia demografii, medycyny, socjologii, etyki. M. Roszkowski pisał: „Jednym z najważniejszych faktów, na który w obecnej dobie we wszystkich państwach zwracać zaczęto baczniejszą uwagę, jest olbrzymia śmiertelność dzieci. Kwestia ta jest palącą, zarówno z punktu widzenia humanitarnego, jak również ekonomiczno-społecznego” (Roszkowski, 1905, s. 166).

⁸ Jednym z najbardziej dramatycznych przejawów nieradzenia sobie młodzieży ze zbyt wysokimi wymaganiami, stresem, problemami okresu dojrzewania były nierzadkie przypadki samobójstw młodzieży w wieku szkolnym, o których także wiele pisano na łamach prasy (J. S. D., 1901, s. 3; Eulenburg, 1907, s. 481-482; J. W., 1908, s. 634; Prawda, 1911, s. 1-2).

i swobodnych spacerów w przystosowanych do tego miejscach – w założonych w Krakowie w 1889 r. ogrodach jordanowskich, utworzonych dziesięć lat później ogrodach Rau'a w Warszawie, parkach i zieleńcach w Płocku, Lublinie, Włocławku, Kaliszu i wielu innych polskich miastach, które miały przynajmniej w części kompensować ujemne wpływy technicznej cywilizacji. Podkreślano także znaczenie wypoczynku na świeżym powietrzu; wiele pisano o organizacji kolonii dla dzieci z najuboższych rodzin. W zawołowanej formie dawano do zrozumienia, że tężyzna fizyczna to nie tylko indywidualna sprawa młodego pokolenia, ale wyraz troski o dobro narodu i ojczyzny, w myśl hasła „Ramię krzep, Ojczyźnie służ”.

Troska o właściwe fizyczne wychowanie młodego pokolenia związana było z popularyzacją wśród polskich intelektualistów problematyki eugenicznej. Eugenika, rozumiana jako nauka o doskonaleniu rasy ludzkiej, powstała jako odpowiedź na leki przed degeneracją, biologicznym upadkiem społeczeństwa. W przededniu I wojny światowej wśród polskich lekarzy, higienistów i pedagogów, podobnie w kręgach intelektualistów w całej Europie i w USA fatalny stan zdrowia, pogorszenie fizycznej i psychicznej kondycji kolejnych pokoleń budził coraz większe obawy. Najważniejszą kwestią stała się troska o zapewnienie właściwego stanu zdrowia psycho-fizycznego młodego pokolenia, co w przypadku Polaków miało szczególny wymiar, w warunkach funkcjonowania narodu bez państwa. Dbałość o dzieci i młodzież w duchu eugenicznym rozumiano jako troskę o kondycję przyszłych obywateli odrodzonej Polski. W nurcie eugenicznym utrzymany był m.in. szereg publikacji na temat pryncypiów wychowania dziewcząt. Prawidłowy rozwój dziewcząt w aspekcie intelektualnym i higieniczno-zdrowotnym miał zapewnić ochronę przed degeneracją społeczeństwa, bowiem jak podkreślano, „dla rozwoju przyszłych pokoleń ważniejszy jest silny i zdrowy organizm matki niż ojca” (Surawski, 1913, s. 490). Uświadomiona, odpowiedzialna i silna moralnie młoda kobieta musiała jednocześnie cieszyć się dobrym zdrowiem i kondycją fizyczną, by w przyszłości zostać matką i przekazać dziecku właściwe „genetyczne dziedzictwo”. Zwracano wiele uwagi na potrzebę włączenia zajęć gimnastycznych i sportowych w edukacji dziewcząt. Pisząc o fizycznym wychowaniu dziewcząt, eksponowano reproduktywne funkcje kobiet: „Z punktu widzenia higieny rasy jeden jest tylko cel wychowania zdrowych i normalnych dziewcząt: oto wychowanie uzdolniające do spełnienia obowiązków żony i matki” (Chodecki 1913, s. 489-490).

Do ideologii ruchu eugenicznego nawiązywało wiele tekstów, publikowanych na łamach czasopiśmiennictwa fachowego i społeczno-kulturalnego, dotyczących wychowania oraz roli młodego pokolenia w społeczeństwie. Problem znaczenia pierwiastków eugenicznych w koncepcjach wychowania młodego pokolenia jest niezwykle istotny i szeroki, godny szczegółowych, interdyscyplinarnych badań i odrębnego opracowania; w tym aspekcie poniższe uwagi są próbą zwrócenia uwagi na interesujący obszar badawczy i zasygnalizowania wybranych problemów. W preeugenicznych dyskusjach o moralności i dwojako rozumianej czystości – jako zdrowia i higieny ciała oraz czystości moralnej pisano o czynnikach, mających degenerujący wpływ na rasę – alkoholizm, prostytucję, choroby weneryczne. Wiele z artykułów, dotyczących wspomnianych wyżej problemów dotyczyło także młodzieży, a nawet dzieci. Z niepokojem pisano o spożywaniu alkoholu przez dzieci. Zagadnienie to omówione zostało szeroko na łamach „Zdrowia” w 1909 r., kiedy pisano o skali zjawiska w Królestwie Polskim i w Europie, przedstawiając także zachodnioeuropejskie sposoby ograniczania tej patologii wśród dzieci i młodzieży. Przedstawiono wyniki ankiety, przeprowadzanej w 1903 r. wśród uczniów w wieku od 5 do 19 lat z wybranych szkół warszawskich, z której wynikało, że 85% chłopów i 89%

dziewcząt sporadycznie bądź systematycznie pije alkohol. Dane te, choć przez wielu specjalistów uznane za niewiarygodne (co wynikało z niewłaściwej metodologii badań), dają wyobrażenie na temat skali problemu. Z informacji zebranych przez dr. M. Roszkowskiego wynikało, że wśród 12-letnich dzieci 6% stałe spożywa alkohol (Zdrowie 1909, s. 433-435). Dr W. Chodecki uważał, że picie alkoholu przez dzieci w wieku szkolnym jest przyczyną nerwowości, często zbyt pochopnie przypisywanej przemęczeniu nauką. Jedynym rozwiązaniem powinna być abstynencja. Chodecki apelował do rodziców i nauczycieli o niepodawanie dzieciom i młodzieży alkoholu, opisując fatalne skutki picia piwa, wina i wódki na rozwój fizyczny, umysłowy i moralny. Odnosząc się do statystyk niemieckich, pisał: „Nie jest bezpodstawnem zdanie, że alkohol napęcza więzienia i szpitale, że już z małych dzieci tworzy zbrodniarzy, że utrudnia wychowanie i całą działalność nauczycieli i szkół” (Chodecki, 1907, s. 469).

Zwolennicy eugeniki podkreślali także fatalny wpływ alkoholizmu rodziców na potomstwo, szczególnie, gdy zostało poczęte przez pijanych rodziców⁹. Z. Daszyńska-Golińska, nieprzejeżdżana zwolenniczka prohibicji przekonywała: „Tylko zdrowi rodzice mogą mieć zdrowe dzieci, alkoholik zdrowym być nie może. Toteż dzieci alkoholików przychodzą na świat nieżywe lub umierają wnet po urodzeniu. O ile zaś pozostaną przy życiu, rzadko kiedy są zdrowe i moralne. [...] Alkoholizm rodziców odbija się też na zdolnościach i ogólnym rozwoju umysłu u dzieci” (Daszyńska-Golińska [Anty. Al. Koholik], 1905, s. 26-27). W tekstach dotyczących tego zagadnienia zwraca uwagę dość instrumentalne traktowanie dzieci, wykorzystywanych do podkreślania wagi problem alkoholizmu. Autorzy zwracali jednak uwagę nie tyle na dramat jednostki i rodziny, co kolektywny i demograficzny kontekst zjawiska, uważanego za „społeczną zbrodnię”, obniżający jakość rasy. Tragedia dzieciństwa w rodzinie alkoholycznej interesowała autorów w niewielkim stopniu.

W piśmiennictwie początków XX w. pisząc o wychowaniu młodego pokolenia, wiele uwagi poświęcano kwestiom dotychczas tabuizowanym, problemom, o których we wcześniejszym okresie ze względów obyczajowych i społecznych nie pisano, a które duża część specjalistów uznawała za istotne i wymagające opracowania przez teoretyków i spopularyzowania wśród rodziców i nauczycieli. Jednym z takich zagadnień była na przykład sprawa wychowania seksualnego. Problem ten bliski był także, choć naturalnie nie tylko, zwolennikom eugeniki, jako sposób walki z demoralizacją i degeneracją na skutek prostytucji i związanych z nią chorób wenerycznych. Młode pokolenie w koncepcjach pedagogów, lekarzy i higienistów dzięki właściwej edukacji miało przyjąć odpowiednie postawy etyczno-moralne, co rozumiano jako odpowiedzialność w sferze seksualności, niepodejmowanie współżycia seksualnego w wieku młodzieńczym, a co za tym idzie, nienarażanie się na groźbę zarażenia chorobami wenerycznymi. Uświadomiona młodzież była traktowana jako czynnik wnoszący w tym zakresie do społeczeństwa niejako „nową jakość”, wyższą moralność i odpowiedzialność. Jednocześnie empiryczne badania pedagogów i lekarzy pokazywały, jak wielka jest skala potrzeb i jak wygląda rzeczywistość Królestwa Polskiego na początku XX w., zarówno w zakresie wychowania seksualnego dzieci i młodzieży, jak i aktywności płciowej. Wynikało z nich, że powszechna wśród chłopców

⁹ J. Budzińska-Tylicka pisała: „nie trzeba koniecznie być natógowym alkoholikiem, by w chwili zapłodnienia organizm był nasycony alkoholem” i by w rezultacie na świat przyszło dziecko chore, upośledzone, o niższym poziomie inteligencji (Budzińska-Tylicka, 1909, s. 4).

była wczesna inicjacja seksualna. Według danych z początków XX w. 75% chłopców utrzymywało kontakty seksualne przed ukończeniem 17 lat (Łazowski, Siwicki, 1906, s. 20-36, 75-97, 143-177; Michałowicz, 1911, s. 6). Mimo presji rozmaitej proveniencji moralistów, sprowadzających seksualność wyłącznie do związku heteroseksualnego, realizowanego w ramach legalnego małżeństwa i poprzez funkcję reprodukcyjną, w życiu codziennym powszechnie tolerowano erotyczną swobodę dorastających chłopców i młodych mężczyzn (Bołdyrew, 2008, s. 20). Lekarze i pedagodzy piętnując taką moralność, zwracali jednocześnie uwagę na indolencję środowiska rodzinnego i szkoły w zakresie wychowania seksualnego. I. Moszczeńska w 1904 r. przedstawiła wyniki ankiety o uświadomieniu seksualnym chłopców, zastrzegając, że praca „w założeniu swym nie miała być sensacyjną, lecz pouczającą”. W badanej grupie 134 chłopców wiedzę na temat seksualności 98 zdobyło od rówieśników, 15 od służby, 12 drogą dedukcji i domysłu, 4 od starszego rodzeństwa, 1 od bony, 1 na skutek naocznej obserwacji, 3 w połączeniu z pierwszą próbą. Zaledwie w dwóch przypadkach wiedza została przekazana przez rodziców. W obliczu zatrważającego stanu „seksualnej moralności” obok zaleceń dla nauczycieli specjaliści przygotowywali bedekery dla rodziców, jak np. Moszczeńska, która napisała skierowany przede wszystkim do matek poradnik, mający pomóc w przygotowaniu się do właściwego poprowadzenia rozmów z dziećmi na temat płciowości; na wynikach jej badań oparł się również M. Falski (Moszczeńska, 1904, s. 25; Falski, 1906, s. 867-878).

Na początku XX w. opublikowanych zostało sporo prac, dotyczących wychowania seksualnego, w postaci artykułów w prasie fachowej i społecznej, poradników dla rodziców, broszur dla młodzieży (Babik, 2010, s. 29-103). Powstawały oryginalne prace specjalistów z zakresu pedagogiki, medycyny i higieny, wydawano także tłumaczenia popularnych zachodnich poradników (np. bardzo popularne prace niemieckiego pedagoga i etyka, przedstawiciela pedagogiki chrześcijańskiej profesora Fryderyka Wilhelma Foerстера czy angielskiej pisarki Ellis Ethelmer). W Królestwie Polskim głos w sprawie wychowania seksualnego dzieci i młodzieży zabierali m.in. Iza Moszczeńska i Emma Reichenbach-Pieczyńska, oraz lekarze: Zdzisław Julian Kowalski, Konstanty Stróżewski, Zygmunt Srebrny, Leon Wernic. Najważniejszymi założeniami tych koncepcji było przekonanie o potrzebie zmian w zakresie uświadamiania i moralności seksualnej w domu i szkole; dotychczasowy system zgodnie uważano za anachroniczny i nieskuteczny. Krytykowano unikanie rozmów z dziećmi o sprawach związanych z dojrzewaniem, infantylne przedstawianie kwestii prokreacji (np. poprzez mówienie o przynoszeniu dzieci przez bociany), co podważało zaufanie i szacunek dla rodziców i wychowawców, powodując, że źródłem informacji dla dzieci stawali się koledzy lub służba (Wernic, 1907, s. 455-463). Ignorowanie przez rodziców zagadnień związanych z seksualnością przy częstym przyzwoleniu na swobodę dorastających chłopców prowadziło zdaniem pedagogów i lekarzy do ignorancji i demoralizacji młodego pokolenia, co w konsekwencji implikowało kontakty z prostytutkami i wysoką zachorowalność na choroby weneryczne. Podkreślano potrzebę racjonalizacji procesu edukacji, uznawano, że uświadamianie dzieci i młodzieży w zakresie życia seksualnego miało uchronić młode pokolenie przed niekorzystnymi wpływami „ulicy” i patologiami społecznymi. Jednym z najważniejszych środków zapobiegających nadmiernemu zainteresowaniu erotyką było prowadzenie zdrowego trybu życia; szczególnie ważną rolę ograły ćwiczenia

fizyczne i ruch na świeżym powietrzu; część specjalistów promowała także koedukację (Stróżewski, 1901, s. 103-110; Srebrny, 1905, s. 649-642).

Pedagodzy, a zwłaszcza lekarze akcentowali nie tylko jednostkowy, ale także społeczny wymiar wychowania seksualnego. Na łamach „Głosu” w 1904 r. pisano: „Wychowanie płciowe zaczynać należy, a raczej do niego przygotowywać należy dziecko daleko wcześniej, niż o jakimkolwiek w ogóle uświadczeniu płciowym mowa być może. A zasadza się ono na wyrabianiu silnych i szerokich instynktów społecznych” (S. A., 1904, s. 357). Zmiany w podejściu do uświadczenia dzieci i młodzieży miały być podwaliną nowej moralności w zakresie obyczajowości seksualnej, umożliwiającej głębokie przeobrażenia społeczne. Wierzono, że dzięki młodemu pokoleniu, wychowanemu bez zakłamania, obłudy, niewiedzy powstanie społeczeństwo wolne od problemu prostytucji, pornografii, chorób wenerycznych, niewierności małżeńskiej; w każdej koncepcji fundamentem tej idealistycznej wizji było właściwe wychowanie dzieci i młodzieży. Poglądy te łączyły w wielu punktach przedstawiciele różnych opcji światopoglądowych; szczególnie mocno konieczność wychowania seksualnego dzieci od najmłodszych lat podkreślały działaczki ruchu kobiecego, uważając je za warunek sine qua non zmiany stosunku do kobiet męskiej części społeczeństwa (Kon-Feldblum, 1910, s. 378-381).

Szczególnie dramatycznym problemem, tabuizowanym w XIX w., a podejmowanym przez postępowych publicystów na początku XX w., była prostytucja dzieci i młodzieży. Na przestrzeni całego XIX w. przepisy zabraniały zatrudniania w domach publicznych dziewcząt poniżej 16 lub 18 lat. Problem prostytuowania się nieletnich dotyczył jednak przede wszystkim nielegalnego nierządu i ta forma prostytucji dziecięcej była przedmiotem zainteresowania publicystów, przede wszystkim lekarzy. Na łamach „Zdrowia” w 1906 r. podawano, że ok. 6-8% łódzkich prostytutek ma mniej niż 16 lat, zwracając uwagę, że w całej Europie środowisko lekarskie apeluje o podjęcie działań, mających na celu walkę z prostytucją nieletnich¹⁰. W istocie jednak ani lekarze, ani pedagodzy, ani urzędnicy nie wiedzieli, jakie są rozmiary problemu, wobec którego byli bezradni. Informacje na temat prostytucji dziecięcej i seksualnego wykorzystywania dzieci w Królestwie Polskim podawał lekarz J. Gawroński. Na łamach „Czystości” w 1907 r. przedstawił wyniki badań, na podstawie „możliwych i możliwie ścisłych wywiadów”, 154 przypadków dziewcząt w wieku od 1 do 14 lat, które miały związek z prostytucją lub były dotknięte chorobami wenerycznymi (Gawroński, 1907, s. 100). Wyniki przedstawione przez Gawrońskiego są szokujące, choć z pewnością należy zachować ostrożność w korzystaniu z nich, brak jest bowiem możliwości weryfikacji danych, a nie można wykluczyć nierzadko pojawiającego się w tego rodzaju artykułach elementu propagandowego i inklinacji do wyolbrzymiania skali zjawiska. Z drugiej strony naturalnie nie można wykluczyć, iż podane informacje są w pełni wiarygodne; rozmiary dziecięcej prostytucji musiały być znaczące, skoro wielu lekarzy zwracało uwagę na ten problem. Szczególnie dramatyczny wymiar miało wykorzystywanie dzieci w domach rodzinnych, przez ojców i dziadków, ojczymów, sublokatorów. Janusz Korczak na łamach „Głosu” w 1905 r. pisał o istniejącym w Warszawie nielegalnym domu publicznym, w którym pod osłoną szylku magazynu kapeluszy damskich „dziesięć, dwunastoletnie dziewczęta używane

¹⁰ Postulowano, by Warszawskie Towarzystwo Higieniczne i jego oddziały terenowe uznały walkę z dziecięcą prostytucją za priorytet i by wyłonić komisję, która opracuje „środki najpraktyczniejsze, najłatwiej wykonalne w warunkach naszego życia, powstrzymujące i osłabiające prostytucję nieletnich” (Margulies, 1906, s. 539-547).

były do zbrodniczych praktyk” (Korczak, 1905, s. 322). Reakcją Korczaka prócz oburzenia i gniewu była także bezradność, bowiem nie zareagowali na informację o domu publicznym, w którym pracowały dzieci ani znajomy adwokat, ani dziennikarz. Obojętność, strach przed zemstą sutenerów, przyzwolenie na ohydny proceder pozbawiały złudzeń co do zaangażowania przedstawicieli inteligencji w walkę z patologiami społecznymi, nawet, gdy chodziło o najbardziej drastyczne ich przejawy.

Omawiając przyczyny prostytuowania się dziewcząt w piśmiennictwie, zwracano uwagę, że większość wypadków wynikała z braku opieki i środków utrzymania, a także z powodu gwałtu i zmuszania do nierządu przez bliskich. Nieletnie prostytutki pochodziły z zaniedbanych środowisk, często były dziećmi nieślubnymi, sierotami, dziećmi alkoholików; większość była analfaberkami (Chodecki, 1908, s. 302-303). Pisano także, że problem wykorzystywania dzieci pogłębiał pokutujący w niektórych kręgach społeczeństwa przesąd, że stosunek płciowy z dzieckiem wyleczy chorobę weneryczną dorosłego. Nie tylko pedagodzy, ale także lekarze podkreślali społeczno-ekonomiczne uwarunkowania prostytucji, przyjmując retorykę nakazującą traktowanie prostytutek w kategoriach ofiar ustroju społecznego. Za niezbędne uważano objęcie pomocą socjalną samotne matki, sieroty, „dzieci ulicy”, by uchronić je przed szukaniem zarobku w prostytucji¹¹. Pisano, że prostytuujące się dzieci należy umieszczać w przytułkach i zamiast represji, poddać resocjalizacji; nie zawsze taki kierunek działań był akceptowany przez opinię publiczną. W. Chodecki uważał, że dla nieletnich prostytutek „byłoby wskazaniem zakładanie *sanatoriów moralnych*, na czele których stałyby kobiety, oddane gorąco swej sprawie, sprawie wyciągania z błota tych upadłych przez zupełny brak opieki i wychowania” (Chodecki, 1905, s. 268).

Zmiana mentalności, dążenie do ukazania opinii publicznej wszelkich, także trudnych i niewygodnych problemów społecznych wpłynęła na podjęcie na łamach prasy kwestii mamczarstwa, czyli wynajmowania przez zamożne rodziny mamek do karmienia niemowląt. Zjawisko to, dramatyczne w konsekwencjach, popularne w XIX w. i w poprzednich stuleciach na początku XX w. przestało uchodzić za naturalne, wpisane w codzienność. Szczegółowo problem płatnych karmielek i ich dzieci omówiła I. Moszczeńska, która uważała wynajmowanie mamek przez zamożne rodziny za niezgodne z naturą, gorszące i prowadzące do moralnego zwyrodnienia i zbrodni. „Mleko mamki jest przedmiotem spekulacji, źródłem utrzymania dla całej szajki przedsiębiorców. Zyski ciągnie z niego rajfurka, dostarczająca mamek kantorowi, kantor, a nareszcie fabrykantka aniołków. Mamka pracuje na wszystkich. O jej dziecko nie troszczy się nikt i ono zawsze ofiarą pada” (Moszczeńska, 1898, s. 949). Dwa lata później Moszczeńska znów podnosiła kwestię zatrudniania mamek, uważając to za przejaw demoralizacji kobiet z zamożnych kręgów i symbol wykorzystywania przez bogatych tragicznego położenia kobiet z miejskiej biedoty (Moszczeńska, 1900a, s. 761). Pedagodzy i lekarze podkreślali, że ofiarą wygodnictwa i cynizmu zamożnych kobiet padają dzieci, zarówno ich własne, które pozbawione są pokarmu, opieki i bliskości swej matki, jak i te, które będąc dziećmi mamek, trafiają pod opiekę kobiet wymownie nazywanych „fabrykantkami aniołków”, gdzie zamiast mlekiem karmiono je

¹¹ „Walka przeciwko prostytucji jest walką przeciwko nędzy, alkoholizmowi i ciemnocie, tworzącym śmietnisko ludzkie [...] Podnosząc dobrobyt narodu, ograniczając do minimum użycie napojów wysokowych, szerząc oświatę, wychowując opuszczone dzieci, zasypujemy wiele źródeł prostytucji” (Kor, 1908, s. 598; Flesch, 1907, s. 593-594).

ziemniakami lub papką z chleba, wody i cukru. W takich warunkach nie miały szansy na więcej niż kilka tygodni życia. Publicyści pisząc o tragicznym losie dzieci, podkreślali, że maczarsztwo jest „bolesną raną społeczną” (Bączkiewicz, 1903, s. 60-66; Srebrny, 1904, s. 682-683; Moszczeńska, 1900b, s. 825-827; Bychowski, 1900, s. 827-828). Dyskusja na ten temat wywołana została przez szereg odkrytych, bulwersujących przypadków „fabrykanteń aniołków”, przyjmujących przez lata niemowlęta, które umierały z powodu fatalnej opieki, a czasem po prostu mordowanych.

Artykuły piętnujące zatrudnianie mamek, publikowane m.in. na łamach „Głosu” wpłynęły na treść poradników dla rodziców, wydawanych na początku XX w. W dziewiętnastowiecznych poradnikach pisało trochę w myśl zasady „Panu Bogu świeczkę i diabłu ogarek”; propagowano bowiem naturalne karmienie piersią przez matkę i krytykowano zatrudnianie mamek, po czym autorzy przechodzili do dokładnego omawiania zasad wynajmowania i utrzymywania karmielek. Początek XX w. przyniósł w tym zakresie zdecydowaną zmianę. Obok naturalnego karmienia przez matkę zaczęto szczegółowo opisywać metody sztucznego żywienia niemowląt. W poradnikach i prasie zatrudnianie mamek zaczęło uważać za szkodliwe, wręcz naganne, będące godnym potępienia reliktem minionej epoki, sankcjonującym najgłębszą niesprawiedliwość społeczną. W teorii dziecko mamki zyskało takie samo prawo do życia, jak potomek rodziny z warstwy ziemiaństwa czy burżuazji, taka sama też była wartość istnienia dziecka, niezależnie od pochodzenia (Judt, 1912, s. 769-774). Niestety, w znacznej mierze opinia publiczna nie była w tym poglądzie równie demokratyczna, jak lekarze i pedagodzy.

Sporo miejsca poświęcano problemowi pracy zarobkowej dzieci, krytycznie ocenianej w publicystyce. Anachronizmem były na początku XX w. argumenty zwolenników pracy nieletnich z połowy XIX w., choć w praktyce w środowisku wiejskim praca już kilkuletnich dzieci nadal niezmiennie była zarazem obowiązkiem jak koniecznością, nieuznawaną w rodzinie chłopskiej za coś niewłaściwego (Mędrzecki, 2002, s. 41). Przeciwnie, nauka przez współudział w pracy i naśladownictwo była podstawową metodą wychowawczą w rodzinie wiejskiej, a jednocześnie czynnikiem utrwalającym dotychczasowy ład. Podobnie w codziennej praktyce wyglądał stosunek rodziców do pracy dzieci w środowisku robotniczym. Zdarzały się przypadki fałszowania przez rodziców metryk urodzenia dzieci i wręczania łapówek za przyjęcie do fabryki dziecka młodszego niż zezwalały przepisy. W piśmiennictwie początków XX w. piętnowano takie obyczaje, przekonując, że niezbędne są zmiany przepisów prawa, regulującego pracę nieletnich. Przekonywali do tego pedagodzy, ale także działacze socjalistyczni, dla których uznawanie za normę pracy dzieci było dowodem cynizmu i bezwzględności warstw posiadających. W zgodnej opinii publicystów, niezależnie od proveniencji, to szkoła, nie fabryka czy pastwisko, miała zapewnić dziecku właściwe zajęcia i uchronić od demoralizacji (Suligowski, 1905, s. 2-3; Krauz, 1907, s. 219). O niechęci do szkoły w środowisku wiejskim pisała W. Weychertówna, zwracając uwagę, że chłopi nie zawsze chcą posyłać dzieci do szkół, nie widząc takiej potrzeby. Na łamach „Prawdy” krytkowała taką sytuację, której „winowajczynią jest już niezaprzeczenie ciemnota mas i wyzysk sił dziecięcych, wypływający z nędzy” (Weychertówna, 1909, s. 5). Położenie dzieci było więc uważane za zwierciadło, w którym odbija się moralność i mentalność świata dorosłych. Wielu publicystów i pisarzy wykorzystywało obraz pokrzywdzonego przez rodzinę dziecka, świadomie tworząc taką figurę retoryczną.

Stąd popularność wątku chciwych, zdemoralizowanych dorosłych, którym brakuje „elementarnej litości nawet dla własnych dzieci” (Savitri, 1910, s. 12).

Socjaliści walczyli z poglądem, że zatrudnianie dzieci w fabrykach służy obniżeniu kosztów produkcji, a jednocześnie jest sposobem podnoszenia poziomu życia ludności proletariackiej. Zastanawiając się „jak zapobiec zwyrodnieniu fizycznemu i umysłowemu młodzieży w granicach teraźniejszego ustroju ekonomicznego” (Krauz, 1905, s. 45) podkreślano, że praca dzieci niesie ze sobą szereg fatalnych skutków. Pisano o katastrofalnym stanie zdrowia małoletnich robotników, o niskim poziomie umysłowym i moralnym (D. Ż., 1907, s. 385). Mimo wielu niekorzystnych zjawisk związanych z pracą dzieci i młodzieży, początek XX w. przyniósł istotne zmiany, zarówno w zakresie prawodawstwa, jak i w kwestii stosunku opinii publicznej. Zmienił się także sposób pisania o małoletnich robotnikach. Gdy 20 III 1884 r. „Dziennik Łódzki” donosił o wypadku w fabryce Karola Scheiblera pisano: „Ośmioletni robotnik fabryczny Władysław Grelus zbliżywszy się do maszyny, będącej w ruchu pochwycony przez nią został, w straszny sposób zgnieciony, na miejscu śmierci znalazł” (Puś, Pytlaś, 1979, s. 139). Dwadzieścia lat później, już w „stuleciu dziecka” ośmiolatek nazywany był dzieckiem, nie robotnikiem fabrycznym. Zmienił się ton wypowiedzi publicystów, co powoli kształtowało, także w warstwie słownej, stosunek czytelników czasopism i gazet do pracujących dzieci.

Wreszcie warto zaznaczyć, że ewolucji uległ obraz dziecka w literaturze pięknej. W XIX w. nastąpiła tendencja do ujawnienia ambiwalentnej natury dziecka, podatnego na dobre i złe wpływy, wykazującego pozytywne i negatywne skłonności. W literaturze z początków XX w. dziecko zyskało prawo do bycia „nieświętym”, a antycypowana czystość dziecka została skonfrontowana z wyobrażeniem dziecięcej niepoprawności, nieposłuszeństwa, a nawet destrukcyjnego okrucieństwa i zła. Jednocześnie literatura sakralizowała i heroizowała „dziecko ulicy”, częstym motywem był uroczy, inteligentny, choć zaniedbany wychowawczo urwis. Zainteresowanie wielu pisarzy budziła kwestia moralnego rozwoju dziecka, poddawane go licznym deprawacjom przez otoczenie w środowisku domowym i szkolnym czy niewłaściwe lektury. Moralne ambiwalencje dziecka w okresie dojrzewania w polskiej literaturze interesująco przedstawili zwłaszcza Janusz Korczak i Karol Irzykowski. Sposób kształtowania wizerunku dziecka i wizja dzieciństwa w literaturze pięknej w szczególności jest zawsze pochodną prądów kulturowych, artystycznych, estetycznych i stanowi doskonałe zwierciadło epoki. Toteż problem ten godny jest osobnego studium, uwzględniającego perspektywę historyczno-pedagogiczną i antropologiczno-kulturową (Jonca, 2005, *passim*).

Reasumując należy podkreślić, że w znacznej mierze w piśmiennictwie początków XX w. dostrzec można nowe akcenty w kreacji obrazu dzieciństwa i nowe tendencje w podejmowaniu problemów dzieci. Publicystyka na początku XX w. miała odwagę do podjęcia trudnych tematów, związanych z dzieckiem, takich, które nie pojawiały się na łamach XIX-wiecznej prasy. Nastąpił dynamiczny rozwój piśmiennictwa na temat położenia dzieci w zaniedbanych środowiskach, pisano o młodocianych przestępcach, żebrakach czy prostytutkach, przy czym pogłębiła się drastyczność opisów. Wiele pisano na temat potrzeby zmian w wychowaniu dzieci i młodzieży w wyższych grupach społecznych, walczono z hipokryzją w wychowaniu dziewcząt. Nadal jednak w dyskusji publicystów, poza głosami pedagogów, nie uwzględniano wszystkich aspektów dzieciństwa, koncentrując się na wybranych zagadnieniach, ilustrowanych hasłami, mającymi zwrócić uwagę opinii publicznej na kwestie, uznawane przez uczestników dyskursu za najistotniejsze. Stąd w wielu tekstach pojawiały się

te same sformułowania: „nerwowość dzieci”, „śmiertelność niemowląt”, „usamodzielnienie kobiety przez usamodzielnienie dziecka”. Trudno mówić o powszechnej podmiotowości dziecka w duchu głoszonego przez pedagogów pójdocentryzmu. Często nawet w tekstach poświęconych dziecku nie było ono w istocie w centrum zainteresowania, pełniąc narzuconą rolę wobec zbiorowości, już nie rodziny, ale społeczeństwa czy narodu, stanowiąc pożądaną figurę retoryczną, czynnik dramatyzujący narrację, usprawiedliwiający egzaltację.

Typowe dla wielu publicystów było dążenie do ukazania obrazu dzieciństwa w gradacji antynomicznych cech. Przecistawiano położenie dzieci z zamożnych rodzin, karmionych przez mamki, wychowywanych przez bony i guwernantki sytuacji dzieci z najniższych warstw, pozbawionych opieki ze strony dorosłych, będących pierwszą ofiarą nędzy i demoralizacji. Znamienne było także podkreślanie dychotomii świata dzieci i dorosłych. Dzieciństwo stanowiąc obraz świata w ogóle, pełnego podziałów, sprzeczności, kontrastów i nierównych szans stanowiło dla krytyków istniejącego ładu społecznego wymowny dowód jego niesprawiedliwości. Uzasadniało krytykę istniejącego kodeksu moralnego, filisterskiej mentalności, przyzwalającej na istnienie patologii, dotykającej już najmłodsze dzieci. Artykuły publicystów, występujących przeciw mamczarstwu, prostytucji dzieci, deprecjonowaniu dzieci nieślubnych, ignorowaniu położenia „dzieci ulicy” przyczyniały się do rozbudzania poczucia świadomości czynienia zła przez część opinii publicznej, i choć zmiany te były powolne, miały istotny udział w modelowaniu mentalności i wrażliwości społeczeństwa, tworzyły nową perspektywę myślenia o dziecku. Tworzyły także grunt do przyjęcia nowej roli państwa jako organizatora życia społecznego, a w przyszłości także legitymizacji rozciągnięcia jego kontroli nad życiem prywatnym obywateli, ingerencji w życie rodzinne w imię ochrony dziecka. Niniejszy artykuł sygnalizuje tylko wybrane wątki podjętego zagadnienia, problem wymaga szczegółowych badań, stanowiąc fascynujący i ważny obszar badawczy, istotny nie tylko z punktu widzenia historii i historii wychowania, ale także innych nauk humanistycznych i społecznych.

Bibliografia

- A. S. (1901). Przytulki dla sierot. *Tygodnik Mód i Powieści*, 8, s. 60-61.
- Babik M. (2010). *Polskie koncepcje wychowania seksualnego w latach 1900-1939*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Bączkiewicz J. (1903). *O żywieniu niemowląt*. Warszawa: M. Arct.
- Bączkiewicz J. (1914). Walka ze śmiertelnością dzieci. *Zdrowie*, s. 516-547.
- Bóldyrew A. (2008). *Matka i dziecko w rodzinie polskiej. Ewolucja modelu życia rodzinnego w latach 1795-1918*. Warszawa: Wydawnictwo Neriton.
- Budzińska-Tylicka J. (1909). O potomstwie alkoholików. *Czystość*, 1, s. 2-4, 2, s. 27-29, 3, s. 39-40.
- Bychowski Z. (1900). *Głos*, 52, s. 827-828.
- Chodecki W. (1907). Alkohol i szkoła. *Zdrowie*, s. 463-471.
- Chodecki W. (1908). Alkoholizm a prostytucja. *Zdrowie*, s. 298-311.
- Chodecki W. (1905). Walka z prostytucją. *Zdrowie*, s. 261-276.
- [Chodecki W.] streszczenie. (1913). Gruber, Wychowanie dziewcząt i higiena rasy. *Zdrowie*, s. 489-490.

- D. Ź. (1907). Warunki pracy dzieci w fabrykach angielskich. *Prawda*, 23, s. 385-385.
- Daszyńska-Golińska Z. (1910). Dzień ubogich. *Prawda*, 23, s. 8-10.
- Daszyńska-Golińska Z. (1908). Ochrona dzieci we Francji. *Prawda*, 47, s. 573; 48, s. 586.
- Daszyńska-Golińska Z. [Anty. Al. Koholik] (1905). *Pijaństwo nasz wróg*. Warszawa: M. Arct.
- Dmowski R. (1989). *Mysli nowoczesnego Polaka*. Warszawa: Grunwald.
- Dr S. R. (1902). Stulecie dziecka. *Głos*, 37, s. 574-575.
- Eulenburg (1907). Samobójstwa wśród uczniów. *Zdrowie*, s. 481-482.
- Falski M. (1906). Niektóre dane z życia młodzieży szkół średnich. *Nowe Tory*, 9, s. 861-878.
- Flesch (1907). O prostytucji i matkach nieślubnych. *Zdrowie*, s. 593-594.
- Gawroński J. (1907). W sprawie ratowania dzieci od prostytucji. *Czystość*, 7, s. 100-107.
- Grotowska H., (1911a). Kilka uwag o szkołach poprawczych we Francji. *Prawda*, 35, s. 3-4.
- Grotowska H., (1911b). Przestępczość dzieci a szkoła świecka we Francji. *Prawda*, 19, s. 6-7; 20, s. 8-9.
- Hafor (1902). Opieka społeczna nad dziećmi. *Głos*, 36, s. 560-561.
- Icz. (1901). W sprawie podrzutków. *Głos*, 12, 1901, s. 166-167.
- J. S. D. (1901). Ratujmy siły. *Głos*, 1, s. 3.
- J. W. (1908). O samobójstwie wśród młodzieży i o nerwowości u dzieci. *Prawda*, 52, s. 634.
- Jaskiewicz A. (1910). W walce o godność człowieka... *Nowe Tory*, 1, s. 5-13.
- Jonca M. (2005). *Enfants terribles. Dzieci złe, złe wychowane w literaturze polskiej XIX wieku*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Judt J. (1912). Kilka słów w sprawie dzieci mamek. *Zdrowie*, s. 769-774.
- Kon-Feldblum H. (1910). O wychowaniu seksualnym na Międzynarodowym Kongresie Higieny Szkolnej. *Ster*, s. 378-381.
- Kor M. (1908). Towarzystwo Schronienia Ś-tej Małgorzaty. *Prawda*, 49, s. 598-599.
- Korczak J. (1905). Przeciw rozpucie. *Głos*, 22, s. 322-323.
- Krauz K. (1905). Kapitalizm i dzieciństwo. *Prawda*, 4, s. 44-45.
- Krauz S. (1907). Ochrona dzieci. *Prawda*, 19, s. 219-220.
- Lindenbergowa R. (1910). Sądy dla małoletnich. *Prawda*, 17, s. 4-5.
- Lipska M. (1905). Kronika pedagogiczna (Paola Lombroso, Życie dzieci). *Ogniwo*, s. 848-849, 870-871.
- Lublinerowa E. (1910). Szkoła dla dzieci niedorozwiniętych, jej zadania, środki i rezultaty. *Zdrowie*, s. 633-641.
- Łazowski T., Siwicki K. (1906). Życie płciowe młodzieży akademickiej warszawskiej. *Zdrowie*, s. 20-36, 75-97, 143-177.
- Margulies B. (1906). Prostytucja w Łodzi. *Zdrowie*, s. 539-547.
- Męczkowska T. (1903). Matki a dzieci. *Ogniwo*, s. 952-953, 978-979.
- Męczkowska T. (1907). *Ruch kobiecy. Ideały etyczno-społeczne ruchu kobiecego*. Warszawa: Wydawnictwo Jubileuszowe im. Orzeszkowej.
- Mędrzecki W. (2002). *Młodzież wiejska na ziemiach Polski centralnej 1864-1939. Procesy socjalizacji*. Warszawa: DiG.
- Michałowicz M. (1911). Młodzież szkolna w okresie dojrzewania. *Zdrowie*, s. 6-27.

- Migawki (1904). *Głos*, 13, s. 194-195.
- Moszczeńska I. (1904). *Czego nie wiemy o naszych synach. Fakta i cyfry dla użytku rodziców*. Warszawa: M. Arct.
- Moszczeńska I. (1898). *Fabrykacja aniołków*. *Głos*, 40, s. 948-950.
- Moszczeńska I. (1904). *Jak rozmawiać z dziećmi o kwestiach drażliwych. Wskazówki dla matek*. Warszawa: M. Arct.
- Moszczeńska I. (1900a). Mamczarstwo: kwestia higieniczno-etyczna. *Głos*, 48, s. 761.
- Moszczeńska I. (1900b). Polemika o „mamczarstwo”. Odpowiedź. *Głos*, 52, s. 825-827.
- Moszczeńska I. (1910). Wychowanie narodowe czy wychowanie narodu. *Prawda*, 3, s. 5-6.
- Niemojewski A. (1902). Hodowla człowieka. *Głos* 25, s. 397-398.
- Pachucka R. (1910). Do młodych. *Ster*, 11-12, s. 395-398.
- Paderewski Z. (1910). Instytut Hygieny Dziecięcej im. bar. de Lenvala. *Zdrowie*, s. 587-596.
- Posner-Garfeinowa M. (1904). Stulecia dziecka. *Ogniwo*, s. 106-107.
- Puś W., Pytlas S. (1979). *Dzieje Łódzkich Zakładów Przemysłu Bawełnianego im. Obrótców Pokoju „Uniontex” (d. Zjednoczonych Zakładów K. Scheiblera i L. Grohmana) w latach 1827-1977*. Warszawa-Łódź: PWN.
- Roszkowski M. (1905). O potrzebie rozpowszechniania instytucji, zwanej „Kroplą mleka”. *Zdrowie*, s. 166-169.
- S. A. (1904). Z królestwa obłudy. *Głos*, 23, s. 356-357.
- S. G. (1907). List z Wiednia. *Prawda*, 23, s. 385.
- Savitri (rec.) (1910). M. Kozuch. Dzieci niedoli. *Prawda*, 21, s. 12.
- Słowo wstępne (1906). *Nowe Tory*, 1, s. 1-11.
- Srebrny Z. (1904). Kronika. *Medycyna*, 32, s. 682-683.
- Srebrny Z. (1905). Sprawy seksualne w hygienie szkolnej. *Zdrowie*, s. 649-662.
- Stróżewski K. (1901). W kwestyi higieny życia płciowego. *Zdrowie*, s. 103-110.
- Suligowski A. (1905). *Miasto analfabetów*, Kraków: Gebethner i Sp.
- [Surawski J.] streszczenie (1913). H. Wenek-Rüggenberg, Fizyczne wychowanie dziewcząt. *Zdrowie*, s. 490-491.
- Szulce-Śmiarowska J. (1909). Wszystko dla dziecka. *Ster*, 6, s. 209-211.
- Wychowanie najuboższych. (1901). *Tygodnik Mód i Powieści*, 4, s. 30-31;
- Wernic L. (1907). O uświadamianiu płciowem młodzieży w okresie szkolnym i przedszkolnym. *Zdrowie*, s. 455-463.
- Wernic L. (1908). Stan dzieci nieślubnych pod względem zdrowotnym. *Ster*, 1, s. 4-8.
- Weychertówna W. (1909). Normalne podstawy oświaty. *Prawda*, 3, s. 3-5.
- Wiece matek. (1907). *Prawda*, 6, s. 67.
- Wśród młodzieży. (1911). *Prawda*, 26, s. 1-2.
- Z wystawy przeciwalkoholicznej. (1909). *Zdrowie*, s. 433-435.

Summary

The Presentation and the Role of a Child in Journalism of the Kingdom of Poland at the Beginning of the XX-th Century

In Polish journalism at the beginning of the XX-th century the way of presenting a child changed. It was connected with modernization of the society the basis of which was supposed to become young generation. The generation was claimed to be the hope of the nation and of the country. The newspapers, at the beginning of the XX-th century, took up difficult issues, such as the situation of children in neglected groups of society, juvenile criminals, young prostitutes; an unprotected child became a burning issue and an element which added to dramatic narration. The aim of the publicists was to evoke public responsibility for the fate of the children. Although the changes were slow they helped to model mentality and sensitivity of the society. They also created a new perspective in thinking about a child and his or her position in the country and in the society.

Higiena małego dziecka w świetle poradników z początku XX wieku

Celem niniejszego artykułu jest próba rekonstrukcji zaleceń kierowanych do rodziców, szczególnie matek, a także opiekunek i piastunek najmłodszych dzieci (do 3 roku życia) w zakresie troski o ich higienę i zdrowie. Podstawę źródłową dokonanych ustaleń stanowi literatura o charakterze poradnikowym, dotycząca zdrowia i higieny, a także edukacji dziecka, opublikowana na terenie ziem polskich na początku wieku XX. Jak wynika z dokonanych ustaleń, tematyka związana z troską o zdrowie i higienę dzieci była stosunkowo często poruszana w analizowanych poradnikach na terenie wszystkich trzech zaborów. Publicyści, zdając sobie sprawę z wagi zagadnienia, jakim była troska o zdrowie dzieci, często problematyce tej poświęcali osobne rozdziały czy podrozdziały swoich prac. Podkreślić należy, że treść porad jest bardzo bogata i różnorodna. Dotyczyły one zagadnień związanych z właściwą higieną okresu ciąży, porodu, będących podstawą zdrowia dziecka, pielęgnacji i opieki nad noworodkiem i niemowlęciem, a także dzieckiem w okresie poniemowlęcym. Wskazywano, jak należy postępować w dziedzinie żywienia dziecka, ubioru, troski o czystość ciała, sugerowano, jak hartować malucha, zalecano ruch fizyczny i zabawy na powietrzu, podpowiadano, jak urządzić pokój dziecienny. W literaturze poradnikowej z zakresu zdrowia i higieny dziecka zalecano odpowiednie postępowanie w każdej niemal chorobie małego dziecka.

Wprowadzenie

Higiena jest nauką, która badając nieustannie wszystkie przejawy życiowe człowieka, stara się ująć w ogólne przepisy zasady postępowania odnośnie dla każdego wieku, klimatu, pory roku, zawodu i innych okoliczności, aby stale być zdrowym, by mieć siły fizyczne i sprawność umysłową, aby żyć jak najdłużej — pisał w 1910 r. Franciszek Baytel (Baytel, 1910, s. 7).

Obok higieny ogólnej (publicznej, społecznej), która miała na celu stworzenie przez władze jak najlepszych warunków życia i zdrowia dla narodów i państw¹, niezwykle istotna była higiena szczegółowa, badająca

¹ „Troska o wodociągi, kanalizację, usuwanie odpadków, trzymanie ścieków publicznych, nadzór nad budowlami, ogólna higiena mieszkań, higiena szkół, ogólna higiena środków spożywczych i używek, urządzenie rzeźni, higiena przemysłu, publiczne zakłady kąpielowe, przytułki, szpitale, zakłady wychowawcze, zaprowadzenie środków ochrony przeciw grożącym lub już istniejącym epidemiom” (Ortha, 1907, s. 39).

i opisująca warunki zdrowia jednostek i podająca wskazówki, jak to zdrowie zachować (Gross, 1909, s. 47; Orth, 1907, s. 39; Fischer, Fisek, 1915, s. 153-158; Sonderegger, 1902, s. 46-54; Biehler, 1921, s. 7-9). Wskazówki te znaleźć można było m.in. w poradnikach. By być zdrowym, należało podane tam zalecenia, oparte na różnorodnych badaniach i obserwacjach lekarzy i higienistów skrupulatnie wypełniać, czyli robić wszystko to, co zalecano, unikać zaś tego, co uważano za szkodliwe dla zdrowia.

Celem niniejszego artykułu jest próba rekonstrukcji zaleceń kierowanych do rodziców, szczególnie matek, a także opiekunek i piastunek najmłodszych dzieci (do 3 roku życia) w zakresie troski o ich higienę i zdrowie². Podstawę źródłową dokonanych ustaleń stanowi literatura o charakterze poradnikowym, dotycząca zdrowia i higieny, a także edukacji dziecka, opublikowana na terenie ziem polskich na początku wieku XX³. Jak wynika z zebranych materiałów, tematyka związana z troską o zdrowie i higienę dzieci była stosunkowo często poruszana w analizowanych poradnikach na terenie wszystkich trzech zaborów. Publicyści, zdając sobie sprawę z wagi zagadnienia, jakim była troska o zdrowie dzieci, często problematyce tej poświęcali osobne rozdziały czy podrozdziały swoich prac.

Poradnictwo w zakresie zdrowia i higieny

Celem pisania poradników była chęć uświadomienia szerokich rzesz społeczeństwa w wielu istotnych dla zdrowia i życia sprawach. Czytając poradnik, każdy, bez względu na wiek, płeć, zawód czy stanowisko powinien znaleźć sposoby postępowania w interesujących go dziedzinach życia. W poradnikach z zakresu higieny czytelników zapoznawano z celami, zadaniami i środkami higieny, udzielano wskazówek, odnoszących się do pielęgnowania zdrowia zarówno zdrowych, jak i chorych. Liczną grupę stanowią publikacje dotyczące ochrony zdrowia i lecznictwa – poruszają one problematykę najczęściej występujących chorób, podają dokładną charakterystykę ich przyczyn, objawów, przebiegu, sposobów leczenia – często naturalnych, z wykorzystaniem ziół i lecznictwa przyrodnego, wreszcie wskazują na środki im zapobiegające. Liczne są także wskazówki, jak pielęgnować chorych w warunkach domowych, a także jak rodzić sobie z różnymi przypadłościami bez pomocy lekarza, szczególnie w wypadkach nagłych zachorowań. Szczególnie popularne i licznie wydawane były publikacje z zakresu lecznictwa przyrodnego – leczenia chorób sposobami związanymi z wykorzystaniem leczniczej mocy wody, powietrza i światła.

W publikacjach o charakterze poradnikowym prezentowane treści, kluczowe dla danej pracy i problematyki nie mają charakteru czysto naukowego czy teoretycznego, a zaprezentowane zostały w sposób jasny i przystępny dla przeciętnego czytelnika. Zawarte w nich wskazówki i porady często popierane były

² Choć w badaniach historycznych i historyczno-pedagogicznych szczególne zainteresowanie problematyką dziecka i dzieciństwa w różnych epokach pojawiło się w II połowie XX wieku, problematyka zdrowia i higieny dziecka nie została jeszcze wnikliwie rozpoznana – tym bardziej zasadna wydaje się próba uzupełnienia tej luki i podjęcia przez badaczy analiz we wskazanym zakresie z wykorzystaniem różnorodnych materiałów źródłowych; (zob. np. Ariès, 1995; Żołądź-Strzelczyk, 2002; *Dziecko w rodzinie i społeczeństwie*, t. I - *Starożytność-sredniowiecze*, 2002; *Dziecko w rodzinie i społeczeństwie*, t. II- *Dzieje najnowsze*, 2002; Delimata, 2004; Pachocka, 2009; Bołdyrew, 2008).

³ Do badań wykorzystano 55 pozycji o charakterze poradnikowym, z zakresu zdrowia, higieny, a także edukacji i wychowania.

przykładami z codziennego życia, ukazującymi najczęściej konsekwencje niestosowania się do zaleceń. Część publicystów porady swe opierała na wieloletnich obserwacjach praktyki, zalecając te rozwiązania, które w większości przypadków były najlepsze, lekarze z kolei w swych dziełach poszukiwali fizjologicznego uzasadnienia zalecanych przez siebie zachowań czy środków. Autorzy poradników, o ile sami nie byli lekarzami lub higienistami, powołując się na obserwacje i badania specjalistów w tej dziedzinie, w prosty i przystępny sposób podawali przepisy na zachowanie zdrowia. Często zaopatrzone one były w ilustracje, ryciny i zdjęcia, mające na celu ułatwić korzystanie z nich.

Książki poradnikowe, także te z zakresu zdrowia i higieny adresowane były w głównie do wykształconych warstw społeczeństwa polskiego (rodzin mieszczańskich, inteligentkich, szlachecko-ziemiańskich, arystokratycznych). Zdecydowanie mniej tego typu poradników adresowanych było do warstwy robotniczej czy chłopskiej. Przeważającą większość tego typu publikacji stanowiły przekłady. Autorami byli zazwyczaj naukowcy zachodni, głównie Niemcy, a także Anglicy, Francuzi. Niektóre z przekładów zostały uzupełnione i dostosowane do warunków polskich. Zarówno autorzy dzieł oryginalnych, jak i tłumacze czy redaktorzy polskojęzycznych przekładów wskazanej literatury to często ludzie posiadający specjalistyczne wykształcenie i wieloletnią praktykę w dziedzinie medycyny i higieny. Większość z nich posiadała tytuł naukowy docenta, doktora, czy profesora nauk medycznych. Bywali jednak także publicyści, którzy nie posiadali wykształcenia medycznego, a w swych poradnikach zawierali treści i wskazówki, które pełne były błędnych przekonań, wynikały z braku znajomości fizjologii człowieka, zaś stosowanie się do nich mogło przyczynić się nie tylko do pogorszenia stanu dziecka, a nawet jego śmierci. Wielu wykształconych publicystów — lekarzy i higienistów w swoich pracach odwoływało się do tego typu poradników, krytykując je i udowadniając błędy i stereotypowe myślenie ich autorów, przestrzegając jednocześnie przed stosowaniem się do zawartych tam porad.

Analizując czas ukazywania się poradników, należy stwierdzić, iż szczególny rozkwit wydawnictw z zakresu higieny i medycyny, choć stopniowo rosnący w kolejnych dziesięcioleciach XIX wieku, przypada na przełom XIX i XX wieku i początek wieku XX. Wiązało się to z pewnością z postępem nauk medycznych oraz coraz większym zainteresowaniem higieną publiczną, społeczną i indywidualną zarówno ze strony naukowców, jak i społeczeństwa. Obok postępu wiedzy istotne znaczenie miało, jak podawał jeden z lekarzy — *„ogólne ustrojów ludzkich zważlienie, zależne od nierównie cięższej, niż dawniej, walki o byt, a może i od wyrafinowanych więcej rozrywek”* (Niedzielski, 1905, s. 46). Czynniki te tłumaczyły rosnącą liczbę ukazujących się poradników i broszur, popularyzujących wiedzę z zakresu higieny, wprowadzanie do prasy ogólnej stałych rubryk z tej problematyki, ukazywanie się specjalistycznych pism jej poświęconych, wprowadzenie podstaw higieny do szkół, zakładanie towarzystw higienicznych oraz organizowanie wykładów i odczytów dla ogółu społeczeństwa.

Wśród licznych i coraz częściej publikowanych książek o charakterze poradnikowym osobną grupę stanowią poradniki z zakresu zdrowia i higieny dzieci i młodzieży. Treść wskazanych publikacji skupia się wokół kilku głównych kręgów zagadnień: higieny żywienia, ubioru, powietrza, snu, ciała, pielęgnacji ciała, wychowania fizycznego- gimnastyki i ruchu. Poradniki zawierają istotne informacje z zakresu higieny niemowląt i dzieci w poszczególnych okresach rozwoju — od niemowlęctwa do wieku dojrzewania. Książki te adresowane były do rodziców (głównie matek), piastunek, nauczycielek i nauczycieli domowych i szkolnych oraz wychowawców

dzieci i młodzieży. Inne – poradniki z zakresu higieny szkolnej, dotyczyły zagadnień związanych z właściwą organizacją procesu nauczania – rozkładu i planu poszczególnych nauk, pór dnia nauki, przeciążania szkolnego, ilości snu i wypoczynku, właściwego odżywiania uczniów. Podkreślić należy, iż w poradnikach dotyczących edukacji i wychowania dzieci autorzy zamieszczali również cenne wskazówki z zakresu ich pielęgnacji i troski o zdrowie i higienę. Często problematyce tej poświęcali osobne rozdziały swych prac. Podobnie w poradnikach z zakresu higieny kobiet – wskazówki dotyczące okresu macierzyństwa i pielęgnacji niemowlęcia i małego dziecka często były istotną częścią rozważań autorów – głównie lekarzy i higienistów.

Wielu teoretyków, analizując rozwój dziecka, wskazywało na okresy w jego rozwoju, które wymagały zupełnie odmiennego traktowania i obchodzenia się z nim, zaś porady i zasady w zakresie rozsądnego i higienicznego postępowania w każdym z okresów zamieszczano na stronach poradników⁴. Podziałów życia dziecka na etapy rozwojowe było wiele i u różnych autorów nie były one jednakowe. Powszechnie przyjętym podziałem faz rozwoju dziecka był podział na: 1) 0-3 lat – wiek małego dziecka, 3-7 lat – wiek przedszkolny, 7-20 wiek szkolny (tu wskazywano: 7-12 lat – wiek chłopięcy, 13-14 lat – wiek przejściowy, 15-15 – wiek młodzieńczy) (Jaroszyński, 1921, s. 14). Zgodnie twierdzono, iż odpowiednia troska o zdrowie i właściwy rozwój dziecka najistotniejszy jest w pierwszych latach życia i stanowi o całym życiu dorosłym, a nawet o długowieczności człowieka. Twierdzenie to znajdowało także swoje uzasadnienie w statystykach śmiertelności niemowląt i małych dzieci – na skutek wielu zaniedbań higienicznych, w 1901 roku umierało w pierwszym roku życia co czwarte dziecko, zaś najwyższa umieralność panowała wśród dzieci w wieku od 1 do 3 lat (Taussig, 1901, s. 1; Hojnacki, 1925, s. 1; *Zasady higieny*, 1902, s. 150; Biehler, 1905, s. 9-10).

„Nieodpowiednie zachowanie i ubieranie się podczas ciąży, później uchylanie się matek pod najbłahszym pozorem od karmienia, pielęgnowanie noworodka pełne zabobonów, przesadów, przeżytych prawideł, zastępowanie umiejętnej pomocy nadmierną troskliwością i domowymi radami rzekomo bardzo doświadczonych przyjaciółek, sypianie razem z dziećmi w jednym łóżku, zapominanie o niezbędnych dla jego rozwoju rozrywkach i przyjemnościach na wolnym powietrzu(...), to wszystko, obok strasznych często warunków mieszkaniowych i aprowizacyjnych już za młodu urga wszelkiej higienie” –

w słowach Władysława Hojnackiego, autora jednego z poradników higienicznych dla kobiet, mieszają się wszystkie najistotniejsze zarzuty, będące powodem złego stanu zdrowia dzieci (Hojnacki, 1925, s. 17).

Higiena ciąży i noworodka

Zalecenia dotyczące troski o zdrowie dziecka zaczynały się już z chwilą jego poczęcia. Publicyści zalecali kobietom ciężarnym szczególną troskę o swoje zdrowie i dobre samopoczucie, ponieważ stan zdrowia matki

⁴ Niektórzy autorzy prac poświęconych rozwojowi człowieka dzielili życie dziecka na dwa okresy: okres pierwszego dzieciństwa, od 0-7 lat, który obejmował: 1) okres niemowlęstwa, od 0 do 1 roku – okres bez zębów, 2) okres neutralny – od 1 do 7 roku – okres zębów mlecznych, w którym wyróżniano: a) okres pierwszej pełni od 2 do 4 lat, b) okres pierwszego bujania – od 5 do 7 lat. Okres drugiego dzieciństwa trwał od 8 do 20 roku życia i obejmował: 1. okres dwupłciowy, od 8 do 15 lat – okres zębów stałych (tu wskazywano na drugą pełnię – 8-12 lat i drugie bujanie – 11-15 lat) i 2) okres dojrzewania – 16-20 lat (Biehler, 1905, s. 75-80)

wpływał na stan zdrowia noszonego w łonie dziecka. Ciężarna musiała się odpowiednio odżywiać, ubierać, pielęgnować swoje ciało, a także miała się we właściwy sposób zachowywać – nie przeciążać się pracą fizyczną, unikać zmęczenia i nerwowego trybu życia. Dla zdrowia dziecka najlepszy był spokój ducha matki, jej racjonalne odżywianie, lekki i swobodny strój dopasowany do pory roku, lekka i przyjemna praca, miłe otoczenie (Śmiarowska, 1925, s. 62-65, 84-93; 1924, s. 62-81; Stella-Sawicki, 1903, s. 5-20; Tausig, 1901, s. 9; Breyer, 1913, s. 30-32; Hojnacki, 1925, s. 322-339; Kuhner, 1922, s. 156-158, 165-170; Fischer-Dueckelmann, 1908, s. 661-675; Ernst, 1907, s. 33-35; Przyjaciół zdrowia, 1914, s. 5-6; Truby King, 1922, s. 8-10; *Domowa pomoc*, b.r., s. 79-84; *Jak kobieta ma postępować...*, 1906, s. 10-15; Schaeffer, 1907, s. 118-125).

Niezmiernie ważnym czasem, mającym wpływ na zdrowie dziecka był okres porodu. Jego właściwy przebieg zależał od przygotowania matki, jej kondycji, a także warunków, w jakich przebiegał i pomocy udzielanej rodzącej. Zalecano odpowiednio wcześniej wybrać odpowiednią akuszerkę, przygotować pomieszczenie do porodu i wszystkie niezbędne do niego przyrządy. Poradniki bardzo dokładnie opisywały, jak w poszczególnych fazach porodu zachowywać ma się zarówno rodząca, jak i akuszerka. Kiedy noworodek był już na świecie, dokładnie wskazywano, jak ocenić stan jego zdrowia, podawano moment i miejsce odcięcia pępowiny, sposób ważenia. Na stronach poradników znajdowały się informacje, jak pielęgnować kikut pępowiny, jak rozpoznać przepuklinę pępkową u noworodka, jakimi sposobami ją leczyć. Radzono także, jak urządzić pierwszą kąpiel noworodka. Najodpowiedniejszą zalecaną temperaturą było 35 stopni Celsjusza, jedynie dzieci słabowite i przedwcześnie urodzone zalecano kąpać w wodzie o 1-2 stopnie cieplejszej. Kąpiel powinna trwać jedynie tyle czasu, ile potrzeba na umycie dziecka. Temperatura wody sugerowana przy kąpeli noworodka obowiązywała przy każdej kolejnej kąpeli dziecka. Noworodka, podobnie jak niemowlęcia, nie należało kąpać częściej niż raz dziennie, najlepiej rano, w dobrze ogrzanym pokoju, a po wyjęciu z wody należało malucha owinąć w ogrzaną bieliznę. Poradniki podpowiadały matkom czy opiekunkom, jak prawidłowo i bezpiecznie trzymać dziecko podczas kąpeli, w jaki sposób myć poszczególne części ciała. (*Matka i dziecko*, 1902, s. 8, 54-55; Śmiarowska, 1925, s. 13, 21, 94-119, 131-133; 1924, s. 82-99, 118-122; Handelsman 1920, s. 268-273; Jaerschky, 1907, s. 197; Stella-Sawicki, 1903, s. 34-43, 133-138; Tausig, 1901, s. 3-6, 100-104; Breyer, 1913, s. 32-33; Hojnacki, 1925, s. 340-336; Kuhner, 1922, s. 159-164; Fischer-Dueckelmann, 1908, s. 685-702; A. Fischer-Dueckelman, 1908, s. 729-731; Bilz, 1910, s. 382-383, 582-583; Truby King, 1922, s. 98-101; *Domowa pomoc*, b.r. s. 87-93; Biehler, 1905, s. 83-91; Schaeffer, 1907, s. 135-148; Trumpp, 1907, s. 203-211; Springer, b.r., s. 555-562).



Miejsce odcięcia pępowiny u noworodka, w: A. Fischer-Dückelmann, *Kobieta lekarką domową*,
Mikołów - Warszawa 1908

Osobną uwagę poświęcono miejscu do snu noworodka i niemowlęcia, gdyż to właśnie tam dziecko spędzało najwięcej czasu. Znamy tematu podawali, jak długo powinien sypiać malec w danym okresie życia. Nie zalecano sypiania dzieci z matkami czy mamkami w jednym łóżku, groziło to bowiem uduszeniem malucha, a także nie sprzyjało właściwemu wypoczynkowi kobiety. Najlepiej, by dziecko miało własne łóżeczko. Mogło także sypiać w wózku. Nie zalecano natomiast spania w kołysce, gdyż kołysanie mogło powodować zawroty głowy, nudności i wymioty. Temperatura w pokoju dziecka powinna mieć ok. 20 stopni Celsjusza, zaś podczas wietrzenia powinno się zwracać uwagę, by nie narażać dziecka na przeciągi. Dziecko powinno leżeć poziomo, z główką nieco wyżej- tak też powinno się je nosić. Przy podnoszeniu dziecka na ręce zalecano koniecznie podierać główkę i plecy ręką. Przestrzegano jednak, by dziecka zbyt długo nie nosić, gdyż szybko się do tego przyzwyczai i nie będzie chciało leżeć w łóżeczku czy wózku. Podobnie zakazywano podawania dziecku uspokajającego smoczka, zwanego cmoczkiem czy cyckiem, który szybko stawał się siedliskiem bakterii i przyczyną chorób (Śmiarowska, 1925, s. 135-136; Moszczeńska, 1904, s. 3-9; Stella-Sawicki, 1903, s. 147-148, 153-155; Tausig, 1901, s. 104-105; Breyer, 1913, s. 33-34; Przyjaciół zdrowia, 1914, s. 9-10; Trumpp, 1907, s. 207, 250-252; Springer, b.r., s. 271-272).

Higiena odżywiania

Lekarze i higieniści, a także autorzy poradników z zakresu wychowania dzieci szczególnie podkreślali, iż dla zdrowia dziecka, a także samej matki – najlepiej jest, by samodzielnie karmiła ona swoje dziecko piersią. Karmienie mlekiem matki miało powodować lepszy rozwój dziecka, zapewniało mu odporność i zdrowie, a co za tym idzie, znacznie niższa była umieralność dzieci karmionych naturalnie niż sztucznie czy przez mamki (Plater-Zyberkówna, 1918, s. 342-345; Handelsman, 1920, s. 273-275; Gros, 1909, s. 80-81; Denning, 1907, s. 65-66; Bilz, 1910, s. 121; Sonderegger, 1902, s. 39; Biehler, 1921, s. 150-151; 1905, s. 11; Schaeffer, 1907, s. 180). Matka powinna karmić przez ok. 9 miesięcy. Zwolnione z tego zadania były jedynie kobiety chore (syfilis, gruźlica, choroby umysłowe, epilepsja, histeria, choroby serca, nerek, cukrzyca, blednica), z zapadłymi brodawkami (choć i te zalecano wyciągać do skutku). Nie było między publicystami zgody, co do faktu, kiedy dziecko należy przystawić po narodzinach po raz pierwszy do piersi. Jedni radzili, by nie karmić dziecka zaraz po narodzeniu, a dopiero po przebudzeniu ze snu, w jaki zwykle zapadało po kąpieli, inni dopiero po 24 godzinach od narodzin. Kiedy mleko zaraz się nie pojawiało, zalecano przystawianie dziecka co 2-3 godziny, aż do skutku. Kiedy okres braku mleka u matki zbyt długo się przeciągał, zalecano dokarmiać dziecko herbatką z rumianku lub mieszaniną mleka lub śmietanki z wodą (Śmiarowska, 1925, s. 137-138; Harasowski, 1900, s. 99; Stella-Sawicki, 1903, s. 51-65; Tausig, 1901, s. 11-13; Breyer, 1913, s. 34-35; Kuhner, 1922, s. 171-173; A. Fischer- Dueckelman, 1908, s. 732-733; Ernst, 1907, s. 44-45; Bilz, 1910, s. 376-377; *Wychowanie dziecka według B. H. Gausserona*, 1902, s. 14-15; Trumpp, 1907, s. 215-228; Springer, b.r., s. 562-563).

Publicyści nie byli zgodni także co do tego, jak często należało karmić niemowlę. Jedni zalecali karmić malucha co trzy godziny, inni co dwie i pół lub dwie. Nie należało także budzić śpiącego dziecka, nawet, jeśli pora posiłku minęła. Najlepiej, podpowiadali autorzy poradników, by jak najszybciej przyzwyczaić dziecko do nocnej przerwy w karmieniu- ostatnie powinno być ok. 22-23 wieczorem, następne zaś dopiero ok. 5-6 rano. Jeśli taką regularność udawało się wprowadzić, sugerowano, że jest ona najzdrowsza dla dziecka i wygodna dla matki. Kiedy jednak dziecko płaczem pomiędzy godzinami posiłków domagało się pokarmu, matka powinna karmić go na tzw. żądanie, także w nocy. By dziecko zdrowo przybierało na wadze, a pokarm nie szkodził mu i nie powodował kolek jelitowych i innych dolegliwości, matka powinna odpowiednio się odżywiać. Najlepszy był pokarm lekkostrawny, w umiarkowanej ilości, pożywny. Należało unikać potraw wzdymających (groch, bób, soczewica, fasola, kapusta), ostrych, kwaśnych, mocno solonych i korzennych, surowych owoców, zalecano produkty zbożowe, gotowane mięso. Pić matka miała najlepiej wodę, mleko, zalecano unikać natomiast alkoholu, wody sodowej. Nie powinna brać także w czasie karmienia żadnych leków, gdyż te przenikały do jej pokarmu, szkodząc dziecku, a także – bez wiedzy lekarza, nie powinna stosować tzw. środków domowych, zwłaszcza przeczyszczających, nasennych czy przeciwbólowych. Karmiąca powinna dużo odpoczywać, lecz nie unikać lekkich prac fizycznych, spacerów, starać się o dobre samopoczucie i spokój. Poradniki zawierały wskazówki, jak należy odpowiednio układać dziecko do karmienia, jak pielęgnować brodawki, dbać o czystość piersi, a także jak kontrolować ilość wypijanego przez dziecko mleka i ocenić, czy dziecko właściwie się na kobiecym pokarmie rozwija (*Matka i dziecko*, 1902, s. 44-47; Śmiarowska, 1925,

s. 139-142; 1924, s. 122-128; Handelsman, 1920, s. 274-275; Stella-Sawicki, 1903, s. 69-94; Tausig, 1901, s. 11-30; Hojnacki, 1925, s. 366-375; A. Fischer-Dueckelman, 1908, s. 719-725, 736-737; Bilz, 1910, s. 377-379; Biehler, 1921, s. 423, 450-451; *taż*, 1905, s. 119-138; Truby King, 1922, s. 10-12, 14-20; Schaeffer, 1907, s. 183-194; Springer, b.r., s. 505-509, 562-564).

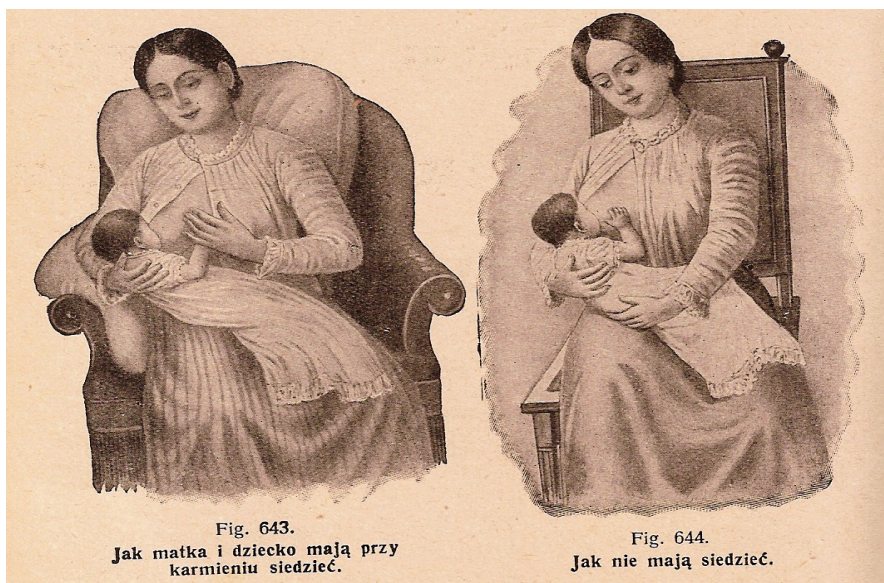


Fig. 643.
Jak matka i dziecko mają przy
karmieniu siedzieć.

Fig. 644.
Jak nie mają siedzieć.

Pozycje podczas karmienia piersią, w: J. Springer, *Lekarka domowa. Złota księga kobieca ku oświeceniu i pouczeniu dla zdrowych i chorych o najważniejszych kwestiach nauki zdrowia i lecznictwa*, Wieleń, po 1910

Karmienie piersią zalecano utrzymać do ok. 6-9 miesiąca życia dziecka i wtedy to mleko matki miało być jedynym pokarmem dziecka. Podczas odstawiania od piersi, najlepiej w chłodnych miesiącach (latem łatwiej było o zakażenie mleka krowiego), należało podawać dziecku mieszanke mleka krowiego rozcieńczonego wodą lub rosółem cielęcym, z czasem przechodząc powoli do czystego mleka krowiego, a także podawać kaszki, rosół z jajkiem, sucharki. Nie należało też zbyt długo karmić dziecko wyłącznie piersią, ponieważ mogło to prowadzić do krzywicy. Kiedy dziecko z trudem odzwyczajało się od piersi, zalecano rzadki kontakt z karmicielką (*Matka i dziecko*, 1902, s. 115-116; Śmiarowska, 1925, s. 142-143; Stella-Sawicki, 1903, s. 126-133; Tausig, 1901, s. 71-77; Truby King, 1922, s. 20-22; Trumpp, 1907, s. 228-229).

Kiedy matka nie posiadała dostatecznej ilości mleka lub kiedy sama nie była w stanie – np. z powodu choroby karmić dziecko, zalecano zatrudnienie mamki. Publicyści sugerowali, jak należy dokonywać wyboru właściwej karmicielki. Najlepiej, by kobieta rodziła w terminie zbliżonym do matki dziecka, które miało być przez nią karmione, gdyż, jak pisano, skład mleka kobiecego zmieniał się od czasu porodu i dla dziecka nie

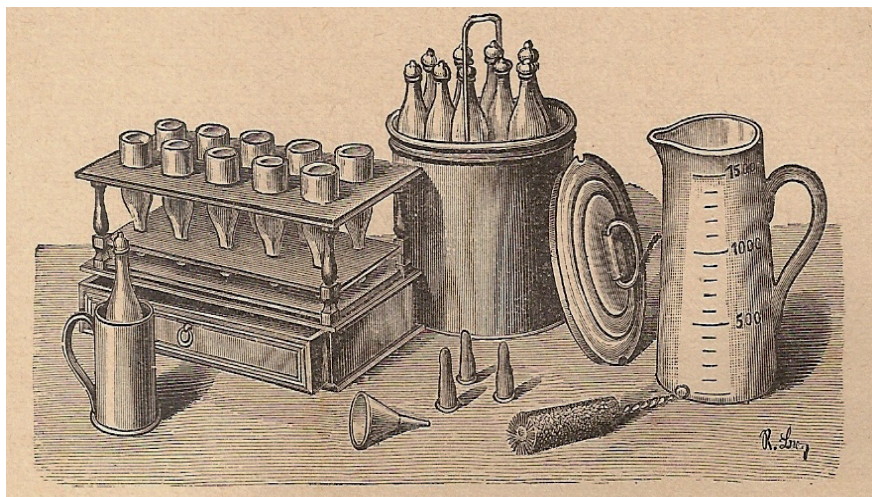
było obojętne, z jakiego okresu mlekiem było karmione. Lepiej, by nie było to pierwsze jej dziecko, ponieważ wieloródki miały większe doświadczenie w opiece nad niemowlęciem. Mamka powinna być przed podjęciem pracy zbadana przez lekarza, głównie dla rozpoznania różnych chorób, szczególnie suchot i syfilisu, którymi mogła zarazić karmione dziecko. Zalecano szukać mamki u akuserek, w zakładach położniczych, gdyż tam znano stan zdrowia kobiety i jej dziecka. Najlepsze mleko miały mamki w wieku 20-30 lat, starsze, jak pisano, miały mleko zbyt mało tłuste. Przymioty fizyczne dobrej mamki to: *zdrowy wygląd, rozwinięte piersi, pewna tęgość, przy naciśnięciu łatwy wytrysk mleka, moralność, łagodność i zamięłowanie do porządku* (*Matka i dziecko*, 1902, s. 79). Zalecenia dla mamek dotyczące karmienia piersią były identyczne, jak dla matek – właściwa dieta, lekka praca, unikanie wzruszeń i nerwowych sytuacji zapewnić miało zdrowe mleko, a tym samym zdrowe i dobrze przybierające na wadze dziecko. Stanowczo także odradzano zmianę mamki, gdyż zmiana mleka mogła niekorzystnie odbić się na zdrowiu malucha, dlatego też sugerowano właściwe traktowanie karmicielki, unikanie konfliktów i nieporozumień, mogących być przyczyną jej odejścia ze służby (*Matka i dziecko*, 1902, s. 78-82; Plater-Zyberkówna, 1918, s. 343; Smiarowska, 1925, s. 137, 140; Handelsman, 1920, s. 275; Harasowski, 1900, s. 100; Stella-Sawicki, 1903, s. 94-104; Tausig, 1901, s. 30-33; Breyer, 1913, s. 35; A. Fischer-Dueckelman, 1908, s. 738-740; Trumpp, 1907, s. 230-231; Springer, b.r., s. 563-564)⁵.

Innym rozwiązaniem, kiedy mleka matki nie wystarczało lub nie było go wcale, a na zatrudnienie mamki rodziny nie było stać, było zastąpienie karmienia mlekiem matczynym sztucznymi mieszankami. Starano się dostarczać dziecku takiego pokarmu, który byłby zbliżony do mleka matki. Autorzy poradników wskazywali, jak przyrządzać mieszanki, najczęściej z mleka krowiego, wody lub wywaru mięsnego (głównie cielęcego) czy warzywnego (owsianego, jęczmiennego) i cukru, w jakich proporcjach mieszać składniki zależnie od wieku dziecka, jak przygotowany pokarm przechowywać oraz ile, jak, w czym i jak często czy w jakich porach podawać go dziecku. Wiele poradników zawierało dokładne przepisy ujęte w tabelach ukazujące proporcje mieszanek dla niemowląt i ilości pokarmu, jakie należało podawać maluchom w każdym kolejnym miesiącu życia. Podkreślano konieczność sterylizacji mleka i butelek, w jakich je podawano, gdyż, jak przestrzegano, śmiertelność niemowląt karmionych sztucznie bez zachowania właściwych zasad higienicznych była bardzo wysoka. Zalecano kupno specjalnych aparatów wyjąławiających do sterylizacji i odpowiednich butelek oraz smoczków do karmienia. Kiedy karmienie mlekiem krowim nie służyło dziecku, zalecano kupno dostępnych na rynku sztucznych preparatów mlecznych lub mlekozastępczych (np. sztuczna konserwowa śmietanka, mączka Nestlé, mleko roślinne dra Lachmana, proszek mleczny Timpego, peptonizowane mleko Löfflunda, mleko szwajcarskie, holsztyńskie, zupa Liebiga, mączka owsiana Knorra, proszek słodowy Awerbacha). W wypadku, kiedy pojawiały się u dzieci kłopoty trawienne, kolk, ulewania czy wymioty, sugerowano, jak sobie z nimi

⁵ Kiedy dziecko kończyło okres karmienia piersią, mamka powinna zostać odprawiona, zaś od pomocy przy dziecku zalecano zatrudnić piastunkę – nianię. To jej zadaniem stawała się od tej pory troska o zdrowie malca. Sugerowano, by zatrudniać nianki w wieku 25-40 lat, doświadczone w opiece nad dziećmi, zaś dobra niania powinna lubić dzieci, być cierpliwa i prawdomówna. „*Zdrowie, zręczność, pilność, czujność, zamięłowanie porządku, ochędostwo, łagodność i pogodny umysł są koniecznymi warunkami dobrej piastunki*” – czytamy w jednym z poradników (Stella-Sawicki, 1903, s. 166-167; Ernst, 1907, s. 51-52; Lotzky, 1914, s. 15).

radzić, a także, jak im zapobiegać (*Matka i dziecko*, 1902, s. 47-49; Śmiarowska, 1925, s. 138, 143; Handelsman, 1920, s. 275-277; Harasowski, 1900, s. 101-102; Stella-Sawicki, 1903, s. 104-113; Tausig, 1901, s. 41-68; Breyer, 1913, s. 35-36; A. Fischer-Dueckelman 1908, s. 740-746; Biehler, 1921, s. 176-181; *taz*, 1905, s. 139-152; *Zasady higieny*, 1902, s. 77-81; Przyjaciół zdrowia, 1914, s. 11-12; Truby King, 1922, s. 26-40, 106-110; *Domowa pomoc*, b.r., s. 93-95; Schaeffer, 1907, s. 181-183; Trumpp, 1907, s. 232-247; Urban, 1902, s. 6-41; Springer, b.r., s. 564-568).

Kiedy dziecko wchodziło w drugie półrocze życia, zalecano rozszerzać stopniowo dietę malucha. Na początek sugerowano rosół mięsny z żółtkiem jajka, później rozdrobnione mięso, przecierane pokarmy roślinne, pieczywo, kaszki. Na stronach poradników zainteresowani znajdowali wskazówki, jakie potrawy dla dzieci w określonym wieku przyrządzać, w jakich proporcjach mieszać odpowiednie składniki, jak długo je gotować i w jakiej konsystencji, temperaturze, ilości oraz w jakiej porze dnia podawać najmłodszemu. W wielu poradnikach zawarte były specjalne spisy potraw dla dzieci w określonym wieku, z podaniem godzin podawania posiłków, a nawet przepisy ich przygotowania. Dla dzieci dwuletnich i starszych zalecano pożywienie urozmaicone, zarówno mięsne, jak i roślinne. Z mięs szczególnie zalecano dziczyznę i ryby, szczególnie gotowane i duszone, rzadziej smażone czy wędzone. Z pokarmów roślinnych zalecano warzywa – głównie gotowane, z unikaniem wzdymających, ciężkostrawnych i moczopędnych, produkty zbożowe, a także owoce, bardzo dojrzałe można było podawać dzieciom na surowo. Zalecano umiarkowane spożywanie przez dzieci przypraw, cukru, słodyczy. Wszelkie produkty, z których przygotowywano posiłki dla dzieci musiały być świeże i najlepiej z pewnego źródła, zaś warzywa i owoce przed podaniem czy gotowaniem należało dokładnie myć. Z napojów najlepsze dla dzieci było mleko, woda, najlepiej uprzednio przegotowana lub źródłana, natomiast alkoholu, który podawano często dla wzmocnienia krwi, zakazywano. Podobnie kawa, herbata i czekolada nie były wskazane dla najmłodszych, gdyż zbyt pobudzały układ nerwowy, choć w pewnych schorzeniach, np. bieguncie, mogły działać leczniczo. Dieta dziecka powinna być tak dobrana, by codziennie pojawiał się stolec. Karmienie powinno odbywać się nie częściej niż co 3 godziny, by dziecko zdążyło strawić poprzedni posiłek, posiłków powinno być 3-5, o stałych porach. Nie należało karmić dzieci między posiłkami, szczególnie słodyczami. Stanowczo odradzano podawanie maluchom pokarmów niewłaściwych dla ich wieku i przekarmianie czy zmuszanie do jedzenia (*Matka i dziecko*, 1902, s. 1, 50-51, 116-121; Mason, 1908, s. 26-28; Baytel, 1910, s. 20-23; Handelsman, 1920, s. 277; Niedzielski, 1905, s. 13-18; Combe, 1904, s. 143; Moszczeńska, 1902, s. 36-37; Hubner, 1907, s. 32-46; Moszczeńska, 1904, s. 30-34; Stella-Sawicki, 1903, s. 114-116, 156-162; Tausig, 1901, s. 77-99; Fischer-Dueckelman 1908, s. 757-759; Ernst, 1907, s. 45-47; Biehler, 1921, s. 146-153; 1905, s. 108-119, 152-168; *Zasady higieny*, 1902, s. 150-152; Przyjaciół zdrowia, 1914, s. 13-16, 51-54; Truby King, 1922, s. 51-71; Trumpp, 1907, s. 257-259).



Sterylizator do butelek, w: A. Fischer-Dückelmann, *Kobieta lekarką domową*, Mikołów - Warszawa 1908

Higiena ubioru

W poradnikach znajdujemy też uwagi na temat odpowiedniego ubioru małych dzieci. Szczegółowo opisywano właściwe stroje dzieci, w zależności od wieku, płci i pory roku. Podawano szczegółowy skład wyprawy dziecinniej zarówno dla noworodka, jak i dzieci w pierwszym i kolejnych latach życia, z podaniem rodzajów strojów i ich ilości. Podpowiadano, jakie materiały były najlepsze na niemowlęce i dziecięce ubranka, stawiając na pierwszym miejscu jedwab, dalej bawełnę, wełnę i płótno. Radzono, jak stroje przechowywać, utrzymać w czystości, prać, suszyć i wywabić plamy.

Niemowlętom sugerowano zakładanie płóciennych koszulek bez szwów, kaftanika z bawełny lub wełny i pieluszek. W poradnikach znajdowały się opisy właściwego powijania niemowląt, często z ilustracjami. Zalecano częstą zmianę bielizny dziecięcej, do drugiego roku codzienną, po upływie dwóch lat sugerowano trzy zmiany tygodniowo. Noworodkom i niemowlętom należało oczywiście zmieniać pieluchy po każdym wypróżnieniu. Dla dzieci nieco starszych, zalecano majteczki pieluszkowe, z odpinanym krokiem (*Matka i dziecko*, 1902, s. 7-8, 221-223; Śmiarowska, 1925, s. 134-135; Handelsman, 1920, s. 81-82, 273; Stella-Sawicki, 1903, s. 138-142; Przyjaciół zdrowia, 1914, s. 7-8; Truby King, 1922, s. 93-96; Biehler, 1905, s. 92-94; Springer, b.r., s. 574-581).

W pierwszych miesiącach życia za najodpowiedniejszą formę ubioru uznawano metodę angielską, która wyzalała dzieci z krępujących ruchy powijaków i zapewniała im swobodę, co przyczyniać się miało – w myśl zapewnień zwolenników tej metody, do właściwego rozwoju układu kostnego i mięśniowego. Lekkie i swo-

bodne sukienki powinny być odpowiedniej długości i grubości. Kiedy dziecko zaczynało stawiać pierwsze kroki, należało zwracać też uwagę na ciężar materiału i odpowiedni krój, który nie powinien krępować ruchów i uciskać. W pierwszych latach życia krój strojów dziewczynek i chłopców mógł być zbliżony, warunkiem było, by był wygodny i lekki. Dla uchronienia stroju przed zabrudzeniem, zalecano zakładać fartuszki. Maluchy nie powinny nosić pasków, podwiązek i uciskających pończoch. Zalecano natomiast dzieciom, które zaczynały chodzić, do ok. 5 roku życia noszenie ciepłego pasa dookoła brzuszka, który miał chronić przed chłodem i przeziębieniami. Higieniści, lekarze i pedagodzy zarzucali rodzicom, że często przegrzewają maluchy, ubierając je w zbyt ciepłe i ozdobne stroje, poprzez które dzieci szybciej się pocią, męczą i nie mogą swobodnie się poruszać. W lecie, podczas upałów zalecano nawet bieganie dzieci nago, najwyżej w lekkich koszulkach. Krytykowano rodziców, iż przesadnie podążając za modą, łamią przepisy i zasady higienicznego ubioru najmłodszych. Maluchy powinny być ubierane stosownie do pory roku i temperatury panującej w pomieszczeniu czy na powietrzu. Odpowiednio do temperatury zalecano także odpowiednie nakrycia głowy dzieci – od lekkich czepek niemowlęcych, po grube futrzane zimowe czapki dla kilkulatek (*Matka i dziecko*, 1902, s. 34-37, 139, 193-196, 170-171; Mason, 1908, s. 36-37, 126-127; Gros, 1909, s. 86-90; Harasowski, 1900, s. 182-185; Stella-Sawicki, 1903, s. 141-142, 162-163; Tausig, 1901, s. 106-108; Breyer, 1913, s. 46-47; Kuhner, 1922, s. 173-175; Fischer-Dueckelman 1908, s. 759-765; Fischer, Fisek, 1915, s. 17-21; Biehler, 1921, s. 223-230; 1905, s. 95-101; *Zasady higieny*, 1902, s. 101-105; Trumpp, 1907, s. 249; Trumpp, 1907, s. 262-263; Urban, 1902, s. 70-71, 100-105).



Fig. 406. Dziecko w powijkach
z utrudnionem oddychaniem i trawieniem

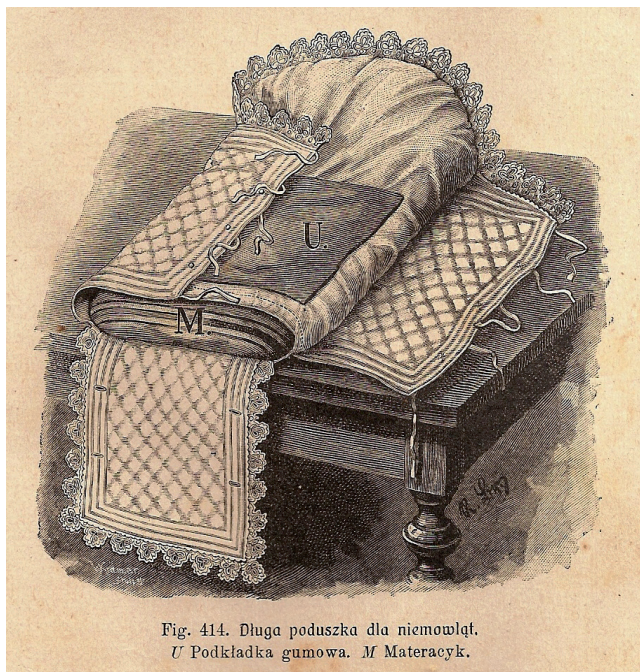


Fig. 414. Długa poduszka dla niemowląt.
U Podkładka gumowa. M Materacyk.

Powijaki i poduszka dla niemowlęcia, w: A. Fischer-Dückelmann, *Kobieta lekarką domową*,
Mikołów - Warszawa 1908

Istotny dla dziecka był wybór odpowiedniego obuwia. Kiedy maluszek jeszcze nie chodził, zalecano ubieranie szydełkowych luźnych bucików, które pozwalały stopie oddychać i nie ograniczały swobodnego poruszania paluszkami. Kiedy dziecko zaczynało chodzić, należało sprawić mu buty odpowiednio szerokie w palcach (by się nie wykoślawiały), z miękkiej skóry, dostosowującej się do układu stopy, wysokie, zapinane lub sznurowane, bez obcasów. But dziecka nie powinien być zbyt ciasny, zbyt wąski, zbyt niski w kostce, najlepiej zaś, by szyty był na miarę. W wieku dziecięcym kości i stawy były jeszcze bardzo miękkie, więc źle dobrany but powodował deformację stopy, szczególnie paluszków. Małe dziecko miało nosić buty wysokie do 6 cm nad kostkę, by chroniły one nogę przed wykręcen i wykrzywien nóg (*Matka i dziecko*, 1902, s. 107-108; Jeager, Jeager, 1907, s. 51-63; Stella-Sawicki, 1903, s. 163; Fischer-Dueckelman 1908, s. 763; Fischer, Fisek, 1915, s. 21-27; Biehler, 1921, s. 231; 1905, s. 101-103; Truby King, 1922, s. 96-98; Wernic, 1909, s. 90; Trumpp, 1907, s. 263-264).

Higiena mieszkań. Pokój dziecienny

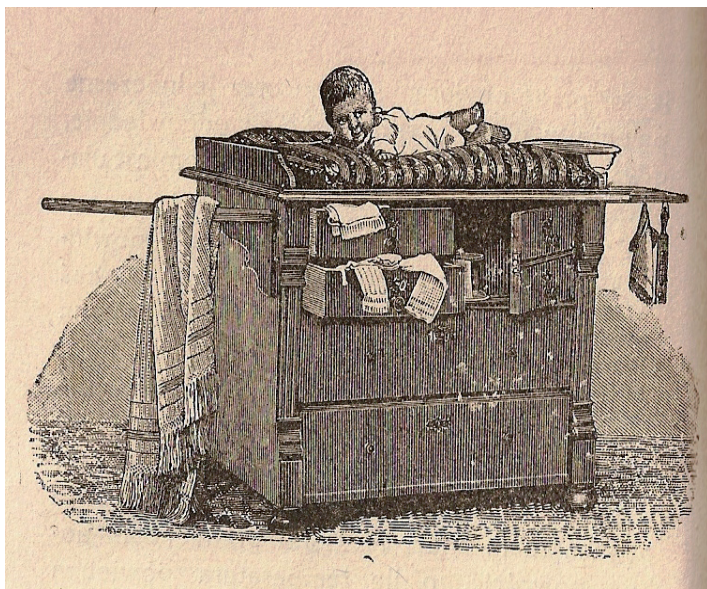
Publicyści zwracali także uwagę na higienę mieszkań. Mieszkanie, w którym przebywało małe dziecko, powinno być suche, zbudowane w terenie z dala od jezior, błotnistych stawów i łąk. Nie powinno być nowo wybudowane, gdyż nowe domy oddawały wilgoć i powodować mogły poważne choroby dzieci. Mieszkanie powinno być też jasne, dobrze wietrzone, a okna nie powinny wychodzić na podwórze, kłozety i kuchnie. Wokół domu powinno być dość miejsca na swobodną zabawę dziecka (*Matka i dziecko*, 1902, s. 82-84; Baytel, 1910, s. 15-16; Handelsman, 1920, s. 83-84; Gross, 1909, s. 32-36; Gross, 1909, s. 32-36, 60-6; Niedzielski, 1905, s. 29-35; Harasowski, 1900, s. 185-188; Breyer, 1913, s. 43; Hojnacki, 1925, s. 118-129; A. Fischer-Dückelmann, 1908, s. 791-792; Fischer, Fisek, 1915, s. 7-17; Biehler, 1921, s. 65-77; *Zasady higieny*, 1902, s. 109-116; Wernic, 1909, s. 128-130; Pettenkofer, 1900, s. 56-58, 77-81; Urban, 1902, s. 75-79).

W wielu poradnikach higienicznych, szczególnie poświęconych higienie dziecka, znajdujemy szereg informacji na temat higienicznego urządzenia pokoju dzieciennego. Jak sugerowali autorzy, pokój dziecięcy nie powinien znajdować się na parterze, szczególnie, kiedy dom nie był podpiwniczony, ponieważ podłogi zwykle bywały wtedy zimne. Nie należało go umieszczać także na ostatnim piętrze czy poddaszu, gdyż zimą bywało tam najchłodniej, w lecie zaś najcieplej. Należało zwrócić uwagę, by pokój był duży, jasny, słoneczny, suchy, zalecano, by nie znajdował się nad bramą, sienią lub innym nieogrzewanym pomieszczeniem. Dobrze, by w pokoju dzieciennym nie było dywanów, które, choć ocieplały podłogę, gromadziły kurz i pył, stając się także siedliskiem bakterii. Podobnie odradzano wieszanie ciężkich zasłon, firan, kotar, obrazów. Podłoga powinna być kilka razy dziennie myta, szczególnie, kiedy dziecko raczkowało. Pokój powinien być odpowiednio ogrzany, zaś optymalną temperaturą, jaką zalecano, było 20 stopni Celsjusza. Pokój dziecienny należało często wietrzyć i utrzymywać go w nienagannej czystości i porządku. Ściany zalecano malować na jasne kolory, zaś w oknach zawieszać łatwe w czyszczeniu rolety, by w razie potrzeby pokój zaciemniać (*Matka i dziecko*, 1902, s. 13, 34, 37-38, 144-145; Mason, 1908, s. 34-35, 124-129; Śmiarowska, 1925, s. 135-136; Gros, 1909, s. 105; Niedzielski, 1905, s. 95-100; Stella-Sawicki 1903, s. 165-166; Tausig, 1901, s. 105-106; Truby King, 1922, s. 83-88; Trumpp, 1907, s. 265-266).

Zwracano też uwagę na odpowiednie umebłowanie pokoi dzieciennych. W części poradników zamieszczano ryciny lub zdjęcia wzorcowo urządzonej sypialni, które miały być inspiracją dla rodziców, chcących zapewnić higieniczne warunki swoim pociechom. Łóżeczko malucha powinno stać odwrócone od okna, by światło nie raziło w oczy śpiącego dziecka. Młodsze dzieci powinny spać w łóżeczkach drewnianych (były cieplejsze), starsze w żelaznych, otoczonych siatką zabezpieczającą przed wypadnięciem. Stanowczo odradzano kołyski, których kołysanie uznawano za szkodliwe dla mózgu dziecka. W dzień można było śpiące niemowlę wkładać do wiklinowego wózka. Autorzy poradników sugerowali, ile i z jakiego materiału powinno być w łóżeczku materacy, poduszek, jakie tkaniny były najlepsze na sporządzenie kołder i prześcieradeł zarówno dla noworodka, jak i dla starszego malca. Materace i poduszki powinny być miękkie, ale tylko na tyle, by dziecko nie zapadało się w nie i nie pociło. Głowa dziecka powinna spoczywać wyżej od tułowia. Pościel winna być codziennie wietrzona, najlepiej na słońcu i trzepana. Łóżeczko powinno stać z dala od okna i drzwi,

by uniknąć przeciągów. Obok łóżeczka zalecano ustawienie komody z bielizną, na której można było przewijać niemowlę, dobrze, by w pokoju znalazła się też wanna na wysokich nogach, umywalnia, szafka, krzesła. Sprzęty te powinny być z drewna, na jasno pomalowane farbą olejną. Środek pokoju powinien pozostać pusty, by dziecko miało dość miejsca na zabawę. Pokój powinien być ogrzewany bezpiecznym piecem kaflowym (*Matka i dziecko*, 1902, s. 34, 74-76, 144-146; Combe, 1904, s. 144; Truby King, 1922, 89-93, 104-105; Lotzky, 1914, s. 69; Biehler, 1905, s. 177-185; Springer, b.r., s. 584-585).

Nie zalecano wysokich krzeseł dla dzieci, które często stosowane były zbyt szybko, kiedy dziecko nie potrafiło jeszcze samodzielnie siedzieć, przyczyniając się do skrzywienia kręgosłupa. Za zupełnie niehigieniczne uznawano krzesła, w których dzieci bawiły się i jednocześnie załatwiały swoje potrzeby fizjologiczne. Lepsze były małe, dzieciinne krzeselka, dostosowane do wzrostu maluchów, na które same mogły siadać i schodzić z nich (Stella-Sawicki, 1903, s. 166-176; Tausig, 1901, s. 106, Lange i Trumpf, 1907, s. 461-467; 487-490).



Komoda do przewijania, w: M. Biehler, *Higiena dziecka*, Warszawa 1905

Wózki i pokoiki do nauki chodzenia

Wózek dziecienny także powinien spełniać wymagania higieniczne. Początkowo, dla niemowląt zalecano wózek głęboki. Za najlepszy uznano wózek z wikliny, tzw. koszykowy, zapewniający cyrkulację powietrza,

z gumowymi kołami, które neutralizowały wstrząsy, oraz z ruchomą budką, osłaniającą od wiatru i słońca. Wózek głęboki, w którym wożono siedzące już dzieci, koniecznie powinien mieć paski zabezpieczające przed wypadnięciem. Rączka do pchania powinna znajdować się zarówno z przodu, jak i z tyłu, by wózek można było dowolnie ustawiać. Kiedy dziecko stabilnie siedziało, można było je wozić w wózku do siedzenia, jednak zalecano nie dopuszczać do jego zaśnięcia, gdyż pozycja niewygodna i zgięta mogła powodować wady postawy (*Matka i dziecko*, 1902, s. 215; *Przyjaciel zdrowia*, 1914, s. 9; Truby King, 1922, s. 91-93; Biehler, 1905, s. 197-199; Springer, b.r., s. 583-584).

Stosunkowo wiele uwagi poświęcano nauce chodzenia przez dzieci. By nóżki dziecka przygotować do nauki chodzenia, zalecano jak najwcześniej niemowlę na co najmniej pół godziny dziennie (w ograniczonym pomieszczeniu) pozostawiać tylko w pieluszcze, by mogło swobodnie poruszać nóżkami. Przestrzegano matki i piastunki przed przedwczesnym zmuszaniem dziecka do stawiania pierwszych kroków, gdyż mogło powodować skrzywienie nóg czy kręgosłupa (podobnie jak niewłaściwe noszenie dziecka na ręku). Publicyści pisali także o korzyściach stosowania szkótek do chodzenia dla dzieci, w których maluchy uczyły się stawiać pierwsze kroki. Były to duże, czworoboczne, otwarte skrzynie, w których dziecko mogło się swobodnie poruszać. Ściany szkółki były tak wysokie, by dziecko mogło się ich przytrzymywać i wyglądać ponad nimi. Takie pokoiki wyściełane były miękkim materiałem, by dziecko upadając, nie zrobiło sobie krzywdy. Powinny mieć niewielkie nóżki, by powietrze mogło pod nimi swobodnie przepływać i chroniły od zimna podłogi. Pokoik można było stosować w domu i na powietrzu, np. w ogrodzie. Zdecydowanie polecano ten sposób nauki, odrzucając naukę chodzenia w stołeczkach do nauki chodzenia, na sznurach, paskach czy nawet ręcznikach, które zbyt mocno uciskały piersi dzieci. Podczas nauki chodzenia opiekunka powinna trzymać dziecko pod pachami, nie wolno było – w myśl zaleceń, ciągnąć dziecka za ramię czy dłoń, które można było łatwo uszkodzić podczas upadku. Opisywano – ku przestrodze rodziców i opiekunów – liczne przypadki zwichnięć, porażań ramienia i innych komplikacji powstałych na skutek stosowania takiej metody nauki (*Matka i dziecko*, 1902, s. 10-11, 171; Jaerschky, 1907, s. 10-14; Moszczeńska, 1904, s. 9-17; Stella-Sawicki, 1903, s. 146-149; Tausig, 1901, s. 110-111; Hojnacki, 1925, s. 33-38; A. Fischer-Dückelmann, 1908, s. 769-771; *Zasady higieny*, 1902, s. 153-154; *Wychowanie dziecka według B. H. Gausserona*, 1902, s. 2-23; Truby King, 1922, s. 102-103; Lotzky, 1914, s. 74-78; Wernic, 1909, s. 30; Biehler, 1905, s. 190-194; Trumpp, 1907, s. 254-256; Lange i Trumpp, 1907, s. 522-527).

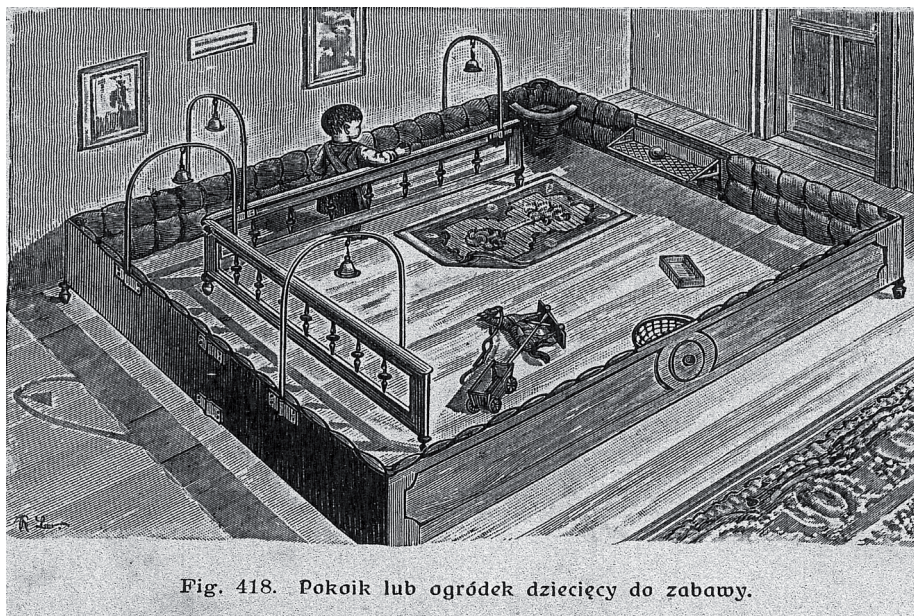


Fig. 418. Pokoik lub ogródek dziecięcy do zabawy.

Pokoik do zabawy i nauki chodzenia, w: A. Fischer-Dückelmann, *Kobieta lekarką domową*,
Mikołów - Warszawa 1908

Hartowanie

W poradnikach higienicznych, medycznych, a także wychowawczych publicyści szeroko rozpisywali się na temat hartowania dzieci. Uważali je oni za niezbędny czynnik zachowania zdrowia i długiego przyszłego życia. Hartowanie polegało na ogólnym przyzwyczajaniu dziecka do chłodu, obok odżywczego pożywienia i możliwie częstego przebywania na świeżym powietrzu. Hartowanie miało stanowić ochronę przed chorobami, szczególnie tymi, wynikającymi z przeziębienia. Za najistotniejszy czynnik hartowania uznano świeże powietrze. Najodpowiedniejszą porą roku dla hartowania było lato, następnie jesień i wiosna, najmniej zalecano okres zimowy. Ale i zima była okresem, kiedy dzieci również powinny zażywać świeżego powietrza, jednak kiedy temperatura spadała poniżej 0, z niemowlętami radzono zostać w domu, gdyż w myśl zaleceń, suche i zimne powietrze działało drażniaco na błonę śluzową dróg oddechowych i mogło powodować ich zapalenie. Z kolei w dni deszczowe, jeśli tylko maluch ochroniony był od deszczu, mógł przebywać na powietrzu. Dzieci roczne i starsze, które już dobrze chodziły, mogły w zimowe dni, gdy temperatura spadała do ok. 5 stopni poniżej zera przebywać krótko na powietrzu, pod warunkiem, że były odpowiednio ubrane. Kiedy temperatura spadała poniżej 10 stopni Celsjusza, zamiast spacerów na powietrzu zalecano spacerować w dobrze przewietrzonym

nych pomieszczeniach. Kiedy zaś pogoda na zewnątrz dopisywała, już kilkutygodniowe niemowlęta, odpowiednio ubrane i przykryte mogły spać kilka godzin we wózku na świeżym powietrzu. Dziecku chodzącemu zalecano przygotowanie miejsca do zabawy w ciepłym, osłoniętym od wiatru miejscu lub na werandzie. Generalnie stwierdzano, iż codzienna przechadzka, czy to we wózku, czy na nóżkach jest konieczna dla zdrowia. Miała ona nie tylko dotleniać malucha, ale zapewniać mu odpowiednią dawkę promieni słonecznych, które korzystnie działały na cały ustrój dziecka (*Matka i dziecko*, 1902, s. 32-33, 156-157; Mason, 1908, s. 29, 85-87; Baytel, 1910, s. 25-31; Gros, 1909, s. 112-115; Jaerschky, 1907, s. 81-82; Denning, 1907, s. 66-67; Stella-Sawicki, 1903, s. 149-152; Tausig, 1901, s. 110; Ernst, 1907, s. 40-41; Krzyżanowski, 1901, s. 108; Biehler, 1905, s. 197).

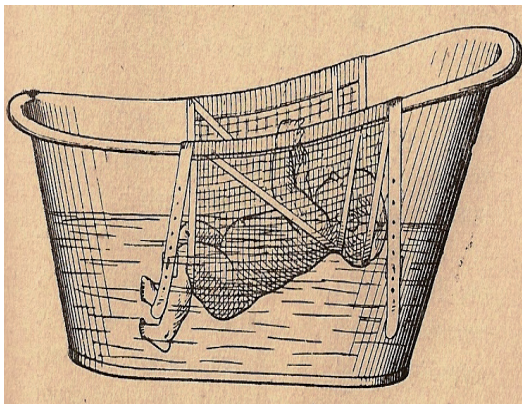
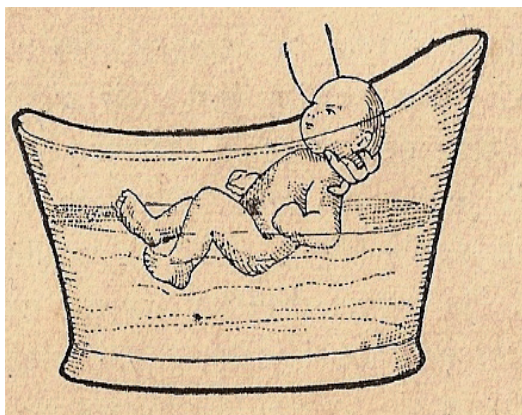
Inną metodę hartowania zalecali zwolennicy lecznictwa przyrodnego i leczenia wodą, którzy postulowali regularne oblewanie ciała dziecka zimną lub chłodną wodą lub nacieranie go mokrym ręcznikiem (nazywano to wodolecznictwem lub hydropatią). Celem obmywań i nacierania było stopniowe przyzwyczajanie poszczególnych części ciała do zimnej wody, by w przyszłości organizm był bardziej odporny na zmiany temperatury. Zabieg zalecano rozpoczynać już u 2 i pół letnich dzieci, poczynając od rąk i ramion, twarzy, dalej nóg, szyi i karku, kończąc na tułowie, choć niektórzy z publicystów zalecali już niemowlęta regularnie oblewać podczas kąpieli stopniowo coraz chłodniejszą wodą. Zalecanym sposobem hartowania było także chodzenie przez dzieci boso, szczególnie rankiem, po mokrej od rosy trawie (*Matka i dziecko. Wychowanie fizyczne i moralne dzieci do lat 7 (w okresie przedszkolnym)*, 1902, s. 39-40; Gros, 1909, s. 94-95; Riedel, 1907, s. 55-58; Jaerschky, 1907, s. 196-199; Bilz, 1910, s. 872-875; Trumpp, 1907, s. 260-261; Springer, b.r., s. 602-605).

Higienisci i lekarze zalecali dzieciom mieszkającym w miastach, wyjazdy letnie na wieś. Pobyt na wsi był ucieczką przed upałem i pyłem miasta, miał się przyczynić do poprawy zdrowia, zahartowania dziecka. Jeśli rodziców nie stać było na dłuższy pobyt, sugerowano choć jednodniowe wycieczki za miasto. Zalecano jednak zwrócić uwagę, czy miejscowość nie jest położona w wilgotnym terenie, czy zamieszkująca tam ludność nie choruje. W wypadku dzieci słabowitych i przewlekłe chorych, miejsce letniego pobytu powinien wyznaczyć lekarz. Najczęściej zalecano wyjazdy nad morze, w góry, lub zimowe wyjazdy do ciepłych krajów (*Matka i dziecko*, 1902, s. 1, 58-59; Mason, 1908, s. 44-45, 92-94; Gros, 1909, s. 54-57; Niedzielski, 1905, s. 32-33; Stella-Sawicki, 1903, s. 163-164).

Higiena ciała

Czystość ciała uznawano za warunek zdrowia. Pielęgnacja skóry dzieci również stała się przedmiotem zainteresowania publicystów. Należało ją myć (w pierwszym roku życia codziennie, zaś w kolejnych miesiącach, co drugi dzień, zaś po 18 miesiącu 2 razy w tygodniu) w ciepłej wodzie (szczególnie polecano wodę deszczową, źródłaną, na końcu studzienną) z dodatkiem delikatnego, odtłuszczanego mydła, zwanego dziecięcym, które oczyszczało skórę z tłuszczu i brudu, bez podrażniającego działania sody. Do mycia polecano gąbkę, którą należało często prać, lub kawałki flaneli. Siedzące dzieci mogły kąpiel połączyć z zabawą – zalecano włożyć im do wanienki pływające zabawki. Do osuszania ciała zalecano używać miękkich ręczni-

ków z bawełny i płótna, którymi należało delikatnie wycierać ciało dziecka, bez zbytniego pocierania (często praktykowano tarcie aż do zaczerwienienia skóry). Zimą zalecano smarować ciało gliceryną, wazeliną lub specjalnymi preparatami – kremami (*Matka i dziecko*, 1902, s. 1, 55-57, 176-179; Mason, 1908, s. 36; Baytel, 1019, s. 24; Handelsman, 1920, s. 91; Gros, 1909, s. 90-91; Riedel, 1907, s. 4-6; Jaerschky, 1907, s. 196-197; Stella-Sawicki, 1903, s. 142-145; Muller, po 1904, s. 28; Ernst, 1907, s. 36-38; Wernic, 1909, s. 86-87; Trumpp, 1907, s. 259-260; Springer, b.r., s. 561-562).



Urządzenie kąpeli niemowlęcia, w: M. Biehler, *Higiena dziecka*, Warszawa 1905

Radzono także, jak pielęgnować włosy dzieci. Niemowlętom zalecano myć główkę podczas każdej kąpeli, co miało zapobiegać ciemieniuścze, u starszych dzieci należało je myć ciepłą wodą z mydłem wtedy,

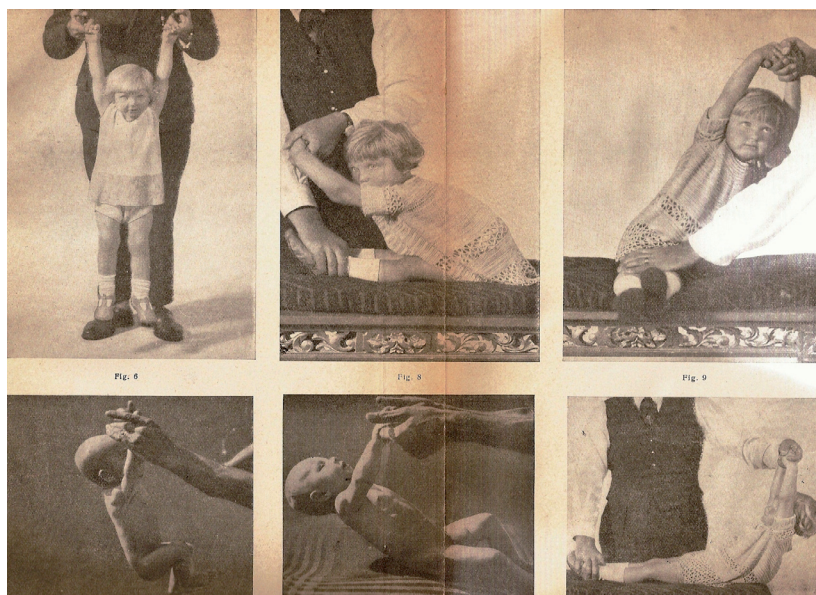
kiedy stwierdzano, że były brudne. Kiedy włoski dziecka szybko rosy, należało ścinać je regularnie, szczególnie w przypadku chłopców, lecz jedynie w okresie letnim. Krótkie włosy miały ułatwić utrzymanie czystości, w lecie nie powodowały przegrzania głowy, przyspieszały suszenie po kąpielach. Na czas chłodnych miesięcy należało włosy pozostawić dłuższe, co miało zapewnić głowie, uszom i szyi ochronę przed chłodem. Małe dziewczynki nie powinny mieć jeszcze włosów spinanych czy wiązanych, zakazywano zaś ich zwijania i przypalania czy pomadowania, należało pozostawiać je dobrze przycięte i rozpuszczone. Do czesania włosów dzieci nadawały się początkowo, kiedy włosów nie było zbyt wiele – miękkie szczotki, a później grzebienie o gęsto rozstawionych zębach. Wskazówki z zakresu higieny włosów dotyczyły też sytuacji, co zrobić kiedy u dzieci pojawiały się wszy lub mędowszy (*Matka i dziecko*, 1902, s. 66-67, 211-215; Handelsman, 1920, s. 94; Bilz, 1910, s. 683-684, 845-846; Biehler, 1921, s. 252-253; *Zasady higieny*, 1902, s. 54-55; Bernhardt, 1925, s. 89-90; Wernic, 1909, s. 87-88; Urban, 1902, s. 93-95).

Bardzo istotnym działem higieny dziecka była higiena zębów. Publicyści opisywali sposoby radzenia sobie z bolesnym ząbkowaniem u niemowląt, podawali kolejność pojawiania się zębów u dzieci oraz sposoby ich czyszczenia. Ponieważ wyniki badań specjalistów donosiły o złym stanie zębów u dzieci i młodzieży, zalecano dbać o nie już od pojawienia się pierwszych ząbków mlecznych. Jak radzono, zęby mleczne powinny być delikatnie czyszczone lnianym płatkami zwilżonym wodą z dodatkiem alkoholu. Dziecko, kiedy potrafiło już płukać usta, powinno robić to zawsze po jedzeniu słodczy i potraw kwaśnych lub słodko-kwaśnych. Kiedy dziecku wyrzwały się już wszystkie zęby, powinno zacząć szczotkować je szczoteczką, szczególnie dokładnie wieczorem, jednak bez zastosowania proszków do zębów, które mogły uszkadzać szkliwo. Zadaniem dorosłych było pilnowanie, by dzieci nie rozgryzały zębami orzechów, nie gryzły paznokci czy nie gryzły innych twardych przedmiotów. Nie powinny jadać też słodczy. Raz lub dwa razy w roku powinno dziecko odwiedzić dentystę (*Matka i dziecko*, 1902, s. 245-249; Śmiarowska, 1925, s. 143; Handelsman, 1920, s. 96-97; Niedzielski, 1905, s. 40-46; Harasowski, 1900, s. 106; Stella-Sawicki, 1903, s. 116-126; Tausig, 1901, s. 112-114; Kuhner, 1922, s. 174; A. Fischer-Dueckelman, 1908, s. 755-757; Bilz, 1910, s. 904-906; Biehler, 1921, s. 153-155; *ibid.*, 1905, s. 206-215; Truby King, 1922, s. 173-182; Muller, 1910, s. 57-58; Krzyżanowski, 1901, s. 43-45, 315-318).

W analizowanych poradnikach rodzice i opiekunki znajdowały także wskazówki dotyczące treningu czystości u małego dziecka. Niektórzy z publicystów sugerowali, by dzieci już w 3 lub 4 miesiącu życia rozpoczynały naukę wypróżniania do naczynia. Piastunka lub matka miała je w tym celu o stałych porach, kilka razy dziennie kłaść nad naczyniem o płaskich i szerokich brzegach (potrzebnikiem). Po kilku próbach miało udać się uchwycenie momentu oddawania moczu, a stosowanie tej metody konsekwentnie miało przyzwyczaić dziecko do regularnego załatwiania się. Kiedy dziecko potrafiło już siedzieć, należało je sadzać po posiłku na nocnik na kilka minut. Kiedy dziecko nauczyło się samodzielnie sygnalizować swoje potrzeby, radzono, jak unikać nocnego moczenia i jak radzić sobie w wypadku jego występowania (*Matka i dziecko*, 1902, s. 14-15, 85-86; Harasowski, 1900, s. 112; Stella-Sawicki, 1903, s. 156; Ernst, 1907, s. 38; Przyjaciół zdrowia, 1914, s. 39; *Domowa pomoc*, b.r., s. 20; Springer, b.r., s. 627-628).

Gimnastyka i ruch

Warto podkreślić, iż w analizowanych poradnikach publicyści nie byli zgodni, co do kwestii dotyczącej gimnastyki małych dzieci. Gimnastykę rozumiano jako metodyczne, równomierne ćwiczenia ciała, mające na celu harmonijny rozwój fizyczny (*Matka i dziecko*, 1902, s. 123). Część z autorów poradników opowiadała się za systematycznymi ćwiczeniami dopiero od ok. 8-10 roku życia, zarówno u dziewcząt, jak i chłopców. Byli jednak i tacy, którzy przygotowanie dziecka do regularnych ćwiczeń zalecali rozpocząć już bardzo wcześnie, bo niechodzącym jeszcze niemowlętom sugerowali regularne ćwiczenie rączek i nóżek połączone z masażem. W drugim roku życia zalecano przyzwyczajać dziecko do ćwiczeń gimnastycznych, ucząc je marszu, prostego trzymania sylwetki, powtarzania ruchów tułowia, kończyn. Zwolennicy wczesnego rozpoczynania regularnych ćwiczeń twierdzili, że przez starannie dobrane ćwiczenia można nauczyć małe dziecko prawidłowo oddychać, stać, chodzić, panować nad mięśniami, co pociągać miało za sobą sprawne działanie wszystkich układów i organów ciała. Opowiadali się oni za gimnastyką tzw. pokojową, która polegała na wykonywaniu ćwiczeń w dowolnym pomieszczeniu (ale i na powietrzu), bez specjalnych przyrządów i pomocy. W poradnikach podawano specjalne zestawy i opisy ćwiczeń dla niemowląt i małych dzieci, z podziałem na płeć, ze wskazaniem częstotliwości ich powtórzeń i pory wykonywania (*Matka i dziecko*, 1902, s. 25; Schreber, 1909, s. 5-6, 122-127; Hojnacki, 1925, s. 38-39; Muller, po 1904, s. 1-48; 1910, s. 64-67; Biehler, 1905, s. 303-315).

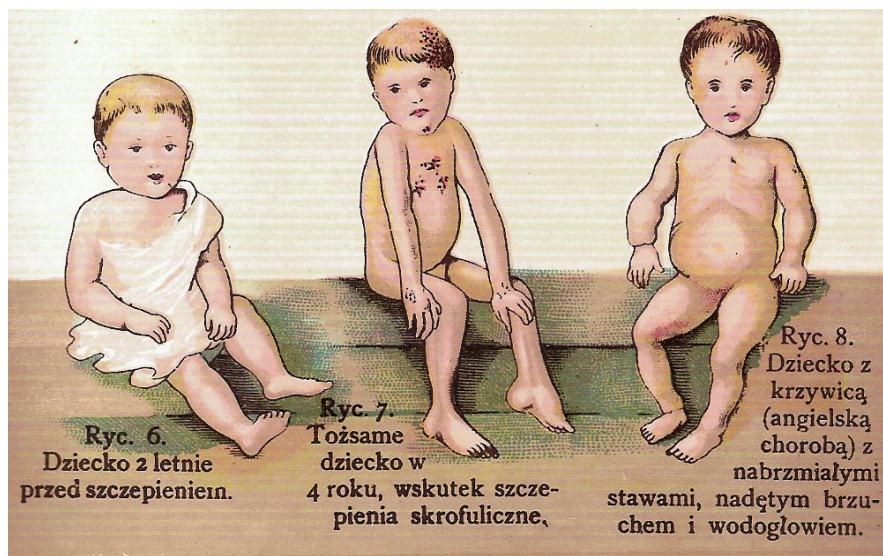


Zestaw ćwiczeń dla niemowląt i małych dzieci, w: J. P. Muller, *Mój system dla dzieci*, po 1904

Choroby najmłodszych

Na stronach poradników znajdowały się także opisy chorób dziecięcych. Publicyści opisywali możliwe sposoby zarażenia się nimi, rozpoznawania ich objawów, przebieg i metody leczenia, a także sposoby zapobiegania. Szczególnie często powtarzaną radą, mającą na celu ochronę dziecka przed chorobą, był zakaz całowania małych dzieci, szczególnie w usta. W wielu poradnikach znaleźć można było sposoby łagodzenia przebiegu wielu chorób dziecięcych powszechnie dostępnymi, domowymi środkami i sposobami. Wskazywano na najczęściej potrzebne środki apteczne – zarówno zioła, środki chemiczne i przyrządy (np. lewatywa, irygator, inhalator, bandaż, plastry itp.), niezbędne przy leczeniu chorób małych dzieci, które powinny znaleźć się w każdej domowej apteczce, wskazując jednocześnie na sposoby ich użytkowania. Radzono, jak przechowywać, mieszać, w jakich proporcjach podawać zioła, pigułki, proszki, krople czy olejki. Podając środki lecznicze, sugerowano rodzicom i opiekunom dzieci, by w ciężkich przypadkach natychmiast udali się po poradę lekarską, a po jej otrzymaniu ściśle trzymali się jej zaleceń. Radzono, by każde dziecko miało swojego, domowego lekarza, który by znał dziecko i rodzinę, udzielał matce wskazówek, dotyczących jego higienicznego wychowania, w tym żywienia, odzieży, hartowania itp. którego rodzice wzywali by w razie choroby. Zainteresowani znajdowali w poradnikach odpowiednie podczas danej choroby diety, czyli racjonalny wybór i używanie potraw, odpowiednio do stanu zdrowia dziecka, które, jak sugerowano, często były bardziej skuteczne niż lekarstwa. Opisywano, jak urządzić pokój chorego dziecka, sugerując właściwe oświetlenie, temperaturę, ustawienie i pościelenie łóżeczka, sposoby zachowania czystości i odkażania. Podawano, jak się z chorym obchodzić, sugerując nie tylko odpowiednią dietę, odzież, ale też sposoby mycia i przekładania chorego dziecka w łóżku celem uniknięcia odleżyn, częstość zmiany bielizny i prześcielania łóżka w zależności od choroby. Podpowiadano, jak urządzić miejsce dla dziecka wracającego do zdrowia, by rekonwalescent nie przemęczał się zbytnio, ale też, by się nie nudził (np. jak zrobić stolik do zabawy nakładany na łóżko). Do najczęściej opisywanych chorób małych dzieci zaliczano: krzywicę, katar nosa, katar kiszek, niedokrwistość (anemię), ospę (której szczepienie miało zarówno zwolenników, jak i przeciwników), błonicę (difteryt), szkarlatynę, odrę, różyczkę, koklusz, świnkę, gruźlicę, biegunkę, pleśniawki. Stanowczo nakazywano rodzicom, by wraz z narodzinami dziecka zakupili termometr, dzięki któremu najłatwiej było określić stan zdrowia dziecka. Podawano szczegółowe instrukcje, w jaki sposób mierzyć temperaturę dziecku o jakich porach, a także wskazywano wysokość temperatury przy różnorodnych chorobach oraz sposoby jej zbijania (u małych dzieci jako najbardziej skuteczne i bezpieczne zalecano zimne okłady z wody lub lodu) lub podwyższania (zawijania i gorące kąpiele). Gorączkujące dziecko powinno przebywać w cichym, zaciemnionym i dobrze przewietrzonym pomieszczeniu, zaś do picia należało mu podawać często niewielkie ilości płynów (*Matka i dziecko*, 1902, s. 1-7, 17-20, 25-30, 70-74, 99-107, 146-148, 163-165, 182-183, 210, 235-241; Śmiarowska, 1925, s. 144-149; 1924, s. 128-133; Handelsman, 1920, s. 61-65, 103-214; Moszczeńska, 1903, s. 42; Korybut-Daszkiewicz, 1907, s. 7-8; 11-46, 47-90; Bączkiewicz, 1906, s. 9-95; Orth, 1907, s. 53-54; Denning, 1907, s. 59-68; Harasowski, 1900, s. 99-113, 135-161; Stella-Sawicki, 1903, s. 181-196; Tausig, 1901, s. 115-129; Breyer, 1913, s. 78-101, 205-208; Comby, 1925, s. 1-449; Bilz, 1910, s. 32-35, 80-87, 116-123, 419-432, 768-771; Sonderegger, 1902, s. 128-131; Biehler,

1905, s. 275-307, 410, 413-414; *Zasady higieny*, 1902, s. 240-254; *Przyjaciel zdrowia*, 1914, s. 32-51; *Choroby nagminne*, b.r., s. 62-96, 125-135; Polak, 1907, s. 6,11; Puławski, s. 32-33; Bernhardt, 1925, s. 3-91; Lotzky, 1914, s. 90-94; Wernic, 1909, s. 182-190, 195-198; *Domowa pomoc*, b.r., s. 33-35,69, 128-132, 183-190; Krzyżanowski, 1901, s. 9-14, 17-24, 32-36, 62-63, 186-189; Biehler, 1905, s. 245-302; Springer, b.r., s. 585-602). Wśród porad dotyczących troski o zdrowie dzieci znajdowały się też cenne wskazówki dotyczące ratowania i przywracania życia w przypadku np. krwotoku, zatrucia, oparzenia, utonięcia, zmarznięcia, zakrztuszenia, zaccadzenia, porażenia przez piorun, jadowitego ukąszenia, sugerujące szczegółowe sposoby postępowania w każdym z nieszczęśliwych przypadków (*Matka i dziecko*, 1902, s. 158-162; Korybut-Daszkiewicz, 1907, s. 91-133; Harasowski, 1900, s. 114; Sonderegger, 1902, s. 91-107; *Choroby nagminne*, b.r., s. 141-143; Truby King, 1922, s. 130-160; Wernic, 1909, s. 190-195; Springer, b.r., s. 701-728).



Ryc. 6.
Dziecko 2 letnie
przed szczepieniem.

Ryc. 7.
Tożsame
dziecko w
4 roku, wskutek szczepienia skrofulicznego,

Ryc. 8.
Dziecko z
krzywicą
(angielską
chorobą) z
nabrzmiętymi
stawami, nadętym brzuchem i wodogłowiem.

Uszkodzenia wskutek szczepienia ospy; krzywica w: F. E. Bilz, *Nowe lecnicztwo przyrodne*, Poznań 1910

Zabawy i zabawki

Zabawa i zabawki dziecięce również były istotną kwestią, poruszaną na stronach poradników z zakresu zdrowia, higieny i wychowania dziecka. Obok funkcji kształcącej (rozwoju zmysłów, kształtowania pojęć) i estetycznej, zabawki powinny być przede wszystkim bezpieczne i łatwe do utrzymania w czystości. Pół-

rocznemu dziecku, które zaczynało chwytać, należało dawać zabawki z gutaperki, kauczuku, drewna lub kości. Zalecano kupowanie małym dzieciom freblovskich darów – kolorowych kul, walców, kostek, klocków, koniecznie jednak zwracając uwagę, by nie były farbowane toksycznymi farbami, mogącymi spowodować zatrucie. Zabawki nie powinny być pokryte pierzem, sierścią czy włosami, które mogły być siedliskiem bakterii. Zabawę małego dziecka powinien, w myśl zaleceń, nadzorować zawsze ktoś dorosły – rodzic, piastunka, który powinien pilnować bezpieczeństwa dziecka. Należało szczególnie zwracać uwagę, by maluch nie wziął do ust zbyt małego przedmiotu, co mogło skutkować połknięciem, zakrztuszeniem a nawet uduszeniem, by nie włożył go sobie do nosa czy uszu. Kiedy już doszło do niebezpiecznego wypadku, poradniki sugerowały, jak radzić sobie w określonej sytuacji, ratując zdrowie lub życie dziecka (*Matka i dziecko*, 1902, s. 97, 227-231; Śmiarowska, 1925, s. 152-153; Moszczeńska 1904, s. 17-22; Stella-Sawicki, 1903, s. 206-210; Fischer-Dueckelman 1908, s. 767-772; Lotzky, 1914, s. 102-107; Biehler, 1905, s. 202-205; Trumpp, 1907, s. 254).

Śród zabaw szczególnie podkreślano znaczenie dla zdrowia zabaw ruchowych, które wynikały z naturalnej potrzeby ruchu u dziecka – a więc skakanie, bieganie, ganiecie się. „Dla higieny ruch nie jest celem, lecz środkiem. Dziecko powinno chodzić, biegać, skakać, nie żeby się tych ruchów nauczyło, ani nawet, żeby nabrało zręczności i siły, ale żeby zyskało zdrowie, czyli zupełną równowagę wszystkich funkcji życiowych” – czytamy w jednym z poradników (A. Fischer-Dueckelmann, 1908, s. 34). Zalecano nie ograniczać naturalnej ruchliwości dziecka, która powodowała właściwy rozwój wszystkich układów małego organizmu. Za najkorzystniejsze dla zdrowia uznawano zabawy na świeżym powietrzu „Najlepiej prowadzić dzieci za miasto, do ogrodów, parków itp. by tam do woli mogły się nabiegać, bo ruch wyrabia mięśnie i pobudza krążenie krwi, a zabawa daje nie tylko zadowolenie, lecz i zdrowie. Niechaj dzieci chodzą na przechadzkę ubrane skromnie tak, aby strój nie przeszkadzał im ani w zabawie ani w bieganiu i niech biorą ze sobą zabawki, które by je zmuszały do ruchu – piłki, obręcze itp.” – pisała w swoim poradniku dr Matylda Biehler (Biehler, 1905, s. 200; zob. też: Lagrange, 1910, s. 4-8, 41, 84-85; Przyjaciół zdrowia, 1912, s. 17-18; Urban, 1902, s. 155-156; Springer, b.r., s. 609-611).

Higiena umysłowa

Publicyści, troszcząc się o zdrowie dziecka, pisali także o higienie umysłowej. Zdecydowanie przeciwstawiono się przedwczesnemu rozwojowi umysłowemu dziecka, który powodować miał u dzieci nerwowość, drażliwość, apatię. Argumentowano, że przeciążenie umysłu małego dziecka osłabia działalność innych organów, szczególnie układu trawiennego, może powodować zatrzymanie wzrostu, brak apetytu, gorączkę. Dlatego też nie należało przesadnie stymulować rozwoju dziecka grzechotkami, zbyt dużą i niedostosowaną do wieku ilością zabawek, przedwczesnym pokazywaniem obrazków, liter, a nawet odradzano zbyt długie czytanie dziecku i obecności malców w czasie rozmów dorosłych (*Matka i dziecko*, 1902, s. 168-169; Combe, 1904, s. 118-119; Hojnacki, 1925, s. 22; Lotzky, 1914, s. 133-134; Biehler, 1905, s. 234-236; Trumpp, 1907, s. 267-268). Autorzy poradników krytykowali stanowczo zwyczaj oddawania dwuletnich już dzieci pod opiekę bon cudzoziemek, celem szybkiego przyswojenia sobie języka obcego. Twierdzili, iż umysł

dziecka, choć w tym okresie bardzo chłonny, nie powinien być przeciążany zbyt dużą ilością pojęć w obcym języku. Dziecko powinno najpierw dobrze nauczyć się słów w języku ojczystym, a dopiero w wieku kilku lat podjąć się nauki innego języka (*Matka i dziecko*, 1902, s. 98-99).

Wielu publicystów sugerowało, że dla zdrowia dziecka, już od momentu jego narodzin, niezbędna jest systematyczność i stałe godziny posiłków, czynności pielęgnacyjnych, spoczynku, snu i zabawy. By rodzice i opiekunki wiedziały, jak racjonalnie i higienicznie rozłożyć plan dnia dziecka, w poradnikach publikowano jego szczegółowy rozkład, uwzględniając wiek dziecka, porę roku, miejsce zamieszkania (np. *Matka i dziecko*, 1902, s. 140-142).

Podsumowanie

Jak wynika z analizy literatury o charakterze poradnikowym, problematyka zdrowia i higieny małego dziecka była często i stosunkowo wnikliwie poruszana przez publicystów. Postawały osobne poradniki z tego właśnie zakresu, w całości poświęcone analizowanej tu problematyce. Również na stronach poradników wychowawczych i pedagogicznych czy poświęconych higienie ogólnej czy higienie kobiet osobne rozdziały poświęcano tymże zagadnieniom. Świadczy to z pewnością o potrzebie tego typu porad wśród czytelników (choć z pewnością przeważały tu czytelniczki). Przeglądając się zaś autorom tych porad, wśród których dominowali ludzie wykształceni w dziedzinie medycyny czy higieny, stwierdzić można, iż wskazówki te były fachowe i często potwierdzone badaniami naukowymi, w głównej mierze prowadzonymi na zachodzie, choć nie brakowało także wskazówek polskich autorów.

Podkreślić należy, że treść porad jest bardzo bogata i różnorodna. Dotyczyły one już zagadnień związanych z właściwą higieną okresu ciąży, porodu, będących podstawą zdrowia dziecka, pielęgnacji i opieki nad noworodkiem i niemowlęciem, a także dzieckiem w okresie poniemowlęcym. Wskazywano, jak należy postępować w dziedzinie żywienia dziecka, ubioru, troski o czystość ciała, sugerowano, jak hartować malucha, zalecano ruch fizyczny i zabawy na powietrzu, podpowiadano, jak urządzić pokój dziecinny. W literaturze poradnikowej z zakresu zdrowia i higieny dziecka zalecano odpowiednie postępowanie w każdej niemal chorobie małego dziecka, można tu było znaleźć cenne wskazówki na każdą niemal dziecięcą dolegliwość – od pleśniawek i odparzeń, po zapobieganie robakom, wiatrom czy odstającym uszom. Interesujący jest również fakt, iż często, w wielu kwestiach w różnych poradnikach dają się zauważyć odmienne, czasami nawet sprzeczne zalecenia. Brak jest wyraźnych, jednoznacznych spostrzeżeń i zaleceń teoretyków, a różnorodność porad i wskazówek w danej kwestii z pewnością nie ułatwiała rodzicom zadania w kwestii pielęgnacji małego dziecka. Nie mniej jednak, jeśli zainteresowani poszukiwali skutecznych wskazówek jak troszczyć się o zdrowie malucha, znajdowali na rynku wydawniczym w początku XX wieku niemalą liczbę pozycji w tym zakresie.

Bibliografia

- Aries P. (1995). *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*. Gdańsk: Wydawnictwo Marabut.
- Baytel F. (1910). *Higiena i zdrowie. O własnościach leczniczych promieni słonecznych*. Warszawa: Gebethner i Wolff.
- Biehler M. (1905). *Higiena dziecka*. Warszawa: Nakład Gebethnera i Wolffa.
- Biehler M. (1921). *Podręcznik higieny z rycinami w tekście*. Wydanie czwarte uzupełnione. Warszawa, Lublin, Łódź, Kraków: Nakład Gebethnera i Wolffa.
- Bernhardt R. (1925). *Zarys chorób wenerycznych i skórnych wieku dziecięcego dla lekarzy, studentów i matek*. Warszawa: Skład Główny Księgarni Gebethnera i Wolffa.
- Bilz F. E. (1910). *Nowe leczenie przyrodne. Książka do nauczania i podręcznik leczenia przyrodnego i ochrony zdrowia*. Poznań: Księgarnia i Instytut sztuk Pięknych Spółka Akcyjna.
- Choroby nagminne. Jak leczyć i zapobiegać? Wykład popularny* (b.r.). Przejrzał Dr med. A. Kube. Warszawa: Nakład Poliglot, sp. z o.o.
- Boldyrew A. (2008). *Matka i dziecko rodzinie polskiej. Ewolucja modelu życia rodzinnego w latach 1795-1918*. Warszawa: Wydawnictwo Neriton.
- Breyer S. (1913). *Lekarz domowy*. Grudziądz: drukiem i nakładem Wiktora Kulerskiego („Gazeta Grudziądzka”).
- Domowa pomoc, czyli książka dla dobra chorej ludzkości* (b.r.). Hanower: Nakładca: L. Schmidt.
- Bączkiewicz J. (1906). *Jak ochraniać dzieci od chorób zakaźnych*. Warszawa: Nakładem i drukiem M. Arcta.
- Combe A. (1904). *Nerwowość u dzieci. Cztery odczyty*. Przełożył i przypisami dopełnił dr H. Nusbaum. Warszawa: Nakład Gebethnera i Wolfa.
- Comby J. (1925). *Dwieście sześćdziesiąt porad lekarskich w chorobach dziecięcych*. Przekład z ostatniego (VIII) francuskiego wydania pod redakcją dr med., J. Rotstadta. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Wiedza”.
- Delimata M. (2004). *Dziecko w Polsce średniowiecznej*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Denning A. (1907). *Higiena przemiany materii*. Przełożył K. Panek, z 1 tablicą kolorową i 5 rycinami w tekście. Lwów: Nakładem Księgarni Polskiej B. Połonieckiego.
- Dziecko w rodzinie i społeczeństwie* (2002). T. I. J. Jundziłł, D. Żołędź-Strzelczyk (red.) *Starożytność – średniowiecze*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Pedagogicznej.
- Dziecko w rodzinie i społeczeństwie* (2002). T. II. K. Jakubiak, W. Jamrożek (red.) *Dzieje najnowsze*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Pedagogicznej.
- Ernst E. (1907). *Obowiązek rodzicielski. Przyczynek do kwestii wychowania młodzieży w czystości obyczajów*. Z trzeciego wydania z niemieckiego za zezwoleniem autorki tłumaczyła S. K. Poznań: Nakładem i czcionkami Drukarni i Księgarni św. Wojciecha.
- Fischer I., Fisek E. (1915). *Skarbiec zdrowia i życia. Zasady higieny oparte na nowoczesnej wiedzy*. Z rycinami, tablicami, wykresami. Lwów: Wydawnictwo Książek Pożytecznych.
- Jak kobieta ma postępować w stanie zwykłym i odmiennym, aby się od cierpienia uchronić?* (1906). Warszawa: Druk J. Sikorskiego, Warecka 14.

- Fischer-Dueckelmann A. (1908). *Kobieta lekarką domową: podręcznik lekarski do pielęgnowania zdrowia i lecznictwa w rodzinie, ze szczególnym uwzględnieniem chorób kobiecych i dziecięcych, położnictwa i pielęgnowania dzieci*, na pol. przeł. za zezw. aut. Teresa Jaroszevska z współud. A. Czarnowskiego. Mikołów-Warszawa.
- Gross A. (1909). *Rady i wskazówki, jak ustrzec się od chorób płucnych. Szkic popularny*. Warszawa: Nakładem „Ziarna”.
- Handelsman B. (1920). *Zasady pielęgnowania chorych dla użytku pielęgniarek. Część I- Krótki zarys anatomii, fizjologii i higieny. Część II- pielęgnowanie chorych*. Łódź: Księgarnia Ludwika Fiszer, Warszawa: E. Wende i s-ka.
- Harasowski A. (1900). *Lekarz domowy. Racjonalny poradnik lekarski dla zdrowych i chorych*. Lwów 1900: Nakładem Stanisława Kohlera.
- Hojnacki W. (1925). *Higiena kobiety i kosmetyka*. Wydanie czwarte przerobione. Lwów i Warszawa: Nakładem Księgarni Polskiej B. Połonieckiego.
- Jaroszyński T. (1921). *Higiena wychowawcza*. Warszawa: Wydawnictwo M. Arcta.
- Jeager H. i Jeager A. (1907). *Higiena ubrania*. Przełożyła K. Hojnacka, z 91 rycinami i 15 tablicami. Lwów: Nakładem Księgarni Polskiej B. Połonieckiego.
- Korybut-Daszkiewicz B. (1907). *Pielęgnowanie chorego dziecka*. Warszawa: nakładem i drukiem M. Arcta.
- Kuhner A. (1922). *Tajemnica życia powstającego z punktu widzenia lekarskiego i społecznego. Objasnienie życia płciowego i małżeńskiego*. Z uzupełnieniami J. Springer. 90 rycin i tablic kolorowych. Wydanie trzecie uzupełnione. Poznań: Towarzystwo Wydawnicze Epoka sp. z o.o.
- Krzyżanowski E. (1901). *Leki domowe zastosowane w chorobach ludzkich*. Drugie przejrzane i uzupełnione wydanie. Warszawa: Skład Główny u Gebethner i Wolffa.
- Lagrange F. (1910). *Higiena ruchu dzieci i młodzieży*. Z oryginału streściła W. N. Warszawa: Nakładem i drukiem M. Arcta.
- Lange F i Trumpp J. (1907). *Zniekształcenia ciała*. Przełożył dr S. Ruff, prymaryusz szpitala, z 1126 rycinami, W: *Księga zdrowia, czyli nauka pielęgnowania zdrowia*. Przekład polski pod red. W. Hojnackiego. Tom IV. Lwów: Nakład i własność Księgarni Polskiej B. Połonieckiego.
- Lotzky H. (1914). *Poznaj duszę dziecka twego*. Tłumaczyła P. Fr. Warszawa: Wydawnictwo M. Arcta.
- Mason Ch. M. (1908). *Wychowanie domowe. Wychowanie dzieci do lat dziewięciu, tłumaczenie z angielskiego*. Warszawa: Skład Gł. Księgarni E. Wende i sp.
- Matka i Dziecko. Wychowanie fizyczne i molarne dzieci do lat 7 (w okresie przedszkolnym)* z J. v Wedella przełożyła St. S. (1902). Warszawa: Gebethner i Wolf.
- Moszczeńska I. (1903). *Dla rodziców. Rady i wskazówki przy wychowaniu dzieci*. Warszawa: Nakładem i drukiem M. Arcta.
- Moszczeńska I. (1904). *Dobre i złe wychowanie dzieci w przykładach*. Warszawa: Nakładem i drukiem M. Arcta.
- Muller J. P. (1910). *Mój system. 15 minut dziennie dla zdrowia! Z przedmową tłumacza. Z 44 rycinami*

- i tablicą z rozkładem czasu. Wydanie szóste. Warszawa: Nakład Gebethnera i Wolfa. Kraków- G. Gebethner i Spółka.
- Muller J. P. (po 1904). *Mój system dla dzieci*. Przekład autoryzowany z 73 ilustracjami w tekście. Warszawa: Trzaska, Evert i Michalski, Krakowskie Przedmieście 13.
- Niedzielski K. (1905). *Uwagi i rady lekarza przydatne w życiu codziennym*. Warszawa: Drukiem i nakładem M. Arcta.
- Orth J. (1907). *Cel i zadanie pielęgnowania zdrowia*. Przełożył prof. W. Schreiber. Lwów: Nakładem Księgarni Polskiej B. Połonieckiego.
- Pachocka A. (2009). *Dzieciństwo we dworze szlacheckim w I połowie XIX wieku*. Kraków: Wydawnictwo Avalon.
- Pettenkofer M. (1900). *Powietrze i zdrowie. Wykłady popularne*. W przekładzie M. Stępkowskiego, z przedmową J. Ochorowicza. Warszawa: Drukarnia A. T. Jezierskiego, Nowy Świat 47.
- Plater-Zyberkówna C. (1918). *Na progu małżeństwa*. Warszawa: Gebethner i Wolf.
- Polak J. (1907). *Jak polepszyć zdrowie powszechne*. Warszawa: Skład Główny Księgarni Polskiej, Warecka 14.
- Puławski A. (1916). *Pogadanka o tyfusie plamistym i niektórych innych chorobach (tyfus brzuszny, tyfus powrotny, dyzenteria, cholera, ospa, gruźlica, świerzb i puchlina głodowa)*. Warszawa: Skład Główny Księgarni Polskiej, Warecka 14.
- Przyjaciół zdrowia (1914). *Jak pielęgnować dzieci zdrowe i jak leczyć chore podług Ks. S. Kneippa*. Wydanie drugie, przejrane i dopełnione. Warszawa: Wydawnictwo M. Arcta.
- Riedel H. (1907). *Woda jako czynnik pielęgnujący zdrowie*. Przełożył dr W. Schroeiber, z 28 rycinami. Lwów: nakładem Księgarni Polskiej B. Połonieckiego.
- dr Rubner M. (1907). *Środki spożywcze i nauka żywienia*. Przełożył K. Panek. Lwów: nakład Księgarni Polskiej B. Połonieckiego.
- Schaeffer (1907). *Okres macierzyństwa*. Przełożył dr W. Hojnacki, W: *Księga zdrowia, czyli nauka pielęgnowania zdrowia*. Przekład polski pod red. Dra W. Hojnackiego IV. Lwów: Nakład i własność Księgarni Polskiej B. Połonieckiego.
- Schreber M. (1909). *Gimnastyka lecznicza pokojowa, czyli zasady leczniczych ćwiczeń gimnastycznych bez przyrządów i pomocy wykonywanych dla każdego wieku*. Z niemieckiego przetłumaczył R. Radziwiłłowicz, z 45 drzeworytami w tekście, wydanie 3 przejrane i uzupełnione. Warszawa: nakład Gebethnera i Wolfa. Kraków: G. Gebethner i spółka.
- Sonderegger L. (1902). *Podstawy ochrony zdrowia*. W przekładzie i z przedmową E. Biernackiego. Warszawa: Drukarnia A. T. Jezierskiego, Nowy Świat 47.
- Springer J. (b.r., po 1900). *Lekarka domowa. Złota księga kobieca ku oświeceniu i pouczeniu dla zdrowych i chorych o najważniejszych kwestiach nauki zdrowia i lecznictwa*. Wieleń (Poznań): Księgarnia Wydawnicza Polska.
- Stella-Sawicki J. (1903). *Rady dla młodych mężatek*. Warszawa: Nakład Gebethnera i Wolffa.

- Śmiarowska J. (1924). *Higiena kobiety we wszystkich okresach jej życia ze specjalnym uwzględnieniem higieny macierzyństwa i niemowlęstwa*. Lwów: Nakładem Księgarni Nauczycielskiej sp. z o.o. we Lwowie, Batorego 12 w Warszawie, Sienkiewicza 5, w Poznaniu, Ratajczaka 33.
- Śmiarowska J. (1925). *Higiena kobiety we wszystkich okresach jej życia*, wydanie II poprawione i uzupełnione. Lwów: Nakładem Księgarni Nauczycielskiej sp. z o.o. we Lwowie, Batorego 12 w Warszawie, Sienkiewicza 5, w Poznaniu, Ratajczaka 33.
- Taussig Z. (1901). *Dziecko do lat dwóch. Rady i wskazówki dla matek przy odżywianiu i pielęgnowaniu dzieci tudzież zapobieganiu ich chorobom*. Przekład dra J. L., Warszawa: Jan Fiszer, Nowy Świat 9.
- Truby King F. (1922). *Odżywianie i pielęgnowanie dziecka*. „Ogniwo”.
- Trumpp J. (1907). *Wiek dziecięcy*. Przekład dr W. Hojnacki, W: *Księga zdrowia, czyli nauka pielęgnowania zdrowia*. Przekład polski pod red. Dra W. Hojnackiego. T. IV. Lwów: Nakład i własność Księgarni Polskiej B. Połonieckiego.
- Urban S. (1902). *Szanujmy zdrowie! Główne zasady higieny przystępnie zebrane*. Warszawa: Nakładem „Ziarna”.
- Wernic L. (1909). *Zasady anatomii, fizjologii i higieny*. Warszawa: Wydawnictwo M. Arcta.
- Wychowanie dziecka według B. H. Gausserona* (1902). Opracował H. Michałowski. Cz. I. Warszawa: Nakładem „Ziarna”.
- Zasady higieny. Wskazówki popularne pielęgnowania zdrowia* (1902). Z oryginału wydane przez Berliński Urząd Zdrowia wolny przekład dra I. Świętochowskiego. Warszawa: Nakład Gebethnera i Wolfa.
- Żołędź-Strzelczyk D. (2002). *Dziecko w dawnej Polsce*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.

Summary

Small child hygiene in the light of guides in early 20th century

The aim of this paper is an attempt to reconstruct the recommendations made to parents, especially mothers, minders and nannies of youngest children (up to 3 years old) in the care of their hygiene and health. The basis of its findings is literature of a handbook, on health and hygiene, and education of the child, published on the Polish territory in the early twentieth century. As is clear from its findings, the themes related to the care of health and hygiene of children was relatively frequently addressed in the pages of how-analyzed in all the three annexed territories. Journalists, realizing the importance of the issue a concern for the health of children was which, have often devoted separate chapters or subsections of their works to these issues.

It should be emphasized that the content of advice is very rich and diverse. These related issues have proper hygiene of pregnancy, childbirth, the underlying health of the child care and infant care and infant and toddler. It was pointed out how to proceed in the field of child nutrition, clothing, care for the cleanliness of the body, it was suggested as a toddler temper, recommended physical movement and fun on the air, tells you how to decorate the children's room. In guidance literature about health and child care recommended appropriate actions in almost every small child's disease.

Dzieciństwo galicyjskie na początku XX wieku w świetle chłopskiej literatury pamiętnikarskiej

Chłopska literatura pamiętnikarska jest cennym dokumentem przemian, które następowały na przestrzeni lat w galicyjskich wsiach. Opisy wiejskiego życia i obyczajów są źródłem wiedzy o ówczesnej kulturze, świadomości narodowej, życiu duchowym ludności. Jako szczególnie cenne uznać można między innymi publikacje pisarzy ludowych: Romana Turka, Walentego Kunysza, Jana Stryczka i innych. W swoich pracach zamieszczają oni wspomnienia sięgające najmłodszych lat, dając tym samym wyobrażenie galicyjskiego dzieciństwa z początków XX wieku. Nakreślony w artykule obraz dzieciństwa, w świetle wspomnień różnych autorów, rysuje się ponuro i smutno. Już od najwcześniejszych lat galicyjskie dzieci chłopskie musiały ciężko pracować w gospodarstwie, często były niedożywione, brudne, chore, bez możliwości systematycznej edukacji. Dzieci szybko wkraczały w świat dorosłych z wszystkimi jego troskami, kłopotami, a czasem i okrucieństwem. Dzieciństwo nie trwało czasami długo, bo wcześniej kończyła je śmierć, z różnych powodów. Bogata literatura pamiętnikarska doskonale przybliża specyfikę galicyjskiego dzieciństwa.

Wprowadzenie

Dzieciństwo to bardzo ważny okres w rozwoju każdego człowieka. W minionych czasach nie dostrzegano jego istoty i wagi, głównie dlatego, że dzieci znajdowały się bardzo nisko w hierarchii społecznej. Przez wiele wieków nie rozumiano odrębności i specyfiki dzieciństwa, traktując dzieci jako miniaturowe osoby dorosłych. Stąd, dziecko i wczesny okres jego życia rzadko występowały jako tematy rozważań naukowych. Poznanie specyfiki tego okresu możliwe jest dzięki analizie różnorodnych tekstów źródłowych, a wśród nich istotne miejsce zajmuje literatura wspomnieniowa. Pamiętniki stanowią niezmiennie cenne źródło wiedzy, dają bowiem możliwość niemal bezpośredniego obcowania duchowego z ludźmi żyjącymi w owych czasach, poznawania ich sądów, myśli i doświadczeń.

Przedstawione rozważania są próbą charakterystyki dzieciństwa galicyjskiego na początku XX wieku na podstawie chłopskich publikacji pamiętnikarskich. Owa chłopska literatura okazuje się cennym dokumentem przemian, które następowały na przestrzeni lat w galicyjskich wsiach. Opisy wiejskiego życia i obyczajów dostarczają wiedzę o ówczesnej kulturze, świadomości narodowej, życiu duchowym ludności. Autorzy teks-

tów, będący nie tylko świadkami różnych wydarzeń, ale ich bezpośrednimi uczestnikami w swoich pracach zamieszczają wspomnienia sięgające najmłodszych lat, dając nam tym samym wyobrażenie specyfiki galicyjskiego dzieciństwa z początków XX wieku.

Warunki życia wiejskiej ludności galicyjskiej na początku XX wieku

Na początku XX wieku, w Galicji najliczniejszą kategorię społeczeństwa stanowili chłopci, a podstawą życia ekonomicznego było rolnictwo. Warunki życiowe na wsi nie były jednolite. Prestiż rodziny chłopskiej i jej funkcjonowanie wyznaczały różne kategorie, z czego najważniejszą stanowiła wielkość gospodarstwa. Istotne było również zaangażowanie w życie społeczne, tradycja, stosunek do instytucji wiejskich (Mędrzecki, Rudnicki, Żarnowski, 2003, s. 108-120). Najbogatszą, ale najmniej liczną część galicyjskiej społeczności wiejskiej stanowili kmiecie. Posiadali oni największe, kilku lub kilkudziesięcio morgowe gospodarstwa, duże hodowle bydła oraz najokazalsze domy i zabudowania gospodarskie. Zwyczajowo uważani byli za arystokrację chłopską, byli na tyle zamożni, że wynajmowali do pomocy parobków i pastuchów. Druga grupa społeczności chłopskiej to zagrodnicy, którzy uprawiali mniejsze 4-8 morgowe arealy gruntu, hodowali przeważnie po 2 krowy i konia. Najliczniejszą grupę wiejskiej społeczności stanowili chałupnicy, zwani komornikami lub kucznikami. Ich majątek ograniczał się zwykle do małej, jednoizbowej chałupy z niedużym placem, zwykle nie hodowali żywego inwentarza, czasami jedną krowę. Spośród komorników rekrutowała się służba kmiecia i folwarczna (Folta, 1987, s. 31-32; Stryczek 1984, s. 49).

Tabela 1. Struktura zawodowa ludności Galicji na początku XX wieku

Grupy zawodowe	1900 %	1910 %
Rolnictwo	77,0	73,0
Przemysł i rzemiosło	9,0	9,0
Handel i komunikacja	8,0	10,0
Inne zawody	6,0	8,0

Źródło: S. Głębicki, *Stosunki społeczne i ekonomiczne w Galicji w: Polska, obrazy i opisy*, T. II, Lwów 1909, s. 823-824; E. Romer, I. Weinfeld, *Rocznik Polski, tablice statystyczne*, Kraków 1917, tabl. 78 i 80

W związku z tym, że galicyjskie rolnictwo funkcjonowało na bardzo prymitywnym poziomie – standard życia ludności wiejskiej z wszystkich grup był niski. W większości źródeł pochodzących z prezentowanego okresu znajdujemy wręcz przykłady „galicyjskiej nędzy”. Sam wygląd wsi wydaje się odzwierciedleniem ówczesnych warunków. Z analizy informacji zawartych w pamiętnikach wynika, że na ogół wszystkie domy wiejskie były do siebie podobne, najczęściej drewniane ze słomianymi dachami. Na zimę domy „gacono” tzn. ocieplano słomą lub liśćmi z drzew. Podwórza ogrodzone były zazwyczaj płotami z chrustu wierzbowego lub tzw. dronkami z różnego rodzaju drewna. Dom mieszkalny gospodarza czy komornika składał się z jednej

izby mieszkalnej, dużej sieni i komory. Izba stanowiła część mieszkalną, w komorze zaś przechowywano zboże i jedzenie, w drugiej jej części zwykle trzymano krowę. W sieni umieszczano sprzęty gospodarskie np. żarna do mielenia zboża, pniak do rąbania drewna itp. Zamożniejsi gospodarze budowali większe domy, z dwiema izbami, posiadali też stajnie na konie, krowy, świnię i stodołę (Słomka, 1983, s. 33; Fołta, 1987, s. 29). Na wsiach jeszcze na początku XX wieku zdarzały się dymne chaty, ale równocześnie stopniowo zwiększała się liczba domów z glinianymi lub murowanymi kominami. Budynki gospodarcze były na ogół prymitywne, ich ściany wykonywano z chrustu, który dla uszczelnienia oblepiano gliną. Podwórza były małe, błotniste i zawsze zaśmieczone (Witos, 1981, s. 119; Kunysz, 1973, s. 50).

Urządzenie wewnętrzne mieszkań było bardzo proste. Na sprzęty domowe składały się: stół, parę ławek, skrzynie, służące jako szafy i łóżka. Oprócz tego w izbie często były żarna do mielenia zboża, stępa do tłuczenia kaszy jaglanej, pęczaku, siemienia na olej. Ponadto w izbie stała beczka z kapustą, był też zapas ziemniaków na zimę. Ściany domów były bielone raz do roku, najczęściej na Wielkanoc. W każdej izbie znajdowały się dwie belki pod powałą, czyli tzw. polednia, gdzie suszyło się drewno na opał, len i konopie, leżały tam też bochny chleba. Podłogę zastępowała ubita glina. Nie było szaf na ubrania, wszystko wisiąło na żerdziach w izbie, sieni albo w komorze (Słomka, 1983, s. 34; Pigoń 1983, s. 92; Kunysz 1973, s. 75). Na zimę, do izby biedniejsi często „sprowadzali krowę, pod piecem umieszczali świnkę, a pod łóżkiem kury” (Kunysz, 1973, s. 50). Mieszkania upiększano licznymi obrazami świętych, które dodatkowo dekorowano kolorowymi kwiatkami. W chatach popularne było palenie na tzw. kominie, przy czym garnki do gotowania stawiane były bezpośrednio na ogniu lub na żelaznej podstawce — denarku. W każdej izbie znajdował się piec chlebowy. Piece te budowane były z cegły i zajmowały w izbie sporo miejsca, a sklepienie pieca chlebowego, tzw. nalepa i wierznica były tak obszerne, że mogło na nim spać czworo ludzi. Zwykle, a szczególnie zimą sypiali tam dzieci (Słomka, 1983, s. 34; Chałasiński, 1984, s. 63). Jeżeli rodzina była bardzo liczna, jej członkowie spali również na ziemi, jak czytamy w jednym z pamiętników: „matka spała z czworgiem dzieci na łóżku, ojciec na kanapie, a starsze dzieci poniewierały się po ziemi bo podłogi u nas nie było” (Ruszkiewicz, Wiloch, 1962, s. 46). W innym zaś autor pisze:

„(...) mieszkano byle jak, wystarczyła jedna izba i kuchnia, wystarczyło jedno łóżko. Dwa łóżka to był luksus. Czasem nawet stołu nie było, a jedzono na ławce z jednej wspólnej michy. Wystarczyło jedno łóżko dlatego, że rodzina choćby liczna, mieściła się byle gdzie. Po ławach, po piecach spali mniejsi. Większy spali po oborach, stajniach w zimie, a po strychach i szopach w lecie. Przykrycie nie sprawiało wiele kłopotu, bo rolę tę spełniały świetnie kozuchy, a już ostatecznie można było takie przykrycie sporządzić z wora napelnionego owianymi plewami” (Stryczek, 1984, s. 64).

Domy były bardzo przeludnione, co wynikało z wielodzietności rodzin. W mieszkaniach panował półmrok, gdyż oszczędnie używano lamp naftowych. Zwykle było w nich też zimno, gdyż opalano je słabo drewnem lub wcale. Węgla w ogóle nie znano (Kunysz, 1973, s. 74).

Garnki, w których przygotowywano potrawy były przeważnie gliniane, później zaczęły rozpowszechniać się tzw. żeleźniaki i kociołki. Naczynia codziennego użytku, takie jak: konew, cebrzyk, szaflik, wanienka, ceber, balia były również wykonane z drewna (Kunysz, 1973, s. 75). Posiłki spożywano także drewnianymi łyżkami (Słomka, 1983, s. 34).

Wodę czerpano z drewnianych studni, które były bardzo liche, „często był to dołek, wykopany na wodę, z którego każdy czerpał swoją konewkę” (Styczek, 1983, s. 43).

Tak więc mieszkania, w których żyła większość wiejskiej ludności galicyjskiej były ciasne, ciemne, wilgotne, nie odpowiadały również żadnym normom higienicznym. Najczęściej były to małe izby, pełniące równocześnie funkcje kuchni, sypialni, łazienki, a często także stajni. W takich, prymitywnych warunkach mieszkała przeważająca część dzieci galicyjskich na początku XX wieku.

Model wychowania w rodzinie chłopskiej

Rodzina chłopska z reguły była wielopokoleniowa. Z uwagi na to, że prokreacja stanowiła jedną z podstawowych jej funkcji, posiadanie licznego potomstwa miało ogromne znaczenie i było wręcz uważane za dowód Bożego błogosławieństwa. Świadectwem udanego życia rodzinnego było „odrobione gospodarstwo, utrzymany dom i co najmniej jedno dziecko na każdy rok” (Witos, 1981, s. 38). W rodzinach rodziło się więc zwykle po kilka lub kilkanaście dzieci, w jednym z pamiętników czytamy: „moi rodzice mieli czternaście dzieci, z tego żyło tylko dziesięć” (Gawron, 1986, s. 8). Przyrost naturalny w Galicji po 1900 roku wynosił ok. 16-18,5 % (Bujak, 1908, t. 1, s. 24).

Głową rodziny był ojciec, który wymagał bezwzględnej posłuszeństwa od wszystkich członków rodziny oraz podejmował decyzje co do dalszych losów dzieci (edukacja, ożenek, zamążpójście). Dzieci, nawet dorastające musiały podporządkować się woli ojca, który „za każde uchybienie wysmarował rzemieniem pasem, albo kawałkiem kija, jaki miał pod ręką” (Witos, 1981, s. 40). Do powinności dzieci należało okazywanie rodzicom należytej czci, miłości, wdzięczności, szacunku i posłuszeństwa. W związku z tym do rodziców zwracano się zawsze z pokorą, nie do pomyslenia było sprzecanie się z nimi. W przypadku nieposłuszeństwa używana była ojcowska różga, albo matczyzna „popłata” (Witos, 1981, s. 39).

Rodzice na ogół mało czasu spędzali ze swoimi dziećmi. Zajęci pracą w gospodarstwie zwykle ograniczali się do podstawowych czynności opiekuńczych. Jak tylko dziecko „zaczęło samo chodzić, to z drugimi dziećmi szło się z dala bawić od chałupy, ażeby nie widzieć matki, bo o nią płakało” (Kunysz, 1973, s. 66). Paromiesięczne dzieci matki brały zwykle ze sobą w pole, a w razie niepogody zostawiały w domu, najczęściej bez żadnej opieki. Jak pisał W. Witos, bywało, że: „krzyczało dziecko póki mogło, zmęczone zasnęło albo płakało dalej, wydając słaby, ledwo dosłyszalny, miauczący głos” (Witos, 1981, s. 39). W opiece nad małymi dziećmi uczestniczyło starsze rodzeństwo, gdy dziecko podrosło wychowywało się wśród rówieśników. Jeden z autorów wspomnień pisał: „wychowywałem się sam ze swoimi rówieśnikami, a tylko od czasu do czasu piętnowany i chwalony, jeśli na to naprawdę zasługiwałem, od rodziców” (Chałasiński, 1984, t. 1, s. 63).

Wychowanie dzieci polegało przede wszystkim na dużej karności. Świadek owych czasów stwierdził: „rodzice nasi nie mieli czasu nas wychowywać słowami i przykładem. Głównym wychowawcą był kij, straszenie nas różnymi strachami i opryskliwe słowa” (Chałasiński, 1984, t. 4, s. 17). Ze względu na dużą pobożność, zwracano uwagę na wychowanie religijne dzieci, które polegało na nauczaniu pacierza, prawd wiary, modlitw porannych i wieczornych oraz godziniek. Do obowiązkowych, codziennych czynności całej rodziny należała modlitwa i udział w nabożeństwie.

Tak więc tradycyjne stosunki w większości rodzin, oddziaływujące na atmosferę wychowawczą oparte były na hierarchii wartości i interesów rodzinnych, na bardzo sformalizowanych regułach wewnętrznej komunikacji w rodzinie i na obyczaju, brak było w nich głębszej refleksji czy rozbudowanych więzi emocjonalnych.

Odżywianie dzieci

Dzieci po urodzeniu karmiono piersią do ok. półtora roku życia, ponadto dawano im do ssania tzw. mojdę, czyli gałganek lniany lub konopny, w którym zawinięte były ziemniaki, kasza maczana w mleku lub barszczu. Mojdę dawano dziecku głównie podczas nieobecności matki. Poza tym małe dzieci karmiono papkami z chleba, cukru, masła, mąki (Słomka, 1983, s. 119). Nieco starszym dzieciom kobiety dawały ten sam pokarm, który same jadły (groch, kapustę, ziemniaki, kluski), przeżuając go wcześniej w ustach i studząc dmuchaniem, „dzieci napychano ziemniakami i kapustą, wiele z nich nigdy nie widziało mleka, ani bułki” (Witos, 1981, s. 39). Większe dzieci jadły to samo co dorośli. Do najczęściej spożywanych produktów należały: ziemniaki, groch, bób, kasza, kapusta oraz chleb. Mięsa drobiowego, wieprzowego czy wołowego prawie nie jadano. Popularne były natomiast ryby: karasie, liny i szczupaki, piskorze, które łowiono w stawach i bagniskach. Ludność wiejska często żywiła się zbieranymi w lasach grzybami i jagodami. Za duży rarytas uznawano jajka, które „były używane prawie tylko na święta wielkanocne albo dla chorych, albo usmażyła ich gospodyni na przyjęcie gościa, np. księdza, gdy chodził po kołędzie, uważając to za najlepsze przyjęcie i urczenie” (Słomka, 1983, s. 41).

Potrawy było bardzo mało urozmaicone. Na śniadania prawie niezmiennie jadano: barszcz zaprawiany mąką z mlekiem na kwasie z kapusty, latem ze szczawiu lub gruszek i kluski z mlekiem lub ze słoniną. Kwas, odlany z kiszzonej kapusty, wykorzystywano do sporządzania potrawy zwanej kwaśnicą. Barszcz lub kwaśnica często były spożywane przez biedną ludność dwa razy dziennie, na śniadanie i kolację. Obiady to najczęściej różne kasze najczęściej z mlekiem, rzadziej ze słoniną, ziemniaki, kapusta, groch, kluski z serem. Na kolację różne zacierki na mleku, ziemniaki, latem często mleko z chlebem. Mięso należało do rzadkości (Chałasiński, 1984, t. 1, s. 40 i s. 216). Kielbasy i mięso jadano przede wszystkim na Święta Wielkanocne. Biedna ludność spożywała stosunkowo mało chleba, w związku z tym dużym szacunkiem w domach oddawano chleb, matka przed rozpoczęciem bochna robiła znak krzyża, a okrusz chleba, gdy upadł na podłogę całowano z wielką czcią (Stryczek, 1984, s. 64). Rodziny, którym powodziło się lepiej, konsumowały więcej chleba, ale mięso pojawiało się na ich stołach również niezbyt często, przeważnie w niedzielę. Konsumpcja mięsa była wyznacznikiem statusu społecznego, stąd bywało, że kupujący nieśli je odkryte przez całe miasto, na dłoni, aby wszyscy widzieli, że ich na nie stać. Kawa i herbata, jeżeli były używane, to tylko na wielkie święta: Bożego Narodzenia i Wielkanoc (Słomka, 1983, s. 43).

W wielu rodzinach galicyjskich, szczególnie w okresie przednówka brakowało pożywienia. Ludzie żywili się wówczas zgnitymi ziemniakami, otrębami, pokrzywami, liśćmi młodych buraków i kapusty. W związku z tym dzieciom nie obce było uczucie głodu, wspominało o nim wielu pamiętnikarzy, przykładowo R. Turek pisał: „męką okropną jest głód, kiedy wiemy, że nie mamy nic do jedzenia ani nie spodziewamy się, że zdołamy niedługo łyzkę stawy lub okrusz chleba. Przeżywałem wiele razy takie stany, dlatego doceniam je

w zupełności" (Turek, 1973, s. 39). W innym pamiętniku czytamy zaś: „w domu był wielki głód i nędza, raz na dzień się paliło i jakieś kartoflanki matka nagotowała. Pamiętam, był u nas taki garnek duży ośmiolitrowy. Dzieci stawiały jak wojsko naokoło niego i każde płakało, że mało dostało. Dla matki zawsze zabrakło" (Ruszkiewicz, Wiloch, 1962, s. 46). Tak więc pożywienie dzieci galicyjskich było proste, mało urozmaicone i często nie wystarczało do zaspokojenia głodu.

Ubiór dziecięcy

Ubiór dziecięcy był bardzo skromny. Dzieci, zarówno chłopcy, jak i dziewczynki, do około 6 roku życia, nosiły długie po kostki, lniane lub konopne koszule. Starszym chłopcom matki szyły spodnie, zawiązywane na sznurek. Dzieci przez cały rok, nawet zimą, chodziły bez butów. Jak wspominał W. Kunysz: „do lat siedmiu chodziłem w katanie, w lecie — lnianej, w zimie — barchanowej[...] nie nosiłem żadnych botów" (Kunysz, 1973, s. 32). Z kolei R. Turek pisał: „miałem wtedy jedyną koszulinę z grubego płótna, uszytą przez matkę z jakiejś starej, podartej koszuli czy może z nogawki parcianych portek ojca[...] od czasu do czasu zdejmowała matka koszulę ze mnie, ażeby ją wyprać i wygotować w ługu. Wtedy ubierała mnie w starą, barchanową spódnicę" (Turek, 1973, s. 26). Ubrania szyte przez matki, dzieci nosiły zwykle, aż do całkowitego podarcia. Niektórzy chłopcy do 10 roku życia nosili krótkie spodniki, a dopiero przystąpienie do komunii świętej dawało „uprawnienia" do założenia spodni długich. O swoim ubraniu w starszym wieku chłopięcym W. Kunysz pisał: „do szesnastego roku chodziłem w portkach ze sznurem i obszernym klinem, który zwiślał w kroku jak wymię u dojnej kozy" (Kunysz, 1973, s. 76). Chłopcy czasami nosili słomiane kapelusze, ale najczęściej chodzili z gołą głową (Stryczek, 1984, s. 55).

Rodzice nie dbali o wygląd swoich pociec, dlatego „często dzieci były brudne, rozczochrane, o uczesaniu ich bowiem nikt nie myślał, przy tym były nieśmiałe i bały się obcych" (Słomka, 1983, s. 121). Chłopcy nosili długie włosy, spadające na kark. Dziewczęta do swojego wesela spletały jeden lub dwa warkocze, które w czasie czepin były obcinane i potem przechowywane na pamiątkę lub sprzedawane Żydówkom (Słomka, 1983, s. 39).

Zdrowie i higiena

Dzieci wychowywane były w skandalicznych wręcz warunkach higienicznych. W mieszkaniach panował powszechnie brud i brakowało w nich podstawowych urządzeń sanitarnych. W domach, ani w ich otoczeniu nie było toalet, stąd dzieci chodziły „po swojej potrzebie zawsze za stodołę, albo na grzędę" (Kunysz 1973, s. 66).

O higienę nie dbano wcale, jak wspominał R. Turek: „ceber z pomyjami służył nam wszystkim do mycia. Ze względu na zepsucie smaku pomyj, nie wolno było jednak używać mydła. Krowa ani smaku, ani zapachu mydła nie znosi [...] wyciągaliśmy spod pierzyny róg płachty, na której spali rodzice i w nią wycieraliśmy nasze umyte twarze" (Turek 1973, s. 46-47). Tylko niemowlęta kąpano dwa razy dziennie, gdyż sądzono, że podczas kąpieli dziecko rośnie. Do kąpieli wkładano leszczynę i różne zioła aby dziecko dzięki nim nabierało sił i zdrowo rosło. Wodę do kąpieli odgrzewano po kilka razy, dlatego była czarna i cuchnąca. Głowę dziecka

myto bardzo ostrożnie, przez długi okres pozostawiano nie myte ciemączko, dlatego „tworzyła się na nim skorupa brudu, w czym się wszy lęły, i co dopiero po roku, gdy ciemę stwardniało, delikatnie zmywali lub sama ta skorupka odpadała” (Słomka, 1983, s. 120). Wielkim utrapieniem były wszy. Aby się ich pozbyć, skrapiano głowę okowitą, a na święta, zmywano głowę ługiem, ponadto głowy „łuskano”. Rozpowszechnianiu się wszawicy sprzyjało przykrywanie się wierzchnim, dziennym ubraniem (Słomka, 1983, s. 127).

Od najmłodszych lat dzieci hartowano, bez względu na porę roku ubierano je lichy, nie zakładano czapek ani butów.

Brak higieny, powszechnie panujący brud, nieodpowiednie odżywianie, przebywanie w domach zdrowych razem z chorymi, ludzi ze zwierzętami, powodowały rozprzestrzenianie się chorób i dużą śmiertelność dzieci. Poza niekorzystnymi warunkami higienicznymi w domach, brak był podstawowej wiedzy z zakresu pielęgnowania niemowląt i opiekowania się małymi dziećmi, stąd wiele z nich umierało w niemowlęctwie lub pierwszych latach życia.

Tabela 2. Śmiertelność dzieci w Galicji do 5 roku życia w latach 1900-1909 (w stosunku do ogółu zmarłych)

Wiek dzieci	Rok 1900	Rok 1901	Rok 1902	Rok 1903	Rok 1904	Rok 1905	Rok 1906	Rok 1907	Rok 1908	Rok 1909
I miesiąc życia	14,6	14,5	13,2	13,3	13,3	12,8	13,9	13,9	13,8	12,4
I rok życia	36,6	34,2	34,6	33,3	32,7	33,8	33,6	33,2	32,2	32,8
5rok życia	54,3	52,4	54,9	53,1	50,6	51,3	52,3	50,1	58,3	51,4

Źródło: W. Momidłowski, *O śmiertelności dzieci w Galicji i sposobach jej zwalczania*, Kraków 1912

Na podstawie danych w tabeli 2, możemy stwierdzić, że odsetek śmiertelności dzieci do 5 roku życia, w latach 1900-1909 wynosił w Galicji średnio 50 % ogółu zmarłych. Podejście rodziców do śmierci dziecka, traktowanego jako dar Boży, najlepiej oddają to słowa przytoczone przez R. Turka: *Bóg dał Bóg wziął!* (Turek, 1973, s. 136).

Do najczęstszych chorób, będących przyczyną śmierci dzieci w początkach XX wieku należały: gruźlica, krzywica, kiła i tzw. ostre choroby zakaźne, tj. błonica, krztusiec, szkarlatyna, odra, czerwotka, cholera (Momidłowski, 1912, s. 3). Bardzo często wśród dzieci występowały ponadto: „zapalenia, tyfusy, puchliny wodne, bólgczki, a nadto kołtuny, ograszki, utrącenia krzyża” (Słomka, 1983, s. 125). Wśród dzieci bardzo rozpowszechniona była ograszka, zwana trzeciaczką, czwartaczką lub zimnicą. Podczas choroby występowała wysoka temperatura i silne dreszcze. Choroba pojawiała się na skutek jedzenia niedojrzałych owoców, ssać wiu lub z przemoknięcia czy przeziębnienia (Słomka, 1983, s. 126).

Leczeniem dzieci, podobnie jak dorosłych zajmowali się znachorzy. Na wszystkie choroby stosowano te same lekarstwa, były to: „zakłęcie, zażegnanie, woda z plebejskiej studzienki, kwiat lipowy, rozparzony owies, świeży chleb, gorąca kąpiel, sucha lub mokra gorąca cegła przykładana do boku albo też pod nogi, smarowanie spirytusem lub też gorącą śmietaną: brzucha, piersi i nóg” (Witos, 1981, s. 128). Czasami stosowano też inne metody, jak wspominał Pigoń:

„znachorka zwalczając chorobę [...] wysmarowała mnie po całym ciele i potem golca wsunęła na desce do pieca, z którego niedawno wyjęto chleb. Gorąco tam było wściekle, a mnie tylko czubek głowy wystawał z czeluści. Niedługo wytrzymałem ten zabieg leczniczy. Narobiłem wrzasku na cały dom, toż to matka się zlitowała i wyciągnęła mnie z tej piekarni” (Pigoń, 1983, s. 135).

Lekarzy w ówczesnych czasach było mało, a ponadto chorzy obawiali się, że lekarze trują (Witos, 1981, s. 127). W związku z tym

„jak kto zachorował, to do ostatka omijał doktora, a chodził do znachorów, których nie brak było wtedy po wsiach, a którzy nie leczyli, tylko zażegnawali [...] Jeżeli do chorego na wsi przyszedł kiedy lekarz, to zamiast lekarstwa z apteki kazał najczęściej uwarzyć ziele, lub zalecał pijawki, bańki albo upuszczanie krwi” (Słomka, 1983, s. 129).

Dzieci galicyjskie na początku XX wieku wychowywały się w skandalicznych warunkach higienicznych, bardzo często zapadały na różne choroby i przedwcześnie umierały.

Codienne zajęcia dzieci

Dzieci chłopskie w Galicji bardzo wcześnie były angażowane w zajęcia domowe. Niejednokrotnie już w trzecim, czwartym roku życia opiekowały się młodszym rodzeństwem i pomagały w pracach domowych, przykładowo przynosiły ziemniaki, drewno z komory, karmiły drób.

Nieco starsze dzieci miały stałe obowiązki w gospodarstwie. Latem, młodsze dzieci spędzały czas głównie na pasaniu bydła, trzody czy gęsi. Jak pisał Walenty Kunysz: „dobiegło mi lat siedem [...] dzieciństwo się skończyło, nie było pytania. Musiałem się zgodzić — paść po miedzach, drogach i w lesie karego bułanka (Kunysz, 1973, s. 33). Z kolei Jan Słomka wspominał:

„Od szóstego roku życia zacząłem pasać na pastwisku: trzodę, krowy i konie. Wówczas było to w zwyczaju, że z każdego domu musiał być pastuch, chłopak lub dziewczyna. Jeśli ktoś nie miał własnego dziecka, zdolnego do pasania, trzymał służącego — pastucha. Żadnego dziecka wsiowego pasanie nie minęło, każde musiało to przeterminować” (Słomka, 1983, s. 22).

Pasanie bydła trwało zwykle od wschodu słońca do południa i od godzin popołudniowych aż do zmroku. Autor pamiętnika stwierdzał: „pasatem było do ukończenia 14 lat na słońcu i ściecie, na wietrze i upałach” (Dąbrowska, 1969, s. 12).

Obowiązki starszych dzieci były coraz bardziej odpowiedzialne i zależały od płci. Dziewczęta najczęściej pomagały matkom w pracach domowych oraz pilnowaniu młodszego rodzeństwa. Chłopcy zaś pomagali w obrzędku inwentarza, rąbaniu drewna i młóceniu cepami. Poza gospodarstwem dzieci przyuczano do prac, jakie wykonywali ich rodzice, najczęściej do jakiegoś rzemiosła. O swoich obowiązkach z dzieciństwa F. Magryś

pisał: „Teraz już nie siedziałem za piecem, lecz ojczym wziął mnie do pomocy przy robotach tkackich [...] starszego brata wziął już na warsztat i kazał wyrabiać płótno” (Magnyś, 1987, s. 27). Podobne wspomnienie przytaczał J. Słomka: „Od czasu, jak przestałem pasać pomagałem w gospodarstwie, należało wtedy do mnie jako wyrostka poganianie przy orce, włóczenie, radlenie, robota przy sadzeniu, ogrzebywaniu i kopaniu ziemniaków, przy zbiorze siana i żniwie, przy wywózce nawozu” (Słomka, 1983, s. 24).

Zimą małe dzieci zwykle przesiadywały w izbie na tzw. zapiecku. Często rodzice nie pozwalali im wychodzić z tego miejsca przez cały dzień. Starsze natomiast pomagały w różnych pracach domowych, np. łuskaniu fasoli, skubaniu pierza, szatkowaniu kapusty, dziewczęta najczęściej cerowały odzież.

Najtrudniejsza była sytuacja sierot, których ze względu na dużą śmiertelność ludności było w Galicji nie mało. Pisząc o swoim dzieciństwie jeden z autorów pamiętnika wspominał jak po śmierci rodziców został oddany na służbę do gospodarzy, gdzie za miejsce do spania i jedzenie służył w gospodarstwie. W jego pamiętniku czytamy:

„dla służących dzień zaczyna się o godzinie czwartej, a kończy o dziesiątej wieczór [...] służący od 4 rano mieł w żarnach dla świń, później obrządza inwentarz, nakarmi, napoi, zje śniadanie — barszcz z kartoflami. Po śniadaniu cepy i do wieczora wywija półtorakiem, jak zima długa. Wieczorem znów obrządza inwentarz, a po kolacji rżnij sieczkę na dzień następny i tak w koło. Latem pasienie bydła, jeśliś pastuch, a jak parobek, to znów robota z końmi od świtu do zmroku” (Landy-Tołwińska, Ligocki, Kasperowicz, 1968, s. 193).

Tak więc od najmłodszych lat dzieci wdrażane były do licznych obowiązków i ciężkiej, często ponad siły, pracy.

Zabawy dziecięce

Dzieci urozmaicały sobie czas różnymi zabawami podczas pasania bydła, gęsi czy trzody. Z analizy pamiętników wynika, że do najbardziej ulubionych należały: ciuciubabka, jazda końmi, zaganianie świń, zabawa w gąski, wójta, itp. Zasady zabaw zwykle dzieci obmyślały samodzielnie. Przykładowo „zaganianie świń” to zabawa, gdzie podrzucano w górę drewnianą przypominającą kształtem świnkę, po czym uderzało się go drugim patykiem i starano się trafić do określonego miejsca, jakby chlewika. „Zabawa w wójta” była naśladowaniem wójta podczas jego czynności. W zabawie „w gąski” dziecko grające rolę wilka było schowane za prowadzącym zabawę. Reszta dzieci się kryła, potem na hasło przewodnika: chodźcie gąski do dom! Dzieci się rozbiegały a wilk je łapał. Często podczas zabaw na pastwisku dzieci urządzały „wesela”, gdzie na podobieństwo prawdziwych wesel tańczono i śpiewano. Bawiły się też w „szkołę”, „jarmark”, dom” (Kunysz, 1973, s. 220). W lecie ulubione były ponadto kąpiele w rzece, dzieci tarzały się przy okazji w piasku lub błocie. Ulubioną zabawą pastuchów były wyścigi na koniach (Słomka, 1983, s. 123). Dość popularne wśród dzieci były też zabawy sprawnościowe: „stawanie dęba, chodzenie na rękach, skakanie przez przeszkodę, rów, dźwiganie ciężarów, bieganie” (Kunysz, 1973, s. 35). Chłopcy lubili ponadto mocowanie się, podczas którego formowały się drużyny i kibicowały zawodnikom oraz zabawę w wojsko, do której wycinali z drewna różnego rodzaju „broń”: łuki, dzidy, pistolety (Stryczek, 1984, s. 36). Ulubioną zabawą chłopców było też buszowanie po drzewach. Za popularną zabawę dziecięcą uznać można bieganie i brodenie po wodach i błocie. Małe dzieci lubiły się też huśtać na przywiązanych do drzew huśtawkach (Stryczek, 1984, s. 33).

Podczas zabaw dzieci wykorzystywały najczęściej drewniane kije, patyki, sznurki, kamyki. Chłopcy bawili się też szmacianymi piłkami własnej roboty, a dziewczynki lalkami domowego wyrobu. Dzieci miały też zabawki drewniane: koniki, konie na biegunach, „ruszające się” ptaszki, gliniane koguciki, piszczałki, drewniane lub gliniane naczynka itp. (Seweryn, 1960, s. 77).

Zabawy podczas „pasionki” urozmaicały całe dziecięce życie, pamiętnikarze pisali o tych chwilach, jako o najwspanialszych momentach dzieciństwa: „wypędzając krowy przed wschodem słońca, z wielkim entuzjazmem śpiewało się piosenki [...] nad rzeczułką w lesie urządzaliśmy najrozmaitsze zabawy [...] w jesiennej porze gotowaliśmy ziemniaki w ogniu, które jedliśmy nieraz z rybą łapaną w rzeczułce” (Chałasiński, 1984, t. 1, s. 225).

Zimą, najczęstszym miejscem zabaw, dziecięcym „królestwem” był zapiecek. W pamiętniku R. Turka czytamy:

„wspominam o tym piecu, ponieważ utkwił mi w pamięci najbardziej z mojej najwcześniejszej młodości, jako mój osobisty apartament: mieszkanie, sypialnia, pokój do zabaw i przyjęć. Tu przyjmowałem wizyty moich rówieśników i rówieśnic. Panowałem nad nim niepodzielnie niczym dziedzic na folwarku. Na szerokim murku, łączącym piec z szeroką nalepą, miałem poukładane zabawki: kawałki szkła, skorupy potłuczonych naczyń glinianych, różne pokręcone patyczki, drewnienka itd. Gdzie się dało, ponaklejałem ściany różnymi obrazkami, wyciętymi ze starych książek” (Turek, 1973, s. 20).

Siedząc na zapiecku, dzieci wymyślały różne gry, zabawy, zgadywanki, to tam „strugało się z patyków krowy, konie, grało w „Elfa, belfa, cwancygiery” (Kunysz, 1973, s. 34). Z opowiadań W. Kunysza wynika, że ulubioną zabawą była ta w „*Elfa, belfa, cwancygiery*”. Polegała ona na tym, iż uczestnicy podnosili po dwa palce i liczono je, wypowiadając wierszyk:

Elfa, belfa, cwancygiery, jest tu kawa i cukierki.

„Skąd ty jedziesz baranie? Od Krakowa mój panie.

Co tam robią w Krakowie? Biją kozy na głowie, ślepy kowal konia kuje.

Biczem strasznie wymiguje, es, es, es. A ten stary Bindachowski będzie pies!”

Wyliczone w ten sposób dziecko szło do kąta i nie brało udziału w następnym wyliczaniu. (Kunysz, 1973, s. 220). Na zapiecku dzieci bawiły się też „w dom” i puszczanie mydlanych baniek (Turek, 1973, s. 59).

Zimą dzieci lepiły na podwórkach bałwany, jeździły na sankach, ślizgały się na chodakach.

Rozrywką dla dzieci były wiejskie uroczystości: chrzciny, wesela, dożynki, jarmarki, w których uwielbiały brać udział (Pigoń, 1983, s. 153).

Edukacja dzieci

Na wsi galicyjskiej nie było „mody” na kształcenie dzieci. Istniało przekonanie, że wykształcenie jest zagwarantowane wyższym stanom, a dla wiejskich dzieci stanowi stratę czasu. W jednym z pamiętników czytamy o powszechnym zdaniu, że „nie warto dużo dziecka uczyć, bo to niepotrzebne chłopu na wsi, bo to i tak chleba nie da” oraz: „kto się zno na piśmie, to się piersy do piekła docisnie” (Landy-Totwińska, Ligocki, Kasperowicz, 1968, s. 257). Często uważano wręcz, że nauka może być zagrożeniem dla zdrowia, gdyż

można „zająć w głowę” (Kunysz, 1973, s. 38). Rodzice poza tym niechętnie zapisywali dzieci do szkół, „nie chcąc pozbyć się wyręczania w domu, a głównie przy pasaniu bydła” (Kuraś, 1925, s. 40). W wielu wsiach szkół nie było wcale, a ludność wiejska nie odczuwała potrzeby edukacji, „szkołę uważali za wielki niepotrzebny ciężar i bronili się przed nią” (Witos, 1981, s. 96). W związku z tym, rozwój szkolnictwa ludowego w Galicji następował bardzo wolno, na początku XX wieku na jedną szkołę elementarną przypadało 1400 mieszkańców. Ponadto najliczniej występowały, najniżej zorganizowane szkoły jednoklasowe.

Tabela 3. Liczba publicznych szkół ludowych w Galicji w roku 1909

Typ szkoły ludowej	Liczba szkół
wydziałowe	86
pospolite 6-klasowe	53
pospolite 5-klasowe	127
pospolite 4-klasowe	337
pospolite 3-klasowe	20
pospolite 2-klasowe	1 204
pospolite 1-klasowe	3 351
Suma szkół zorganizowanych	5 178

Źródło: B. Baranowski, *Szkolnictwo ludowe w Galicji w swym rozwoju od 1868 do 1909, z uwzględnieniem stosunków higienicznych, Rodzina i Szkoła* 1910, 17 i 18, s. 258

Brak zainteresowania edukacją wynikał również z tego, że wśród ludności galicyjskiej na początku XX wieku panował duży analfabetyzm, który w 1900 roku sięgał 46,2% (Baranowski, 1910, s. 261). Ponadto w domach chłopskich nie było żadnych książek. Wieśniacy przechowywali tylko różne druki, np. testamenty, arkusze gruntowe, książeczki podatkowe, wezwania z urzędu itp., a ponieważ nie potrafiono rozróżnić dokumentów ważnych od nieważnych, przechowywano zarówno jedno, jak i drugie. Zwykle z dużą starannością, na dnie skrzyni (Słomka, 1983, s. 159).

Jednak nawet wśród niewykształconych ludzi bywali rodzice, którzy dostrzegali potrzebę edukacji i zapisywali dzieci do szkoły dość wcześnie. Przykładowo Pigoń wspominał: „do szkoły poszedłem wcześniej, w siódmym roku życia. Dostałem parciań torbę przez ramie, do niej tabliczkę, rysik, »lamentarz«” (Pigoń, 1983, s. 155).

Nauka w wiejskich szkołach ludowych odbywała się przeważnie tylko porą zimową, od św. Michała do św. Wojciecha, „zaczynała się w jesieni, gdy bydło przestało chodzić na pastwisko, a kończyła na wiosnę, skoro bydło zaczęło wyganiać i dzieci zaczęły pasać” (Słomka, 1983, s. 23). Nauka obejmowała podstawowe umiejętności, tj. czytanie, pisanie, rachunki i śpiew, dziewczynki były ponadto uczone robót ręcznych (Kuraś, 1925, s. 42). Dzieci najpierw uczyły się alfabetu, potem składania liter w sylaby, tzw. słabizowania, w końcu czytania i pisania. Do nauki służyły małe książeczki tzw. groszówki oraz elementarz, pisanie odbywało się

na glinianych tabliczkach (Słomka, 1983, s. 23). Elementem edukacji dziecięcej było przygotowanie do spowiedzi i komunii św. prowadzone przez proboszcza. Jak zauważał W. Witos: „bardzo wielu z nich nigdy się niczego nie nauczyło, a tylko wynosiło z tej nauki mocno nadwyrężone uszy, które proboszcz codziennie naciągał” (Witos, 1981, s. 39).

Nauka odbywała się w prymitywny sposób, „najwięcej czytano ustępy z książek szkolnych i tak codziennie czytano po dwie trzy godziny bez przerwy lub na odmianę przepisywano całe ustępy z książki” (Chałasiński, 1984, t. 1, s. 261). Ponadto nauczyciel odpytywał całą klasę z czytania, „gdy mu płynnie nie odczytywali, wtedy bił całą klasę” (Gawron, 1986, s. 17).

W szkołach panowała dyscyplina, czuwano nad pilnością w nauce oraz przyzwoitym zachowaniem w szkole i poza nią. W jednym ze wspomnień z czasów szkolnych czytamy: „najgorzej było z tym siedzeniem w ławkach spokojnym, bo trzeba było cicho i spokojnie siedzieć, a tu trudno” (Chałasiński, 1984, t. 1, s. 261). Nauczyciele powszechnie wyznawali wychowywanie batem,

„zdarzało się, że 8 letni chłopczyk czy dziewczynka, za nieodrobienie lekcji czy nieumienie lekcji, dostawali baty gumowe, tak, że ślady tych batów były bardzo widoczne i pozostawały na parę dni, karę dla starszych stosował jeszcze gorszą, bo do bicia stosował drewniany metr, który zarazem służył do nauki [...] niektórych dzieci zamykał po 2-je do żelaznej beczki strażackiej służącej do wody w czasie pożaru lub zamykał do piwnicy” (Chałasiński, 1984, t. 4, s. 36).

Kto się nie uczył, musiał „trzymać osła za ucho”, co było ogromnym wstydem dla dzieci, czasami stosowano też tzw. pacę, tzn. bicie linią po dłoni (Słomka, 1983, s. 23). O podobnych metodach pisał M. Rusinek, który wspominał, że gdy ktoś coś przeszkrobał nauczyciel:

„kazał wyciągnąć dłoń na płask odwróconą i wymierzał kilka ostrych jak brzytwa uderzeń cienką trzciną. Przy recydywie przestępstwa [...] pedagog wywoływał z ławki, polecał ustawić na honorowym miejscu pośrodku klasy stołek i położyć na nim swój korpus odwrócony okrągłą częścią do góry. Wtedy toł trzcinowym prętem, ile wlało” (Rusinek, 1969, t. 1, s. 9).

W klasach szkolnych, wyznaczane były wręcz miejsca „egzekucji”, o czym pisał przykładowo S. Pigoń: w „przednim kącie klasy, na widocznym miejscu mieścił się oczywisty znak rygorów: zielona, specjalnie w tym cel zrobiona ławka, a nad nią trzcina” (Pigoń, 1983, s. 157). Oprócz opisywanych kar stosowano też tzw. osłe uszy. Kara ta polegała na tym, iż niesformemu uczniowi nakładano na głowę opaskę z osłimi uszami wykonaną z brzoźowej kory. Uczeń taki stawał się pośmiewiskiem kolegów, a czasem i całej wsi, gdyż musiał iść w niej do domu (Kuraś, 1925, s. 42).

Zdarzało się, że w szkołach stosowano system pochwał i nagród, pisał o tym w swoich wspomnieniach W. Fołta. W szkole, do której uczęszczał stosowano zasadę wyróżniania pilnych i zdolnych uczniów. Przy okazji zakończenia roku szkolnego wręczano im, fundowane przez Radę Szkolną, książeczki o treści religijnej lub patriotycznej (Fołta, 1987, s. 43).

W wiejskich szkołach rzadko uczyli wykształceni nauczyciele, zwykle byli to chłopcy, którzy umieli czytać i pisać, byli utrzymywani przez społeczność wiejską, tzn. „dostawali kilkadziesiąt reńskich na zimę i wikt z każdego domu po kolei” (Słomka, 1983, s. 160). Bywało również, że nauczycielem był wiejski organista.

Uczęszczanie do szkoły nie zwalniało dzieci z pomagania w gospodarstwie, po powrocie ze szkoły dzieci angażowano w prace gospodarskie. O odrabianiu lekcji w domu nie było mowy, stąd efekty edukacji były często mizerne.

Dzieci chłopskie najczęściej kończyły edukację na 1, 2 lub 3 klasach szkoły ludowej, rzadko kontynuowały naukę w szkołach średnich. Rodzice nie widzieli na ogół konieczności dalszego kształcenia. W jednym z pamiętników autor wspominał o rozmowie z ojcem po ukończeniu 3 klasy szkoły ludowej. Podczas rozmowy ojciec stwierdził: „to ci wystarczy — panem i tak nie będziesz, boś zapisany do dziadowskiej książki, a ja nie umiem czytać ni pisać i żyję i pieniądze potrafię liczyć, bylebym dużo miał” (Landy-Tołwińska J., Ligocki H., Kasperowicz H., 1968, s. 289). W innym pamiętniku zaś czytamy: „Gdym wspomniał rodzicom, ażeby mnie posłali do wyższej szkoły, śmieli się ze mnie, mówiąc, że poszlą mnie na drugi rok torfu kopać, gnoju wozić itp., a i w tym roku będzie jeszcze dosyć roboty, to będzie dla mnie dobra szkoła” (Chałasiński, 1984, t. 4, s. 43). Najczęstszą przeszkodą w kontynuowaniu nauki były jednak kwestie finansowe. Zdarzało się bowiem, że gimnazjum znajdowało się na terenie innego powiatu i nauka wiązała się z koniecznością zamieszkania na stacji, a zatem ponoszenia dodatkowych kosztów. Najczęściej opłata za mieszkanie i wyżywienie przekraczała możliwości finansowe większości wiejskich rodzin galicyjskich. Podobnie kształcenie w zawodach rzemieślniczych było ograniczone, bo również funkcjonowało tylko w większych miastach galicyjskich. W swoich wspomnieniach, jedna z autorek pisała: „kiedy skończyłam cztery oddziały szkoły na wsi, chciałam się dalej uczyć w mieście. Matka na to: — Dziecko kochane, nie jestem w stanie cię posłać, w czym pójdziesz w zawieję i o czym, jak nie ma co do głowy włożyć? Zapomnij o szkole” (Ruszkiewicz, Wiloch, 1962, s. 48). Gdy dzieci chłopskie trafiały do gimnazjów były zwykle źle traktowane przez kolegów. Dzieci miejskie odnosiły się do nich z wyższością, wyśmiewano się ze wszystkiego: „z moich komborskich zaciągnięć w mowie, z użytych słów gwarowych, ze sposobu jedzenia, z takiego czy owakiego domorosłego zachowania”, opisywał Pigoń (1983, s. 173).

Mimo utrudnień wiele dzieci pragnęło się uczyć i bywało, że umiejętność czytania i pisania zdobywały samodzielnie. Jeden z samouków, który uczył się, pomagając we dworze ogrodnikowi, przedstawił następująco swoje doświadczenia:

„zbierałem torebki z nasion, kwiatów i warzyw, chowałem do kieszeni starannie i pomału w wolnej chwili od pracy zacząłem składać i odczytywać nazwy nasion [...] Z pisaniem szło mi ciężiej, ale nauczyłem się pisać sam. Podglądałem, jak kto pisze, żeby zobaczyć, jakie litery kto stawia i próbowałem je pisać zawzięcie” (Landy-Tołwińska, Ligocki, Kasperowicz, 1968, s. 207).

Dzieci wiejskie miały utrudniony dostęp do edukacji, najczęściej pobierały naukę w najniższej zorganizowanych szkołach ludowych. Tylko nielicznym, z zamożniejszych rodzin udawało się kontynuować kształcenie w szkołach wyższego szczebla.

Zakończenie

Nakreślony w artykule, na podstawie wspomnień różnych autorów – bezpośrednich uczestników opisywanych czasów, obraz dzieciństwa galicyjskiego w początkach XX wieku, rysuje się raczej ponuro i smutno. Już od najwcześniejszych lat dzieci chłopskie musiały ciężko pracować w gospodarstwie, często były niedożywione, brudne, chore, bez możliwości systematycznej edukacji. Można wręcz stwierdzić, że dzieciństwo było bardzo krótkie, gdyż dzieci szybko wkraczały w świat dorosłych z wszystkimi jego troskami, kłopotami, a czasem i okrucieństwem. Dzieciństwo nie trwało czasami długo, bo wcześniej kończyła je śmierć, z różnych powodów. Mimo to, należy podkreślić, że w wielu pamiętnikach te najwcześniejsze chwile życia, choć trudne, wspomniane są jako „szczęśliwe i nigdy nie zapomniane lata dzieciństwa!” (Turek, 1973, s. 26).

Bibliografia

- Baranowski B. (1910). Szkolnictwo ludowe w Galicji w swym rozwoju od 1868 do 1909, z uwzględnieniem stosunków higienicznych. *Rodzina i Szkoła*, 17 i 18, s. 258.
- Bujak F. (1908). *Galicya*. T. 1. Lwów: H. Altenberg.
- Chałasiński J. (1984). *Młode pokolenie chłopów*. T. 1, 2, 3, 4. Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.
- Dąbrowska M. (1969). *Pamiętniki młodzieży wiejskiej 1918-1939*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Fořta W. (1987). *Życie własnego nadania*. Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.
- Gawron W. (1986). *Wspomnienia z Limanowszczyzny*. Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.
- Głabiński S., (1909). Stosunki społeczne i ekonomiczne w Galicji. W: K. Wojciechowski (red.) *Polska, obrazy i opisy*. T. II. Lwów: Macierz Polska.
- Kunysz W. (1973). *Wścibski i Wrazicki*. Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.
- Kuraś F. (1925). *Przez ciemne żywota*. Częstochowa: Księgarnia A. Gmachowskiego.
- Landy-Tołwińska J., Ligocki H., Kasperowicz H. (1968). *Pamiętniki samouków*. Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.
- Magryś F. (1987). *Żywot chłopu działacza*. Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.
- Mędrzecki W., Rudnicki Sz., Żarnowski J. (2003). *Spółeczeństwo polskie w XX wieku*. Warszawa: Instytut Historii PAN.
- Momidłowski W. (1912). *O śmiertelności dzieci w Galicji i sposobach jej zwalczania*. Kraków: Nakł. autora.
- Pigoń S. (1983). *Z Komborni w świat*. Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.
- Romer E., Weinfeld I. (1917). *Rocznik Polski, tablice statystyczne, tabl. 78 i 80*. Kraków: Gebethner i Wolff.
- Rusinek M. (1969). *Opowieści niezmyślone dawne i nowe*. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Literackie.
- Ruszkiewicz H., Wiloch B., (red), (1962). *Nowe pamiętniki chłopów*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Seweryn T. (1960). *Polskie zabawki ludowe*. Warszawa: Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe.
- Słomka J. (1983). *Pamiętniki włościanina*. Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.

Stryczek J. (1984). *Chłopskim piórem*. Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.

Turek R. (1973). *Moja mama, ja i reszta*. Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.

Witos W. (1981). *Moje wspomnienia*. Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.

Summary

Galician childhood at the beginning of the 20th century in the light of the peasant memoirist literature

The peasant memoirist literature is a valuable document of changes which happened during years in the Galician villages. The descriptions of village life and customs provide knowledge about the culture, the national awareness, the spiritual life of the population of that time. The publications of the folk writers such as Roman Turek, Walenty Kunysz, Jan Stryczek and others can be recognised, among others, as an especially valuable source of historical knowledge. They present memories dating back as far as the earliest years in their work giving the idea of the Galician childhood at the beginning of the 20th century at the same time. The image of the childhood depicted in the article, in the light of memories of various authors, is presented in a sullen, sad way. As early as their youngest years of life, the Galician peasant children had to work hard in the farm and they were often malnourished, dirty, ill and without a possibility of the systematic education. It can be frankly stated that their childhood was very short as the children quickly entered the world of the adults with its all worries, problems and often also cruelty. The childhood sometimes did not last long since the death approached it due to different reasons. The rich memoirist literature perfectly brings the specific character of the Galician childhood closer.

Tradycyjne i nowatorskie myślenie o dziecku w poradnikach wychowawczych z okresu Drugiej Rzeczypospolitej

W okresie Drugiej Rzeczypospolitej na polskim rynku ukazało się ponad sto poradników wychowawczych dla rodziców. Reprezentowały one dwa odrębne nurty myślenia o dziecku – konserwatywne oraz nowatorskie. Pierwszy z nich przedstawiał dziecko jako istotę „niepełną”, „niedojrzałą”, pretendującą dopiero do stania się wartościowym człowiekiem – dorosłym. Głównym celem wychowania było kształtowanie moralności, a karność i dyscyplinę uważano za skuteczny środek umożliwiający jego osiągnięcie. Drugi z nurtów, wywodzący się z idei Nowego Wychowania, prezentował skrajnie odmienny sposób pojmowania dziecka i dzieciństwa. Uznano swoistość struktury psychicznej i odrębność dynamiki rozwojowej dziecka. Dzieciństwo stało się czasem wartościowym; dziecko zyskało prawo do przeżywania teraźniejszości zgodnie z indywidualnymi potrzebami i możliwościami rozwoju.

Dzieje literatury poradnikowej dla rodziców sięgają przełomu IV i V wieku, kiedy to w traktacie *O wychowaniu dzieci* biskup Konstantynopola św. Jan Chryzostom udzielał rad z zakresu kształtowania osobowości dziecka oraz sposobów postępowania chrześcijańskiego rodzica. Wiek XVII przyniósł takie prace pedagogiczne, jak Voreta *O chrześcijańskim wychowaniu dzieci*, Coustela *Reguły wychowania dzieci* czy *Myśli o wychowaniu* Johna Locke’a, które to publikacje ukazywały opiekunom ich obowiązki względem dzieci. Wraz z rozwojem cywilizacyjnym, gospodarczym i społecznym, a także przemianami kulturowymi i wzrostem wiedzy, pojawiać zaczęło się bogatsze piśmiennictwo poradnikowe. Pierwsze poradniki stanowiły zbiory nieuporządkowanych wskazówek, a ograniczona liczba osób umiejących czytać, jak również elitarność dobra, jakim były książki, skutkowało zarówno wąską grupą odbiorców, jak niewielką liczbą tego typu publikacji. Na polskim rynku wydawniczym znaczący wzrost liczby książek zawierających wszelkiego typu wskazówki, informacje oraz instrukcje dla rodziców dał się zauważyć dopiero w pierwszej połowie XIX wieku (Jakubiak, 2000, s. 115-116).

W okresie Drugiej Rzeczypospolitej wydanych zostało ponad sto poradników wychowawczych, autorstwa zarówno twórców rodzimych, jak i dzieł tłumaczonych z obcej, głównie niemieckiej, literatury pedagogicznej. Do głównych ośrodków wydawniczych publikujących poradniki należały: Wydawnictwo Gebethnera i Wolffa,

Wydawnictwo M. Arcta, Książnica-Atlas oraz Nasza Księgarnia z Warszawy, a także Księgarnia Św. Wojciecha z Poznania (Szymczak, 2011, s. 196).

Poradniki z okresu Drugiej Rzeczypospolitej miały bardzo zróżnicowaną objętość — porady publikowane były w kilkustronicowych broszurach, kilkunastostronicowych książeczkach lub obszernych tomach. Format książek był zróżnicowany, najczęściej trochę mniejszy lub niewiele większy od dzisiejszego A5. Kłopoty sprawia próba ustalenia nakładów poszczególnych poradników — na większości publikacji nie widnieje informacja o liczbie wydrukowanych egzemplarzy, w innych jest natomiast bardzo nieprecyzyjna, np. *Rady dla matek* dra W. Szenajcha mają adnotację „Wydanie III. Od 21 tysięcy do 100 tysięcy” (Szenajch, 1918).

Nie jest znana, niestety, dokładna cena ówczesnych książek poradnikowych dla rodziców. Większość pozycji posiada późniejszą oprawę introigatorską, a zachowane w oryginalnym stanie poradniki nie mają na obwolutach nadruku informującego o ich cenie; na pochodzącej z 1930 roku okładce książki Emilii Szteimbokówny znajdujemy jedynie informację, będącą reklamą innych publikacji wydanych przez Książnicę — Atlas w ramach serii *Biblioteka Przekładów Dzieł Pedagogicznych*, mówiącą, iż ceny tych książek wahały się w przedziale od 6 zł 80 gr do 12 zł (Szteimbokówna, 1930). Nie były więc to książki tanie i dostępne dla każdego.

Porady obejmowały swym zakresem wszystkie etapy oraz sfery życia dziecka, począwszy od wskazówek kierowanych do kobiet ciężarnych, poprzez wytyczne odnoszące się do wychowania religijnego, moralnego oraz fizycznego dzieci i młodzieży, na zagadnieniach związanych z rolą szkoły i pracy domowej w życiu dziecka — ucznia skończywszy. Poradniki poświęcone były bądź szeroko rozumianemu wychowaniu i poruszały wiele tematów z różnych dziedzin, bądź też dotyczyły wybranych aspektów, np. kształtowaniu charakteru lub karności wychowanków. Liczną grupę stanowiły książki poświęcone wychowaniu narodowemu.

Literatura poradnikowa z okresu międzywojnia charakteryzowała się bardzo zróżnicowanymi formami. Najwięcej książek napisanych było w formie rad albo przestróg kierowanych wprost do rodziców; liczną grupę stanowiły publikacje mające postać opowiadań, w których przedstawiano różne problemy wychowawcze oraz sposoby ich rozwiązywania; niektóre miały formę listów albo wspomnień, bądź też były zbiorami luźnych uwag dotyczących opieki czy wychowania. Zdarzały się także pozycje, w których występowało kilka tych form jednocześnie. Częstym zabiegiem stosowanym przez autorów było odwoływanie się do osobistych, uwierczonych sukcesem, doświadczeń w stosowaniu zalecanych metod postępowania. Prosty, zrozumiały język większości publikacji świadczyć może o szerokim gronie odbiorców, do których, ze swymi uwagami i zaleceniami, starali się dotrzeć autorzy. Zdecydowana większość poradników wychowawczych skierowana była do obojga rodziców, tylko nieliczne jako odbiorcę wskazywały wyłącznie matki, przy czym były to głównie książki poświęcone wychowaniu moralnemu oraz kształtowaniu postaw religijnych dzieci i młodzieży (Jakubiak, 2011, s. 121-122).

Dwudziestolecie międzywojenne to czas przenikania się na polskim rynku wydawniczym poradników o tradycyjnym oraz nowoczesnym podejściu do wychowania. Publikacje propagujące konserwatywne metody wychowawcze były zazwyczaj autorstwa osób duchownych; równie często były wznowieniami książek popularnych na przełomie wieków XIX i XX (Adamski, 1918; Grzędzińska, 1938; Żulińska, 1933; Bross, 1935; Brodowski, Brodowska, 1925; Zamoyska, 1937; Marciszewska-Posadzowa, 1937). Postulaty

wychowawcze głoszone przez autorów oparte były na herbartowskim modelu wychowania autorytarnego, w którym wiodącym celem wychowawczym było kształtowanie moralności, a środkiem wiodącym do tego celu – karność i bezwzględne poszanowanie wychowawcy. Zgodnie z poglądem J. F. Herberta, wychowywać można było wyłącznie poprzez ćwiczenie umysłu, czyli odpowiednie nauczanie; tak rozumiane nauczanie nie miało służyć jedynie przekazywaniu wiedzy czy umiejętności, ale przede wszystkim wyrobieniu charakteru wychowanka i edukacji moralnej (Hilgenheger, 1999, s. 11-12). Stąd też znaczącą część poradników wychowawczych zajmowały wytyczne odnoszące się do zagadnień związanych z kształtowaniem moralności dzieci oraz młodzieży, a także ostrzeżenia przed zagrożeniami, na które mogli natknąć się na swej drodze ku etycznej doskonałości zarówno wychowujący, jak i wychowywani.

Dzieciństwo uważane było za przejściowe stadium na drodze do osiągnięcia dorosłości, a dziecko jedynie za pełnego niedoskonałości „kandydata” do roli dorosłego, którego należało jak najprędzej wprowadzić w dorosłość. Wartość dzieciństwa mierzona była wyłącznie w odniesieniu do przyszłości, albowiem było to wyłącznie „stadium przejściowe [które – przypis A.M.] prowadzi rozwijającego się człowieka ku przyszłości, dokładniej zaś ku dorosłości” (Szczepka-Pustkowska, 2011, s. 70). Dziecko traktowane było jako bierny przedmiot urabiania, a jego rozwój sprowadzał się do powielania wpajanych mu przez dorosłych wiedzy, wartości i zasad postępowania (Szczepka-Pustkowska, 2011, s. 98).

Poradniki wychowawcze dla rodziców propagowały wychowanie w duchu chrześcijańskim, gdzie rodzina była opisywana jako instytucja ustanowiona przez Boga. Patriarchalny model rodziny jako osobę odpowiedzialną za opiekę i wychowanie dzieci wskazywał kobietę, dla której małżeństwo i macierzyństwo stanowić miały najważniejsze życiowe zadanie. Ten nurt poradnictwa często przedstawiał dziecko jako istotę stworzoną na Boże podobieństwo, ziemskiego aniołka, będącego jednocześnie spadkobiercą grzechu pierworodnego. Rodzice stanowili boskie przedstawicielstwo na ziemi, bożych posłanników; doniosłość i znaczenie tej funkcji były bezsporne – władzy rodzicielskiej należała się powaga. Rodzice nie byli jednakże ani panami, ani stwórcami swoich dzieci, ponieważ, jak pisało, „dziecko jest to nade wszystko dusza, tchnieniem Stwórcy z nicości wyprowadzona, która przez pośrednictwo matki ciałem się przyoblekła; jest to Boży depozyt na czas życia pieczy rodziców zlecony” (Plater-Zyberkówna, 1903, s. 31). W duszy każdego dziecka, na skutek skażenia natury ludzkiej (Zamoyska, 1937, s. 16; Adamski, 1918, s. 45, 88; Brodowski, Brodowska, 1925, s. 55; Plater-Zyberkówna, 1903, s. 16), toczyła się bezustanna walka dwóch przeciwstawnych sił: dobra i zła, dlatego też rodzicom i wychowawcom nigdy nie powinno braknąć siły do zwalczania zepsutej natury ich podopiecznych. Dziecko nie rodziło się „białą kartą”, lecz przychodziło na świat z pewnymi zaletami danymi mu przez Boga; zamierzenia Stwórcy wobec ziemskiego losu dziecka manifestowały się poprzez zdolności, pamięć, wyobraźnię, siłę, zdrowie, którym dziecko obdarzył, a także okoliczności zewnętrzne, pomoc bądź przeszkody, na jakie mogło napotkać na swej życiowej drodze (Plater-Zyberkówna, 1903, s. 46; Warol, 1935, s. 26; Zamoyska, 1937, s. 17; Żulińska, 1933, s. 23; Adamski, 1918, s. 81). Oprócz wielu zalet umysłu i serca, z którymi dziecko przychodziło na świat, na jego naturę składały się również liczne wady, złe popędy i namiętności, do których zaliczano: gniew, lenistwo, zazdrość, kaprysy, zarozumiałość, okrucieństwo lub mściwość. Walka z tymi wadami należała do rodziców i wychowawców, których zadaniem było czuwać, wyrabiać, przyświecać i karać.

Dla o też podstawę właściwego wychowania potomstwa stanowić miało kształcenie uczuć religijnych oraz życie zgodne z chrześcijańskimi wartościami, a sztuka wychowania często była uważana za tożsamą ze sztuką kierowania duszami. Rodzicom zalecano przyuczanie dzieci do bezwzględnego posłuszeństwa już od urodzenia, aby później polecenia dorosłych wykonywały bez wahania, pytania o ich zasadność, czy też bez konieczności ich powtarzania. I choć takie posłuszeństwo stawiało się cnotą samą w sobie, nie stanowiło jednakże ostatecznego celu wychowania, którym było wyrabianie charakteru, wykształcenie obywateli godnych chrześcijańskiego narodu, a w perspektywie – istot zasługujących na życie wieczne. Środkiem wiodącym do tego celu była karność, ponieważ, jak pisał ksiądz Alojzy Warol, „dzieci trzymane pod czujnym okiem rodzicielskim i pod różgą wychodzą (...) na ludzi”. Utrzymywanie posłuszeństwa miało się dokonywać głównie dzięki szerokiemu wachlarzowi zakazów i kar (także cielesnych). Kara porównywana była do lekarstwa; jedno i drugie należało stosować przy pierwszych objawach – tak jak wcześniej podane leki wyleczą chorego i nie spowodują dalszego rozwoju choroby, tak zawczasu wprowadzona kara ograniczać miała rozwój nieposłuszeństwa, krnąbrności i zła u dziecka. Nie należało zwlekać z karaniem podopiecznego, już od najwcześniejszego dzieciństwa musiał on wiedzieć, że za zły uczynek poniesie karę; karać należało nawet wówczas, gdy dzieci nie potrafiły jeszcze odróżniać dobra od zła. Jeżeli dziecko dopuszczało się złych uczynków i dawało upust swym namiętnościom, było niewątpliwie „chore na duszy” (Kmieciak, 1928, s. 74), a wówczas kochająca matka dla jego wyleczenia musiała używać różgi, nie bacząc na łzy i cierpienie dziecka; kara miała być dla dziecka przykra. Uważano, iż „matka, nie wypełniająca wielkiego obowiązku wychowania, staje się winną wobec Boga, dzieci, siebie samej i społeczeństwa” (Berthier, 1928, s. 57).

Doczesna siedziba duszy, ciało, także wymagało właściwego traktowania, zatem rodzice zobowiązani byli do troski nie tylko o rozwój duchowy, lecz również cielesny swych dzieci. Jako że Chrystus odkupił nie tylko duszę, ale i ciało człowieka, rodzicom nakazywano sprawowanie troskliwej opieki nad potomstwem już od pierwszych chwil jego życia; najważniejszym obowiązkiem matki było staranie o utrzymanie życia i zdrowia potomstwa (Berthier, 1928, s. 23; Głosy Katolickie, 1932, s. 2-3). Grzeszyła matka, która dopuszczała się zaniedbań, czy to podczas ciąży, gdy ulegała smutkom bądź gniewowi albo pracowała ponad siły, czy to już po narodzinach dziecka, gdy nie dokładała wystarczających starań, by zapewnić mu opiekę. Chrześcijańska matka zobowiązana była również do karmienia niemowlęcia własną piersią, a jedynie wyjątkowe sytuacje mogły usprawiedliwiać powierzenie tego obowiązku mamce (Głosy Katolickie, 1932, s. 26-27). Uważano, iż ciało to „sługa duszy, sługa Boga, krucho naczynie gliniane, w którym przechowujemy skarby ducha” (Żulińska, 1933, s. 24), zatem obowiązkiem rodziców było dbanie o należytą higienę i racjonalne odżywianie dzieci. Zdrowe ciało było niezbędnym warunkiem sprawnego działania wyższych władz człowieka, czyli rozumu i woli. Wychowanie dziecka zdrowego, odpornego na choroby, silnego i wytrzymałego było obowiązkiem rodziców wobec narodu i Kościoła.

Kolejnym obowiązkiem rodziców było rozwijanie i kształcenie rozumu, ponieważ „właśnie dlatego, że celem naszej wiedzy jest Bóg, ciągle się uczyć musimy” (Żulińska, 1933, s. 42). Popęd do wiedzy i naturalną ciekawość dzieci należało właściwie kształtować; wiedza uważana była za błogosławieństwo, które wzbogacając duszę, dawało i udziom radość i szczęście. Treści oraz stopień trudności miały być tak

dobre, aby rozbudzać i utrzymywać w podopiecznych zamiłowanie do nauki, a matki miały obowiązek same się nieustannie dokształcać, aby swoją postawą budzić u dzieci chęć wiedzy (Zamoyska, 1937, s. 320; Głosy Katolickie, 1932, s. 11; Żulińska, 1933, s. 40-44).

Autorzy poradników wychowawczych propagujących tradycyjny, chrześcijański model rodziny oraz konserwatywne metody wychowawcze zgodnie podkreślali, iż wychowanie musi być oparte na silnym fundamencie wiary. Dobrze wychować dziecko mogli jedynie ci rodzice lub wychowawcy, którzy nie szczędzili trudu i poświęceń, aby wychować człowieka wiernego Bogu, dobrego i sprawiedliwego, nietraczącego z oczu wśród ziemskich trosk i radości głównego celu życia – troski o duszę przeznaczoną do życia wiecznego.

Druga grupa autorów wyraźnie reprezentowała nurt, który można nazwać „postępowym” – inspirowany ideami Nowego Wychowania oraz ówczesnym stanem wiedzy psychologicznej i socjologicznej, krytykujący dotychczasowy model wychowania oparty na przedmiotowym traktowaniu dziecka oraz surowej karności opartej na strachu i cierpieniu fizycznym. Tego rodzaju poradniki były to w dużej mierze książki tłumaczone z niemieckiej lub anglojęzycznej literatury (Key, 1928; Pabst, 1919; Henderson, 1925; Sully, 1926; Sully, 1905; James, 1922), a ich adaptacja często powodowana była pragnieniem zaznajomienia polskiego czytelnika z aktualnymi trendami zachodniej myśli pedagogicznej. Na literaturę obcojęzyczną często powoływali się w swych pracach polscy autorzy, którzy czerpali z niej inspiracje i pragnęli przenieść postępowe idee na polski grunt, jak bowiem często podkreślali, potrzeby życia i duch naszego narodu wymagały otwarcia na nowe prądy wychowawcze – a zatem „obowiązkiem (...) jest stosowanie w wychowaniu najważniejszych wskazań postępu” (Borudzka, brw., s. 28).

Dzieciństwo zaczęto postrzegać jako wartościowy czas w życiu człowieka, a dziecko jako pełnowartościowego człowieka. Dziecko stało się „punktem wyjścia, środkiem i celem” (Ziemnowicz, 1927, s. 148), a dzieciństwo „swoistą fazą rozwoju człowieka, posiadającą swe odrębne zadania, swe odrębne miejsce w dojrzewaniu osobowości; biologiczna niezbędność dzieciństwa nadaje mu wewnętrzną celowość i całkowitość” (Zienkowski, 1929, s. 14). Przekonanie o owej swoistości i odrębności sprawiło, iż dziecko przestało być uważane za miniaturkę dorosłego, jego niepełną i niedoskonałą wersję. Z tego przeświadczenia wynikał postulat poszanowania natury oraz godności dziecka, a co się z tym wiązało, zapewnienie jak największej swobody w wychowaniu, a celem wychowania i nauczania stało się wprowadzenie dziecka do wspólnoty życia i pracy. Okres dzieciństwa przestano traktować wyłącznie jako stadium przejściowe na drodze do jedynego cennego etapu życia, za jaki uznawano niegdyś dorosłość, ale przyznano dzieciństwu status fazy dobrej i cennej, jako wartości samej w sobie (Szczepska-Pustkowska, 2011, s. 65-66; Śliwowski, 2007, s. 33-38; Sobczak, 1998, s. 77-78; Chmaj, 1962, s. 12). Rozwój dziecka zaczął być traktowany przede wszystkim jako funkcja jego własnej aktywności, czyli „rozwój przez zdobywanie, organizowanie, strukturyzowanie i restrukturyzowanie doświadczenia indywidualnego” (Szczepska-Pustkowska, 2011, s. 98).

Autorzy reprezentujący nowatorskie poglądy na wychowanie wytykali zwolennikom tradycyjnych metod, iż wychowując dziecko nie dla ziemskiego, a wiecznego życia, „teraźniejszość składali w ofierze przyszłości” (Pabst, 1919, s. 12), a przecież dziecko miało swoją teraźniejszość i było uprawnione do przeżywania jej. W poradnikach prezentujących ten kierunek wyraźnie dominują postulaty głoszące konieczność

poszanowania godności dzieci i młodzieży, a także postępowania uwzględniającego ich indywidualność oraz odrębność psychiki dziecięcej. Wszelkie zabiegi wychowawcze powinny być dostosowane do właściwości podopiecznego, być zgodne z duchem czasu i wymogami nowoczesnej pedagogiki (Key, 1928; Pabst, 1919; Henderson, 1925; Sully, 1926; Sully, 1905; Korczak, 1929; Borowski, 1918, Borudzka, brw.; Rondthaler, 1930). Nadrzędnym celem wychowania, zarówno w domu, jak i w szkole, stało się przygotowanie podopiecznego do życia w społeczeństwie; *żaden człowiek nie może żyć sam dla siebie, (...), każdy jest członkiem społeczeństwa* (Pabst, 1919, s. 13), a „organizm rozwija się, (...), skutkiem szeregu wzajemnych oddziaływań między nim a otoczeniem” (Sully, 1905, s. 62). Tak, jak zadaniem tradycyjnego sposobu wychowania było dostarczanie społeczeństwu ludzi wdrożonych do posłuszeństwa, tak zadaniem „nowego” wychowania było dostarczanie społeczeństwu obywateli, jakiego nowoczesne państwa i narody potrzebowały – zdolnego działać samoistnie (Demolins, 1900).

Każde przychodzące na świat dziecko uznawano za obdarzone skłonnością zarówno do dobrego, jak i złego (Pabst, 1919, s. 31), a także wrodzonymi popędami, ale to od wychowania miało zależeć, która tendencja przeważy. Odradzano jednakże walkę z przyrodzonymi popędami i instynktami wychowanków, na rzecz umiejętnego pokierowania ich siłami żywotnymi ku dobrem, pożądanym przez rodziców, celom (James, 1922, s. 27; Korczak, 1929, s. 35; Sully, 1905, s. 72-73). Każde dziecko postrzegane było jako indywidualność (Dąbrowski, 1933, s. 787; Chmieleńska, 1936, s. 59; Korczak, 1929, s. 45; Śliwiński, 1926, s. 13; Key, 1928, s. 90; Studencki, 1933, s. 83), a wychowanie miało uwzględniać fazy rozwojowe dziecka, naturalne potrzeby wychowanka, a także być dostosowane do naturalnego tempa rozwoju każdego podopiecznego. Dlatego też w wielu poradnikach ich autorzy przedstawiali choćby w skrócie etapy i zasady psychofizycznego rozwoju dziecka, często z uwzględnieniem charakterystycznych dla danej fazy problemów wychowawczych (np. okres egoizmu czy buntu). Podmiotową wartością w wychowaniu i nauczaniu stała się aktywność własna dziecka, a nie narzucanie mu schematów i treści ustalonych przez dorosłych. Dziecko zyskało prawo do naiwności i błędzenia, poznawania świata na swój sposób, do bez trosk zabawy i odpoczynku.

Autorzy poradników postulowali, aby stosunek dziecka i rodzica/wychowawcy opierał się na poczuciu godności i wzajemnym zaufaniu, co w połączeniu z konsekwencją dorosłych miało premiować bezkrytycznym posłuszeństwem ze strony dziecka. Wiek XX miał być „stuleciem dziecka”, w którym dziecku przyznane zostanie prawo do szacunku, a wychowanie pozbawione gwałtownych środków, stanie się „jednym z przywilejów ludzkości” (Key, 1928, s. 92). Podobne poglądy dotyczące konieczności zmiany sposobu myślenia o karności, jak te wyrażone przez Ellen Key, autorkę *Stulecia dziecka*, znaleźć można także w innych poradnikach z tego nurtu. Część autorów odrzucała w całości karę, jako metodę wychowawczą (np.: J. Korczak, C.H. Henderson, J. Sully, F. Śliwiński), przy czym za karę uznawane było nie tylko bicie dziecka, lecz także jego lekceważenie i wyśmiewanie. Karanie i grożenie karą traktowane było jako poważne błędy wychowawcze, a sponiewieranie duchowe było równie niebezpiecznie, jak katowanie ciała, wywołując w duszy dziecka olbrzymie szkody moralne. Za przykład stosowania przez dorosłych niewłaściwych środków i złych sposobów postępowania z dzieckiem uznawano w szczególności kary cielesne. Rodzicom i wychowawcom proponowano stosowanie kary w formie „rzeczowych, poważnych i bez jakiegokolwiek

wzburzenia uczuciowego robionych uwag i wyjaśnień” (Śliwiński, 1926, s. 30-31). Kara miała być środkiem wychowawczym niewywołującym w karanym poczucia krzywdy ani strachu, a bicie, często połączone z potępieniem winnego, potęgującym jedynie negatywne odczucia, negowano jako działania pozbawione aspektu wychowawczego (Foerster, 1909, s. 637-8; Śliwiński, 1926, s. 31.; Rondthaler, 1930, s. 13; Włodarski, 1933, s. 405-7). Kara winna była być uzależniona nie tylko od wykroczenia, ale przy jej zadawaniu należało także uwzględniać indywidualne cechy dziecka. Dziecko należało karać, uwzględniając zasadę, iż „im mniej kara polegać będzie tylko na brutalnym dręczeniu lub tylko na bezcelowym pozbawianiu wolności, im subtelniej będzie dostosowana do potrzeb wewnętrznego odrodzenia delikwenta – tym będzie skuteczniejsza” (Foerster, 1909, s. 636). W przypadku okazania przez dziecko skruchy i widocznej nadziei na poprawę zachowania, karę należało w części lub nawet w całości darować.

Wychowanie człowieka w pełni przystosowanego do życia wymagało troski i pracy ze strony wychowawcy, który winien był czuwać nad należytym rozwojem nie tylko moralnym i duchowym, ale także fizycznym swego podopiecznego. Rozwój nauk przyrodniczych, medycyny oraz wzrost świadomości dotyczącej higieny sprawiły, iż autorzy poświęcali wiele uwagi kwestii kultury ciała, którą uważali za mocno zaniedbaną dziedzinę wychowania. Złe odżywianie, brud oraz szerzące się wśród dzieci choroby były często piętnowane jako poważne zaniedbania osób odpowiedzialnych za opiekę nad dziećmi. Szczególne miejsce w rozważaniach zajmowała higiena psychiczna, ponieważ sprawność układu nerwowego uważana była za podstawę sprawności fizycznej i duchowej dzieci oraz młodzieży. Przyspieszanie naturalnych procesów rozwojowych, przeładowanie pracą umysłową, zmuszanie dzieci mniej zdolnych do wysiłku intelektualnego ponad miarę, pociągały za sobą niebezpieczne w skutkach zaburzenia i osłabienia systemu nerwowego, zatem były stanowczo odradzane. Wychowawca miał obowiązek interesować się życiem psychicznym podopiecznego i z powagą podchodzić do wszelkich doznań, trosk i radości przez niego odczuwanych. Dyskrecja, delikatność i dotrzymywanie tajemnicy miały być zasadami zagwarantowanymi każdemu dziecku, regułami bezwzględnie obowiązującymi opiekunów.

Nauczanie opierać się miało na poznaniu ucznia, bazując zarówno na intuicji nauczyciela, jak i na prowadzonych przez niego naukowych obserwacjach (James, 1922, s. 9-11; Sully, 1905, s. 7-12; Klimowicz, 1936, s. 33; Śliwiński, 1926, s. 13); poznanie duszy dziecka umożliwić miało precyzyjniejsze dostosowanie przez nauczyciela metod pracy do indywidualnych potrzeb i możliwości poszczególnych uczniów. Autorzy krytykowali dotychczasowe metody nauczania polegające na pamięciowym nauczaniu treści, jako że „siedzenie bez przerwy nad książką czyni dziecko bezmyślnym” (Pabst, 1919, s. 51), postulując jednocześnie wprowadzenie nauczania poglądowego i praktycznego, jako angażujących nie tylko wszystkie zmysły, ale i rozbudzających zainteresowania uczniów. Zadaniem, przed jakim stanęła ówczesna szkoła, było wychowanie „w myśl nowej pedagogiki pełnego człowieka, karnego a wolnego, zamiłowanego w pracy obywatela o nieskazitelnym charakterze, rozumiejącego swe obowiązki względem narodu, społeczeństwa i państwa” (Szteinbokówna, 1930, s. 24).

W literaturze poradnikowej dla rodziców z okresu Drugiej Rzeczypospolitej występuje wyraźny podział na dwa, diametralnie różniące się, nurty myślenia o dziecku. Pierwszy z nich, nawiązujący do tradycyjnej pedagogiki herbartowskiej, przedstawiał dziecko jako istotę „niepełną”, „niedojrzałą”, pretendującą

dopiero do stania się wartościowym człowiekiem — dorosłym. Dzieciństwo było okresem, w którym przed rodzicami i opiekunami stało zadanie walki z wrodzonymi wadami, popędami oraz namiętnościami, które zasiedlały duszę każdego dziecka na skutek jej skażenia grzechem pierworodnym. Stąd też tak wielką wagę przywiązywano do wychowania religijnego, które miało dopomagać w zwalczaniu zepsutej natury dziecka. Ostateczny cel wychowania stanowić miało ukształtowanie obywateli silnych moralnie, a karność i dyscyplina były (w przekonaniu autorów) skutecznym środkiem umożliwiającym osiągnięcie tego celu. Stosowanie surowych kar miało zapewniać wyrabianie i utrzymywanie posłuszeństwa, a rodzice niestosujący się do zaleceń w tej kwestii byli przedstawiani jako winni wobec Boga i ojczyzny. Do obowiązków rodziców należało także dbanie o rozwój umysłowy potomstwa, a wiedza uznawana była za cnotę wzbogacającą duszę człowieka. Rodzice zobligowani byli do dbałości nie tylko o umysł, ale także i o ciało dzieci, które będąc doczesną siedzibą duszy, musiało być utrzymywane w higienie i zdrowiu. Wychowanie zdrowego i silnego dziecka było obowiązkiem wobec narodu oraz Kościoła.

Drugi z nurtów, wywodzący się z idei Nowego Wychowania, lansował skrajnie odmienny sposób pojmowania dziecka i dzieciństwa, bazujący na przekonaniu, iż dziecko nie jest dorosłym w miniaturze, ale ma swoistą strukturę psychiczną i odrębną dynamikę rozwojową. Dzieciństwo przestano postrzegać jedynie jako okres przygotowawczy do dorosłości, lecz czas wartościowy i celowy, a dziecko zyskało prawo do przeżywania teraźniejszości zgodnie z indywidualnymi potrzebami i możliwościami rozwoju. W procesie wychowania zaczęto uwzględniać i dostosowywać warunki do jednostkowych wymagań wynikających z naturalnego tempa rozwoju poszczególnych dzieci. Bezwzględne posłuszeństwo i surowa karność w wychowaniu zastąpione zostały wzajemnym szacunkiem i uznaniem godności podopiecznego. Wzrost wiedzy dotyczącej specyfiki rozwoju umysłowego dziecka sprawił, iż autorzy poradników w zdecydowanym tonie wypowiadali się na temat konieczności zapewnienia wychowankom warunków niezbędnych do prawidłowego rozwoju ich psychiki. Także zalecenia dotyczące przebiegu procesu nauczania uległy transformacji — pamięciowe przyswajanie treści miało odejść w zapomnienie, a jego miejsce zajęło nauczanie poglądowe i praktyczne, angażujące wszystkie zmysły i bazujące na aktywności własnej dziecka — ucznia.

Popularność książek poradnikowych podejmujących zagadnienia wychowawcze niewątpliwie związana była z licznymi rozterkami i niepewnościami, które pojawiły się w ówczesnym społeczeństwie na skutek głębokich zmian politycznych, społecznych i ekonomicznych, a szeroki zakres tematyczny zagadnień pozwalał rodzicom na zapoznanie się z każdym elementem składającym się na proces wychowania. Poradniki wychowawcze stawały się niewątpliwie źródłem licznych refleksji ówczesnych czytelników, czego wyraz można znaleźć w podkreśleniach, wielu uwagach sporządzanych na marginesach oraz odwołaniach do innych książek, czynionych przez rodziców pragnących zgłębić tajniki sztuki wychowania.

Bibliografia

Źródła:

- Adamski J.S. (1918). *W imię ojczyzny Polskim rodzinom*. Poznań: Wyd. Księgarnia Św. Wojciecha.
- Berthier J. (1928). *Matka według serca bożego, czyli obowiązki matki chrześcijańskiej*. Górka Klasztorna: Nakładem XX Misjonarzy Św. Rodziny.
- Borowski M. (1918). *Ogólne zarysy wychowania narodowego*. Warszawa: Wyd. M. Arcta.
- Borudzka W. (brw.). *Kalendarz dziecka i matki na lata 1929 i 1930*. Warszawa: Towarzystwo Wydawnicze Bluszcz.
- Brodowski F., Brodowska T. (1925). *Kobieta w rodzinie. Szkic moralności praktycznej naszych matek*. Warszawa: Wyd. Gebethnera i Wolffa.
- Bross S. (1935). *Miłość, małżeństwo, rodzina*. Poznań: Nakładem Naczelnego Instytutu Akcji Katolickiej.
- Chmieleńska I. (1936). *Kara w wychowaniu*. Warszawa: Wyd. Polskiego Towarzystwa Higienicznego w Warszawie.
- Dąbrowski P. (1933). Wychowanie dzieci i młodzieży. W: S. Łempicki (red.) *Encyklopedia wychowania*. T. 1. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Demolins E. (1900). *Nowe wychowanie*. Warszawa: Wyd. E. Wende i S-ka.
- Foerster F. (1909). *Wychowanie człowieka*. Warszawa: Gebethner i Wolff.
- Głosy Katolickie rocznik XXXII nr 384 (1932). *Jak wychowywać?* Kraków: Wyd. Księży Jezuitów.
- Grzędzińska M. (1938). *O wychowaniu dziewcząt*. Lwów: Lwowska Biblioteczka Pedagogiczna.
- Henderson C.H. (1925). *Nowe wychowanie*. Warszawa: Wyd. Gebethnera i Wolffa.
- James W. (1922). *Pogadanki psychologiczne*. Warszawa: Wyd. Arct M.
- Key E. (1928). *Stulecie dziecka*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Klimowicz T. (1936). *Jak się rozwija psychika dziecka?* Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Kmieć I. (1928). *Praktyczne wskazówki o wychowaniu dziecka: książka dla rodziców i wychowawców*. Lwów: Wyd. Klasztor Braci Mniejszych.
- Korczak J. (1929). *Jak kochać dziecko: internat, kolonie letnie*. Warszawa: Wyd. Mortkiewicz.
- Marciszewska-Posadzowa S. (1937). *Matka. Fundamenty wychowania moralnego*. Poznań: Księgarnia Św. Wojciecha.
- Pabst A. (1919). *Wychowanie praktyczne*. Warszawa: Druk „Rola”.
- Plater-Zyberkówna C. (1903). *Kilka myśli o wychowaniu w rodzinie*. Warszawa: Druk Piotra Laskauera i S-ki.
- Rondthaler A. (1930). *Czego szkoła oczekuje od rodziców*. Lwów- Warszawa: Książnica-Atlas.
- Studencki S. M. (1933). *Jak obserwować dzieci: metodyka i program obserwacji systematycznych oraz wskazówki dla nauczycieli, rodziców i wychowawców*. Warszawa: Wyd. Nasza Księgarnia.
- Sully J. (1905). *Psychologia wychowawcza*. Warszawa: Nakładem Księgarni Naukowej.
- Sully J. (1926). *Dusza dziecka*. Warszawa: Wyd. Księgarnia J. Lisowskiej.

- Szenajch W. (1918). *Rady dla matek*. Warszawa: Wyd. Wydziały Opieki Państwowej nad Dzieckiem i Matką.
- Szteinbokówna E. (1930). *Współpraca domu ze szkołą*. Lwów: Wyd. Książnica-Atlas.
- Śliwiński F. (1926). *Oddziaływanie wychowawcze na młodzież w wieku szkolnym*. Warszawa: Drukarnia Państwowa.
- Warol A. (1935). *Rodzice i dzieci. Nauki i przykłady*. Kraków: Wyd. Księży Jezuitów.
- Włodarski J. (1933). *Karność w wychowaniu dzieci i młodzieży*. W: S. Łempicki (red.) *Encyklopedia wychowania*. T. 1. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Zamoyska J. (1937). *O wychowaniu*. Poznań: Naczelny Instytut Akcji Katolickiej.
- Ziemnowicz M. (1927). *Problemy współczesnego wychowania*. Warszawa- Kraków: Wyd. J. Mortkowicza.
- Zienkowski W. W. (1929). *Psychologia dzieciństwa*. Lwów- Warszawa: Książnica- Atlas.
- Żulińska B. (1933). *Obowiązki Polki*. Lwów: Wyd. Biblioteka Religijna.

Opracowania:

- Hilgenheger N. (1999). Johann Friedrich Herbart (1776-1841). *Kwartalnik Pedagogiczny*, 3-4, s. 11-12.
- Chmaj L. (1962). *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku* (s. 12). Warszawa: PZWS.
- Jakubiak K. (2000). Edukacja rodziców w polskiej refleksji i praktyce pedagogicznej XIX i XX wieku – do 1939 roku. W: K. Jakubiak, A. Winiarz (red.) *Wychowanie w rodzinie polskiej od schyłku XVIII do połowy XX wieku*. Bydgoszcz: Wyd. Uczelniane WSP.
- Sobczak, J. (1998). *Nowe Wychowanie w polskiej pedagogice okresu Drugiej Rzeczypospolitej (1928-1939)*. Bydgoszcz: WSP.
- Szczępska- Pustkowska M. (2011). *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia. Casus władzy (i demokracji)* (s. 65-66, 70, 98). Kraków: Impuls.
- Szymczak K. (2011). Działalność Oficyny Wydawniczej „Książnica-Atlas” na rzecz szkoły i edukacji w latach 1924-1939. W: K. Jakubiak, T. Maliszewski (red.) *W kręgu dorobku edukacyjnego II Rzeczypospolitej*. Kraków: Impuls.
- Śliwerski B. (2007). *Pedagogika dziecka. Studium pądocentryzmu*. Gdańsk: GWP.

Summary

„Conservative and innovative thinking about the child in parental handbooks from the Second Republic”

During the time of Second Polish Republic over a hundred guide books for parents were published. They represented two distinct trends of thinking about child-conservative and innovative. The first one presented the child as being “incomplete”, “immature”, only pretending to become a valuable person-adult. The main purpose of upbringing was the morality and discipline was regarded as an effective means to achieve it. The second trend, derived from the ideas of the New Education Movement presented a radically different way of understanding the child and childhood. The specificity of distinct psychic structure and dynamics of child development were considered. Childhood has become a valuable time, the child has gained the right to live the present.

Dzieciństwo na wsi polskiej w okresie Drugiej Rzeczypospolitej w świetle źródeł pamiętnikarskich

Celem ustaleń historiograficznych jest próba ukazania dzieciństwa dzieci chłopskich w okresie II Rzeczypospolitej.

Podstawą źródłową rozważań są pamiętniki chłopskie dotyczące okresu II Rzeczypospolitej. Analizie poddano 115 pamiętników, których autorzy pochodzili z różnych regionów Polski oraz obejmowały wszystkie warstwy stanu chłopskiego.

Część dzieci chłopskich w okresie II Rzeczypospolitej, miała ciężkie warunki bytowe: były niedostatecznie ubrane, często chodziły boso, bywały głodne lub źle odżywiane, niekiedy pozbawione należytej opieki rodziców. Dzieci chłopskie już od najmłodszych lat były przysposabiane do pracy w gospodarstwie. Głównymi zadaniami, jakie wykonywały była tzw. pasionka oraz opieka nad młodszym rodzeństwem. Na swobodną zabawę zwykle nie starczało czasu.

Rodziny chłopskie okresu Drugiej Rzeczypospolitej były najczęściej wielodzietne. Życie rodziny było silnie związane z gospodarstwem rolnym, ponieważ to od niego zależał jej byt. Dzieci z rodzicami tworzyły wspólny warsztat pracy, niejednokrotnie pracując na równi z dorosłymi członkami rodziny. Warto dodać, iż w okresie II Rzeczypospolitej z rolnictwa utrzymywało się 61% ogółu ludności kraju (Majewski, 1980, s. 36). Ponad 50% ludności wsi utrzymywała się z małych lub karłowatych gospodarstw, a w województwach południowych (Małopolska) liczba ta wynosiła aż 80% (Mieszczankowski, 1980, s. 123). Większość ludności chłopskiej – głównie na terenach centralnych i południowych – osiągała zaledwie minimum warunków egzystencji, a gospodarka chłopska w znacznej mierze miała charakter naturalny i samowystarczalny (Burszta, 1980, s. 442).

Celem niniejszych ustaleń historiograficznych będzie próba ukazania dzieciństwa dzieci chłopskich w okresie II Rzeczypospolitej.

Podstawą źródłową niniejszych rozważań są pamiętniki chłopskie dotyczące okresu II Rzeczypospolitej. Analizie poddano 115 pamiętników, których autorzy pochodzili z różnych regionów Polski oraz obejmowały wszystkie warstwy stanu chłopskiego. Jako wyróżnik określonej warstwy i typu rodziny przyjęto ilość posiadanej ziemi, czyli wielkość gospodarstwa¹.

¹ W okresie międzywojennym można wyróżnić następujące typy gospodarstw: gospodarstwa karłowate, posiadające do 2ha ziemi, gospodarstwa małorolne (2-5ha), gospodarstwa średniorolne mniejsze (5-10ha) i większe (10-20ha), oraz gospodarstwa

Pamiętniki jako źródła w badaniach historyka wychowania są najczęściej traktowane jako źródło uzupełniające lub pomocnicze (Dresiewicz, 1976, s. 248). Jednakże literatura pamiętnikarska stanowi niezastąpione źródło do analizowania zjawisk z zakresu kultury, czy życia rodzinnego (Jakubczak, 1971, s. 81). W badanej problematyce będą bardzo dobrze ilustrować sytuację dzieci chłopskich w analizowanym okresie. Źródła wspomnieniowe umożliwią przeprowadzenie analizy jakościowej badanego zjawiska. Pozwolą odkryć, jak dzieci postrzegały to co działo się wokół nich, jak funkcjonowała ich rodzina, jakie zdarzenia zapamiętały z dzieciństwa itp.

Tabela 1. Rozmieszczenie pamiętnikarzy według regionu zamieszkania i wielkości gospodarstwa

Region	Liczba	Płeć		Wielkość gospodarstwa				
		K	M	bezielne	karłowate (do 2ha)	małorolne (2-5ha)	średniorolne (5-20ha)	wielkorolne (pow. 20 ha)
Pomorze	14	5	9	-	3	8	2	1
Mazowsze	21	3	18	2	8	6	5	-
Małopolska	24	12	12	1	10	14	1	3
Wołyń	14	1	13	1	3	6	4	-
Wielkopolska	18	8	10	1	3	5	9	-
Podole	3	-	3	-	2	1	-	-
Podlasie	7	3	4	-	2	1	3	1
Górny Śląsk	4	-	4	-	3	1	-	-
woj. wileńskie	8	2	6	1	-	2	4	1
Polesie	2	-	2	1	-	-	1	-
Ogółem	115	34	81	7	34	44	29	6

Źródło: opracowanie własne

Dzieci chłopskie analizowanego² okresu mieszkaly w domach zbudowanych z drewna, rzadziej z gliny (6 pamiętników), niewypalanej cegły (2 pamiętniki) czy kamienia (1 pamiętnik). Zdarzały się także jeszcze „kurne chaty”³. W gospodarstwach średniorolnych lub wielkorolnych posiadano domy murowane (5 pamiętników)⁴. Zamożniejsi chłopcy posiadali domy dwu lub trzyizbowe z sienią i nierzadko komorą

o powierzchni 20-50ha wielkorolne tzw. kmiecie (Żarnowski, 1969, s. 45-46; Inglot (red.), 1980, s. 121) Ludność żyjąca w gospodarstwach karłowatych oraz znaczna część ludności utrzymująca się w gospodarstwach małorolnych były to rodziny ekonomicznie niesamowystarczalne, z których część musiała dorabiać na utrzymanie rodziny poza swoim gospodarstwem.

² Szczegółowa analiza sytuacji egzystencjalnej dziecka chłopskiego omawianego okresu została przedstawiona w: Juchcińska-Gilka, 2010, s. 197-206.

³ Domy bez komina. W analizowanym materiale Źródłowym na terenie Polesia, Małopolski — gospodarstwa karłowate.

⁴ Na ziemiach zachodnich ujawnia się tendencja do budowania domów murowanych, we wschodnich — przeważały chaty

(9 pamiętników). Reszta mieszkała w domach jednoizbowych (23 pamiętniki). Warto także podkreślić, iż wieś polska nie była zelektryfikowana. Zaledwie 3% wszystkich gmin wiejskich korzystało z elektryczności. Powszechnie stosowano naftę do oświetlania domów (Szyska-Witulska, 1937, s. 209-210).

Powszechnym zjawiskiem na wsi okresu Drugiej Rzeczypospolitej, było chodzenie boso od wiosny do jesieni, zarówno przez dorosłych jak i dzieci (48 pamiętników). Sytuacja ta dotyczyła szczególnie rodzin utrzymujących się z gospodarstw karłowatych (15 pamiętników), małorolnych (19 pamiętników), ludności bezrolnej (8 pamiętników), a w latach kryzysu rozszerzyła się także na część ludności utrzymującej się z gospodarstw średniorolnych. Chłopów nie było stać na kupno butów, szczególnie dla dzieci, które szybko rosły i niszczyły obuwie. Kobieta z Wielkopolski (gospodarstwo małorolne) wspominała: „Buty musiały wystarczyć na parę lat. Kupowało się o parę numerów większe” (Kubarska, 1998, s. 60).

Zdarzały się także sytuacje, iż nawet jeśli rodzinę stać było na kupno butów to latem i tak dzieci chodziły boso (5 pamiętników). Pamiętnikarka z Małopolski (gospodarstwo małorolne) tak wspinała dzieciństwo: „Jak letnią porą szliśmy do kościoła (...) to zdejmowaliśmy buty i szło się boso, przed miastem była struga, nogi się umyło i założyły buty, przez miasto szło się w butach (...). Ale te buty wolno było nosić w niedziele i święta tylko do kościoła” (Kubarska, 1998, s. 60).

Na zimę oraz do szkoły dzieci nosiły najczęściej trepy z drewnianymi podeszwami (12 pamiętników) lub obuwie gumowe (1 pamiętnik). Niekiedy dzieci nie posiadały żadnego obuwia (24 pamiętniki), wtedy zimą nie wychodziły z domu lub cała rodzina nosiła jedną parę butów na zmianę (4 pamiętniki). Pamiętnikarz z Wołynia (gospodarstwo średniorolne) napisał: „Jeśli chodzi o obuwie zimowe to każdy starał się mieć własne buty, chociaż zdarzało się i tak, w szczególności w rodzinach wielodzietnych i niezamożnych, że na kilkoro dzieci były tylko jedne buty” (Ferenc, 1998, s. 24).

O odzież dla dzieci dbała głównie matka. Powszechnie stosowanym materiałem było płótno lniane, które często chłopci sami wytwarzali (21 pamiętników).

U bogatszych gospodarzy dzieci posiadały ubranie do pracy i odświętne na niedzielę (5 pamiętników). W biednych rodzinach dzieci miały jeden komplet ubrań, a i ten był często „połatany” lub przerobiony po starszym rodzeństwie albo rodzicach. Najgorzej sytuacja przedstawiała się zimą, kiedy to „zazwyczaj małe dziecko nie posiadało ciepłej odzieży i solidnych butów” (Mędrzecki, 2002, s. 146). Wtedy to, albo zostawały w domu, albo jedna chusta lub kurtka służyła za okrycie całej rodziny. W 35 pamiętnikach podawano, iż nie było pieniędzy na ubranie. Pamiętnikarka z Pomorza (gospodarstwo małorolne) wspominała:

„Pamiętam, że nie było co jeść, nie było w co się ubrać. Starsze siostry chodziły do szkoły powszechnej zimą bez ciepłych ubrań w trepach. Nie raz świeciły gołymi piętami, gdyż pończochy miały podarte. Dwaj starsi bracia również bez kurtek, w podartych spodniach. Książki i zeszyty nosili w rękach, nie mieli teczek” (Pamiętnik nr 1034, w: Gałąj (red.), 1986, s. 286).

W latach trzydziestych „nawet większe gospodarstwa chłopskie były bardzo słabo i niedostatecznie zaopatrzone w bieliznę i odzież z braku gotówki, zwłaszcza jeżeli były zadłużone” (Majewski, 1980, s. 114).

drewniane, z okraglaków, z chrustu wylepianego gliną, kryte słomą, niekiedy — kurne. Sposób budowania domów zależny był głównie od tego, jakich materiałów budowanych dostarczała dana okolica: tak np. na Podolu chaty były głównie z gliny, kryte słomą (Librachowa, 1934, s. 230).

Dzieci z biednych rodzin chłopskich często były niedożywione. Zdarzały się okresy w roku, iż w rodzinie panował głód (31 pamiętników). Mężczyzna pochodzący z gospodarstwa małorolnego (Małopolska) tak wspominał tą sytuację zapamiętaną z dzieciństwa:

„Najważniejszym dla nas obrazem, bo ciągle stojąc przed oczami, był głód. Taki głód, zwyczajny, dotkliwie ściskający żołądek, polski, chłopski głód. Prawie noc w noc, gdy rodzice już usnęli, wstawałem z łóżka i próbowałem dostać się do bochna czarnego chleba, trzymanego pod zamknięciem. Nie, nie dlatego chowano go przede mną, a później przede mną i przed bratem, żeby nas głodzić — nieraz widziałem, jak matka sama nie dojadła, aby nam dać - ale dlatego, że jeśli byśmy za dużo zjedli w jeden dzień, brakowało by na drugi” (Pamiętnik nr 5285, 1964, s. 568-569).

Jedzenia brakowało szczególnie w okresie przednówka, kiedy kończyły się zapasy po zimie, a nowe plony jeszcze nie urosły (18 pamiętników). Pamiętnikarz z woj. wileńskiego (gospodarstwo bezrolne) wspominał: „Na przednówku brakowało chleba. Żeby zaspokoić potrzeby egzystencjalne matka karmiła nas plackami (blinami) grochowymi. Kiedy zabrakło grochu, przygotowywała placki z peluchy, rośliny strączkowej, przeznaczonej zazwyczaj na cele paszowe” (Kurnis, 2000, s. 68).

Dramatyczna sytuacja materialna części rodzin chłopskich spowodowała, iż dzieci chodziły „na służbę” do bogatych gospodarzy, pracując często za „chleb” i „okrywkę” (27 pamiętników). Dziewczynki najczęściej pilnowały młodszych dzieci lub pasły zwierzęta. Chłopcy (18 pamiętników) paśli bydło oraz wykonywali inne prace gospodarskie. Pamiętnikarz z Polesia wspominał: „(...) zaraz w pierwszych dniach wiosny oddała mnie matka na służbę z powodu tak ciężkich wiosennych czasów. Zgodziła się by wzięto mnie tylko za chleb, bo i służby wtedy brakowało, a więc pasłem bydło” (Pamiętnik nr 1363/222, 1938, s. 173). Matka 5 dzieci z Małopolski (gospodarstwo karłowate) wspominała: „Było mi bardzo przykro, kiedy swoje dzieci oddałam na służbę do bogatych ludzi do pasienia krów. Taką szkołę służby u bogatych przeszło każde moje dziecko. Była to tułaczka u wyzyskiwaczy za kawałek chleba i liche ubranie” (Pamiętnik nr 855, 1986, s. 155).

Dziećmi opiekowały się głównie matki. Ojcowie pracowali w gospodarstwie, aby zarobić na utrzymanie rodziny. Mieszkaniec Wielkopolski w swych wspomnieniach opisywał jak ważną rolę odgrywał ojciec w rodzinie chłopskiej:

„Ojciec na skutek upadku zwicznął lewą rękę i stłukł lewy bark. Rozpacz się wdała w naszą rodzinę! Ojciec, który głównie zarabiał na utrzymanie rodziny, przez swe kalectwo stracił zdolność do pracy. Ogromnie ciężkie i czarne chmury zaczęły się gromadzić nad naszą chatą” (Pamiętniki chłopów, 1935, s. 192).

W gospodarstwach karłowatych sytuacja ta była o tyle trudniejsza, że praca na własnym gospodarstwie nie zapewniała przetrwania rodzinie. Ojcowie bardzo często musieli pracować również poza swoim gospodarstwem. Sytuacja ta dodatkowo skracala czas poświęcany dzieciom. Wśród pamiętnikarzy, którzy pochodzili z gospodarstw karłowatych 52% potwierdzało, iż ojciec musiał dorabiać poza swoim gospodarstwem na utrzymanie rodziny⁵.

⁵ Dane te są zbliżone do badań przeprowadzonych przez Instytut Gospodarstwa Społecznego, z których wynika, iż w połowie lat trzydziestych podstawą egzystencji 56% gospodarstw karłowatych i 10% małorolnych były dwa równorzędne źródła: własny warsztat rolny i zarobkowanie pozarolnicze (Markowska, 1976, s. 129).

Ojcowie w tradycyjnych rodzinach chłopskich swoją pozycję i autorytet utrzymywali często poprzez surowe podejście do wszelkich wybryków dzieci. Jasno określali zasady co można, a czego nie można robić oraz rozliczali dzieci za nieprzestrzeganie zasad. Postępowali tak jak było to powszechnie przyjęte wśród ludności chłopskiej i jak oni sami zostali wychowani przez swych rodziców. Najczęściej, jak wskazują źródła pamiętnikarskie, stosowali kary dla swych dzieci za nieposłuszeństwo, źle wypełnione zadanie lub nieodpowiednie zachowanie. Często stosowaną karą było bicie. Jeden z pamiętnikarzy tak wspominał skutek źle wykonanego zadania „(...) czasem zdarzyło się, że przed wieczorem usypiałem na pastwisku i krowy same przychodziły do obory, a mnie matka przyszedłszy szukać, znajdowała późną nocą i przyprowadzała do domu, gdzie ojciec pasem rozpedzał mi sen.” (Pamiętnik nr 1515/439, 1938, s. 457). Bicie, surowe podejście ojców i częsty brak zainteresowania problemami dzieci, powodował niekiedy ich niechęć oraz strach. Bardzo często zdarzało się wtedy, iż dzieci bardziej przywizywały się do matki. To w niej widziały opiekę, zrozumienie (3 pamiętniki). Cztery pamiętniki zawierają informacje, iż ich autorzy będąc dziećmi bardziej kochali matki niż ojców. Pamiętnikarz z Małopolski wspominał:

„ojciec mój był surowy na zuchwałstwo dzieci, ja zaś mając zdaje się dość żywy temperament lubiał często mimowolnie coś zwojować, bom nie mógł usiedzieć spokojnie to też paskiem od spodni często oberwał razy na plecy i z tego bicia takiej niechęci, że go nie kochałem tak jak mamusię. (...) Mamusia za to jak mogła tak dogadzała często sama nie jadła żeby nam zostawić cy kapkę mleka, czy coś kupiła na targu za parę groszy” (Pamiętnik nr 679/60, 1938, T. I, s. 254).

Pamiętnikarze wspominali, iż w czasie dzieciństwa byli otoczeni opieką przez matki (13 pamiętników). Ponadto pamiętniki zawierają wiele informacji o konkretnych formach opieki matki nad swoimi dziećmi. Dbanie o ubranie i odzież (27 pamiętników) oraz pożywienie dla dzieci, choć rzeczy z pozoru oczywiste to jednak w wielu przypadkach, szczególnie w rodzinach utrzymujących się z gospodarstw karłowatych i małorolnych oraz rodzinach bezrolnych nie były niekiedy łatwym zadaniem. „Nieraz — wspominała mieszkanka Małopolski, gospodarstwo karłowate — gdy dostałam na odrobek miarkę kartofli, cieszyłam się, że nakarmię niemi dzieci. Na widok zajądających dzieci, sama zapomniałam o głodzie” (Pamiętnik nr 108/18, 1938, s. 187). Niekiedy cała energia i praca matek była skupiona na tym, aby dzieci miały co jeść i w co się ubrać, szczególnie w ciężkie zimowe dni. Niektóre matki w sytuacji braku środków do życia pracowały u innych gospodarzy, aby zapewnić dzieciom pożywienie (6 pamiętników) lub ubranie (1 pamiętnik). „Latałam do bogatszych sąsiadów za jakąkolwiek robotą, żeby zarobić parę złotych, dostać jakąś żywność lub mleko dla dzieci” (Pamiętnik nr 855, 1986, s. 151).

Inne formy opiekimamy nad dziećmi to: dbanie o higienę — kąpiel dzieci (5 pamiętników), opatrywanie ran dzieciom (4 pamiętniki), szukanie dziecka, gdy długo nie wracało do domu (4 pamiętniki). „(...) mama bardzo mnie pilnowała, żeby na wieczór nogi myć, a jak mydła nie było, to zbierała takie ziele, (...) i tym zielem tarła po nogach, aż nogi się wymyły. (...) ciągle się prało i suszyło, bo mama lubiła czystość. Co sobotę było pranie. Gdy pokładaliśmy się spać, to mama prała naszą bieliznę, przez noc wyschło, rano mama uprasowała i było co włożyć” (Pamiętnik nr 817, 1986, s. 236).

Matki zapisywały dzieci do szkoły (12 pamiętników). Niekiedy aby dziecko było lepiej traktowane w szkole zanosili nauczycielom masło lub jajka. Dbały także o to, aby dzieci posiadały przybory do szkoły (3 pamiętniki), oraz coś do zjedzenia (11 pamiętników).

Matki w czasie prac w polu lub „obejściu” nie mając z kim zostawić malutkich dzieci, zabierały je ze sobą w pole.

„Gdy matka szła na żniwa brała mnie na ręce i płachtę, z której zrobiła kołyskę, przywiązując dwoma końcami do drzewa do gałęzi, drugimi dwoma do drugiej gałęzi i w ten sposób była kołyska, jedno z dzieci do kołysania, włożyła mi do ust tak zwaną syskę z chleba, chleb przygryziony z cukrem przymieszany ze śliną, wypłuty do szmatki, nitką związany i włożony do ust, gdy wysysała, poczęłam płakać, to matka przyszła, dała mi pierś i świeżą syskę zrobiła, abym nie płakała, ponosić, zabawić nie było czasu” (Pamiętnik nr 420/147, 1938, s. 414).

To także matki w czasie choroby dbały o zdrowie dzieci (14 pamiętników), zabierały do lekarza (6 pamiętników), podawały zioła, lekarstwa, lub nawet „odczyniały” uroki (3 pamiętniki). Uroki nad dziećmi odczyniano, gdy były one chore lub gdy płakały bez wyraźnego powodu. Mieszkaniec z Pomorza wspominał:

„Przyszedł kiedyś do nas jakiś krewny i tak powiedział: *Jakie ładne masz Leoska to dziecko.* (...) dziecko po chwili zaczęło strasznie krzyczeć. Ten człowiek przypuszczał, że on ją uroczył. Powiedział do mamy: *Ty nie patrz, tylko zrób jej uroki, bo jak słońce zajdzie, to już przepadł nie pomoże robienie uroków.* I mama zrobiła te uroki” (Pamiętnik nr 817, 1986, s. 236).

Warto dodać, iż na wsi w okresie międzywojennym, szczególnie wśród chłopów, istniała wiara w różnego rodzaju zabobony czy przesady. Powszechnie praktykowane były także domowe sposoby leczenia chorób, niekiedy zalecane przez „wiejskie baby” lub znachorów (6 pamiętników). Mieszkanka Wołynia wspominała, iż rodzice leczyli ją sposobami poleconymi przez sąsiadów: kąpali w popiele i w wodzie od gotowania pierogów. Gdy to nie pomogło, a choroba postępowała coraz bardziej, wtedy

„(...) powiedziały baby, żeby iść do lasu, nie oglądać się poza siebie, tam i z powrotem, znaleźć w lesie wyrwane drzewo, tylko jak dziewczyna to drzewo musi być rodzaju żeńskiego, sośnina lub brzezina i wziąć tam z pod wywrotu trzy garście ziemi i w tej ziemi przez trzy dni kąpać o wschodzie słońca, za trzecim razem zlać tę wodę w jakie bądź naczynie, zanieść tam, wylać pod ten sam wywrót, również o wschodzie słońca, nie oglądać się ni tam ni z powrotem, to trzeciego dnia dziecko umrze” (Pamiętnik nr 420/147, t. III, 1938, s. 416).

Jednak nie zawsze sposoby leczenia dzieci zalecane przez znachorów czy „wiejskie baby” były oparte na ludowych wierzeniach i zabobonach. Wiedza części z nich oparta była na znajomości właściwości ziół leczniczych czy podstawowych medykamentów np. jodyny (4 pamiętniki). Mieszkaniec Małopolski, pochodzący z gospodarstwa małorolnego tak wspomina leczenie rany po przecięciu nogi siekierą: „Otworła się okropna rana, w której sterczały poszarpane kości. Noga zaczęła mi drętwieć. Natychmiast przyniesiono jodynę (...) i wiano do otwartej rany całą zawartość buteleczki, tak dla odkażenia (...) czy pojechałem do lekarza lub lekarz przyjechał do mnie? Skądże, a od czego babki we wsi. Przykazały: przez miesiąc mam moczyć nogę raz dziennie — recepta prawie jak doktora medycyny — w gotowanym rumianku, to przejdzie.

Przeszło tak, jakby faktu nie był, pozostała jedynie gruba jak palec blizna (...)” (Pamiętnik nr 5285, 1964, s. 575).

W odniesieniu do dzieci chłopskich analizowanego okresu panowały w niektórych rodzinach różnego rodzaju przesady (3 pamiętniki). Po części były one podyktowane względami bezpieczeństwa i higieny. Mieszkanka Pomorza wspominała:

„Dziecku nie wolno było dawać do zabawy kluczy, bo nie będzie mówiło, bo sobie mowę zamknie. Nie wolno było szyc na dziecku, bo mu się zaszyje rozum i będzie głupie. Grzebienia nie wolno było dawać, bo się mu będą zęby psuły. Lusterka nie wolno było pokazywać, żeby się nie oglądało w lusterku, bo go topielce będą ciągnęły” (Pamiętnik nr 817, 1986, s. 237).

Rodzice ciągle zapracowani, nie zawsze mieli czas na to, aby opiekować się małymi dziećmi. Wtedy to dzieci były pozbawione opieki (7 pamiętników). Opiekowało się nimi starsze rodzeństwo (26 pamiętników) lub dziadkowie (11 pamiętników). Powszechną praktyką na wsi omawianego okresu było powierzanie opieki nad młodszymi dziećmi starszemu rodzeństwu. „Po 2 tygodniach pobytu przy mnie, matka poszła do pracy, a dalszą pielęgnację i wychowanie mnie zajmowało się starsze 2, 5, 7 i 9-letnie rodzeństwo. Przez parę miesięcy karmiony byłam mlekiem matki” (Pamiętnik nr 1515/439, 1938, s. 456). Kobiety powierzały te obowiązki głównie dziewczętom, ale w sytuacji gdy w rodzinie nie było córek, były za matę lub pomagały w gospodarstwie — także chłopcom.

Dzieci pomagały rodzicom w pracach domowych i gospodarskich. Dziewczynki uczyły się gotowania, pieczenia chleba, dbania o czystość i porządek mieszkania, szycia, kąpieli i opieki nad dziećmi. Umiejętności takie zdobywali i chłopcy⁶, którzy nie posiadając siostr, musieli pomagać mamie w pracach kobiecych (3 pamiętniki). Chłopcy zajmowali się głównie pasieniem bydła oraz pomocą ojcu w pracach polowych i gospodarskich. W większości rodzin chłopskich najtrudniejsze i najbardziej pracowite dzieciństwo miały dzieci najstarsze. Młodsze dzieci, zwłaszcza w rodzinach wielodzietnych, miały więcej wolnego czasu, który mogły poświęcić na zabawę lub później na naukę (Mędrzecki, 2002, s. 145), ponieważ w domu miał kto pracować (12 pamiętników).

Dzieci poszczególnych prac gospodarskich uczyły się głównie przez naśladowanie osób starszych. Dzięki pracy uczyły się zaradności i poszanowania pracy innych ludzi, odpowiedzialności za drugiego człowieka, powierzone zwierzęta i wykonywania zadań. Zdobywały ponadto umiejętności niezbędne do pracy na własnym gospodarstwie rolnym. „Mama nauczyła mnie żąć sierpem i kopać motyką ziemniaki, a ojciec kosić kosą” (Zając, 2002, s. 244).

Rodzice mieli mało czasu dla swoich dzieci. Jedyne informacje o wspólnym spędzaniu czasu z mamą lub tatą, niezwiązane z wykonywaniem pracy dotyczyły słuchania opowiadanych przez rodzica bajek wieczorową porą (5 pamiętników), „W ogóle mamusia umiała cudownie opowiadać(...) opowiadała nam cuda o smokach i krasnoludkach, o topielcach i sierotach, o niebie, o karze za grzechy albo o szczęśliwej lub nieszczęśliwej miłości(...)” (Pamiętnik nr 3779, 1965, s. 71). Czasami w pamiętnikach pojawiają się również opisy wyjścia do kościoła (2 pamiętniki) lub sąsiadów (8 pamiętników), świątecznych wieczorów

⁶ Chłopcy pomagali w pracy głównie ojcom, do nich także w głównej mierze należało pasienie bydła

(4 pamiętniki). Więcej czasu dla swoich dzieci miały matki z bogatszych gospodarstw, które same nie musiały tak dużo pracować.

Zjawisko powszechnej pracy dzieci w wieku szkolnym, niekiedy bardzo ciężkiej i wyczerpującej potęgowała bieda na wsi. Praca w gospodarstwie rolnym w analizowanego okresu była bardzo czasochłonna, ponieważ do uprawy używano prymitywnych narzędzi: motyk, sierpów, kos czy cepów. Prawie wszystkie prace wykonywano ręcznie, dlatego pomoc dzieci była ważnym elementem życia na wsi. W 23 pamiętnikach, których autorzy pochodzili z gospodarstw karłowatych, małorolnych oraz średniorolnych mniejszych przedstawiano sytuację, w której dzieci opuszczają zajęcia w szkole ze względu na pracę w gospodarstwie⁷. Jeden z pamiętnikarzy z województwa wileńskiego napisał, iż w jego miejscowości rodzice fakt nieregularnego posyłania dzieci do szkoły tłumaczyli nauczycielom brakiem ubrania oraz rąk do pracy w gospodarstwie (Pamiętniki chłopów, 1935, s. 553).

Dzieci w rodzinach chłopskich mając do wykonania określone prace w gospodarstwie, często nie miały czasu na zabawy⁸, a i zdarzało się, iż same zabawy nie były akceptowane przez rodziców. Tylko 6 pamiętników zawiera informacje, iż w czasie dzieciństwa był czas na zabawy, który nie był związany z wykonaniem pracy. W 9 zaś pamiętnikach ujawniono, iż nie posiadano czasu na zabawy. Pamiętnikarka z Małopolski pisała „nie miałam czasu na zabawy. Zajmowałam się trojgiem młodszego rodzeństwa” (Włodarczyk, 1977, s. 347), zaś mieszkanka Pomorza wspominała: „Nie znałam dzieci, ani zabawy, ani nawet uśmiechu, ani odrobiny radości” (Pamiętnik nr 1034, 1986, s. 288). Mieszkaniec Wołynia tak opisywał surowe traktowanie przez rodziców:

„Wszelkich rozrywek i zabaw nie znałem, bo w domu trzeba było zachowywać się cicho i żeby coś nie zepsuć. Takie było surowe wychowanie. Jedynym zajęciem i rozrywką, a nawet upodobaniem było stać gdzieś na oboczu, żeby nie przeszkadzać, przypatrywać się i przysłuchiwać jak się starsi bracia uczyli przychodząc ze szkoły” (Pamiętnik nr 12/123, 1938, s. 49-50).

Dzieci chłopskie najczęściej bawiły się po wykonaniu pracy (15 pamiętników), ponieważ wtedy miały czas wolny i mogły go przeznaczyć według własnych upodobań. Zabawy te odbywały się na świeżym powietrzu lub w domu czasie brzydkiej pogody, szczególnie zimą lub przy okazji wykonywania pracy np. przy pilnowaniu młodszego rodzeństwa (3 pamiętniki).

„Nieraz, wspominała mieszkanka Małopolski, gdy tato był na robocie, a mama szła w pole, musiałam zostać w domu i pilnować młodszych. U stryja Felka też były dzieci, starsze pracowały w polu, a młodsze pilnowały jedno drugie. Tak zresztą było u wszystkich sąsiadów. Najczęściej dzieciarnia schodziła się u nas, bo mieliśmy ganek i połowę pustego, nie wykończonego budynku więc było gdzie baraszkować. Wynajdowaliśmy tysiące różnych zabaw” (Pamiętnik nr 3779, 1965, s. 67).

Czas na zabawę dzieci organizowały sobie także podczas pasienia zwierząt (10 pamiętników), głównie

⁷ Stosunek rodziców dzieci chłopskich do szkoły, czytania książek i uczenia się był podzielony między rodziców, którzy widzieli korzyść z oświaty i tych którzy odnosili się do szkoły negatywnie. Problem ten szerzej opisano w: Juchcińska (2006).

⁸ Zabawki i zabawy dziecięce dzieci chłopskich analizowanego okresu zostały szerzej opisane w artykule: Juchcińska-Gilka (2010).

bydła (9 pamiętników)⁹. „Na pastwisku, wspominał mieszkaniec Pomorza, urządzaliśmy najrozmaitsze zabawy, gry wesole wśród których niewiadomo kiedy czas schodził i gdy słońce chyliło się ku zachodowi wracaliśmy do domów. Cudowne były to harce na łonie natury” (Pamiętnik nr 394/105, 1938, s. 257-258). Podobne wspomnienia przedstawił pamiętnikarz z województwa wileńskiego: „Lubiłem bawić się, ale bawiłem się mało, czasami tylko w święta, albo wiosną, jak było mniej pracy. Natomiast gdy zacząłem paść, a pasło nas razem dużo, więc przy krowach bawiliśmy się od świtu do nocy” (Pamiętnik nr 504/65, 1938, s. 297).

Analiza materiałów źródłowych wykazała, iż dzieci chłopskie Drugiej Rzeczypospolitej bardzo rzadko posiadały zabawki kupione w sklepie. Zabawki były głównie zrobione przez nie same lub przez rodziców z dostępnych materiałów (drewno, szmatki, owoce, warzywa, naczynia domowego użytku np. gliniane garnki). Dzieci często wykorzystywały do zabawy także dostępne im rośliny, przedmioty i materiały: sprzęty kuchenne, patyki, gałązki, piasek, glinę, kamyczki, guziki, kwiaty, drewno itp.

Reasumując dokonane tu ustalenia, można stwierdzić, iż część dzieci chłopskich w okresie Drugiej Rzeczypospolitej, głównie z biednych rodzin¹⁰, miała ciężkie warunki bytowe: były niedostatecznie ubrane, często chodziły boso, bywały głodne lub źle odżywiane, niekiedy pozbawione należytej opieki rodziców. Fakty te nie zawsze świadczyły o lekceważącym stosunku rodziców względem swych dzieci, częściej wynikały one bowiem z braku czasu oraz biedy rodzin chłopskich. Obraz matki był częściej przywoływany we wspomnieniach pamiętnikarzy niż wizerunek ojca. Może to świadczyć o tym, iż dzieci w swych najmłodszych latach częściej przebywały z matką. Warto także podkreślić, iż dzieci chłopskie już od najmłodszych lat były przysposabiane do pracy w gospodarstwie. Głównymi zadaniami, jakie wykonywały była tzw. pasionka oraz opieka nad młodszym rodzeństwem. Na zabawę miały niewiele czasu.

Bibliografia

- Aby spłacić dług. Pamiętnik nr 5285. W: Chałasiński J. (red.) (1964). *Awans pokolenia*. Warszawa: LSW.
- Burszta J. (1980). *Kultura wsi okresu międzywojennego*. W: S. Ingot S. (1980). *Historia chłopów polskich*. T. III. Warszawa.
- Pamiętnik Nr 108/18. Chłop inteligent. W: Chałasiński J. (red.) (1938). *Młode pokolenie chłopów*. T. III. Warszawa PIKW.
- Dresiewicz J. (1976). Uwagi o pamiętnikach jako źródle historycznym. *Pamiętnikarstwo Polskie*, 1-4.
- Ferenc S. (1998). *Mój pamiętnik*. W: A. Budzyński, J. Gmitruk (red.) *Pamiętniki nowego pokolenia chłopów polskich*. T. IV. Warszawa IGSSGH.

⁹ Jeden pamiętnik dotyczy zabawy dziewczynki przy pasieniu drobiu, reszta dotyczy bydła pasionego przez chłopów.

¹⁰ Większość gospodarstw karłowatych, małorolnych, bezrolnych i część średniorolnych. W rodzinach, które oprócz pracy w gospodarstwie miały dodatkowe źródło dochodów np. gdy trudniono się krawiectwem, stolarstwem, kowalstwem sytuacja bytowa wyglądała o wiele lepiej. Dzieci z takich rodzin, nie chodziły głodne, ich jedzenie było bardziej wartościowe ponieważ rodzice nie musieli wyprzedawać produktów rolnych. Były także lepiej ubrane.

- Ingłot S. (red.) (1980). *Historia chłopów polskich*. T. III. Warszawa.
- Pamiętnik Nr 394/105. Inteligent czy chłop. (1938). W: J. Chałasiński (red.) *Młode pokolenie chłopów*. T. III. Warszawa PIKW.
- Jakubczak F. (1971). Nowe elementy metody pamiętnikarskiej. W: *Pół wieku pamiętnikarstwa*. Warszawa.
- Pamiętnik nr 3779. Jedźmy. Tyle ludzi tam wyjeżdża. (1965). W: J. Chałasiński (red.) *Tu jest mój dom*. Warszawa LSW.
- Kubarska A. (1998). *Moje wspomnienia od lat dzieciństwa*. W: A. Budzyński, J. Gmitruk (red.) *Pamiętniki nowego pokolenia chłopów polskich*. T. IV. Warszawa IGSSGH.
- Juchcińska K. (2006). Stosunek rodziców chłopskich do nauczania swych dzieci w II Rzeczypospolitej, *Łużyckie Zeszyty Naukowe* 2006, 2.
- Juchcińska-Gilka K. (2010). Zabawki i zabawy dzieci chłopskich w okresie II Rzeczypospolitej w świetle źródeł pamiętnikarskich. W: D. Żołądź-Strzelczyk, K. Kabacińska (red.) *Dawne i współczesne zabawki dziecięce*. Poznań Wyd. Rys.
- Juchcińska-Gilka K. (2010). Sytuacja egzystencjalna dziecka chłopskiego w II Rzeczypospolitej w świetle źródeł pamiętnikarskich. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 1(11).
- Librachowa M. (red.) (1934). *Dziecko wsi polskiej*. Warszawa.
- Majewski J. (1980). Rozwój gospodarki chłopskiej w okresie międzywojennym. W: S. Ingłot, *Historia chłopów polskich*, t. III. Warszawa.
- Markowska D. (1976). *Rodzina w społeczności wiejskiej – ciągłość i zmiana*. Warszawa.
- Mędrzecki W. (2002). *Młodzież wiejska na ziemiach polski centralnej 1864-1939. Procesy socjalizacji*. Warszawa.
- Mieszczankowski M. (1980). Struktura agrarna i społeczna wsi polskiej w okresie międzywojennym. W: Ingłot S. (red.), *Historia chłopów polskich*. T. III. Warszawa.
- Pamiętnik Nr 1515/439. Między ruchem młodochłopskim a ruchem katolickim. (1938). W: J. Chałasiński (red.) *Młode pokolenie chłopów*. T. III. Warszawa PIKW.
- Pamiętnik nr 5319. Moim marzeniem jest podnieść gospodarstwo. (1976). W: J. Chałasiński (red.) *Od chłopca do rolnika*. Warszawa LSW.
- Pamiętnik Nr 420/147. Opiekuje się mną Bóg. (1938). W: J. Chałasiński (red.) *Opiekuje się mną Bóg. Młode pokolenie chłopów*. T. III. Warszawa PIKW.
- Pamiętnik Nr 15. W: *Pamiętniki chłopów*. (1935) Warszawa IGS.
- Pamiętnik Nr 39. W: *Pamiętniki chłopów* (1935). Warszawa IGS.
- Pamiętnik nr 817. W: Gałaj D. (red.) (1986). *Być matką*. Warszawa LSW.
- Pamiętnik nr 855. W: Gałaj D. (red.) (1986). *Być matką*. Warszawa LSW.
- Pamiętnik nr 1034. W: Gałaj D. (red.) (1986). *Być matką*. Warszawa LSW.
- Pamiętnik Nr 12/123. Po co pisać. (1938). W: J. Chałasiński (red.) *Młode pokolenie chłopów*. T. I. Warszawa PIKW.

- Pamiętnik Nr 679/6. Starzy i młodzi. (1938). W: J. Chałasiński (red.) *Młode pokolenie chłopów*. T. I. Warszawa PIKW.
- Szyska-Witulska F. (1937). *Elektryfikacja wsi*. Warszawa.
- W konfliktach pogranicza. Pamiętnik Nr 504/65*. W: J. Chałasiński (red.) (1938). *Młode pokolenie chłopów*. T. II. Warszawa PIKW
- Włodarcz J. (1977). *Zawsze na pierwszej linii*. W: *Pamiętniki kobiet. Biografie trzydziestolecia*. Warszawa: Czytelnik.
- Pamiętnik Nr 1363/222. Z kurnej chaty do szkoły rolniczej. (1938). W: J. Chałasiński (red.) *Młode pokolenie chłopów*. T. I. Warszawa PIKW.
- Pamiętnik Nr 1501/252. Z pastwiska do koła młodzieży. (1938). W: Chałasiński J. (red.) *Młode pokolenie chłopów*. T. I. Warszawa: PIKW.
- Zając L. (2002). *Kronika z lat młodości oraz opis historyczny wsi Tuligłowy położonej w okolicy Lwowa koło Komarna*. W: Budzyński A., Gmitruk J. (red.) *Pamiętniki nowego pokolenia chłopów polskich*. T. XII. Warszawa: IGSSDH.
- Żarnowski J. (1969). *Spółczesność Polski międzywojennej*. Warszawa.

Summary

Childhood in a peasant family in the II Polish Republic period by reference to diaries

The aim of the research was to answer the following question: Did peasant children have any toys or time to play in the II Polish Republic period?

The author analyzed 115 diaries. This work shows that in the II Polish Republic period peasant children had little time for playing and they rarely had toys from shops.

They usually made toys from pieces of wood, fruits, vegetables or even earthenware. Children also used plates, sticks, twigs, sand, clay, stones, buttons and flowers as toys.

Children played with each other and they were never accompanied by adults. Both boys and girls could do it only when their housework or other duties were finished. Therefore boys played even while pasturing.

Marek Sass
UKW, Bydgoszcz

„Dzieciństwo moich dzieci” Teresy Górskiej – nieznan przyczynek do dziejów rodziny ziemiańskiej na Pomorzu

Dzieciństwo moich dzieci to niepublikowane do tej pory wspomnienia Teresy z Plater Zyberków Górskiej (1898-1990), żony Jana Górskiego – współwłaściciela majątku ziemskiego Kamienica w powiecie tucholskim. Obejmują lata 1928-1934. Spisane zostały w latach 1978-1980. Stanowią unikalne źródło badawczo-poznawcze dotyczące dziejów rodzin ziemiańskich na Pomorzu w okresie dwudziestolecia międzywojennego. Autorka głównymi bohaterami zapisków czyni swoje dzieci (Krystynę i Jerzego) utrwalając dla potomnych ich pierwsze lata życia. Przywołuje zabawne sytuacje związane z pierwszymi krokami, wypowiedzianymi słowami, ciekawymi zapytaniem, jak również towarzyszącymi wychowaniu troskami, dylematami, obawami. Swoje i męża „dojrzewanie” do rodzicielstwa ukazuje na szerszym, społeczno-gospodarczo-kulturowym, tle ówczesnej pomorskiej rzeczywistości.

Dzieciństwo moich dzieci to nie tylko źródło poznania przeszłości, to także dokument stanowiący ważny przyczynek do podejmowania działań edukacyjnych i animacyjnych w środowisku lokalnym, których celem jest budowanie tożsamości miejsca, jednostek i społeczności.

Wstęp

W 1999 r. ukazała się publikacja *Rodzina pomorska* – pokłosie sesji naukowej odbytej w Gdańsku. Przedstawiciele nauk humanistycznych podejmując refleksję nad pomorską rodziną, postawili pytania dotyczące jej tożsamości, tradycji, kultury, różnorodności, ale również przyszłości. Podsumowali dorobek badawczy na tym polu, wyznaczając jednocześnie nowe kierunki poszukiwań. Wśród wielu interesujących zagadnień pojawiła się również problematyka związana z znaczeniem i rolą dokumentów pamiętnikarskich. Analizując dotychczasowy dorobek w tym obszarze Józef Borzyszkowski stwierdził m.in. iż „dawne przekonanie o jałowości Pomorza w zakresie pamiętnikarstwa (...) okazało się tylko stereotypem” (Borzyszkowski, 1999, s. 73).

Piszący te słowa, analizując źródła i materiały dotyczące dziedzictwa kulturowego południowych krańców Pomorza Gdańskiego, przekonał się osobiście o tym, iż jeszcze wiele wspomnień, spisanych w różnych

okresach czasowych, oczekuje na odkrycie, zbadanie oraz opublikowanie. W tymże 1999 r. od Pani dr Krystyny Górskiej-Gołaskiej z Poznania otrzymałem kopię niepublikowanego maszynopisu wspomnień, której autorką jest jej matka, Teresa Górską. *Dzieciństwo moich dzieci*, bowiem o tym dziele mowa, przenosi czytelnika w czasy II Rzeczypospolitej do położonego na pograniczu Borów Tucholskich i Krajny majątku ziemskiego Kamienica.

Pomorskie dzieje rodziny Górskich nadal oczekują na szersze opracowanie. Biogram autorki *Dzieciństwa moich dzieci* został opublikowany w słowniku biograficznym ziemian polskich XX w. (Górska-Gołaska, Konarski, 1996, s. 61-62). Górcy doczekali się monografii, w której także przedstawiono informacje na temat właścicieli majątku Kamienica (Górska-Gołaska (red.), 2000, s. 200 – 203). Opublikowano również dane dotyczące źródeł do dziejów dóbr kamienickich pozostających w zasobach Archiwum Państwowego w Bydgoszczy (Górska-Gołaska, 2004, s. 363-371). Dzieje Kamienicy i jej ostatnich właścicieli zostały także opracowane w wydawnictwie regionalnym (Sass, 2006, s. 82-95).

Celem niniejszego artykułu jest ukazanie nieznanego przyczynku do dziejów rodziny ziemiańskiej na Pomorzu Gdańskim. Wspomnienia te uzupełniają i poszerzają dotychczasową perspektywę poznawczą regionu pomorskiego o kolejną mikrohistorię miejsca, społeczności oraz jednostek z nim związanych. Wydobywają na światło dzienne to, co „szczegółowe i specyficzne” dla tego, konkretnego, środowiska lokalnego (Domańska, 2011, s. 196).

Wspomnienia koncentrują się wokół następujących treści: dzieciństwa Krystyny i Jerzego – dzieci Teresy i Jana Górskich; życia codziennego i świątecznego w Kamienicy; wierzeń ludowych; przyczynków autobiograficznych; opisów przyrody. W cytowanych w tekście fragmentach wspomnień podana jest numeracja stron zgodnie z udostępnionym maszynopisem.

Pamiętniki w pomorskiej perspektywie badawczej

Krzysztof Jakubiak zauważa, iż

„pisanie dzienników, pamiętników, wspomnień było w XIX wieku i na przełomie stuleci bardzo modne. Ich autorzy, a często były nimi kobiety, najczęściej przelewali na papier swoje ulotne wrażenia, przeżycia, uczucia i subiektywne opisy życia. Równocześnie jednak te przekazy pamiętnikarskie i wspomnieniowe, w sposób bardziej lub mniej literacki, ukazywały ówczesną sytuację społeczno-polityczną oraz obyczajową, odzwierciedlały życie zarówno w wymiarze indywidualnym jak i zbiorowym (Jakubiak, 1999, s. 303).

Dzięki różnym formom utrwalania rzeczywistości, którymi są również zapisy pamiętnikarsko-wspomnieniowe pamięć komunikatywna staje się pamięcią kulturową (Traba, 2006, s. 32-33), zachowując „na zawsze” to, co minione dla kolejnych pokoleń. „Zapisana przeszłość” staje się „nośnikiem pamięci”, który ma zasadnicze znaczenie dla kształtowania tożsamości oraz poczucia wartości całych społeczności jak również jednostek (Kula, 2002, s. 285).

Subiektywizm autorów dokumentów wspomnieniowych przyczynia się do uchwycenia „ulotności” miejsc, zdarzeń, ludzi. W tym tkwi niepowtarzalność, siła, nośność oraz specyfika zapisów pamiętnikarskich.

Ich znaczenie podkreślali i podkreślają liczni zwolennicy analizy autobiograficznej, m.in. Florian Znaniecki, Thomas Wiliam, Józef Chałasiński, Jan Turowski, Stanisław Siekierski, Etsuo Yoshino (Łopatyńska, 2002, s. 195).

Zapisy pamiętnikarsko-wspomnieniowe dotyczą przede wszystkim okresów przełomowych. Na gruncie pomorskim takimi momentami są: czas przed, w trakcie i po I wojnie światowej, 20-lecie międzywojenne, lata hitleryzmu, komunizmu oraz odzyskanej wolności. J. Borzyszkowski stwierdza, iż

„życie codzienne (...) w okresach walki, wojny i pokoju, w ciągłym trwaniu i pracy (...), zmiany w kulturze oraz świadomości to uniwersalny, pasjonujący problem. (...) Poprzez lekturę i analizę dokumentów wspomnieniowych poznajemy wprost tożsamość pomorską, nasz świat i hierarchię wartości, swoisty model i rzeczywistość” (Borzyszkowski, 1999, s. 76-83).

Szczególnego waloru poznawczego zapisom pamiętnikarsko-wspomnieniowym powstałym na Pomorzu dodaje fakt, iż od wieków jest to przestrzeń pogranicza, obszar rywalizacji centrów państwowych, wędrowania, przemieszczania, ścierania kulturowego, religijnego. Ale również współbycia, budowania i kształtowania wspólnej rzeczywistości.

Pogranicznego charakteru Pomorza, szczególnie doświadczały osoby „z zewnątrz”, zderzające się z „miejscową”, autochtoniczną, rzeczywistością. Ta „inność” zachęcała do osobistych obserwacji, spostrzeżeń, refleksji zapisywanych następnie na kartach wspomnień. Migracja ludności z różnych zakątków Rzeczypospolitej, postępujący proces zakorzenienia w tradycji zastanej, wzajemne przenikanie się różnych kultur, pielęgnowanie wartości wyniesionych z dawnych, „swoich” małych ojczyzn ma zasadnicze znaczenie w kształtowaniu się pomorskiej tożsamości (Borzyszkowski, 1999, s. 76).

W dynamikę pomorskich migracji wpisuje się rodzina Górskich herbu Boża Wola. Kupując majątek ziemski Kamienica, stali się częścią Pomorza. Swoją gospodarczą i społeczną aktywnością wpisali się w pomorską tożsamość. Ubagacili ją. Zostali częścią dziedzictwa kulturowego tej ziemi.¹

Teresa Górka

Autorka *Dzieciństwa moich dzieci*, Teresa Maria Antonina z Plater Zyberków Górka (1898-1990), była córką marszałka szlachty powiatu szawelskiego hrabiego Ludwika Plater Zyberka herbu własnego i hrabianki Teresy Zamoyskiej herbu Jelita. Urodziła się 3 października 1898 r. w rodzinnym majątku Kurtowiany na

¹ Kamienicę kupiła Antonina z Chłapowskich Górka w 1922 r. od niemieckiej rodziny hr. Königsmark dla swoich synów, Jana i Franciszka. Jan Górski dzierżawił od brata jego idealną połowę majątku i zarządzał całością. Z miejscowego młyna dostarczano energię elektryczną dla całej wsi i urządzeń technicznych. Oprócz tradycyjnych zbóż uprawiano buraki cukrowe, łubin oraz rzepak. Zarodową oborę, zaliczano do jednych z najlepszych na Pomorzu. Rozwijała się również hodowla koni. Na podmokłych łąkach nad rzeką Kamionką powstało duże i nowoczesne gospodarstwo rybne. Jan Górski aktywnie działał na polu społeczno-gospodarczym. Był członkiem Sejmiku Powiatowego w Tucholi oraz radnym Rady Powiatowej. Działał w Towarzystwie Rolniczym. Reprezentował Pomorze i Poznańskie w komisji Związku Izb i Organizacji Rolniczych w Warszawie. Kandydował na posła do Sejmu z okręgu wyborczego w Chojnicach. Należał także do działającej w Warszawie Ligi Obrony Czc. Piastował urząd podwójcego Gminy Gostycyn. Sprawował opiekę nad kościołem parafialnym w pobliskim Pruszczu, do którego należała Kamienica. Wzorem swego dziadka Ludwika Górskiego przygotowywał pracę o znaczeniu i obowiązkach wielkiej własności ziemskiej (Sass, 2006, s. 82-88).

Litwie. Gdy miała 13 lat straciła matkę. Od tej pory wychowywała ją starsza siostra Elżbieta. W 1915 r. wraz z ojcem i rodzeństwem znalazła się w Petersburgu. Ojciec jej był jednym z czterech dyrektorów Banku Ziemskiego w Wilnie, który został ewakuowany do tego miasta. Tam rozpoczęła naukę w prywatnej polskiej szkole żeńskiej. Nie ukończyła jej z powodu osłabienia wywołanego głodem. W Petersburgu, wraz z rodziną, przeżyła rewolucję 1917 r. W listopadzie 1918 r. z częścią rodzeństwa przyjechała do Polski. Podjęła naukę w szkole gospodarczej w Chyliczkach k. Warszawy (kilka miesięcy w latach 1918-1919), następnie była sanitariuszką w wojskowym pociągu sanitarnym (kilka miesięcy w latach 1919-1920). Kolejne dwa lata spędziła w majątku rodzinnym w Kurtowianach. W 1923 r. wstąpiła do Szkoły Pielęgniarskiej w Warszawie prowadzonej przez Amerykański Czerwony Krzyż. Dyplom pielęgniarski uzyskała w maju 1925 r. Początkowo pracowała w przychodni przeciwgruźliczej przy ulicy Miodowej w Warszawie. Następnie utrzymywała się z dyżurów pielęgniarskich w domach prywatnych. W lutym 1928 r. w Warszawie zaręczyła się z Janem Tadeuszem Górskim (1899-1939) współwłaścicielem majątku ziemskiego Kamienica w powiecie tucholskim. Ślub odbył się 22 maja 1928 r. w Kazimierzu Biskupim.

Teresa Górka zajmowała się gospodarstwem domowym. Pomocą służyły porady spisane w czarnym zeszytce, który zostawiła swojej synowej Antonina z Chłapowskich Górka.

„Gdy po ślubie objęłam ster rządów gospodarstwem domu kamienickiego, wspomina Teresa Górka, ogromną usługę oddał mi gruby zeszyt w czarnej ceratowej oprawie ofiarowany mi przez moją Teściową. (...) W czarnym zeszytce znalazłam nieocenione dla mnie wskazówki co do zwyczajów domowych: ile cukru miesięcznie daje się pracownikom będącym na dworskim stołowaniu; co dostaje służba domowa jako prezenty w wieczór wigilijny, a jakie ciasta i ile kielbasy na Wielkanoc; jak się organizuje choinkę z prezentami dla dzieci pracowników majątkowych; (...) byłam ogromnie wdzięczna mojej Teściowej za wskazówki postępowania, jakie zawierał zeszyt.” (45)

Z czasem Teresa Górka przejęła również nadzór nad hodowlą koni. Niemalże każdego dnia spod pałacu ruszała na swojej ulubionej „*Karabeli*” na trzygodzinną przejażdżkę po lesie. Te konne spacery stanowiły moment wytchnienia od trudów, codziennych obowiązków. Inną pasją Teresy Górskiej była muzyka, szczególnie gra na fortepianie.

Gdy 24 sierpnia 1939 r. mąż Teresy Górskiej został zmobilizowany zajęła się nakazaną przez władzę organizacją ewakuacji inwentarzy zarodowych (konie i krowy) z Kamienicy do Polski centralnej. Wywiozła dzieci do Woli Pękoszewskiej — majątku rodzinnego Górskich znajdującego się w powiecie skierniewickim. W przeddzień wojny, jadąc konno, wyprowadziła z Kamienicy 24 klacze i ogiera. Przez Wisłę przepравиła się w okolicach Góry Kalwarii. Dotarła w rejon Kowla i Kamienia Koszyrskiego. Na wieść o wkroczeniu wojsk sowieckich natychmiast zawróciła na zachód i wraz z napotkanym dyrektorem Państwowego Stada Ogierów ze Starogardu Gdańskiego Zdzisławem Kozieli-Poklewskim wróciła na Pomorze. W Starogardzie konie zostały zarekwirowane przez niemieckie władze okupacyjne. Z obawy przed represjami nie wróciła do Kamienicy. Po aresztowaniu dyrektora Poklewskiego udała się z jego rodziną do Warszawy. Wtedy dopiero mogła się połączyć z swoimi dziećmi. W *Rajdzie wojennym* zapisała:

„Dnia 26 listopada nareszcie dotarłam do moich dzieci do Woli Pękoszewskiej. Janka nie ma, ani żadnej wieści o nim. Dopiero w rok potem dowiedziałam się, że poległ pod Lublinem 27 września 1939 r. w ostatni

dzień działań wojennych. Grób odnalazłam – ekshumacja dała mi stuprocentową straszną pewność! Trzeba dalej żyć samej!” (111).

W czasie okupacji niemieckiej Teresa Górka mieszkała z dziećmi w Woli Pękoszewskiej, pobliskim folwarku Zawady oraz Jeruzalu. W 1945 r. własnym koniem i wozem przejechała w okolice Poznania. Zamieszkała w Puszczykowie Starym. Przewożąc różne towary, próbowała utrzymać siebie i dzieci. W latach 1946-1951 mieszkała w Bydgoszczy. Następnie przeniosła się do Poznania, gdzie zarabiała na życie przepisywaniem na maszynie. Zmarła w Poznaniu 9 lutego 1990 r. Została pochowana na Cmentarzu Junikowskim w grobowcu rodziny Kamkowskich.

Dzieciństwo moich dzieci

Teresa Górka pozostawiła po sobie wspomnienia z różnych okresów życia. Czasy swojego dzieciństwa opisała w *Kurtowianach*. Z kolei *Moje karnawały* odnoszą się do lat młodości. Okres pobytu w Kamienicy utrwalał na kartach *Dzieciństwa moich dzieci* oraz *Rajdu wojennego*, który jest opisem, jak również zapisem, bohaterskiej wędrówki drogami polskiego września 1939 r.

Głównymi bohaterami *Dzieciństwa moich dzieci* są: Krystyna Zofia (ur. 1929) i Jerzy Konstanty Ludwik (ur. 1933) – *moje cesarzeta* – jak zwykła je nazywać autorka. Wspomnienia, niestety niedokończone, zostały spisane w latach 1978-1980 w Poznaniu. Zawierają 82 strony maszynopisu podzielonego na pięć nienumerowanych części: *Dzieciństwo moich dzieci* (s. 1-64), *Zabawki* (s. 64-67), *Las i polowanie* (s. 67-76), *Goście* (s. 76-81), *Nasze zwierzęta* (s. 81-82). Taka struktura wspomnień nie była zaplanowana od początku. Wyniknęła w trakcie pisania, co zauważa sama autorka:

„Mając kłopoty z pamięcią, a jeszcze bardziej z chronologią wydarzeń z tego dziesięciolecia, które dzieci spędziły na tle Kamienicy – dalszy ciąg wspomnień chcę ująć w podtytuły, co pozwoli mi na zanotowanie wszelkich zapamiętanych faktów bez borykania się z niepewnością, co miało miejsce wcześniej, a co później” (s. 64).

Dzieciństwo Krystyny i Jerzego – dzieci Teresy i Jana Górskich

Teresa Górka na pierwszych stronach swoich wspomnień zaprasza do pokoju dziecinnego, który „siłami miejscowych, dworskich rzemieślników” powstawał, aby stworzyć „odpowiednią przestrzeń życiową dla mającego przybyć dziecka.” Według wskazań przyszłej mamy

„stelmach ze swoim pomocnikiem zrobili komodę do przewijania z szufladami, duży stół i stolik mniejszy oraz kilka krzeseł. Rodzina śmiała się z mojej w przyszłość patrzącej przezorności, wszystkie bowiem kanty budowanych mebli kazałam łagodnie zaokrąglić, by zmniejszyć okazję do groźnych guzów na główkach moich dzieci. Wszystkie meble pomalowano na biało, a kupione w Bydgoszczy łóżeczko z siatką i wanna na nóżkach dopełniły wyposażenia” (4-5).

Planując prawidłowe żywienie dzieci, Teresa Górka korzystała z wiedzy nabytej w szkole pielęgniarzkiej: „(...) już od trzeciego miesiąca Kryśka dostawała sok z marchwi, nieco później mleko krowie, kaszkę i przetarte jarzyny, a z powolnym wprowadzaniem tych dodatków zmniejszała się częstość karmienia piersią” (7).

Autorka we wspomnieniach zawarła (czasami bardzo) osobiste refleksje dotyczące dzieci. Z pamięci przywoływała sytuacje związane z pierwszymi krokami:

„Wreszcie nadeszła radosna dla rodziców chwila, gdy dziecko dotąd krążące wokół kojca trzymając się barierki, nagle puści ją i — wprowadzie niezdarne i chwiejne — zdobędzie się na pokonanie przestrzeni przekątnej kojca. Od tego momentu nabranie odwagi i wprawy w chodzeniu bez trzymania się postępuje szybko z dnia na dzień”;

wypowiadanyimi słowami:

„O ile mnie pamięć nie myli Krysia zaczęła mówić, gdy miała 13 miesięcy. Rozpoczął się okres chyba najmielszy dla rodziców i bogate pole do obserwacji rozwoju. Do tej pory Janek niezbyt jeszcze dorósł do roli czulego ojca, nie bardzo wiedział co z tym fantem robić. Wchodził do pokoju dzieciennego raz, czasem dwa razy dziennie, pokreślił się, popstrykał palcami lub mało melodyjnie pogwizdał pod kojcem, porozmawiał z panną Steinówną (opiekunką, przyp. M.S.) i bardzo prędko wracał do swych zajęć lub szedł na podwórze. Jednak w momentach, gdy Krysia „umiała się sprzedać” promiennym uśmiechem lub zabawnym gestem, potrafił powiedzieć: „miła jest ta moja córka!” W przeciwnym jednak przypadku, gdy od swego biurka usłyszał płacz w pokoju dzieciennym, mówił: „czemu tak beczy twoja córka?” Ogromnie się śmiałam z tego podziału własności między rodzicami w zależności od nastroju, w jakim w danej chwili było nasze dziecko. Jednak w tym czasie, gdy Krysia zaczawszy od słowa „mama” i rozmaitych nieartykułowanych dźwięków, zaczęła szybko powiększać zasób słów, obudziła się w Janku czułość ojcowska. Częściej wpadał do pokoju dzieciennego, w następnych tygodniach liczył razem ze mną iloma słowami Krysia już operuje i cieszył się, gdy nowe przybywały” (17);

zabawnymi sytuacjami:

„Krysia w wieku trzech lat stała się szalenie zabawna. Była w fazie uroczej dziecięcej prawdomówności. (...) Któregoś dnia miała Krysia po podwieczorku pojechać z nami do lasu. Wskazując na Krysię powiedziałam do Frani (pokojówka Franciszka Lackowska, przyp. M.S.): — Franiu! Prędko, prędko mleko, bo się śpieszymy! Natychmiast dostałam naukę od mojej córki: — Mamo! Tak się nie mówi. Trzeba powiedzieć: Franiu proszę podać mleko mojej córce” (36-37).

Teresa Górska zauważa, iż z perspektywy minionego czasu w swoich wspomnieniach przywołuje więcej szczegółów z życia pierwszego dziecka.

„Dziwna rzecz, pisze, jak mało pamiętam szczegółów z jego wczesnego dzieciństwa: Kiedy zaczął siadać? Kiedy stanął w koju? Ile wieku sobie liczył gdy opanował chodzenie? Może jednak nie ma się czemu dziwić; po prostu wrażenia doznawane po raz pierwszy w życiu, a takim pierwszym przeżyciem dla mnie był rozwój Krysi, mocniej się utrwalają w naszym mózgu — komputerze. Dlatego właśnie człowiek najlepiej pamięta swoje lata wczesnego dzieciństwa, gdy ustawicznie po raz pierwszy w życiu doznaje co raz to nowych wrażeń” (56-57).

Mimo takiego stwierdzenia o drugim dziecku Teresy i Jana Górskich również dowiadujemy się wielu interesujących szczegółów.

„Jerzy świetnie się rozwijał i przybierał na wadze; odwiedzającym nie szczędził uśmiechu, a pozostawiony w wózku w samotności pod lipami przy werandzie od strony salonu, głośnymi, wesołymi okrzykami wyrażał

swoją radość życia, błędząc oczami w gąszczu lipowych koron, gdzie nieraz harcowały wiewiórki, a wilgi miały gniazdo” (56).

Autorka zapamiętała słowotwórczą aktywność syna:

„(...) Gdy wreszcie udało mu się uporać z literą „R”, używał jej często gdzie trzeba i nie trzeba. (...) wówczas z tryumfem wykrzyknął: „Siedzi wrrróberrr na drrrucie!!!” (...) Zjawilo się również ciekawe określenie przedmiotów zdradzające pewne zdolności w dziedzinie wynalazków. Dla słowa „siekiera” (...) wynalazł nazwę „rąbawka”. Nie istniało wówczas określenie „temperówka”, mówiło się „maszynka do ostrzenia ołówków” — Jerzy uprościł to długie zdanie jednym słowem „ostrzenka”. Co mnie jednak najbardziej zabawiło to wynalezienie słowa „łazikulec” dla wszelkiego rodzaju pajków, chrząszczy, żuczków łączących po ścianie” (59-60).

Metody wychowawcze stosowane przez Teresę Górską od czasu do czasu wprawiały w zdziwienie najbliższe otoczenie, któremu rzeczowo wyjaśniała powody swoich działań. Przykładem może być zdarzenie z pierwszą opiekunką małej Krystyny.

„Pobyt jej w Kamienicy był bardzo krótki. Była wprawdzie sympatyczna i dokładna w pracy, wydawało mi się, że zdobyłam pod każdym względem osobę odpowiednią, ale któregoś dnia późnym wieczorem posłałam jeszcze z czułością popatrzeć na śpiącą Krysię. Gdy weszłam do pokoju uderzył mnie dziwny zapach, „co tu czuć?” Nachyliłam się nad łóżeczkiem — mrowie mnie przeszło — od kołderki Krysi bił mocny zapach wódki. Nazajutrz pani Wnękowa prostodusznie i naiwnie przyznała się, że zawsze kropi wódką łóżeczko, „bo dzieci wtedy lepiej śpią.” Byliśmy oboje (z mężem — przyp. M.S) bardzo przejęci tą dziwną metodą (...), a już we mnie trzęsła się po prostu moja wiedza pielęgnarska na samą myśl, co ta istota jeszcze potrafi wymyślić, by się dziecko lepiej wychowało” (5).

Zatrudniając kolejną opiekunkę, Teresa Górską nie polegała już tylko i wyłącznie na „wspaniałych świadectwach z domów prywatnych”, ale zatrudniła absolwentkę Poznańskiej Szkoły Pielęgniarstwa.

Dzieci od najmłodszych lat przygotowywano do funkcjonowania w świecie dorosłych. Aniela z Dembińskich Borne w swoim pamiętniku pisze, iż już od piątego roku życia uczyła się robótek ręcznych i szycia (Jakubiak, 1999, s. 307). Podobną sytuację odnotowała Teresa Górską, pisząc o swojej córce, która obserwując pracującą we dworze krawcową, uczyła się kroju i szycia.

„Patrzyłam na tę „zabawę” Krysi z wielkim zainteresowaniem, gdyż w jej sposobie nadawania kształtu elementom bluzek bez kwestii tkwił ukryty talent do kroju. Nie pomyliłam się. Moja obecna Krystyna (...) szyła wiele rzeczy (...) do kurtek zimowych na podszewce włącznie” (62).

Dzieci wychowywano w szacunku do tradycji. Szczególnie synów włączano w tę pokoleniową więź, nadając im imiona przodków. Dlatego Jerzemu Górskiemu dodano imiona dziadków: Konstanty, Ludwik. Wpajano szacunek dla dorosłych, rodziców, osób starszych. Inicjatywa podejmowanych działań wychowawczych należała do matek. Tak też było w rodzinie Górskich.

„Prócz zmysłu organizacyjnego nasza panna, pisze Teresa Górską, wykazywała nieraz zdecydowany pogląd, który w danej chwili różnił się od mojego. I tak kiedyś, któregoś przedpołudnia, ubrane na spacer spotkałyśmy w haalu Janka. Krysia wyprzedzała mnie o kilka kroków zdążając w kierunku drzwi do kredensu. — Krysiu, powiedz Papie dzień dobry! Nie zatrzymała się, przeciwnie, przyspieszyła kroku. (...) Byłam

przekonana, że gdy spostrzeże, iż za nią nie idę to zawróci. Tak się jednak nie stało; gdy w końcu, prosząc Janka, aby chwilę w haalu poczekał, ruszyłam w pogoń — dogoniłam ją już w połowie drogi ku Kamionce (nazwa rzeki, przyp. M.S.). Po kilku słowach reprimendy stało się zadość memu żądaniu — zawróciła bez placzu; Papa pocziwie czekając w haalu został uściskany. Uf! Jedno więcej moje zwycięstwo, mogłyśmy iść na spacer” (20 — 21).

Oto przykład drugi: (...)

„W parę dni później były imieniny mego Ojca — święty Ludwik. Ubrałam Krysię odświętnie w niebieską sukienkę, tej samej barwy kokarda ozdobiła rozpuszczone włosy, dałam do ręki przygotowane kilka kwiatków i posłałam ją (...) do Dziadunia dla złożenia życzeń. Ktoś z domowych, spotkawszy ją na schodach, zapytał: — Dokąd ty idziesz, Krysiu, z tymi kwiatkami? — Ja idę do Dziadunia, bo dziś jest Platera! (35).

Życie codzienne i świąteczne w Kamienicy

Teresa Górską na kartach *Dzieciństwa moich dzieci* dzieliła się także wrażeniami na temat prowadzenia domu. Pisała o swoich pasjach: grze na fortepianie, a przede wszystkim jeździe konnej, którą uwielbiała nade wszystko. Utrwaliła również szczegóły z życia codziennego i świątecznego. Opisywała pożar w podwórzu. Dożynki, podczas których w każdym tańcu brała udział. Dzieliła się wrażeniami z podróży do Jastrzębiej Góry, na Hel oraz rozbudowującej się Gdyni. Opisała trudności ekonomiczne początku lat trzydziestych wywołane kryzysem gospodarczym, który dotknął Kamienicę przede wszystkim z powodu żyrowanych weksli jednemu z okolicznych ziemian.

Dzięki zapisom Teresy Górskiej, wiemy, że właściciele Kamienicy gościli w murach swego domu wojewodę pomorskiego Stefana Kirtiklisa, starostę tucholskiego Jerzego Hryniewskiego oraz sąsiadujących z majątkiem ziemian, np. Adama Jantę Połczyńskiego z Wysokiej koło Tucholi. Każdego roku na miesiąc wspólnej jazdy konnej przyjeżdżała Helena Morawska. Letnie wakacje spędzał także Franciszek Górski z rodziną, brat Jana, współwłaściciel dóbr kamienickich. Bywała też malarka i literatka Pia Górską. Przebywali tutaj również najbliżsi autorki, ojciec Ludwik Plater Zyberk oraz siostra Eliza Popowska z synkiem Jasiem. Progi tego gościnnego domu przestępował także pisarz Józef Weyssenhoff oraz malarz Leon Wyczółkowski, który obwożony po lesie szkicował „pokręcone konary pojedynczych sosen, których grube pnie o jasnej gładkiej korze wskazywały na ich wiek około dwustu lat” (68).

Zwyczajem domów ziemiańskich również w lesie kamienickim organizowano polowania. Zapraszani byli na nie ziemianie, znajomi i przyjaciele z najbliższej okolicy oraz odleglejszych rejonów Polski.

Autorka wiele miejsca poświęciła opisaniu i charakteryzowaniu osób. W swoich relacjach skupiała się zarówno na wyglądzie zewnętrznym, jak i walorach wewnętrznych, bądź ich braku. Jej podziw budzili ludzie otwarci, nieprzeciętni, potrafiący ją czymś ująć, zadziwić. Z wyrozumiałością rezerwą traktowała tych, którzy według niej, mieścili się w grupie osób przeciętnych. Na temat przebywającej z częstymi wizytami w Kamienicy Heleny Morawskiej, z którą łączyła ją pasja jazdy konnej, pisała m.in.: „Był to dla mnie kompan do tańca i do różańca. Bardzo inteligentna, dowcipna, choć czasem nieco złośliwa w sądach o ludziach.” O innej postaci — lekarzu z Tucholi, doktorze Gollniku, wspomniała:

„Ciekawy to był człowiek, a bardzo charakterystyczna postać w naszej okolicy. Grubawy, ciężki, toporny, a złotego serca i nadzwyczaj delikatny w czynnościach lekarskich przy chorym. (...) Miał otwartą głowę na wszelkie nowości i udoskonalenia w dziedzinie medycyny. W jego gabinecie leżał stos czasopism lekarskich, tak krajowych jak zagranicznych. Był lekarzem z powołania z dużą dozą intuicji przy stawianiu diagnozy.”

Wspomnianą intuicję doktora Gollnika w stawianiu diagnozy autorka obrazuje przytoczonym przez niego, nieco humorystycznym, przykładem:

„Wchodzę do chałupy, leży na łóżku młoda dziewczyna wygięta w półgłok, opiera się tylko na głowie i stopach; każe jej się położyć, mówi, że nie może, bo jest sztywna. Zrozumiałem, że to klasyczna histeria i granie komedii; kazałem sobie przynieść wiadro wody i chlusiłem na brzuch. Dobrze poskutkowało; przekonałem ją, że nie jest sztywna!” (27-29).

Teresa Górka relacjonowała również sytuacje konfliktowe występujące między pracownikami majątku. Z perspektywy czasu opisywała je i traktowała z pewnym dystansem. Przykładem był „odwieczny” spór między zarządcą majątku a kucharką, która była

„w średnim wieku, wysoka, szczupła, pełna godności, w stosunku do mnie ogromnie układowa, a na powita- nie ze mną dygająca jak nastolatka (...) Można było ją nazwać kuchmistrzynią, ale charakteru słodkiego nie miała. (...) Dała mi się we znaki ustawicznym wojowaniem z rządcą, panem Talaśką, będącym na stołowa- niu. (...) Gdy drzewo opałowe, przywiezione do kuchni, uznała za wilgotne, rewanzowała się Panu Talaśce posyłając mu potrawy niedogotowane i niedopieczone. A że ten również nie miał słodkiego charakteru, urozmaicali mi życie wzajemnymi skargami na siebie” (30-31).

Wierzenia ludowe

Problematyka wierzeń ludowych pojawiała się w związku z różnymi zdrowotnymi dolegliwościami dzieci.

„Komplikacja z powodu pepowiny u Jerzego przypominała mi, iż ludność wiejska przestrzega swoje ocze- kujące na dziecko matki, by nigdy nie przekraczały rozciągniętego sznura, żerdzi, czy jakiegos przełazu ponad przeszkodą naturalną. Wierzą święcie, iż skutkiem takiego postępowania jest owinięcie się pepowiny dokoła płodu. Z naszego punktu widzenia jest to absolutnie przesąd. Ale ileż razy w okresie ciąży przełaziłam między żerdziami okólnika do moich kochanych żrebaków!” (51).

Na niekonwencjonalne działania pozwoliła sobie autorka, gdy jej syn oczekiwał na zabieg chirurgiczny:

„Nie szczędziłam wszelkich starań, by przyspieszyć możność zabiegu. Kwilił Jerzy, płakałam i ja, że nic pomóc nie mogę. Któregoś dnia odezwała się Frania: - Proszę jaśnie pani, my to przykładamy takie liście i wrzód pęka. U mamy jest ta roślina. Zawsze lubiłam domowe leki, a zaciekały mnie różne doświad- czenia i praktyki lekarskie stosowane w chatach wiejskich. Trzeba dodać, iż ze strachem myślałam o cieciu na tak małym ciałku ludzkim i to w miejscu ważnych szczytnych naczyń krwionośnych. W godzinę później przyniosła mi Frania ze swego domu kilka grubych, mięsistych liści, zupełnie nieznanej mi rośliny doniczko- wej, którą oni nazywali „cebulą morską”. Z pewną dozą emocji przyłożyłam przed nocą opatrunek z gazy, na której była warstwa owych liści poprzednio dokładnie zmiażdżonych. I — o dziwo! Bardzo silne musi być działanie ciągnące i zmiękczające owej rośliny, gdyż nazajutrz rano wrzód przestał być już groźny — w ciągu nocy pękł” (55).

Przyczynki autobiograficzne

Teresa Górska w *Dzieciństwie moich dzieci* zamieściła także wątki autobiograficzne. Uważała siebie za osobę nieśmiałą i niepewną w relacjach z innymi, także rodziną męża. Tłumaczyła to m.in. błędem pedagogicznym wychowującej ją po śmierci matki siostry, od której jako nastolatka często słyszała:

„jesteś za młoda, by mieć o tym zdanie.” „Podłożem mego braku pewności siebie i odwagi, pisze dalej, była, myślę, jakiegoś rodzaju nerwowość, poza tym brak wykształcenia, a ponad to na pewno duża doza miłości własnej i obawa kompromitacji. Nerwowości dowodziły moje lata szkolne w Leningradzie. Nauczysz się z wieczora zadanych lekcji wiedziałam, że umiem (...) Niestety, gdy w klasie padło przykre słowo „Platerówna” czułam jakąś dziwną pustkę w mózgu, płatałam się w odpowiedzi i nigdy lepiej niż na trójkę nie zaskrzytałam. Natomiast w szkole pielęgniarstwa, gdzie systemem amerykańskim wszystkie egzaminy były piśmienne, przebrnęłam przez egzaminy z 31 przedmiotów uzyskując same piątki, gdyż nic mnie nie szarpało nerwowo przy spokojnym pisaniu” (41 - 42).

Wsparcie znajdowała w swoim mężu, który dodawał odwagi i otuchy. Zachęcając do wyrażania własnego zdania, podejmowania samodzielnych decyzji, „naprawiał” to, co było, jak pisała autorka, „we mnie przyhamowane.” (42). Przyszłość miała przed Teresą Górską postawić nowe, zupełnie nieoczekiwane wyzwania, ujawniając siłę charakteru, energię, odwagę, zmysł organizacyjny oraz chart ducha (Leskiewiczowa, 2000, s. 256).

Piękno otaczającej przyrody

Na kartach swoich wspomnień z okresu kamienieckiego Teresa Górska przekazała wrażliwość z jaką postrzegała piękno otaczającej przyrody. Wzruszała ją meandrująca Brda, płynąca bystrym nurtem, podziwiana z „wysokich, urwistych brzegów”. Nie przechodziła obojętnie obok kwiatów, które „prześlicznie wyglądały, szczególnie z mostu ponad torami (...) między polami szeroki pas mieniących się w słońcu niebiesko kwitnących łąk”. Nawet w deszczowej pogodzie widziała piękno natury: „Jeździłam w każdą pogodę, a nawet lubiłam być w siodle gdy mżył drobny deszcz. Las zawsze jest piękny, a po deszczu jakże pachnie w nim cudownie mokrym igliwem i świeżością.” (68)

Podziwiając krajobraz pomorski, myślami wracała do swoich stron rodzinnych. Pisząc o tutejszej mroźnej zimie zauważyła: „Dla mnie, pamiętającej bezwietrzne, cudownie zaśnieżone i słoneczne zimy w Kurto- wianach, owa ciężka zima pomorska była rzeczywiście trudno znośna.” (1) Nie mogąc przenieść mickiewi- czowskiego „kraju lat dziecięcych” na Pomorze postanowiła mieć choćby jego namiastkę. Kazała postawić przydrożny krzyż wykonany na podstawie fotografii zrobionej na Litwie.

Podsumowanie

Na kartach *Dzieciństwa moich dzieci* jawi się przede wszystkim obraz autorki — Teresy Górskiej, kobiety konkretnej, niestereotypowej, ambitnej, wymagającej zarówno od innych, jak i od siebie. Otwartej na nowości i co ważniejsze ich poszukującej. Wrażliwej na piękno przyrody, pragnącej kontaktów z innymi, inspirującymi ją ludźmi.

Walorem poznawczym wspomnień jest ich wielowątkowość, która stanowi tło dla tematu zasadniczego – opisu dzieciństwa Krystyny i Jerzego Górskich. Zamiarem autorki było utrwalenie obrazu Kamienicy z jej różnorodnością, oryginalnością i specyfiką. Teresa Górską, z perspektywy czasu, oceniała te lata jako dobre i szczęśliwe. Dla niej takie były, mimo trudów, cierpień i problemów, które nie odstępowały mieszkańców kamienickiego pałacu. Ten pozytywny obraz utrwaliły późniejsze wydarzenia: wojna, śmierć męża, wygnanie, brutalna rzeczywistość Polski Ludowej, która raz na zawsze zamknęła przed Teresą Górską drzwi powrotu do Kamienicy.

Dzieciństwo moich dzieci wpisuje się w pomorski oraz ziemiański nurt wspomnieniowo-narracyjny. Z jednej strony przedstawia charakterystyczną problematykę poruszaną w tego rodzaju dokumentach. Jego wartość poznawcza polega przede wszystkim na tym, iż utrwała unikalny mikroświat konkretnego miejsca. Ukazuje ponadlokalny wkład Górskich w rozwój kultury, w tym także kultury rolnej. Przekazuje model wychowania oparty na wartościach rodzinnych, religijnych i patriotycznych, przywiązaniu do tradycji oraz szacunku dla przeszłości.

Przedstawiony na kartach *Dzieciństwa moich dzieci* obraz rzeczywistości minionej ma zasadniczy wpływ na budowanie i kształtowanie tożsamości indywidualnej jak również zbiorowej członków społeczności lokalnej – współczesnych mieszkańców Kamienicy. Wpisując ich w narrację historyczną, dowartościowuje oraz zakorzenia. Zapoczątkowuje proces integracji, którego podstawę stanowi dziedzictwo kulturowe. Buduje przestrzeń dialogu społecznego, tworząc tym samym nowe pola aktywności animacyjnej wpływające na rozwój tejsze oraz innych społeczności lokalnych.



Teresa Górka z córką Krystyną w okupowanej Warszawie

Bibliografia

- Borzyszkowski J. (1999). Pamiętnikarstwo i sagi rodzinne jako świadectwo pomorskiej tożsamości. W: J. Borzyszkowski (red.) *Rodzina pomorska*, (s. 73-92). Gdańsk: Nadbałtyckie Centrum Kultury Instytut Kaszubski.
- Domańska E. (2011). Posłowie. Historia antropologiczna. Mikrohistoria. W: N.Z. Davis, *Powrót Martina Guerre'a*. Poznań: Żysk i S-ka Wydawnictwo.
- Górska-Gołaska K., Konarski S. (1996). *Górska Teresa Maria Antonina z Plater — Zyberków*. W: *Ziemianie polscy w XX wieku. Słownik biograficzny*. Cz. 3. Warszawa: Wydawnictwo DiG.
- Górska-Gołaska K. (red.), (2000). *Górcy herbu Boża Wola. Przodkowie i potomkowie generała Franciszka Górskiego*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk.
- Górska-Gołaska K. (2004), Kamienica Górskich. Źródła do dziejów majątku. W: W. Jastrzębski (red.) *Pomorskie rody ziemiańskie w czasach nowożytnych*. Toruń: Wydawnictwo Mado.
- Jakubiak K. (1999). Wychowanie rodzinne i nauka domowa dziecka na Pomorzu w świetle polskich pamiętników z przełomu XIX i XX wieku. W: J. Borzyszkowski (red.) *Rodzina pomorska* (s. 303-310). Gdańsk: Nadbałtyckie Centrum Kultury Instytut Kaszubski.
- Kula M. (2002). *Nośniki pamięci historycznej*. Warszawa: Wydawnictwo DiG.
- Leskiewiczowa J. (2000). Szkic do modelu rodziny. W: K. Górska-Gołaska (red.) *Górcy herbu Boża Wola. Przodkowie i potomkowie generała Franciszka Górskiego*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk.
- Łopatynska H. (2002). Życie codzienne i odświętne w Tucholi w I połowie XX wieku na podstawie wspomnień Małgorzaty Trzcińskiej. W: J. Borzyszkowski (red.) *Życie codzienne na Kaszubach i Pomorzu na przełomie XIX i XX wieku*. Gdańsk: Instytut Kaszubski w Gdańsku, Instytut im. Herdera w Marburgu.
- Sass M. (2006). *Dzieje Gostycyna i okolicy. Pradzieje, rycerze, szlachta, ziemianie*. Bydgoszcz — Gostycyn: Magraf, s.c.
- Traba R. (2006). *Historia — przestrzeń dialogu*. Warszawa: Instytut Studiów Politycznych PAN.

Summary

"My children's childhood" by Teresa Górka — the unknown story of a Pomeranian gentry family

"My children's childhood" is a yet unpublished collection of memories by Teresa Górka (1989 — 1990; family name Plater Zyberk), the wife of Jan Górski — the co-owner of the land property in Kamienica in Tuchola district. The memories date back to years from 1928 to 1934. They were written down between 1978 and 1980. They constitute a unique source of research and knowledge about the lives of gentry families in Pomerania in the twenty-year period between the First and the Second World Wars. The main heroes of the memories are the author's children (Krystyna and Jerzy) and their first years of life. The author recalled humorous situations connected with her children's first steps, spoken words, curious questions; as well as all the worries and dilemmas which are typical of upbringing. She presented her own and her husband's processes of getting mature enough to become parents taking into account the more general, Pomeranian social-economic-cultural reality.

“My children’s childhood” is not only a source of learning about the past, but it is also a document which should be taken into consideration when it comes to launching local education and entertainment projects which aim to develop identities of place, individuals and communities.

Świat dzieci w ich wypowiedziach na łamach „Płomyczka” z okresu PRL

„Płomyczek” z okresu PRL jako czasopismo dla dzieci wykorzystywany był jako pomoc dydaktyczna, także w realizacji ówczesnych programów ideowo-wychowawczych. W latach 60., 70. i 80. „Płomyczek” dzięki rozbudowanym działom korespondencji miał przynosić swoim odbiorcom dziecięcy opis rzeczywistości. Nie przypadkiem jednak okazywał się on doskonale zgodny z tym światem, który chcieli przekazać dzieciom dorośli. Fakt, iż były to listy pisane przez dzieci, miał legitymizować zawarte w nich treści w odbiorze ich rówieśników. Listy dzieci do „Płomyczka” bez wątpienia pokazują, że problemy i zainteresowania dzieci pozostają niezmiennie: fascynuje je otaczający świat, chcą dowiedzieć się wszystkiego o rodzinie, swojej okolicy, przyrodzie, historii. Z drugiej strony wypowiedzi dzieci pozwalają na odczytanie obrazu kultury oficjalnej tamtego okresu.

1.

Pierwszy numer „Płomyczka” po wojnie¹ ukazał się 1 lipca 1945 roku, a pismo zostało wyraźnie adresowane do uczniów klas III - V (Rogoż, 2009; Bańkowska, 1963). Pierwotnie dominowały w nim utwory literackie dla dzieci, natomiast w latach 50. stopniowo urozmaicano typy „wypowiedzi w celu przekazywania konkretnych informacji o otaczającym dziecko świecie” (Rogoż, 2009, s. 80; o propagandowej roli pisma do roku 1956 zob. Brodała, 2001). Taki kształt pisma utrzymywał się w kolejnych dekadach. Wzorem prasy dla dorosłych, prasa dla dzieci miała być pomostem między dzieckiem a rzeczywistością.

Kontakt czytelnika z prasą w PRL obejmował korespondencję z redakcjami czasopism oraz pisanie na konkursy ogłaszane w różnych periodykach (Kosiński, 2004, s. 140-144). Może to być odczytywane nie tylko jako znak więzi czytelniczej czy występowania prasy w roli kompetentnego poradnika, ale także jako wskaźnik codziennej kultury literackiej lub trywializując — piśmienności społeczeństwa. W odniesieniu do czytelnika dziecięcego należy mówić o wychowawczej lub edukacyjnej roli prasy. Jednak w formach listów,

¹ Historia „Płomyczka” sięga 1917 roku, kiedy ukazywał się jako dodatek do „Płomyka”. Od 1927 roku funkcjonował jako samodzielne pismo dla dzieci w wieku 7-11 lat, natomiast od 1934 dla dzieci w wieku 9-11. Historyczno-prasoznawcze opracowanie „Płomyczka” z lat 1945-1989 znajdujemy w pracy Michała Rogoża (2009).

pytań, prac napływających na konkursy uwzględnić musimy tę gotowość wypowiedzi — często starannej w formie, przemyślanej prezentacji siebie i swego opisu świata. Istotną wartością edukacyjną czasopism przeznaczonych dla czytelnika dziecięcego jest prowokowanie postaw aktywnych i twórczych (Groniowska, 1946; Waksmund, 1982; Sokół, 1996). Czasopisma dziecięce wykorzystywane były także jako pomoc dydaktyczna, w realizacji programów nauczania, zatem także programów ideowo-wychowawczych okresu PRL. Nie było to zresztą zjawisko nowe. Poczynając od XIX wieku, w czasopismach dla dzieci preferowane były treści dydaktyczne, a treści o charakterze rozrywkowym (najbliższe upodobaniom dzieci) stanowiły zawsze tylko drobną część zawartości (Waksmund 1982, s. 150-151). Ważną funkcją prasy dziecięcej, przybliżającą ją do prasy w ogóle, było funkcjonowanie jako sprawnego i otwartego kanału przekazu, utrzymywanego przez nieustanny kontakt z czytelnikami (por. Groniowska, 1946; Waksmund, 1982; Sokół, 1996).

W opublikowanym na łamach „Życia Szkoły” artykule Stanisława Aleksandraka (1965) — redaktora naczelnego „Płomyczka” — czytamy

„Wszystkie czasopisma dla dzieci wydawane w krajach socjalistycznych służą sprawie wychowania dziecka w duchu szlachetnych, postępowych ideałów, **korelowanych subtelnie** (podkr. — AOZ) z zadaniami szkoły i organizacji dziecięcych. (...) dobre pismo dla dziecka (...) nie dublując podręcznika, wiąże się z pracą szkolną i powinno dawać wielkie możliwości aktualizowania, pogłębiania i poszerzania pracy wychowawczo-dydaktycznej” (Aleksandrak, 1965, s. 21-22).

Aleksandrak (1964a, 1964b) na konferencji „aktywu czytelniczego”, zorganizowanej przez Związek Nauczycielstwa Polskiego, zwracał uwagę na masowe czytelnictwo prasy przez dzieci, które miały w niej poszukiwać współczesności i aktualności. Nauczyciele powinni więc dostrzegać w czasopiśmie dziecięcym swego „sprzymierzeńca i sojusznika”. W programach nauczania znalazły się w tym czasie zapisy o wdrażaniu do samodzielnego czytania czasopism dla dzieci. Uczono dzieci wyszukiwania aktualności, informacji na dany temat, porad. W „Życiu Szkoły” odnajdujemy opisy i propozycje metodyczne prowadzenia analiz poszczególnych numerów pisma, gdyż „czasopismo śledzi życie codzienne, przekazuje aktualia tego życia we wszystkich przejawach” (Bzdęga, 1965, s. 34).

Do redakcji „Płomyczka” przychodziły listy od młodych czytelników. Najczęściej pojawiały się listy podpisane przez dzieci uczęszczające do IV-V klasy szkoły podstawowej, rzadziej jako nadawcy pojawiały się dzieci klas III. Kontakt z redakcją lubianego pisma był dla dzieci ważny. W kolejnych listach znajdujemy tego potwierdzenia. W 1977 roku „Płomyczek” obchodzący 60-lecie zamieścił listy gratulacyjne od dzieci i całych klas z podziękowaniami za interesujące opowiadania i ciekawe rubryki z aktualnościami. Dzieci pisały m.in.: „lubimy też czytać *Nasze listy — nasze sprawy*, bo z nich dowiadujemy się o życiu nieznanym koleżanek i kolegów” (*Płomyczek* [dalej: P] 1977 nr 20, s. 603).

W korespondencji z czytelnikami — tak eksponowanej i propagowanej przez redakcję — podkreślano znaczenie bezpośredniego kontaktu i możliwości tworzenia warunków dla wielu inicjatyw dziecięcych. Wszystkie prośby o nadsyłanie listów i opracowań na konkursy tematyczne „Płomyczka” zakładały właśnie dotarcie do świata dziecięcego. Jednak ostatecznie do rubryk trafiały przede wszystkim listy ukazujące wzorcowy obraz środowiska dziecka. Nadrzędny stawał się dydaktyzm tego obrazu, zwłaszcza w latach 50., 60. i 70. noszący kształt indoktrynacji czy po prostu konstruowania rzeczywistości. W listach spotykamy

się ze sprawami ważnymi dla dzieci, wynikającymi z ich sposobu postrzegania świata i systemu wartości. Na ten świat nakłada się, niczym pewien wzór, świat wykreowany przez dorosłych. Można też spojrzeć na to jako na wpisywanie dzieci w dorosłość, w świat tekstów kultury ludzi dorosłych. Dotyczy to bohaterów, przestrzeni i innych elementów świata przedstawionego, jak również samego języka – sposób wyrażania dzieci przyjmuje formy języka oficjalnego.

Często nie sposób odróżnić tych dwóch światów, w dziecięcych listach spajają się w jedno. Może właśnie ta nieoczywista granica jest dla badacza najciekawsza. Listy te z pewnością przynoszą wiedzę o życiu dzieci, ich codzienności, doświadczeniach itd. Zawarty w nich świat dziecka znajduje się jednak na pograniczu między dzieciństwem a światem wyobrażonym skonstruowanym przez dorosłych. Tym samym listy pozwalają nam odpowiedzieć na pytanie o ten właśnie świat wyobrażony.

O tym właśnie pisała we wstępie do *Polski dziecięcej* Barbara Szacka (2005, s. 11), podkreślając, że

„[c]zyniąc przedmiotem analiz tego rodzaju materiały [podręczniki szkolne, słuchowiska, czasopisma – AOZ] przeznaczone dla dzieci, traktujemy je jako źródło poznania kształtu oficjalnie propagowanego obrazu Polski w jego postaci elementarnej. Wymóg dostosowania treści przekazu do ograniczonych możliwości intelektualnych dzieciennego odbiorcy prowadzi do ich uproszczenia. Uproszczenie to wydobywa na jaw i udobitnia ich cechy istotne, które często ulegają zatarciu i zakamuflowaniu w bardziej wyrafinowanych i rozbudowanych przekazach przeznaczonych dla innego rodzaju odbiorców. Jednym słowem, analizując przeznaczone dla dzieci przekazy, nie interesujemy się po prostu dziećmi i ich wychowaniem (...), ale tym, do jakiego rodzaju uczestnictwa i w jakim rodzaju wspólnocie to wychowanie przygotowuje.”

Analizując wypowiedzi młodszych dzieci szkolnych na łamach „*Płomyczka*” z okresu PRL, warto wziąć pod uwagę powyższe założenie. Z perspektywy badań historyczno-pedagogicznych należy uwzględnić nadrzedną intencję informacji prasowej w czasopiśmie dla dzieci – wywołania efektu wychowawczego, który miał być osiągnięty bez personalnego udziału osoby wychowawcy (Waksmund, 1982).

Można oczywiście zastanawiać się nad kwestią autentyczności listów. Nie budzi przecież wątpliwości fakt, że były pisane przez dzieci, działało się to jednak bardzo często w określonej sytuacji edukacyjnej. Listy powstawały w szkole bądź inspirowane przez nauczyciela. W „*Życiu Szkoły*” z 1958 roku w liście nauczyciela czytamy:

„Program klasy IV zaleca pisanie listów do osób znajomych i instytucji. Po rozmowie z dziećmi wybraliśmy »*Płomyczek*«. Dwie lekcje przeznaczyłem na redagowanie listu, gdyż chciałem zebrać jak najwięcej myśli uczniowskich. »*Płomyczek*« po otrzymaniu listu zgodził się na stałą z nami korespondencję. Dzieci były zadowolone i zawsze chętnie układały odpowiedź (robiliśmy to na lekcji) na list Redakcji. Jeden z listów czwartaków z Nowinek został zamieszczony w »*Płomyczku*« nr 20 na s. 623. Uczniowie byli w siódmym niebie, cieszyli się bardzo, że ich list znalazł się w »*Płomyczku*«. Ja tą drogą serdecznie dziękuję Redakcji »*Płomyczka*« za pomoc i wiele rad” (Powierza, 1958, s. 21).

List ten odsłania nam tzw. kuchnię rubryk z korespondencją dziecięcą.

Pomoc – lub nadzór, w zależności od przyjętego rozumienia danej sytuacji – przy pisaniu listów to nic nadzwyczajnego. Można uznać, że należało to do obowiązków nauczyciela, stając się dla niego jedną z form działalności dydaktycznej i wychowawczej. Chodzi jednak o to, że być może również dlatego można w wielu

listach zauważyć wpływ specyficznego języka i sposobu patrzenia na świat. Listy bywały podobne, ponieważ tak właśnie dzieci obserwują i opisują rzeczywistość, ale też nie bez znaczenia był wpływ nauczycieli.

W niektórych uczniowskich relacjach z uroczystości szkolnych wyraźnie brzmi ton sprawozdania nauczycielskiego z realizacji programu ideowo-wychowawczego. Dlatego znajdujemy także w „Życiu Szkoły” *List w sprawie... listów* autorstwa redaktora Stanisława Aleksandraka z prośbą o zachowanie autentyzmu dziecięcej wypowiedzi i opisu rzeczywistości szkolnej:

„Warto chyba w tym miejscu wspomnieć i prosić nauczycielstwo o niezbyt wnikliwe ingerowanie w listy dzieci wysyłane do nas. Nie traktujcie ich jako wypracowań, nie wybielajcie opisywanych faktów, natomiast jeżeli macie czas to do zbiorowych listów dzieci dołączajcie swój. Podzielcie się w nim swoimi uwagami (...). Pomożecie w ten sposób redakcjom. Kochani Koledzy, my wiemy, że w szkole różnie bywa!” (Aleksandrak, 1958, s. 14).

Na marginesie Aleksandrak dodaje, że zdarzają się zaskakujące listy od dzieci, wybiegające poza tematykę programową: „Jestem uczniem klasy trzeciej w ... i chciałbym wiedzieć jakie są najpiękniejsze kobiety w Europie i w świecie” (Aleksandrak, 1958, s. 15).

W podobnym tonie redaktor rubryki listów zachęca dzieci do redagowania gazetki szkolnej, ale zaznacza:

„W takiej szkolnej gazetce piszcie przede wszystkim o życiu w szkole, w klasach, o swojej miejscowości. To wszystko może zainteresować nie tylko dzieci, ale również dorosłych. Piszcie, jak umiecie, nie naśladujcie dorosłych ani czasopism lub gazet drukowanych, niech Wasze pisma będą inne. Pomyślcie, porozmawiajcie między sobą, poradzcie się nauczycieli i – spróbujcie.” (P 1965 nr 17, s. 474).

Wyraża jest ta sugestia redaktora, aby dzieci zachowały autentyzm wypowiedzi dziecięcych, młodzieżowego stylu. Warto też zauważyć, że to w gruncie rzeczy prośba skierowana również do dorosłych, aby nie starali się narzucać dzieciom swojego widzenia świata.

W latach 60., 70. i 80. „Płomyczek” oprócz literackiego i dziennikarskiego opisu czasów PRL, dzięki rozbudowanym działom korespondencji, miał przynosić swoim odbiorcom także dziecięcy opis rzeczywistości. Nie przypadkiem jednak okazywał się on doskonale zgodny z tym światem, który chcieli przekazać dzieciom dorośli. Fakt, iż były to listy pisane przez dzieci, miał legitymizować zawarte w nich treści w odbiorze ich rówieśników. Nie oznacza to oczywiście, że nie pojawiały się elementy rzeczywistości dziecięcej perspektywy. Takie twierdzenie byłoby nadużyciem. Z drugiej strony jednak, nawet jeśli w listach pojawiały się problemy i pytania, które nurtowały dzieci, nierzadko wpisywano je w konteksty przynależne przede wszystkim tekstom tworzonym przez i dla dorosłych. W niniejszym artykule chciałabym przyrzeć się właśnie tej granicy lub też – ujmując rzecz nieco inaczej – specyficznemu polu wspólnemu między światem dzieci i dorosłych w listach pisanych przez dzieci do „Płomyczka”. Trzeba przy tym wyraźnie zaznaczyć, że nie podejmuję w tym momencie problemu całej korespondencji dzieci z „Płomyczkiem”², ale sięgam po listy opublikowane, starannie dobrane przez dorosłych tak, aby w gruncie rzeczy dawały świadectwo temu, jak oni wyobrażają sobie idealny świat dziecka.

² Korespondencja w swojej ogromnej liczbie napływając do redakcji, udostępniana była do badań psychologicznych, pedagogicznych i socjologicznych, a zwłaszcza badań nad zainteresowaniami czytelnictwami dzieci i młodzieży (zob. Rogoż, 2009, s. 92).

2.

W rzeczywistości PRL sfera publiczna zagarniała przestrzeń prywatną, nie może więc dziwić, że widać to również w listach dzieci. Kiedy piszą o świecie przyrody, rówieśnikach, szkole, rodzinie, historii, zajmują się tym, co naprawdę je interesuje, jest dla nich ważne, chcą podzielić się swoimi spostrzeżeniami, pochwalić czymś lub też na coś lub kogoś poskarżyć. Warto wszakże zwrócić uwagę, jak w te indywidualne, dziecięce przeżycia, dylematy, wkraczają tematy i język pozornie do nich nieprzystające. Listy stają się paradoksalnym potwierdzeniem, że dzieci, nie przestając być dziećmi, stają się obywatelami, przedmiotem oddziaływania wychowawczego w kontekście propagandowym, przygotowanymi do funkcjonowania w oficjalnej kulturze PRL.

Dominowała tematyka szkolna. W jej ramach obowiązywały scenariusze podporządkowane rytmowi pracy wychowawczej szkoły. Życie szkoły opisywane jest przez dzieci głównie w warstwie oficjalnej. Dzieci pisząc do „*Płomyczka*”, relacjonowały uroczystości szkolne związane z oficjalnym kalendarzem, a dodatkowo święta związane z nadawaniem szkole imienia patrona, uroczystości wręczenia szkole sztandaru, na który później pierwszoklasiści składali ślubowanie, obchodzenie rocznic państwowych, ale także związanych z życiem patrona. „*Płomyczek*” inicjował korespondencję pomiędzy szkołami noszącymi to samo imię. Najliczniejsze grupy stanowiły szkoły noszące imię generała Karola Świerczewskiego i... Marii Konopnickiej. Dzieci wymieniały się informacjami o patronie o sposobach propagowania i zdobywania wiedzy o nim, o jego *res gestae*. Patron stawał się nośnikiem wspólnych wartości i mitów. Stałe miejsce w prasie dziecięcej i młodzieżowej zajmowała popularyzacja rytuałów szkolnych, np. nadawania imienia patrona, obchodzenia dni patrona szkoły, nadawanie sztandarów i przysięgi pierwszoklasistów na sztandar (P 1974 nr 11-12, s. 365-367; 1978 nr 3, s. 94-95).

Szkola była nie tylko najważniejsza, ale i w najbardziej oczywisty sposób wpisana w funkcjonowanie dziecka w oficjalnej kulturze, nie tylko w odniesieniu do instytucji. Przejmowanie przez dzieci tematów należących do sfery propagandowej i takiego też sposobu ich ujmowania zauważalne jest również w listach dotyczących innych zakresów tematycznych. Rzecz jasna, sfera ta była skierowana także do dzieci, które z kolei, tak jak każdy, funkcjonowały w intertekście doktrynalnym. Wpływy te nie były więc niczym niespotykanym i niespodziewanym. Nie oznacza to także, że nie są to problemy i zagadnienia samodzielnie formułowane przez dzieci. Ich punkt widzenia jest, co zrozumiale, prezentowany w zdecydowanej większości listów. Tym bardziej jednak świadczyłoby to o przenikaniu dwóch światów, a raczej o przejmowaniu przez dzieci tematów i sposobu postrzegania świata przez dorosłych, w dodatku w wypowiedziach o charakterze oficjalnym.

Z odwołaniami do rzeczywistości społecznej, wręcz politycznej, wielokrotnie łączą się na przykład opisy przyrody i związane z nią pytania. Nie ma nic dziwnego w fakcie, że dzieci fascynują się przyrodą. Oczywiście jest również, że pragną podzielić się swoimi przygodami, doświadczeniami, pytaniami. W rubryce „*Nasze listy*” często pojawiały się listy o przyjaźni dzieci ze zwierzętami. Oto na przykład rodzeństwo opisywało, jak opiekowało się małymi jeźami (P 1965 nr 13, s. 356). Cała klasa zajmowała się przez zimę boćkiem ze złamanym skrzydłem (P 1965 nr 13, s. 356). Ewa, która otrzymała w prezencie chomika, pytała, czy chomiki syryjskie pochodzą rzeczywiście z Syrii (P 1966 nr 6, s. 174). Systematycznie w okresie zimowym

powracały listy dzieci opowiadające o organizowaniu opieki nad zwierzętami, całych klasach dokarmiających zwierzęta w lasach, a przynajmniej dopatrujących karmników dla ptaków. Widać w tych listach wrażliwość dzieci na los zwierząt, a obok tego dumę z pomysłów organizowania się w grupy, dzielenia się obowiązkami.

Pismo rozpropagowało Płomyczkowy Klub Ochrony Środowiska (KOŚ) i prosiło dzieci o listy o przejawach niszczenia naturalnego środowiska lub o faktach świadczących o dbałości o środowisko (P 1977 nr 8, s. 235, 242; 1978 nr 2, s. 62-63). Członkowie KOŚ pisali listy o szanowaniu zieleni miejskiej. Pojawiły się listy opisujące deptanie trawników i ich zaśmiecanie także przez dorosłych (P 1977 nr 22, s. 654). Dzieci skarżyły się także na zwyczaj mycia samochodów nad rzeką, pozostawiania butelek po płynach i olejach samochodowych oraz wywożenia dużych ilości śmieci do lasów (P 1977 nr 16, s. 477). Autentycznie i dojrzale brzmi bunt dziewczynki zafascynowanej światem natury: „Chciałabym poznać język przyrody i obyczaje zwierząt. Nie mogę słuchać, gdy w radiu czy telewizji mówią o fabrykach, które zanieczyszczają powietrze, niszczą lasy. Czy ci ludzie nie rozumieją, że kiedy ginie las, to zwierzęta tracą swój dom? Mam nadzieję, że kiedyś to się zmieni.” (P 1989 nr 11, s. 26).

W wakacyjnym numerze jest list chłopców z V klasy zachęcający do odwiedzenia Puszczy Kurpiowskiej. Piszą o „prastarych świerkach i sosnach” będących zabytkami przyrody, ale zwracają uwagę na pamiętki walk w okolicach Myszyńca — pomnik powstańców z 1863 roku upamiętniający 70 Kurpiów, którzy wówczas zginęli, oraz przypominają Kurpiów, którzy odnosili zwycięstwa nad Szwedami (P 1964 nr 13, s. 354). W cyklu „Dzieci pytają — prof. Cojak odpowiada” pojawiły się pytania o znaczenie dzików dla lasów oraz o to, ile gatunków drzew i jakich sadi się w ramach akcji sadzenia 100 milionów drzew na 1000-lecie Państwa Polskiego. Chłopiec będący zapalonym rybakim pytał, czy ryby mają głos? W odpowiedzi dowiedział się, że uczeni radzieccy zapisali na taśmie magnetofonowej dźwięki wydawane przez niektóre ryby (P 1964 nr 17, s. 474-475).

Przyjaźń między narodami i państwami socjalistycznymi, podkreślenie szczególnej roli Związku Radzieckiego, pojawiały się bardzo często. Dzieci odwiedzające Warszawę wspominały w listach piękno stolicy, wielkość Pałacu Kultury, nowoczesność Dworca Centralnego, urok Starego Miasta, ale także atrakcje.

„W Warszawie braliśmy udział w wielu imprezach i spotkaniach. Na lotnisku Okęcie witaliśmy radzieckich kosmonautów, W. Kowalonia i A. Iwanczenkova, którzy przyjechali z wizytą do Polski. Uczestniczyliśmy w spartakiadzie sportowej, spotkaliśmy się z dziećmi z Polonii amerykańskiej, spędzającymi wakacje w Polsce. Byliśmy też w teatrze, cyrku i w kinie” (P 1979 nr 17, s. 462).

Wśród powakacyjnych wspomnień znajdujemy relację o pobycie na harcerskim obozie pionierów z ZSRR. Dzieci opisują wspólne zabawy, ale także elementy rytualne jak śpiewanie hymnów harcerskiego i pionierów przy podnoszeniu na maszt flag polskiej i radzieckiej (P 1976 nr 21, s. 623).

Podobne zjawiska możemy odnaleźć w różnych formach listów. Konkurs *Od Nowaka do Novaka* służył wymianie adresów i korespondencji pomiędzy polskimi i czeskimi Nowakami. W publikowanych listach dzieci pisały, do której klasy chodzą, opisywały swoje rodzeństwo, informowały o hobby: zbieraniu widokówek miast, znaczków, odznak. Redakcja chcąc ułatwić dziecięcą międzynarodową korespondencję, publikowała słowniczki podstawowych wyrazów. Chęć zdobycia przyjaciela za granicą, jak również przedstawienia siebie samego, jest czymś oczywistym. Warto jednak zauważyć, że oto jedna z dziewcząt pisze, iż w korespon-

dencji z koleżanką z Czechosłowacji pomaga jej język rosyjski. Pojawił się także list opisujący spotkanie korespondujących ze sobą dzieci:

„Wyobraź sobie »Płomyczku«, że Ewa odwiedziła mnie w lipcu wraz ze swoimi rodzicami. Moi rodzice przyjęli gości bardzo serdecznie. Spacerowaliśmy po Zgorzelcu, byliśmy na moście granicznym. Tatuś Ewy powiedział, że to jest granica przyjaźni i pokoju. A mój tatuś opowiadał o tym, jak w 1945 roku walczył razem z II Armią Wojska Polskiego z hitlerowcami na terenie Czechosłowacji w okolicach Mielnika” (P 1964 nr 20, s. 559; 1964 nr 21, s. 591; 1965 nr 11, s. 312; 1965 nr 21, s. 582).

To socjalistyczna ojczyzna dawała dzieciom opiekę i pomoc. Corocznie w numerach „Płomyczka” z datą 1-15 października konkurowały dwa święta: Dzień Nauczyciela i święto Ludowego Wojska Polskiego. W numerze październikowym z 1965 roku listy ze szkół opisujące spotkania z kombatantami z czasu II wojny. Dzieci piszą także o odwiedzaniu Grobu Nieznanego Żołnierza. W listach częściej pojawiały się relacje ze spotkań z żołnierzami lub pozdrowienia dla nich, zwłaszcza z okazji święta: „Tym wszystkim, którzy zginęli za Ojczyznę cześć i chwała! A tym którzy strzegą pokoju, pozdrowienia od dzieci!” – rytualne i ponadczasowo wykorzystywane propagandowo zestawienie pokoju i dzieci (P 1979 nr 19, s. 527). Dzieciom polskim uświadamiano, jak szczęśliwy, zarazem skonstrastowany z czasem wojny, jest ich los w bezpiecznej ojczyźnie.

Dziecko jest zainteresowane zarówno przeszłością (do czego wówczas przywiązywano wielkie znaczenie), jak i teraźniejszością. Dzieci zadawały bardzo różne pytania, co świadczy o ich ciekawości świata: o historię Gdyni, pochodzenie nazwy ulicy Marszałkowskiej, historyczną wartość grosza, a także, ile dziś trwałaby podróż dookoła świata podobna tej opisanej przez Juliusza Verne’a książce *W 80 dni dookoła świata*. Interesowały się dalekimi podróżami, były dumne z „Radomia”, nowoczesnego statku pływającego po „dalekich wodach” i noszącego imię ich miasta (P 1967 nr 24, s. 706-707).

Dziecięca ciekawość świata bywała łączona z działalnością instytucji służących do jej zaspokajania: „Gdy wchodzę do biblioteki, to czuję się tak, jakbym wyruszał w daleką podróż. Wybieram książki podróżnicze. Dzięki nim poznaję dalekie krainy, ludzi i ich obyczaje” (P 1979 nr 2, s. 63). Dzieci opisywały bibliotekę jako miejsce życia kulturalnego. Oprócz postrzegania zwykłej roli czytelnicy, w której można w ciszy skupić się na czytaniu, dzieci pisały o organizowaniu przez bibliotekarki przedstawień kukielkowych, spotkań kół recytatorskich i dyskusji po projekcjach filmowych. Chętnie chwaliły się także swoją pracą na rzecz biblioteki (wypisywanie kart bibliotecznych, owijanie książek), dzięki przynależności do „aktywu bibliotecznego” (P 1975 nr 10, s. 284-285; 1975 nr 21, nr 591; 1976 nr 3, s. 94-95; 1979 nr 2, s. 63).

Na marginesie warto zwrócić uwagę na dziecięcą szczerość przebiegającą z listów o czytelnictwie: „Ja najbardziej lubię cienkie książki. Bo z takich książek mogę się szybko dowiedzieć, jak się ona kończy” (P 1979 nr 238, s. 238). „Nie zawsze starcza mi czasu na czytanie. Niektóre książki przeczytałem tylko do połowy, a z niektórych tylko początek i koniec. Czy takie książki, które przeczytałem niecałe, to się liczą jako przeczytane? — gdy chodziło o szkolne konkursy czytelnicze” (P 1979 nr 238, s. 238). Z drugiej strony jednak można w listach odnaleźć i świadectwo budowanej również przez szkołę kultury literackiej:

„Staram się z przeczytanych książek zapamiętać jak najwięcej. Ale czytam dużo, więc trudno mi wszystko spamiętać. Dlatego zaczęłam zapisywać wrażenia z lektury w specjalnym zeszyte. Obok nazwiska autora

i tytułu książki wynotowuję fragment, który mi się najbardziej podobał lub wypisuję zdanie, które chciała-bym zapamiętać” (P 1979 nr 9, s. 238).

To przecież hobby nawiązujące do staropolskich *Silva Rerum*.

W niektórych listach, pozornie niemówiących nic o teraźniejszości, można wyczytać nie tylko dziecięce marzenia, ale również trafne obserwacje otaczającej ich rzeczywistości. W wizji biblioteki przyszłości mamy do czynienia przede wszystkim z fantazją o charakterze technicznym:

„Nasza biblioteka będzie coraz piękniejsza i większa. Maszyny pomogą w pracy pani bibliotekarce. Książki, które wybrał czytelnik, będą podawane przez robota po naciśnięciu specjalnego guziczka. Będzie je można czytać na miejscu w kabinach jasno oświetlonych i odizolowanych od hałasu. Potrzebne informacje będą wyświetlane na ekranach. Wystarczy tylko naciśnięcie klawisza z odpowiednim hasłem, aby na ekranie pojawiła się wiadomość ze słownika, encyklopedii lub innej książki” (P 1979 nr 2, s. 63).

Kolejne wyobrażenie świata przyszłości ma już jednak nieco inną wymowę. W „Płomyczku” przedrukowano fragment z wydawanego w Zielonej Górze dziecięcego czasopisma szkolnego „Kleksik”, dotyczący miasta za 20 lat: „Kiedy 20 lat temu przywieziono do sklepów cytryny, ludzie stali w kolejkach. Dzisiaj dookoła miasta zasadzono w specjalnych cieplarniach lasy cytrynowe i pomarańczowe” (P 1965 nr 17, s. 474). Pozornie mamy do czynienia jedynie z wizją przeszłości, jednak zwraca uwagę właśnie realizm tej wypowiedzi — tęsknota dziecka za brakiem kolejek po upragnione zarówno przez nie, jak i dorosłych, owoce.

3.

Dzieci w listach przyjmowały różnorodne role społeczne, nie tylko przyjaciół dzielących się swoimi problemami, ale także odpowiedzialnych opiekunów, wnikliwych obserwatorów życia społecznego. Chciano pokazać je jako szczerze i przyjmujące przemiany z większą otwartością niż dorośli. Pisały o organizowaniu się w szkołach w grupy pomocowe np. „Klub Pomocne Ręce”. Wśród zadań wymieniali pomoc starszym i samotnym ludziom w domowym gospodarstwie oraz pomoc słabszym uczniom w odrabianiu lekcji. Jednocześnie rzadko pojawiały się na łamach „Płomyczka” listy mówiące o sytuacjach rodzinnych, np. problemach dostrzeganych przez dzieci. Jeśli pojawiał się list, to mówiący o obowiązkach domowych: zaangażowaniu w opiekę nad rodzeństwem, pomoc w gospodarstwie (P 1979 nr 8, s. 207).

Najczęściej opisywane, bo postrzegane jako szczególnie ważne, były wydarzenia z życia rodziny i miejsca zamieszkania związane z dziejami narodowymi. Dotyczyło to zwłaszcza wojen i powstań. W rodzinie miał dokonywać się również postrzegany w tym kontekście przekaz międzypokoleniowy: „Mój dziadek przeszedł cały szlak bojowy od Lenino do Berlina i często o tym opowiada. Od dawna zbiera pamiątki związane z II wojną światową. Dzięki dziadkowi zacząłem się interesować historią i polubiłem ją” (P 1979 nr 7, s. 191). Inna dziewczynka opisuje wspólną z dziadkiem lekturę paździenikowego „Płomyczka” poświęconego żołnierzom i historii II wojny. Dziewczynkę zdziwiła dziadka wiedza na temat wojny i doprowadzane szczegóły. Wspólnie zaśpiewali piosenki czasu okupacji. Przy tej okazji rodzinnej lekcji historii dowiedziała się o udziale pradziadka w powstaniu śląskim (P 1979 nr 7, s. 190). Jak silna była konotacja pokolenia dziadków z okresem wojny pokazuje list, w którym pomysł na dzień dziadka wiązany jest z dniem zakończenia wojny. Dziecko proponowało, by dzień dziadka obchodzony był w dniu przed lub dzień po 9 maja.

Bardzo rzadko ukazywały się listy, które mogłyby zakłócić ten idealny obraz świata. Można było przeczytać o konfliktach z mniej lubianymi uczniami, dziecięcej zawiści, ale problemy świata dorosłych wydawały się być poza dziećmi. Widać to dobrze w wizerunkach rodziny. Dzieci z dumą pisały o zaangażowaniu rodziców w prace szkolne, opisywały ważne i pożyteczne zawody swych rodziców. W ten sposób pobrzmiewał postulat zbliżenia rodziny i szkoły, choć nie w relacji partnerskiej. Obraz problematyki rodziny wyłaniający się z opublikowanych w „Płomyczku” listów nie był jednak reprezentatywny dla całej korespondencji dziecięcej. Stanisław Aleksandrak, jako redaktor naczelny, w jednym z wywiadów wspomina poważny list: „Kochany Płomyczku. Mój tatuś rzucił mamusię i mieszka z inną. Napisz do niego, żeby do nas przyszedł” (Bańkowska, 1963). Te dramatyczne prośby dziecięce nie trafiały na łamy rubryk z korespondencją. Idealny świat dziecka nie mógł zostać naruszony. Konsekwencją tego stanu rzeczy było jednak to, że dzieci nie znajdowały w piśmie reprezentacji swych osobistych dramatów rodzinnych³. Po raz kolejny widać więc, że obraz świata w publikowanych listach dzieci odzwiercadlał przede wszystkim obraz postulowany przez dorosłych.

Jeżeli jednak idealny świat szkoły był w jakiś sposób zakłócony, prawie nigdy nie było w tym winy tej instytucji, nie wspominając już o problemach związanych z funkcjonowaniem systemu szkolnego. Większość kłopotów, o których pisały dzieci, dotyczyła ich relacji z rówieśnikami. I tu jednak częściej można było spotkać listy podkreślające zorganizowaną pomoc koleżeńską w nauce (P 1974 nr 21, s. 638; 1976 nr 4, s. 127; 1976 nr 6, s. 190-191; 1977 nr 1, s. 31; 1978 nr 18, s. 542-543) lub opisy wypróbowanych sposobów skutecznego uczenia się (P 1983 nr 20, s. 22). Publikacje te pełniły przede wszystkim funkcję dydaktyczno-wychowawczą. Wiarygodności tym opisom sytuacji szkolnych przydawały, ukazując się o wiele rzadziej, listy o niezyczliwości „W naszej klasie jest wielka konkurencja o punkty, że zanika życzliwość koleżeńską. Nawet jak byłam chora, nikt nie dał mi informacji, co zadane, żebym nie zdobyła więcej punktów” (P 1976 nr 4, s. 127).

Powtarzały się także listy dziewcząt opisujące relacje z chłopcami, które zmieniały się wraz z dorastaniem (np. P 1974 nr 2, s. 62; 1974 nr 6, s. 190-191; 1978 nr 5, s. 158; 1978 nr 7, s. 223). Były to najczęściej skargi na ich dokuczanie i, mimo obietnic, brak poprawy. Obok redakcja zamieściła list Wieśka, który pisze, iż pod wpływem Płomyczkowego opowiadania czytanego na lekcji. Można w nim dostrzec ton uczniowskich zobowiązań i samokrytyki:

„[w]szyscy chłopcy podjęli zobowiązanie, że zmienią na lepsze swoje zachowanie. Obiecaliśmy, że nie będziemy dziewczynkom podstawiać nóg, nie będziemy ich zaczepiać, nie będziemy strzelać do nich papierkami. Za to zawsze będziemy się koleżankami opiekować, służyć im radą i pomocą. I wtedy naszą klasę, a nawet całą szkołę będzie można nazwać szkołą dżentelmenów” (P 1979 nr 8, s. 207).

³ Takim nieobecny w publikowanych listach dramatem była choroba dziecka. Dopiero w 1986 roku, w numerze poświęconym wizycie redakcji „Płomyczka” w Centrum Rehabilitacji w Konstancinie, pojawiają się fragmenty pamiętników małych pacjentów, w których wyraźnie ujawnił się autentyzm dziecięcych wypowiedzi. Są tam opisy łez, smutku rozstania z rodzicami i rodzeństwem, a obok tego opis szpitalnej codzienności, rytmu zajęć i zabiegów, obyczajów. W tych fragmentach pamiętników nie ma też informacji o koleżankach, kolegach czy szpitalnych przyjaźniach z rówieśnikami. Właśnie pisanie albo lektura miały zapewnić brak rozmówcy (P 1986 nr 7, s. 11-12). Gdy w opisach środowiska szkoły dominował świat wspólnego działania, zabaw rówieśników, to w prezentowanych wypowiedziach dzieci chorych dotkliwa jest właśnie samotność.

Dziewczęta w listach domagały się, aby to właśnie je, a nie tylko chłopców, czynić głównymi bohaterami opowiadań. W korespondencji pojawił się też list dziewcząt, które w klasie należały do mniejszości, ale były dumne, iż to one mają dominujący głos w decyzjach klasy.

Pod koniec lat 70. najczęściej pojawiają się listy podpisane przez dzieci indywidualnie, coraz rzadziej pojawiały się — wcześniej dominujące — listy pisane zbiorowo, układane w klasie z udziałem nauczyciela. W 1979 roku pojawiły się — jak zaznacza sama redakcja — „listy trochę inne niż zwykle” (P 1979 nr 24, s. 666). W pierwszym z listów Bożenka pisze o bardzo osobistym problemie:

„Mam w klasie dwie najlepsze koleżanki. Obie chciały ze mną siedzieć, a przecież ławki są dwuosobowe. Musiałam wybrać tylko jedną z koleżanek. (...) Zmartwiłam się, że nasza przyjaźń nie będzie już taka, jak przedtem, a może nawet tej przyjaźni już wcale nie będzie?” (P 1979 nr 24, s. 666).

Z kolei dwie uczennice klasy III pisały:

„Mamy salę lekcyjną wspólną z klasą III b. Zrobiliśmy ładną półkę w szafce szkolnej, a uczniowie z III b, którzy nie mają takiej półki, z zazdrości ją nam popsuli. Gdy zrobiliśmy gazetkę ścienną, to wyciągnęli z rysunków szpilki. Poprzestawiali również kwiaty. Ciągłe zabierają nam gąbkę i kredę. Nie chcielibyśmy na nich skarżyć, ale nie wiemy, jak sobie z nimi poradzić?” (P 1979 nr 24, s. 666).

Listy te różnią się przede wszystkim osobistym tonem, mniej oficjalnym językiem, zwróceniem uwagi na dziecięcy kodeks honorowy. I one jednak możemy odczytać w perspektywie funkcjonujących wówczas pedagogicznych założeń. Ujawnia się, eksponowana jako element ówczesnego systemu wychowawczego szkoły, forma łączenia procesu wychowawczego z życiem społecznym (por. np. Muszyński, Dudzikowa, 1975).

Tak jak już wspominałam, czytając listy dzieci trzeba zwrócić szczególną uwagę na ich język. W drugim numerze „Płomyczka” z 1964 roku przypomniana została rocznica powstania styczniowego. Redaktor przytacza list klasy V ze szkoły podstawowej w Olkuszu. Jego autorzy relacjonują uroczystość nadania ich szkole imienia Francesco Nulli — dowódcy włoskiego oddziału walczącego w powstaniu, który zginął w bitwie pod Krzykawką. Dzieci opisują uroczystość, w której burmistrz włoskiego Bergamo podczas wiecu przekazał proporzec nowo wybudowanej szkole. Cytowany list napisany jest na wzór relacji prasowej ze złożenia wieńców dla upamiętnienia. Tak też się kończy: „Pod Krzykawką, na miejscu bitwy, odbył się wiec ludności pow. olkuskiego z udziałem włoskiej delegacji. Bardzo wiele wieńców złożono na grobie F. Nulla.” (P 1964 nr 2, s. 58-59). Redaktor mówi także o 12 autorach ciekawych listów nadesłanych z jednej szkoły i przyznaje, że wybrał z nich najciekawsze wiadomości, które podaje w jednym cudzysłowie, pomijając w ten sposób kwestię indywidualnego autorstwa.

Nawet wiadomości, które interesowały dzieci, były przekazywane w sposób nawiązujący do języka oficjalnego. Na pytanie, jak długo buduje się statek, padła odpowiedź, że 6 mln **roboczogodzin** (podkr. AOZ), 125 tys. dni i nocy, pracownicy 76 zawodów (P 1966 nr 5, s. 139). W jakimś sensie przygotowywano dzieci do funkcjonowania w świecie tekstów kultury oficjalnej. Jakkolwiek więc język ten może wydawać się dziś nienaturalny, paradoksalnie przez jego prezentację „Płomyczek” wypełniał funkcję zarówno dydaktyczną, jak i wychowawczą.

4.

Listy dzieci do „Płomyczka” można z dzisiejszej perspektywy badawczej odczytywać na kilka sposobów. Bez wątpienia pokazują one, że problemy i zainteresowania dzieci pozostają niezmiennie: fascynuje je otaczający świat, chcą dowiedzieć się wszystkiego o rodzinie, swojej okolicy, przyrodzie, historii. Z drugiej strony wypowiedzi dzieci przynajmniej w takim samym zakresie pozwalają na odczytanie obrazu kultury oficjalnej tamtego okresu, jak i kultury dziecięcej⁴. Listy drukowane w „Płomyczku” były dobierane tak, aby zachować proporcje między tym, co rzeczywiście dziecięce, a tym, co za takie miało być uważane. Oczywiście tematyka listów obejmowała zarówno sytuacje szkolne, jak i pozaszkolne. Eksponowano życie oficjalne szkoły, skupione na tym fragmencie funkcjonowanie środowiskowe dzieci, a ich życie pozaszkolne, prywatne, było niekiedy marginalizowane. Jeśli się pojawiało — przez sposób opisu było wpisywane w przestrzeń tyleż prywatną, co publiczną.

Szkolnej praktyce pisania listów jako zadania edukacyjnego należy przypisać nikłą obecność cech dziecięcości w tekstach pisanych przez dziecięcych korespondentów (por. Dymara, 2001). Brak w tych tekstach elementów dziecięcego kodu językowego. Paradoksalnie literackie zadanie prowadzenia korespondencji adresowanej do czasopisma dla dziecięcego odbiorcy skutkowało degradacją dziecięcej narracji w stronę przejmowania języka informacji prasowej, nasyczonego pokracznym stylem sprawozdawczości i nowomowy. Programy szkolne zapoznając uczniów z różnymi odmianami języka i stylu — od odmiany ogólnopolskiej języka, poprzez język literacki, a wreszcie styl urzędowy — ostatecznie wdrukowywały w świadomość obywateli oficjalną odmianę języka zubożonego w warstwie cech indywidualnych, żywych metafor. Uczeń w środowisku szkoły przybliżał się do ograniczonego kodu języka, bliskiego stylowi urzędowemu. Dzięki temu jednak — raz jeszcze przywołam spostrzeżenia Barbary Szackiej (2005) — analizując listy dzieci do „Płomyczka”, można zaskakująco dużo dowiedzieć się o kulturze oficjalnej, ponieważ przez kontrast między nią a kulturą dziecięcą widać ją szczególnie wyraźnie.

Bibliografia

Źródła:

Płomyczek (rubryki: *O czym dzieci piszą*, *Nasze listy*, *Nasze listy — nasze sprawy*)

Aleksandrak S. (1958). List w sprawie... listów. *Życie Szkoły*, 5, s. 13-15.

Bańkowska A. (1963). Pół miliona „Płomyczków” — rozmowa ze Stanisławem Aleksandrakiem redaktorem naczelnym dwutygodnika „Płomyczek”. *Poradnik Bibliotekarza*, 4, s. 83-86.

Bzdęga M. (1965). Program o książce i czasopiśmie dziecięcym. *Życie Szkoły*, 4, s. 34-36.

Groniowska B. (1946). Jak korzystać z czasopism. *Dzieci i Wychowawca*, 3-4, s. 36-38.

Powierża S. (1958). Z naszych doświadczeń: „Płomyczek”. *Życie Szkoły*, 4, s. 19-21.

⁴ W „Płomyczku” z okresu PRL odnajdujemy obrazy zabawy odbywającej się na podwórkach, stanowiących wówczas istotny teren socjalizacji (por. Smolińska-Theiss, 2000, s. 16-17). Dzieci w swoich opisach zabaw najczęściej podkreślały zdolności zorganizowania grupowej zabawy, często dzielenia się na zespoły o różnych zadaniach.

Opracowania:

- Aleksandrzak S. (1964a). Niektóre zagadnienia czytelnictwa dzieci w świetle ich własnych wypowiedzi. *Ruch Pedagogiczny*, 2, s. 81-97.
- Aleksandrzak S. (1964b). Czasopismo i książka dziecięca w pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły. *Ruch Pedagogiczny*, nr 2, s. 102-107.
- Aleksandrzak S. (1965). Niektóre problemy czasopisma w szkole. *Życie Szkoły*, 4, s. 20-24.
- Brodala M. (2001) Propaganda dla najmłodszych w latach 1948-1956. Instrument stalinowskiego wychowania. W: M. Brodala, A. Lisiecka, T. Ruzikowski, *Przebudować człowieka. Komunistyczne wysiłki zmiany mentalności*. Warszawa: Wydawnictwo TRIO, s. 15-202.
- Dymara B. (2001). O istocie i cechach dziecięcości. W: D. Kornas-Biela (red.) *Oblicza dzieciństwa*. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, s. 343-359.
- Kosiński K. (2004). Pamiętnikarstwo konkursowe jako źródło historyczne. W: *Polska 1944/45-1989. Studia i materiały*. T. 6: Warsztat badawczy. Warszawa: IH PAN, s. 133-145.
- Muszyński H., Dudzikowa M. (1975). *Praca wychowawcza w toku nauczania*. Warszawa – Poznań: PWN.
- Rogoż M. (2009). *Czasopisma dla dzieci i młodzieży Instytutu Wydawniczego „Nasza Księgarnia” w latach 1945-1989*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Smolińska-Theiss B. (2000). Dzieciństwo w Polsce. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 3-4, s. 3-27.
- Sokół Z. (1996). Prasa dziecięco-młodzieżowa w Polsce po roku 1980. *Poradnik Bibliotekarza*, 6, s. 3-7.
- Szacka B. (2005). Wstęp. W: B. Szacka z zespołem, *Polska dziecięca*. Warszawa: Wydział Filozofii i Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego, s. 9-20.
- Waxmund R. (1982). Periodyki dziecięce w systemie prasy. Propozycje metodologiczne do badań nad czasopiśmiennictwem dla dzieci i młodzieży. *Litteraria* t. 14, s. 149-162.

Summary

Children's World as Reflected in Their Statements Published in the Magazine "Płomyczek" of the Time of People's Republic of Poland

Płomyczek of the time of the People's Republic of Poland as a magazine for children was used as an educational aid, also in carrying out of the then ideological and educational programmes. In the 1960s, the 1970s and the 1980s through its developed correspondence section *Płomyczek* was to provide its readers with children's description of the reality. However, it was not by chance that it happened to be identical with the world that the adults wanted to show to their children. The fact that the letters were written by children was to legitimize their contents for boys and girls who were reading them. Children's letters to *Płomyczek* without no doubt show that their troubles and interests remain the same. They are fascinated by the surrounding world, want to learn all about their families, region, natural environment, history. On the other hand, children's statements make it possible to read the image of the official culture of those days.

II. RAPORTY Z BADAŃ

Łukasz Linowski

UKW, Bydgoszcz

Dzieci na koloniach w województwie pomorskim w okresie Drugiej Rzeczypospolitej (w świetle materiałów archiwalnych)

*Praca naukowa finansowana ze środków budżetowych na naukę w latach 2010-2012
jako projekt badawczy*

W okresie międzywojennym kolonie były jedną z form opieki społecznej, skierowaną głównie do dzieci z rodzin bezrobotnych i ubogich, a także dla wychowanków samotnych rodziców. Funkcjonowały kolonie wypoczynkowe i półkolonie; najczęściej prowadzono je w porze letniej. Bezpośrednią organizacją kolonii głównie zajmowały się organizacje pozarządowe, zaś organy lokalnych struktur polityki społecznej ustalały normy, nadzorowały przebieg akcji kolonijnej oraz udzielały wsparcia finansowego. W kolejnych latach badanego okresu opisywaną formą pomocy obejmowano coraz większą liczbę dzieci (w 1927 r. ok. 1500, w 1937 r. bez mała 10 000 osób). Kolonie charakteryzowały się stałymi elementami: do południa najczęściej organizowano wycieczki, po południu gry i zabawy, prowadzono również pogadanki i rozmowy na tematy szkolne i życiowe, a wieczorem najczęściej śpiewano przy ognisku. Efektywność akcji kolonijnej pozostaje trudna w ocenie, pewne jest jednak, że nie obejmowała wszystkich potrzebujących dzieci.

W okresie międzywojennym (1918-1939) władze Drugiej Rzeczypospolitej, w tym również lokalne w województwie pomorskim, zmagaly się z przewyższeniem problemów społecznych, spośród których do najbardziej znaczących można zaliczyć klęskę bezrobocia i nierozzerwalnie jej towarzyszące wieloaspektowe ubóstwo. Jedną z form łagodzenia skutków biedy wśród dzieci, które cierpiały takie same jej przejawy, jak i dorośli, były kolonie. W badanym okresie zaliczano je do działań z zakresu opieki społecznej (Bronstein-Lychowska, 1935, s. 292-293).

Istotę kolonii dla dzieci doskonale oddaje fragment opracowania z 1938 r. — gdzie pod tym pojęciem rozumiano akcję, której głównym celem było dostarczenie

„uczestnikom tego wszystkiego, co ma im przysporzyć sił do dalszego życia i rozwoju, a więc wzmocnić ich fizycznie i duchowo, złagodzić ujemne skutki wywołane przez warunki życia codziennego, przeważnie ciężkiego życia, uodpornić ich i pobudzić do wszechstronnego rozrostu, wreszcie wychować, tj. wyposażać w nawyki, ułatwiające kulturalne współżycie z innymi” (Tazbir, 1938, s. 19-20).

W analizowanych latach wśród przywołanych celów kolonii bodaj największe znaczenie miało łagodzenie właśnie ujemnych skutków ciężkiego życia. Nie dziwi zatem fakt, że wśród uczestników międzywojennych

kolonii, w tym również organizowanych w województwie pomorskim przeważały dzieci najbiedniejsze, słabe, anemiczne, pozostające pod opieką bezrobotnych lub samotnych rodziców (APB, UWPT 1919-1939, sygn. 10781, 10788).

W omawianym okresie, podobnie zresztą jak współcześnie, wyróżniano dwa rodzaje działań z zakresu akcji kolonijnej. Pierwszy to kolonie wypoczynkowe i zdrowotne, drugi zaś to półkolonie. Zarówno jedne, jak i drugie przedsięwzięcia mogły mieć miejsce w sezonie letnim i zimowym, a różnice dostrzegalne są w kwestiach organizacyjnych. Przede wszystkim kolonie zawsze sprowadzały się do wyjazdu dzieci do miejsca bliżej lub dalej, ale zawsze odległego od domu, zaś półkolonie odbywały się w tej samej miejscowości, w której dzieci mieszkaly. Ich pobyt na półkolonii ograniczał się więc do spędzenia w niej tylko części dnia.

Wydaje się, że najmniejsze znaczenie wśród wymienionych miały kolonie organizowane zimą. W 1933 r. władze wojewódzkie, mając na uwadze fakt, że próbną kolonię zimową odbyły się w kilku rejonach Polski, badały sprawę organizacji podobnych przedsięwzięć na Pomorzu. Krótco potem, na przełomie 1933 i 1934 r. w koloniach zimowych wzięło udział 1290 dzieci. Jak stwierdzili organizatorzy, koszty związane z przeprowadzeniem całej akcji były jednak bardzo wysokie i z pewnością uniemożliwiłyby organizację pomocy doraźnej dla większej liczby dzieci potrzebujących wsparcia (APB, UWPT 1919-1939, sygn. 10797). Niewykluczone zatem, że argument finansowy mógł stać na przeszkodzie rozwojowi kolonii zimowych, na których temat zachowało się stosunkowo mało informacji źródłowych.

Główny podmiot prezentowanych rozważań: dzieci – uczestnicy kolonii, znajduje pewne odzwierciedlenie w dostępnym materiale badawczym. Stanowią go w przeważającej części sprawozdania wytworzone na potrzeby administracji przez dwie instytucje zaangażowane w akcję kolonijną. Pierwszą z nich były stowarzyszenia organizujące i prowadzące kolonie, drugą zaś przedstawiciele lokalnych władz, które miały prawo nadzoru i kontroli wykonywania wszelkich zadań z zakresu opieki społecznej w rejonie – w badanym przypadku byli to pracownicy Urzędu Wojewódzkiego Pomorskiego dokonujący inspekcji kolonii. Należy zauważyć, że zarówno jeden, jak i drugi rodzaj dokumentów to niestety źródła jednostronne, gdyż próżno w nich szukać śladów działalności dzieci uczestniczących w koloniach. Symbolicznie tylko w zbiorach archiwalnych zachowały się odpisy listów (APB, UWPT 1919-1939, sygn. 10779), a wspomnienia, czy pamiętniki uczestników opisywanej akcji w badanej dokumentacji nie funkcjonują. Nie znaczy to oczywiście, że ostatnie z wymienionych źródeł w ogóle nie istnieją, jednak ich śladów należy raczej szukać poza aktami urzędowymi (np. ciekawych informacji może dostarczyć ówczesna prasa).

Wyrażone uwagi na temat materiału źródłowego w pewnym sensie odzwierciedlają kwestię organizacji kolonii na Pomorzu. W zdecydowanej większości przedsięwzięcia te leżały w gestii różnych stowarzyszeń społecznych. Z kolei lokalne władze państwowe ustalały – na podstawie wytycznych podmiotów krajowych – normy dotyczące działalności kolonii głównie w postaci odpowiednich instrukcji (przykładowa patrz: APG, SPMW 1920-1939, sygn. 212/50), egzekwowały ich przestrzeganie oraz udzielały wsparcia finansowego na organizację kolonii.

Wśród wielu różnego rodzaju organizacji, związków i zrzeszeń, które prowadziły kolonie dla dzieci można wskazać: Miejskie i Powiatowe Komitety Pomocy Dzieciom i Młodzieży – np. w samym tylko 1938 r. odnotowano działalność tego typu organizacji w Chełmnie, Chełmży, Chojnicach, Kartuzach, Kościerzynie,

Czersku, Nowym Mieście, Wąbrzeźnie, Golubiu (APB, UWPT 1919-1939, sygn. 10816); lokalne komitety powoływane celowo dla organizacji kolonii, np. w 1931 r. w Tczewie, w 1933 r. w Toruniu, czy Brodnicy (APB, UWPT 1919-1939, sygn. 10792, 10793), instytucje i organizacje szkolne: np. w 1933 r. gimnazjum w Starogardzie, czy Chełmży, Inspektoraty Szkolne w Grudziądzu i Wejherowie (APB, UWPT 1919-1939, sygn. 10793) oraz wiele innych związków i organizacji społecznych. Właściwie co roku w badanym okresie kolonie organizowały stowarzyszenia o szerszym zakresie działalności: np. Pomorskie Towarzystwo Opieki nad Dziećmi, czy prowadzący szczególnie rodzaj działalności Związek Obrony Kresów Zachodnich urządzający kolonie dla polskich dzieci z Niemiec.

Czasami kolonie w całości organizowały i prowadziły organy lokalnych władz państwowych lub samorządowych – spośród nielicznych przykładów można wskazać w 1926 r. magistrat Torunia (APB, UWPT 1919-1939, sygn. 10783), w 1928 r. magistrat Tczewa (APB, UWPT 1919-1939, sygn. 10784), w 1933 r. wydział powiatowy w Sępólnie, czy Komisariat Rządu w Gdyni (APB, UWPT 1919-1939, sygn. 10793).

Rozważania poświęcone głównemu zagadnieniu prezentowanego opracowania – uczestnikom kolonii warto rozpocząć od ustalenia liczby dzieci biorących udział w opisywanej akcji. Dane będące podstawą do analizy ujęto w tabeli 1.

Tabela 1. Liczba dzieci objętych akcją kolonijną na terenie województwa pomorskiego w latach 1926-1938

Rok	Liczba dzieci objętych akcją kolonijną
1926	826 ^A
1927	1549 ^A
1928	2061 ^A
1929	1969 ^A
1930	2311 ^A
1931	2226
1932	1645
1933	3294
1934	4716 ^A
1935	3726
1936	5899
1937	9827
1938	20586 ^A

^A Wg danych Urzędu Wojewódzkiego Pomorskiego, pozostałe dane na podstawie ustaleń Ministerstwa Pracy i Opieki Społecznej (od 1932 r. Ministerstwa Opieki Społecznej)

Źródło: APB, UWPT 1919-1939, sygn. 10389, 10784, 10788, 10792, 10793, 10818; „Praca i Opieka ...”, 1932-1934, 1938

Dane przedstawione w tabeli 1. pozwalają zauważyć pewne tendencje. W okresie dziesięciolecia 1928-1938 liczba dzieci uczestniczących w koloniach początkowo oscylowała w granicach podobnej pod względem liczby osób (około 2000), a następnie systematycznie się zwiększała. Wyraźne zmiany w badanej kwestii obserwowane są od 1933 r. W 1937 r. zauważalny jest już znaczący, w porównaniu z poprzednimi latami, wzrost liczby uczestników kolonii, w znacznej mierze będący odzwierciedleniem tendencji krajowej. U podłoża tej zmiany znajdował się rozwój organizacyjny na terenie całego kraju Komitetów Pomocy Dzieciom i Młodzieży, które m.in. znacząco skoordynowały rozdrobnioną pomiędzy wiele instytucji działalność w zakresie akcji kolonijnej („Praca i Opieka...”, 1938, s. 352). Wzrost liczby dzieci uczestniczących w koloniach utrzymywał się w następnym – 1938 r., należy jednak zwrócić uwagę, że na pewno nie był aż tak gwałtowny, jak może sugerować przywołana liczba kolonistów – na jej rozmiar znacząco wpłynął fakt rozszerzenia granic województwa pomorskiego i tym samym zwiększenia się liczby jego mieszkańców.

Trudno jednoznacznie ocenić, jaką część ogółu pomorskich dzieci stanowili uczestnicy kolonii, gdyż znacznym utrudnieniem jest brak danych źródłowych niezbędnych do wyciągnięcia miarodajnych wniosków. Jedynie w odniesieniu do 1931 r. – z racji przeprowadzenia wówczas w Polsce drugiego powszechnego spisu ludności – można operować konkretnymi liczbami. W okresie międzywojennym przyjmowano, że na kolonie kwalifikują się dzieci od 5 do 18 roku życia włącznie (Tazbir, 1938, s. 22). W grudniu 1931 r. w województwie pomorskim doliczono się 308 818 dzieci pozwalających zaliczyć się do przyjętego przedziału wiekowego („Statystyka Polski”, 1938 (a), s. 36). Okazuje się więc, że 2226 kolonistów odnotowanych w badanym roku stanowiło w przybliżeniu zaledwie 0,7% ogółu najmłodszych mieszkańców Pomorza.

W przededniu wybuchu drugiej wojny światowej ludność województwa pomorskiego liczyła około 2 200 000 osób – wzrosła zatem około dwukrotnie w porównaniu z 1931 r. (badania autora na podstawie o „Statystyki Polski”, 1937, 1938; AAN, MOS 1918-1939, sygn. 839, 840, 843, 845, 866, 868). Zakładając, że w latach 1931-1938 struktura demograficzna społeczeństwa badanego rejonu nie uległa znaczącym zmianom, można przypuszczać, że we wspomnianym okresie liczba dzieci również zwiększyła się dwukrotnie i w schyłkowych latach Drugiej Rzeczypospolitej wynosiła około 600 000 osób. Okazuje się więc, że wraz ze wzrostem liczby dzieci objętych akcją kolonijną znacząco zwiększył się procentowy udział kolonistów wśród ogółu najmłodszej części społeczeństwa pomorskiego – w 1938 r. kształtował się na poziomie przeszło 3,0%.

Trudno dokładnie stwierdzić, czy wśród dzieci uczestniczących w koloniach przeważali chłopcy, czy dziewczynki, gdyż fragmentaryczne dane pozwalają zbadać zagadnienie w odniesieniu do zaledwie kilku lat. Wynika z nich, że liczniejszą grupą uczestników kolonii były dziewczęta. Co prawda w 1926 r. 413 dziewczynek równało się połowie ogółu uczestników kolonii, w 1927 r. 617 dziewcząt stanowiło zaledwie 39,8% ogółu kolonistów, a w 1931 r. 1098 wymienionych – 49,3% wspomnianego ogółu. W kilku innych latach dziewczęta były jednak nieznaną większością wśród wszystkich dzieci biorących udział w opisywanej akcji – w 1928 r. stanowiły 53,2% ogółu (w liczbie 1096), w 1929 r. 52,3% (było ich 1276), w 1930 r. 55,2% (doliczono się ich 1276), a w 1934 r. 2480 dziewczynek to 52,6% ogółu uczestników kolonii (APB, UWPT 1919-1939, sygn. 10389, 10784, 10788, 10792, 10793).

Jak wcześniej zauważono, organizacja kolonii odbywała się na podstawie ministerialnych zaleceń. Można więc przypuszczać, że wiele elementów stanowiących oblicze kolonii, jak np. zajęcia wypełniające dzień, było do siebie podobnych w całym kraju. Właśnie rozkład dnia uczestników kolonii jest zagadnieniem, na temat którego można znaleźć najwięcej informacji źródłowych, a ich treść pozwala zauważyć kilka stałych punktów.

Dzień na kolonii dzieci rozpoczynały zazwyczaj około godziny 7:00. Przed posiłkiem zawsze miała miejsce modlitwa, czasami odbywała się poranna gimnastyka. Po zjedzeniu posiłku, jeśli dopisywała pogoda, dzieci wyprawiały się na wycieczkę. O jej atrakcyjności decydowały walory okolicy, w której odbywały się kolonie, często również zasobność finansowa organizatorów całego przedsięwzięcia. Najczęściej program wycieczki był skromny i stanowiło go wyjście do lasu, spacer wśród pól i łąk, czemu mogło towarzyszyć zbieranie jagód i kwiatów, czy wyprawa nad pobliskie jezioro lub rzekę, gdzie obowiązkowym elementem były kąpiele, zarówno wodne, jak i słoneczne (APB, UWPT, sygn. 10817). Niektórzy z kolonistów zwiedzali zabytki lub inne atrakcyjne miejsca, o ile takie znajdowały się w okolicy — np. w 1930 r. uczestnicy kolonii w Ostrowitem (powiat wąbrzeski) wyprawiali się na zwiedzanie zamku w Golubiu, a w 1938 r. podobny historyczny obiekt leżał w polu zainteresowań organizatorów półkolonii dla dzieci z Brodnicy. Jako jeden z nielicznych przykładów większych atrakcji dla dzieci można przywołać kolonie lecznicze w Inowrocławiu z 1930 r., w czasie której uczestnicy wyjeżdżali do Kruszwicy, skąd wypływali łodzią w rejsy po jeziorze Gopło (APB, UWPT 1919-1939, sygn. 10788). Czasami dzieci z kolonii — zarówno leczniczych, jak i wypoczynkowych — które odbywały się w okolicach Gdyni, miały okazję zwiedzić port (APB, UWPT 1919-1939, sygn. 10822).

Przez wszystkie typy kolonii przewijał się kolejny stały ich element, jakim były gry i zabawy. Zazwyczaj występowały one w porze popołudniowej, a jeśli nie przewidywano organizacji wycieczek lub pogoda nie pozwalała na ich realizację, opisywane zajęcia odbywały się również przed południem. Dla najmłodszych dzieci kolonie często zaopatrywano w zabawki typu lalki, klocki, kółeczka, czy piłki oraz przyrządy do zabawy w piasku: taczki, wiaderka, szpadelki i foremki (APB, UWPT 1919-1939, sygn. 10822). Starsi koloniści brali udział przede wszystkim w zajęciach ruchowych. Z dostępnego materiału wynika, że dzieci grały w siatkówkę, koszykówkę, palanta, a w jednym ze sprawozdań stwierdzono, że szczególnym zainteresowaniem cieszyła się gra w wojnę narodów (APB, UWPT 1919-1939, sygn. 10822, 10788).

Wymienione gry i zabawy to zapewne tylko mała część tego, w jaki sposób kolonistom urozmaicano czas. W jednym ze sprawozdań z 1927 r. — nad wyraz precyzyjnym i zawierającym świetne przykłady omawianych zagadnień — organizatorzy wymienili zabawy, które były nieodzowną częścią kolonijnego dnia. Jak można się domyślać, wśród nich znajdowały się takie, których główną zasadą było wykazanie sprawności ruchowej — do nich można zaliczyć następujące zabawy: karuzela, bieg półkolami, wyścig z pałeczkami, przenoszenie przedmiotów, kto prędzej do koła, zmiana miejsca w kołach, ciągnij worek, szukaj zguby. Na temat innych zabaw trudno stwierdzić cokolwiek więcej, a w ramach ciekawostki można tylko wspomnieć ich nazwy. Znajdowały się wśród nich: różne odmiany trzeciaka, wyzywanka, stary niedźwiedź, kulawy bocian, dzikie konie, wojsko przecinane, czarny lud, czarodziej, ślepa babka oraz ojciec Wirgiliusz (APB, UWPT 1919-1939, sygn. 10784).

Pozostałą część dnia często urozmaicano pogadankami, w czasie których poruszano różne tematy. Zapewne dla młodszych dzieci przewidziane były rozmowy na temat zasad higieny, moralności, uczciwości, punktualności, czy poświęcone zagadnieniom przyrodniczym i geograficznym. Starsze brały udział w rozmowach na temat obyczajów, znaczenia symboli narodowych oraz ich poszanowania, historii Polski, jak również sytuacji we współczesnym świecie (APB, UWPT 1919-1939, sygn. 10789, 10822). W 1927 r. w pogadankach na temat polskich dziejów znajdowały się takie zagadnienia, jak: działalność zakonu krzyżackiego i bitwa pod Grunwaldem; złoty wiek w Rzeczypospolitej; rozbiory i Polska pod zaborem niemieckim; życie i dokonania takich postaci, jak Napoleon Bonaparte, ks. Józef Poniański, Tadeusz Kościuszko; poruszano również kwestie aktualnych stosunków polsko-niemieckich. Z kolei w rozmowach na tematy przyrodniczo-geograficzne poruszano takie tematy, jak roślinność, klimat, położenie geograficzne i bogactwa mineralne kraju (APB, UWPT 1919-1939, sygn. 10784).

Ostatnim stałym elementem przewijającym się przez większość kolonii — za wyjątkiem półkolonii, z których dzieci po wieczornym posiłku wracały do domu — było wspólne spędzanie wieczorów z nieodzownym śpiewaniem. Przywołując ponownie dane z 1927 r., można wspomnieć, że dzieci śpiewały takie pieśni, jak: „Przybyli ułani pod okienko”, „Góralu czy ci nie żal”, „Tam od Wisły, tam od Warty”, „Hej z góry jadą Mazury”, „Umarł Maciek”, „Czemu tęsknisz za chatą”, „Czerwony pas”. Inną formą umiłowania wieczorów było wspólne słuchanie radia, czy patefonu (APB, UWPT 1919-1939, sygn. 10784, 10801). Jak wynika z większości analizowanych materiałów źródłowych, dzień kolonijny kończył się nie wcześniej niż o godzinie 21:00 takim samym, stałym punktem, jakim się zaczynał — modlitwą.

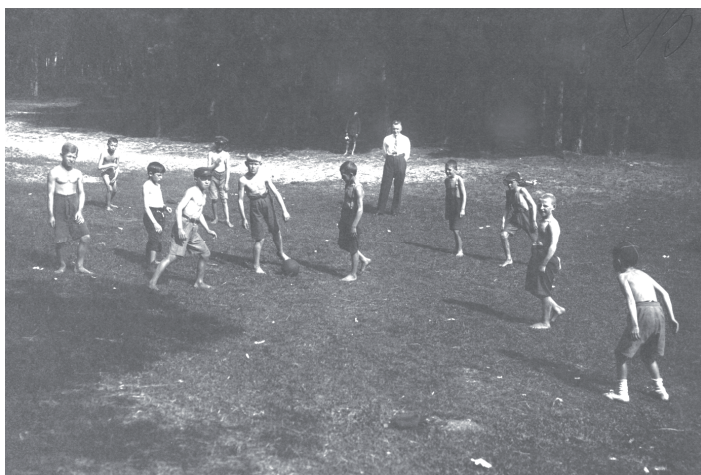
Zarysowany zakres szczegółowych działań związanych z organizacją kolonii potwierdza kwestię sygnalizowaną we wstępie niniejszego opracowania - omawiana akcja była jedną z form łagodzenia skutków ubóstwa, przejawiającego się w kilku wyraźnych aspektach. Jak wynika z analizowanych zagadnień, kolonie łagodziły braki odczuwalne w zakresie podstawowych środków egzystencji, chociażby w postaci pożywienia. Czas kolonii dla wielu dzieci był okresem regularnego i właściwego odżywiania, w wyniku czego — jak często podkreślano w badanych materiałach źródłowych — większość uczestników kolonii zazwyczaj przybierała na wadze. Były kolonie sposobem osłabiania zgubnych wpływów ubóstwa mieszkaniowego i przenikającego się z nim aspektu zdrowotnego zubożenia, które w badanym okresie często wiązały się z gruźlicą — w tym przypadku najlepszym lekarstwem na biedę była po prostu możliwość częstego przebywania dzieci na świeżym powietrzu. Wielką rolę odgrywały również kwestie zakwaterowania w odpowiednich budynkach wyposażonych w instalacje sanitarne, z których koloniści bez ograniczeń korzystali (np. w postaci bieżącej wody).

Obok tak oczywistych pozytywnych skutków kolonii zwracając uwagę często zauważalne wątki patriotyzmu, które kolonistom starano się przy różnych okazjach zaszczyć — w postaci pogadanek na temat dziejów ojczyzny, poprzez wspólne śpiewy, a nawet w formie wycieczek w miejsca historyczne (np. Gopło — legendarna kolebka słowiańskich korzeni państwa polskiego), jak i wręcz symboliczne (Gdynia i port — symbol rozwoju gospodarczego odrodzonego po przeszło stu latach zaborów państwa polskiego, obecności Polski nad Bałtykiem, niezależności gospodarczej od Gdańska i Niemiec). W przywołanych przykładach swoistego rodzaju wychowawcza funkcja kolonii wyraźnie koresponduje z edukacyjno-kulturalnym aspektem ubóstwa przejawiającym się ograniczeniami w sferze uczestnictwa w edukacji i kulturze.

Kwestią dyskusyjną pozostaje ocena liczby dzieci, które mogły korzystać z dobrodziejstwa akcji kolonijnej – czy była to grupa znacząca, czy może marginalna? Przedstawione wcześniej próby szacunków sugerują, że przez większą część badanego okresu z kolonii korzystała mała część potrzebujących. Szczególną uwagę zwraca w tym przypadku okoliczność, że w schyłkowych latach Drugiej Rzeczypospolitej akcją kolonijną objęto około 3,0% ogółu pomorskich dzieci, zaś w 1931 r. zaledwie 0,7%. Przy głębszej analizie przywołanych dat jeden fakt ma szczególne znaczenie – ogólnie przyjmuje się, że końcowe lata badanego okresu charakteryzowała lepsza koniunktura od tej, notowanej w samym środku wielkiego kryzysu gospodarczego. Można zatem przypuszczać, że im bliżej końca badanego okresu, tym więcej potrzebujących dzieci obejmowano akcją kolonijną. Paradoksalnie jednak, w badanym przedziale czasowym liczba dzieci kwalifikujących się do udziału w opisywanych działaniach mogła wówczas ulegać częściowemu przynajmniej zmniejszaniu poprzez polepszanie się warunków socjalno-bytowych ogółu społeczeństwa.

Zajęcie konkretnego stanowiska znacznie ułatwiłoby porównanie ustaleń prezentowanego opracowania z rozmiarami ubóstwa wśród dzieci. Te jednak aktualnie pozostają otwartym tematem dociekań dla badaczy dziejów społeczno-gospodarczych badanego okresu.

Tekst prezentowanego opracowania warto uzupełnić materiałem ikonograficznym w postaci reprodukcji kilku zdjęć. Przedstawiają one kolonie dla dzieci, które zorganizowano w 1929 r. we Włocławku, a sceny utrwalone na fotografiach miały miejsce w okolicach Jeziora Wikaryjskiego. W ramach ścisłości należy wspomnieć, że Włocławek znalazł się w granicach województwa pomorskiego dopiero od 1 kwietnia 1938 r. Wydaje się jednak, że opisywana akcja kolonijna w 1929 r. z pewnością nie przedstawiała wielkich różnic dostrzegalnych między Kujawami i Pomorzem. Stąd też prezentowane zdjęcia można uznać za ciekawy materiał ilustrujący badane zagadnienie.



Fot. 1. Dzieci na koloniach zorganizowanych we Włocławku w 1929 r.

Źródło: APW, AmW 1918-1939, sygn. 219



Fot. 2. Dzieci na koloniach zorganizowanych we Włocławku w 1929 r.
Źródło: APW, AmW 1918-1939, sygn. 219



Fot. 3. Dzieci na koloniach zorganizowanych we Włocławku w 1929 r.
Źródło: APW, AmW 1918-1939, sygn. 219



Fot. 4. Dzieci na koloniach zorganizowanych we Włocławku w 1929 r.
Źródło: APW, AmW 1918-1939, sygn. 219

Bibliografia

Źródła archiwalne

- Archiwum Akt Nowych w Warszawie (w tekście: AAN), zespół Ministerstwo Opieki Społecznej w Warszawie 1918-1939 (w tekście: MOS 1918-1939), sygnatury (w tekście: sygn.): 839, 840, 843, 845, 866, 868.
- Archiwum Państwowe w Bydgoszczy (w tekście: APB), zespół Urząd Wojewódzki Pomorski Toruniu 1919-1939 (w tekście: UWPT 1919-1939), sygnatury (w tekście: sygn.): 10389, 10779, 10781, 10783, 10784, 10788, 10789, 10792, 10793, 10797, 10801, 10816, 10817, 10822.
- Archiwum Państwowe w Gdyni (w tekście: APG), zespół Starostwo Powiatowe Morskie w Wejherowie 1920-1939 (w tekście: SPMW 1920-1939), sygnatura (w tekście: sygn.): 212/50.
- Archiwum Państwowe we Włocławku (w tekście: APW), zespół Akta miasta Włocławka 1918-1939 (w tekście: AmW 1918-1939), sygnatura (w tekście: sygn.): 219.

Opracowania

- Bronstein-Łychowska M. (red.) (1935). *Polityka społeczna państwa polskiego*. Warszawa.
- Drugi powszechny spis ludności z dn. 9 XII 1931 r. Mieszkania i gospodarstwa domowe. Ludność. Stosunki zawodowe. Województwo pomorskie, (1938 (a). *Statystyka Polski*, seria C, zeszyt 75, Warszawa.

Drugi powszechny spis ludności z dn. 9. XII 1931 r. Mieszkania i gospodarstwa domowe. Ludność. Stosunki zawodowe. Województwo poznańskie bez miasta Poznania, 1938 (b). *Statystyka Polski*, seria C, zeszyt 76, Warszawa.

Drugi powszechny spis ludności z dn. 9. XII 1931 r. Mieszkania i gospodarstwa domowe. Ludność. Stosunki zawodowe. Województwo warszawskie, 1937. *Statystyka Polski*, seria C, zeszyt 57, Warszawa.

Tazbir S. (1938). Podstawy organizacyjne urzędzeń kolonijnych i półkolonijnych. W: *Kolonie i półkolonie dla dzieci i młodzieży*. Warszawa.

Czasopisma

Praca i Opieka Społeczna. Czasopismo Ministerstwa Pracy i Opieki Społecznej, 1932, zeszyt 4; 1933, zeszyt 3; 1934, zeszyt 4; 1938, zeszyt 3.

Summary

Children on camps of the Pomeranian voivodeship in the Second Republic (in the light of archival sources)

In the interwar period camps for children were one of social welfare forms. They were intended for children from poor and unemployed families and those of single parents. Two forms of holiday camps functioned: recreational camps and day camps. Mostly they were organized in summer. The camps usually were run by NGOs (nongovernmental organisations), state structures of local social policy only established standards, inspected and financially supported NGOs. In the particular years of the interwar period, the number of camp participants changed (from about 1500 persons in 1927 to about 10 000 ones in 1937). Camps were characterized by the following routines: in the morning trips were often organized; in the afternoon plays, games, talks about school and practical subjects took place, in the evening children sang near the fire. Efficacy of camping out is difficult to evaluate, but certainly it did not cover all children who needed it.

Obrazy dzieciństwa zachowane w pamięci mieszkańców Żuław Elbląskich po 1945 roku

Żuławy są terenem, na którym od połowy XX wieku rozpoczął się proces konstruowania identyfikacji z regionem nowo przybyłych mieszkańców z Wileńszczyzny, Wołynia i innych części Polski, którzy wykorzeni ze swoich rodzinnych miejsc próbowali odnaleźć się w zupełnie nowej i obcej przestrzeni kulturowej. Celem artykułu jest przedstawienie obrazów dzieciństwa zachowanych w pamięci najstarszych mieszkańców Żuław, którym przerwano trudne dzieciństwo naznaczone czasem wojny i okupacji, i wymuszono potrzebę odnalezienia swojego miejsca w nowej rzeczywistości. Prezentowane obrazy są wynikiem badań terenowych prowadzonych w ramach projektu badawczego dotyczącego dziedzictwa kulturowego Żuław realizowanego pod kierunkiem dr Anny Weroniki Brzezińskiej. W interdyscyplinarnych badaniach uczestniczyli studenci i pracownicy naukowcy z Instytutu Etnologii i Antropologii Kulturowej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Uniwersytetu Artystycznego w Poznaniu oraz Zakładu Historii Wychowania Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku.

We wspomnieniach z dzieciństwa przywoływano dom rodzinny, okres szkolny i czas beztrudnego wypełnienia zabawami — obrazy, które najsilniej tkwiły w pamięci najstarszego pokolenia stworzyły osnowy, wokół których podjęto próbę analizy zebranego materiału. Najogólniej w okresie dzieciństwa możemy wyróżnić dwie podstawowe przestrzenie czasowe - czas obowiązków domowych i gospodarczych oraz czas szkolny, wokół tych dwóch osi skupiało się całe życie dziecka, a pomiędzy nimi znajdował się czas zabawy. Pomimo licznych obowiązków domowych oraz braku wyznaczonego czasu wolnego na zabawę, dzieci w samej codziennej pracy odnajdywały elementy zabawy.

Wstęp

Na Żuławach, równinnym terenie położonym w Delfcie Wisły, po 1945 roku diametralnie zmieniła się struktura etniczna, gdy znaczna większość autochtonów opuściła ziemie żuławskie, a na „tereny odzyskane” przybyli przesiedleńcy z Wileńszczyzny, Wołynia i innych regionów Polski. W chwili przyjazdu

„na ulicach i w ogrodach pełno było szkła, porozbijanych naczyń, mebli, rozwłócone materace, podarte poduszki, fruwające pierze. Na polach stało nie zżęte zboże. (...) Wśród tego zamętu została nieliczna grupa

ludności niemieckiej oczekującej na repatriację oraz zamieszkało kilka rodzin polskich¹ /1 VI 1945 roku na terenie gromady Stare Pole zameldowanych było 16 rodzin polskich/” (Monografia Szkoły Podstawowej w Starym Polu, s. 3).

Ludność niemiecka, opuszczając te ziemie jednocześnie „zabrała ze sobą” wiedzę dotyczącą sposobów jej uprawy, a więc wypracowane metody gospodarowania przez autochtonów były niedostępne dla nowych osadników. Pomocą dla ludności w praktycznym wykorzystaniu naturalnych dóbr żuławskich miały być badania z zakresu warunków geologicznych, klimatycznych i gospodarczych oraz publikacje ukazujące optymalne wykorzystanie warunków rolniczych (por. Błazińska, 1982; Okoniewska, 1992). Od połowy XX wieku rozpoczął się proces konstruowania identyfikacji z regionem nowo przybyłych mieszkańców, którzy wykorzeni z swoich rodzimych miejsc – próbowali odnaleźć się w zupełnie nowej i obcej rzeczywistości.

Kulturowy charakter Żuław kształtuje się dopiero od 1945 roku, zaś skromna bibliografia regionu świadczy o potrzebie podejmowania działań badawczych w celu analizy i opisu zachodzących przemian społecznych. Efektem wzrastającej świadomości Żuławiaków jest coraz częstsza promocja zachowanych zabytków kultury materialnej tego regionu (por. Hochleitner, Moski, 2008; Laskowska, 2008). W ostatnich latach więcej uwagi badawczej poświęca się samej społeczności, która uczestniczy w procesie odbierania, tworzenia i przekazywania treści dziedzictwa kulturowego tego regionu (por. Brzezińska, 2009; Brzezińska, Poczuć, 2010; Grosicka, 2008). W kontekście postaw mieszkańców, ich przeżyć i doświadczeń oraz procesu konstruowania tożsamości lokalnej w perspektywie edukacji regionalnej Żuławy nadal pozostają miejscem nieodkrytych badawczych możliwości.

Celem artykułu jest przedstawienie obrazów dzieciństwa zachowanych w pamięci najstarszych mieszkańców Żuław, którym przerwano trudne dzieciństwo naznaczone czasem wojny i okupacji i wymuszono potrzebę odnalezienia swojego miejsca w nowej przestrzeni kulturowej. Prezentowane obrazy są wynikiem badań terenowych prowadzonych w ramach projektu badawczego dotyczącego krajobrazu kulturowego i społecznego Żuław Elbląskich, realizowanego pod kierunkiem dr Anny Weroniki Brzezińskiej. W interdyscyplinarnych badaniach uczestniczyli studenci i pracownicy naukowcy z Instytutu Etnologii i Antropologii Kulturowej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Uniwersytetu Artystycznego w Poznaniu oraz Zakładu Historii Wychowania Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku.

¹ Słowo repatriacja (*łac. repatriatio wracać do ojczyzny*) odnosi się do dobrowolnych powrotów do kraju, zwykle w rodzinne strony, długoletnich emigrantów, jeńców wojennych, uchodźców, zdemobilizowanych żołnierzy itp. Błędem jest używanie tego terminu w nawiązaniu do przymusowych wysiedleń lub przesiedleń ludności (m.in.: Polaków z Wileńszczyzny, Niemców z Polski czy Białorusinów z terenów województwa białostockiego do Białoruskiej Socjalistycznej Republiki Radzieckiej), które odbywały się w Polsce na mocy postanowień konferencji jałtańskiej i które w literaturze PRL-u określono mianem ewakuacji, repatriacji czy transferu ludności, zob. J. Czerniakiewicz, *Repatriacja ludności polskiej z ZSRR 1944-1948*, Warszawa 1987; A. Srebrakowski, *Polacy w Litewskiej SRR 1944-1989*, Toruń 2001; K. Kersten, *Repatriacja ludności polskiej po II wojnie światowej: studium historyczne*, Wrocław 1974; E. Misło, *Repatriacja czy deportacja. Przesiedlenie Ukraińców z Polski do ZSRR 1944-1946*, Warszawa 1996; J. Sobczak, *Repatriacja Niemców podczas II wojny światowej i jej związek z wysiedleniem ludności polskiej*, Zamość 1972; *Utracona ojczyzna: przymusowe wysiedlenia, deportacje i przesiedlenia jako wspólne doświadczenie*, red. H. Orłowski, A. Sakson, Poznań 1996; *Wysiedlenie na Pomorzu w latach 1939-48*, red. J. Borzyszkowski, Wejherowo 2004.

Założeniem badawczym prowadzonych badań pedagogicznych była analiza funkcji i znaczenie szkoły w integracji społeczeństwa lokalnego oraz ukazanie zagadnienia dzieciństwa jako obrazu zachowanego w pamięci najstarszego pokolenia. Dzieciństwo w badaniach stanowiło model kulturowy oraz matrycę człowieka i jako paradygmat obserwacyjny oraz punkt odniesienia narracji biograficznych i wspomnieniowych odnosiło się do przestrzeni czasowej po 1945 roku. Człowiek przechowuje obraz dzieciństwa w swojej pamięci i zazwyczaj są to fragmenty ważne z perspektywy dalszego życia. Dzieciństwo nie jest jednak czasem zupełnej beztroski i swobodnego, niczym nieograniczonego wzrostu, ale jest to obszar wpływów edukacyjnych, politycznych, społecznych i światopoglądowych. Ważne było dwukierunkowe ujęcie zagadnienia dzieciństwa, z uwzględnieniem indywidualnych jednostkowych przeżyć i zbiorowego wspólnego obrazu dzieciństwa na Żuławach po 1945 roku.

Ze względu na zagadnienie, podejmowane przez pedagogów po raz pierwszy oraz pilotażowy charakter badań wykorzystano badania etnograficzne stanowiące jeden z rodzajów strategii jakościowej w badaniach pedagogicznych (Pilch, Bauman, 2010, s. 294-296; Smolińska-Theiss, Theiss, 2010, s. 85). W celu zebrania danych z zakresu historii oświaty i wychowania przyjęto etnograficzne metody interakcyjne: obserwację uczestniczącą oraz wywiad kwestionariuszowy o wyspecjalizowanej formie wywiadu z informatorem kluczowym (Kawecki, 1994, s. 71-79; Hammersley, Atkinson, 1995, Kubinowski, 2010). Wywiad kwestionariuszowy, który umożliwił dotarcie do konkretnych informacji i uzyskanie rzetelnego materiału badawczego dotyczącego dzieciństwa na Żuławach po 1945 roku jest jednym z pięciu proponowanych przez Jana Lutyńskiego rodzajów wywiadów (Lutyński, 1994).

Podczas badań terenowych przeprowadzono trzydzieści pięć wywiadów z najstarszymi mieszkańcami Żuław Elbląskich z miejscowości: Stare Pole, Jegłownik, Kaczynos, Janówka, Klecie, Czarna Grobla, Zwierzno, Kępnewo, Jasna, Żuławka Sztumska. Cennym źródłem informacji były również kroniki szkolne, które jako źródła pośrednie umożliwiły analizę zmieniających się warunków pracy szkoły oraz zachodzących zmian w procesach oświatowych na ziemi żuławskiej od 1945 roku.

Badania miały charakter pilotażowy i innowacyjny, gdyż w historii wychowania nie prowadzono badań etnograficznych nad wspomnieniami z dzieciństwa zachowanymi w pamięci najstarszego pokolenia. W literaturze przedmiotu brak opracowań naukowych analizujących dzieciństwo w ujęciu historyczno-pedagogicznym na podstawie materiałów pozyskanych metodą jakościową. Natomiast bibliografia dotycząca okresu dzieciństwa uzupełniają publikację z zakresu psychologii, socjologii czy pedagogiki. W ostatnim czasie dzieciństwo jest również obszarem badań historyków, którzy opisują i analizują dzieciństwo w różnych epokach na podstawie zachowanych dokumentów, listów, pamiętników, opracowań, poradników, prasy. Syntetyczne prace autorstwa Małgorzaty Delimaty (2004), Doroty Żoładź – Strzelczyk (2006) czy Anny Pachockiej (2009) zawierają analizę sytuacji dziecka do połowy XIX wieku. Natomiast analiza dzieciństwa w wieku XX nie doczekała się do tej pory całościowego i syntetycznego ujęcia. Zachowane obrazy dzieciństwa po drugiej wojnie światowej pozostają „białą plamą” w badaniach pedagogicznych i historycznych. Sporadyczne zainteresowanie badawcze nad sytuacją dziecka wiejskiego w ujęciu etnograficznym świadczy o potrzebie przeprowadzania badań terenowych w celu pozyskania materiału badawczego (por. Bystron, 1935; Librachowa, 1934; Biegeleisen, 1927)

Dzieciństwo składa się z wielu komponentów, celem uporządkowania prezentowanego tekstu przyjęto trzy dominujące we wspomnieniach płaszczyzny analizy okresu dziecięcego, które budują łączny żuławski obraz. Wspólny, ale nie jednorodny, gdyż zachowany obraz dzieciństwa jest różny i zależny od przeżyć, doświadczeń jednostek. We wspomnieniach z dzieciństwa przywoływano dom rodzinny, okres szkolny i czas bez troski wypełniony zabawami — obrazy, które najsilniej tkwiły w pamięci najstarszego pokolenia stworzyły osnowy, wokół których podjęto próbę analizę zebranego materiału.

Homo domesticus

Dziecko od chwili swojego urodzenia staje się „człowiekiem domowym” z racji przyjęcia go do grona domowników poprzez chrzest, ale także przez fakt, że jest ono w domu kształtowanym według przyjętego tam systemu wartości (por. Dymara, 1998; Izdebska, 2006; Sawicka, 1997). Dom rodzinny jest nie tylko przestrzenią materialno-architektoniczną, ale staje się prawzorem najlepszych uczuć, ważnych dla całości wychowania i dla całego życia człowieka (Wilk, 2002). Kreowanie domowego człowieka wynika z duchowej przestrzeni domu, która jako pierwsza i najbardziej oswojona daje największe poczucie bezpieczeństwa. Dom to obszar zabaw, ale też i obowiązków, radości i dziecięcych dramatów. Wspomnienia domu rodzinnego pozostają najsilniej zachowanym obrazem w pamięci najstarszych pokoleń. Dom rodzinny stanowił rdzeń wspomnień o dzieciństwie, gdyż dla dziecka był makroserą bezpieczeństwa, chociaż zagrożonego i przerwane w wyniku przesiedlenia. Trudniej jest przeżywać swoje dzieciństwo będąc wykorzenionym z miejsca swoich przodków, a nie czując jeszcze silnej więzi z nowym terenem. Mieszkańcy ze swojego dzieciństwa pamiętali moment przybycia na Żuławy i wspominali o trudnościach, z jakimi rodziny próbowały poradzić sobie w nowych warunkach. W pamięci przywoływano klęski agrarne, informatorzy opowiadali o powodzi, która zniszczyła uprawy oraz o braku wiedzy rodziców co do sposobów uprawy ziemi żuławskiej.

„Jak my tylko przybyliśmy, to było strasznie. Ziemiaki gnily i żyto nie chciało rosnąć bo nikt nie wiedział, że na tej żyznej ziemi to buraki cukrowe i pszenicę siał trzeba. A jak my się napracowaliśmy jesienią, wszyscy całą rodziną, a ja mała wtedy byłam, i bracia moi wszyscy grudy ziemi rozbijaliśmy bo się tak od razu po oraniu pozbijały i bronować nie szło. Tego też my nie wiedzieliśmy, bo u nas to można było po oraniu kilka dni później bronować, ziemia taka lekka była, a tutaj jak się od razu nie zrobiło to ziemia jak kamienie była”. [ST30]

Trudna sytuacja społeczna, gospodarcza i polityczna po 1945 roku wpływała na charakter dzieciństwa, które było związane z licznymi pracami i obowiązkami domowymi. Większość swego czasu dziecko musiało przeznaczyć na pomoc w pracach gospodarskich, o czym wspomina jedna z informaterek:

„(...) Myśmy tam biedowali, ja pasłam krowy rano o 3 wstałam i krowę przegnałam (...) wzięłam kawałek chleba i do szkoły prosto, ze szkoły znowu te krowy paść trzeba było” [JP30]

Narzucone dzieciom zadania przypisywały im funkcję dorosłych i w znacznym stopniu odbierały bez troskie dzieciństwo, gdzie „obowiązki nasze nie polegały na zabawie, tylko myśmy pracowali z rodzicami” [JW37]

Wiele rodzin doświadczało biedy, a dzieci odczuwały skutki ubóstwa. W wyniku trudności finansowych, z powodu niedostatku zdarzały się sytuacje, kiedy dzieci z własnej woli odchodziły z domu. „Bo ja poszłam, od mamusi uciekłam, bo tam oni tylko chleb napiekli na cały tydzień i tam nic więcej nie było, tylko bieda.” [AC35]

Natomiast stopniowe świadome wydłużania dzieciństwa było konsekwencją ustabilizowanych i lepszych warunków społeczno-ekonomicznych rodzin co było związane ze stopniowym procesem adaptacji w nowych warunkach.



Fot. 1. Prace rolne na Żuławach

Źródło: Zdjęcie z albumu rodzinnej informatorki J. P. z miejscowości Klecie, 2010; fot. E. Bajda

Homo educandus

Homo educandus, czyli pedagogiczno-filozoficzna wizja człowieka jako esencja pedagogiki, zakłada, że podlega on wychowaniu przez całe swoje życie, przechodzi przez kolejne etapy edukacji i zmierza do ciągłego samorozwoju². Człowiek poprzez naturalną potrzebę poznawania otaczającego świata staje się uczestnikiem procesu edukacyjnego. Szkoła jest jednym z podstawowych doświadczeń dzieciństwa oraz jego wyróżnikiem, dlatego też we wspomnieniach najstarszych pokoleń wspomnienia szkolne zajmują ważne miejsce. Nauczyciele przywoływani byli jako duchowi mistrzowie, jako ci co towarzyszyli wzrastaniu i kształtowaniu postaw.

Poważnym problemem szkolnym była niska frekwencja, spowodowana przedkładaniem obowiązków domowych nad szkolne. Niechęć do szkoły potęgowało przemęczenie dziecka w wyniku nadmiaru obowiązków domowych. Niekiedy rodzice sami zabraniali dzieciom pójścia do szkoły, gdyż musiały one pomagać w gospodarstwie, co potwierdza wypowiedź jednego z mieszkańców Żuław. „Ojciec, jak mama zmarła, to

² W odróżnieniu do antypedagogicznego obrazu człowieka, który zakłada, że człowiek od samego urodzenia może wyczuwać co jest dla niego najlepsze i samostanowić o sobie, wobec czego proces wychowawczy jest zbędny, zob.: Hubertus von Schoenebeck, *Postpedagogika: od antypedagogiki do Amication*, Kraków 2009, tenże: *Jaka może być szkoła?*, Kraków 2009.

siostkę nie puścić dalej, tylko ona 4 klasy skończyła, bo jak mama zmarła to musiała tam doić krowy na gospodarstwie i pomagać w rolnictwie”. [JW37]

Warto też zwrócić uwagę na fakt, że dzieci z ubogich rodzin, a w szczególności sierot, nie uczęszczały systematycznie do szkoły, gdyż musiały pracować na swoje utrzymanie, o czym wspomina jedna z informaterek:

„Ja tego, ja wie Pani co ja poza tymi krowami świata nie widziałam, mówię Pani, tylko szkoła i krowy pasienie, a co jeszcze wie Pani, mnie bardzo zraziło... Ci bogaci, bo ja należałam do biednych, wie Pani, byłam sama sierota, to najmowali z drugiej wioski takich dzieci też biednych i tak zrobił na krosnach jakieś ubranie tam po szyję, ze dwa metry ziemniaków i ten dzieciak do szkoły nie chodził, nazywał się parobek nazywali na niego, i on te krowy pasł ten dzieciak, do szkoły wcale nie chodził (...) nawet jeść dawali takie różne, nie szanowali jak swoje (...) to było okropne”. [JP30]

Dodatkowym utrudnieniem była sama droga do szkoły, którą uczeń musiał pokonywać niezależnie od warunków atmosferycznych, przemierzając „ze 4 kilometry, albo i dalej (...) przez pola, przez lasy (...)” [CZ1 9]. Informatorzy też wspominali o rzekach i kanałach, które tak charakterystyczne dla terenu Żuław były jednocześnie kolejną przeszkodą i uczniowie musieli sobie z nią radzić, aby dotrzeć na lekcje szkolne.

Problemy z niską frekwencją były również obecne w szkołach wiejskich w innych regionach Polski, o czym świadczą opracowania naukowe omawiające zagadnienia polityki szkolnej powojennych władz. (por. Barbar, 1949; Gołębiowski, 1969; Patyrało, Szlufik, 1972; Skrzeczewski, 1948). Wywiady z mieszkańcami są potwierdzeniem i jednostkową próbą wyjaśnienia przyczyn powszechnych trudności ówczesnego stanu oświaty.



Fot. 2. Uczniowie szkoły żuławskiej

Źródło: Zdjęcie z albumu rodzinnego informatorki M. B. z miejscowości Jasna, 2010; fot. M. Bach

Po 1945 roku tworzenie i odbudowywaniem szkolnictwa w Polsce było utrudnione ze względu na brak bazy lokalowej, środków materialnych i zasobów kadrowych. Na pierwsze pomieszczenia szkolne przystosowywano plebanie, budynki administracyjne, domy lub szkoły poniemieckie. Dodatkowym problemem architektonicznym był niepewny zalewowy obszar Żuław, gdzie ukształtowania i specyfiki terenu, uniemożliwiały wybudowanie nowego budynku szkolnego. W kronikach szkolnych kierownicy wspominają o braku wykwalifikowanych nauczycieli, których sprowadzano z dawnej Galicji czy Wielkopolski. Natomiast sami nauczyciele wspominają owe czasy poprzez pryzmat własnych doświadczeń, jako okres wzmożonego wysiłku przy jednoczesnym wysokim poziomie satysfakcji i zadowolenia.

„Mam satysfakcję, uznanie było w pracy dydaktycznej, wychowawczej i społecznej. Ale co to pomoże, że kolana nie działają. Uczniowie mnie poznają, spotykamy się na ulicy, nawet jak organizowali zjazd absolwentów to z żoną byliśmy” [WC29]

Niewątpliwie specyfiką szkoły żuławskiej było zróżnicowanie regionalne uczniów, którzy przyjechali z różnych części Polski, posiadali swoje przyzwyczajenia, nie wpisywali się w ujednoliconą politykę oświatową.

„Na początku w klasie na lekcji to ja i nie wszystko rozumiałam, nasza Pani ciągle kogoś poprawiała, a to że się tak nie mówi, a to że takiego słowa nie ma. My mieliśmy swoje przyzwyczajanie, takie co to z domu się przynosiło” [SR24]

Sytuacji wychowawczej nie sprzyjał lęk dzieci przed szkołą, który hamował i osłabiał procesy poznawcze i stawiał przed nauczycielem kolejne wyzwanie.

„Nie było łatwo, na początku dzieci były takie lękliwe, bały się wszystkiego nawet szkoły. Trzeba było je powoli oswajać i dbać o to, aby chciały uczęszczać na lekcje. Trzeba było poświęcać im więcej czasu i uwagi, nie tylko na lekcjach ale też i na przerwach. One musiały poczuć się w szkole jak w domu, bezpiecznie” [CZ19]

W kronikach szkolnych znajdowały się także informacje o inicjatywach szkolnych, których celem była integracja społeczności lokalnej poprzez organizację m.in. uroczystości, spółdzielni uczniowskich, bibliotek z czasopismami rolniczymi czy świetlic, gdzie odbywały się odczyty dla rodziców o wychowaniu.

Homo ludens

Zabawa jest rozumiana jako forma spędzania czasu, element naturalnej aktywności i potrzeby dziecka ale także jako część dziedzictwa kulturowego. Edmund Piasecki już w 1916 roku pisał, że „gry danego narodu posiadają swoiste, jemu właściwe cechy i są jego niezaprzeczalną własnością” (Piasecki, 1916). Zabawa zawsze towarzyszyła człowiekowi, jak zauważył Johan Huizinga (1985) — była to forma tak stara jak kultura człowieka, gdyż człowiek z samej natury jest ludyczny. Na kulturowy wymiar zabawy zwracali uwagę także Phillip Ariès (2010), Roger Caillois (1997) oraz Hans Georg Gadamer (1993). Erik H. Erikson (2000) w swojej książce *Dzieciństwo i społeczeństwo* opisał znaczenie zabawy dla prawidłowego psychologicznego rozwoju jednostki.

Wspomnienie zabaw dziecięcych pojawia się mimo trudnych warunków, dzieci bawią się wbrew tragicznej rzeczywistości, w jakiej żyją. Pomimo trudności i problemów w domu czy w szkole dziecko zawsze

znajdowało czas na swoją aktywność naturalną, czyli zabawę. Informatorzy nie tylko wymieniali zabawy, ale też opisywali ich przebieg i tłumaczyli reguły poszczególnych gier. Na podstawie wyników badań można zaproponować typologię zabaw żuławskich, różnicując je w zależności od miejsca i czasu przeznaczanego na ten rodzaj aktywności. Wszystkie zabawy można podzielić na dwie podstawowe grupy: zabawy odbywających się w szkole i poza nią.



Fot. 3: Dzieci podczas zabawy

Źródło: Zdjęcie z albumu rodzinnego informatorki J. P. z miejscowości Klecie, 2010, fot. E. Bajda

Zabawy inicjowane przez nauczycieli w formie śpiewanej rymowanki to m.in. *kaczor*, *różyczka*, *karuzela*, *koło graniaste*, *stary niedźwiedź* czy *Ole Janku*. Wśród żuławskich zabaw szkolnych wspominano formy zabaw szkolnych, które popierał nauczyciel (m.in. *szpak*, *palant*, *dwa ognie*, *zbijany*) oraz zabawy o charakterze hazardowo-zręcznościowym tj. *zabawa w monety*, *Piotruś pan* czy *berek* [NM44], które przez nauczyciela były zabronione.

Większą aktywność ruchową dzieci przejawiały w zabawach spontanicznych, w które bawiły się na polu, podczas prac gospodarczych i których charakter zależał od warunków atmosferycznych.

W okresie jesiennym rozpalano ogniska, zimą gdy było mniej pracy uczęszczano nad staw, aby jeździć po lodzie na łyżwach zrobionych z kawałka drewna lub przy użyciu gałęzi bzu grać w hokeja. Wiosną oraz latem pastwisko stawało się miejscem obowiązków i pracy oraz zabawy m.in. *pikol*, czyli *zbijanie bali*, *fajerki*, *chowanego* czy *wojnę*.

Zabawę w wojnę wspomina jedna z informaterek:

„O tak, pamiętam, bawiliśmy się w wojnę to tego teraz już nie ma, bawiliśmy się w wojnę i bawiliśmy się w partyzantów. Bawiliśmy się w białych, u nas przeważnie się bawiło w białych i czerwonych nie? Nikt nie

chciał być białym, wszyscy chcieli być czerwoni. No albo jak w ... wiadomo jak to w wojnę no to Polacy wszyscy chcieli być. Polakami partyzantami, a nikt nie chciał być Niemcem to tak się biegało, gdzieś tak to strzelało się i tego." [RM45]

W zabawę dziecięcą przenikała również propaganda przyjaźni polsko-radzieckiej, gdyż „walki” nie toczyły się pomiędzy Polakami a Rosjanami, o czym wspomina jedna z informaterek: „Polska Związkowi Radzieckiemu nie wypowiadała wojny z zasady, więc było tak, że ta Polska, Niemcy prawda „wypowiadam wojnę Niemcom” i tak się uciekało”. [RM45]



Fot. 4. Konik na biegunach — zabawka dziecięca

Źródło: Zdjęcie z albumu rodzinnego informatorki I. R. z miejscowości Żuławka Sztumska, 2010, fot. M. Bach

Podczas wywiadów informatorzy wspominali także o zabawkach jako rekwizytach dziecięcych zabaw. Trudności w ich zdobyciu pobudzały dzieci do samodzielnego, twórczego i kreatywnego wykonywania niezbędnych do zabawy przedmiotów. Wiele informatorów potrafiło szczegółowo opisać sposób wykonywania lalek, piątek, instrumentów muzycznych, fujarek i gwizdków, uwzględniając przy tym rodzaj potrzebnego materiału. Jeden z informatorów dokładnie wyjaśnił, co z jakiego drzewa należy robić: gwizdek z wierzby, zaś proce z mocnego drzewa śliwki, łuk z wierzby albo z leszczyny lub z orzecha, a kiję do hokeja z odnogi białego bzu". [CH48]

Naturalną potrzebą dziecka jest poznawanie otaczającego świata, co warunkuje zdobywanie wiedzy i nabywanie nowych umiejętności. Dzieci żuławskie poprzez zabawę i zaangażowanie wszystkich zmysłów próbowały poznać otaczającą je nową rzeczywistość. Informatorzy swoje najlepsze zabawy wspominają w miejscach niebezpiecznych i zakazanych, jak chociażby w opuszczonych fabrykach, nad rzeką Nogat, na wałach rzecznych, czy na opuszczonych cmentarzach mennonickich. Prawdopodobnie, właśnie poprzez zabawę oswajali przestrzeń, która była im nieznaną i obcą.

Trudno jednoznacznie określić wyjątkowość zabaw żuławskich, ponieważ dzieci przyjeżdżające z różnych części Polski jako nowi osadnicy przywoziły ze sobą własne zwyczaje, zachowania oraz formy spędzania

czasu wolnego. Niewątpliwie cechą charakterystyczną zabaw na Żuławach było ich zróżnicowanie regionalne oraz umiejętne wykorzystanie warunków naturalnych otaczającej przyrody.

Podsumowanie

Obrazy dzieciństwa zachowane w pamięci najstarszych mieszkańców Żuław były bardzo zróżnicowane i zależały od zapamiętanych wydarzeń. Jedni swoje lata dziecięce wspominali z sentymentem, nostalgią i radością a inni z rozczarowaniem, niechęcią i smutkiem. Wobec zebranego materiału badawczego trudno wyznaczyć i określić wspólną tendencję charakterystyczną dla żuławskiego dzieciństwa. Badania miały charakter pilotażowy, a ich wyniki ukazały jedynie zarys badanego zjawiska i nowe płaszczyzny eksploracyjne.

Najogólniej w okresie dzieciństwa możemy wyróżnić dwie podstawowe przestrzenie czasowe — czas obowiązków domowych i gospodarczych oraz czas szkolny, wokół tych dwóch osi skupiało się całe życie dziecka, a pomiędzy nimi znajdował się czas zabawy. Pomimo licznych obowiązków domowych oraz braku wyznaczonego czasu wolnego na zabawę, dzieci w samej codziennej pracy odnajdywały elementy zabawy.

Na zakończenie chciałabym zaproponować postulat naukowy, aby podejmować badania etnograficzne lub biograficzne z zakresu historii dzieciństwa o strukturze problemowej lub o zasięgu regionalnym. W chwili obecnej jest to najlepszy moment, aby zebrać relacje najstarszego pokolenia mieszkańców, którzy bezpowrotnie odchodzą. Dokumenty, które pozostaną w archiwach będą stanowiły w przyszłości podstawę badań pedagogicznych, ale relacje i wspomnienia powinny być ich pełnym uzupełnieniem i dopowiedzeniem tego czego w dokumentach zapisać nie można, a tkwi to jedynie w ludzkich przeżyciach zamkniętych w pamięci.

Bibliografia

- Ariès Ph. (2010). *Historia dzieciństwa: dziecko i rodzina w dawnych czasach* (przeł. Maryna Ochab). Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Augustowski B. (red.) (1976). *Żuławy Wiślane*. Gdańsk: Zakład Narodowy im Ossolińskich.
- Barbar J. (1949). *Zagadnienie programów szkolnych i wyników nauczania*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Biegeleisen H. (1927). *Matka i dziecko w zwyczajach, obrzędach i praktykach ludu polskiego*. Lwów: Ate-neum.
- Borzyszkowski J. (red.) (2004). *Wysiedlenie na Pomorzu w latach 1939-48*. Wejherowo.
- Brzezińska A.W. (red.) (2009). *Żuławy w poszukiwaniu tożsamości*: materiały z sesji naukowej zorganizowanej 15 listopada 2008 roku przez Oddział Etnografii Muzeum Narodowego w Gdańsku we współpracy z Instytutem Etnologii i Antropologii Kulturowej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu oraz Instytutem Etnologii i Antropologii Kulturowej Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie. Pruszcz Gdański: Wydawnictwo Jasne
- Brzezińska A.W., Poczubut J. (red.) (2010). *Zachować podcień Zapisane w krajobrazie i pamięci*. Pruszcz Gdański: Wydawnictwo Jasne.

- Bystron J. S. (1935). *Słowiańskie obrzędy rodzinne. Obrzędy związane z narodzeniem dziecka*. Kraków: Akademia Umiejętności.
- Caillois R. (1997). *Gry i ludzie* (przeł. A. Tatarkiewicz, M. Żurawska). Warszawa: Oficyna Wyd. Volumen.
- Cieślakowski J. (1985). *Wielka zabawa: folklor dziecięcy, wyobrażenia dziecka, wiersze dla dzieci*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Czerniakiewicz J. (1987). *Repatriacja ludności polskiej z ZSRR 1944-1948*. Warszawa: Zakład Pomocy Naukowych, Wydawnictw i Reprografii.
- Delimata M. (2004). *Dziecko w Polsce średniowiecznej*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Dymara B. (red.) (2010). *Dziecko w świecie rodziny: szkice o wychowaniu*. Kraków: Impuls.
- Erikson E. H. (2000). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Gadamer H.G. (1993). *Aktualność piękna: sztuka jako gra, symbol i święto* (przeł. K. Krzemieniowa). Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Gołębiowski B. (red.) (1969). *Młode pokolenie wsi Polski Ludowej, nauczyciele i uczniowie*. Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.
- Grosicka M., (red.) (2008). *Jesteśmy stąd: dom na Żuławach*. Malbork: Starostwo Powiatowe.
- Hammersley M., Atkinson P. (1995). *Metody badań terenowych*. Poznań: Zys i S-ka.
- Hochleitner J., Moski W. (red.) (2006). *Patriotyczne, społeczne i organizacyjne aspekty funkcjonowania turystyki na Żuławach i Mierzei Wiślanej*. Elbląg: Fundacja Elbląg.
- Schoenebeck H. von (2009). *Postpedagogika: od antypedagogiki do Amication*. Kraków: Oficyna Wydawnicza: Impuls.
- Schoenebeck H. von. (2009). *Jaka może być szkoła?* Kraków: Oficyna Wydawnicza: Impuls.
- Huizinga J. (1985). *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury* (przeł. M. Kurecka, W. Wirpsza). Warszawa: Czytelnik.
- Izdebska J. (2006). *Dom rodzinny postrzegany przez dzieci*. Białystok: TransHumana.
- Kawecki I. (1994). *Metoda etnograficzna w badaniach edukacyjnych*. Łódź: Państwowa Wyższa Szkoła Sztuk Plastycznych w Łodzi.
- Kersten K. (1974). *Repatriacja ludności polskiej po II wojnie światowej: studium historyczne*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, PAN.
- Kiszczał E. (oprac.) (1982). *Bibliografia Żuław 1945-82*. Gdańsk: ROINTE.
- Kubinowski D. (2010). *Jakościowe badania pedagogiczne Filozofia – Metodyka – Ewolucja*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie Skłodowskiej.
- Laskowska K. (2008). *Żuławskie wiatraki, czyli Historia wiatrem pisana*. Elbląg: Wydawnictwo Uran.
- Librachowa M. (red.) (1934). *Dziecko wsi polskiej. Cz. 1 Próba charakterystyki. Cz. 2. Charakterystyki regionalne*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Lutyński J. (1994). *Metody badań społecznych – wybrane zagadnienia*. Łódź: Łódzkie Towarzystwo Naukowe.
- Misiło E. (1996). *Repatriacja czy deportacja. Przesiedlenie Ukraińców z Polski do USRR 1944 – 1946. T. 1 Dokumenty 1944-46*. Warszawa: Archiwum Ukraińskie.

- Misiło E. (1999). *Repatriacja czy deportacja. Przesiedlenie Ukraińców z Polski do USRR 1944 – 1946*, T. 2. Dokumenty 1946. Warszawa: Archiwum Ukraińskie.
- Muzeum Narodowe. (2008). *Mennonici na Żuławach: ocalone dziedzictwo*, Gdańsk.
- Okoniewska B. (1992). *Gospodarka rolna i osadnictwo na Żuławach w okresie powojennym: przeobrażenia strukturalne w latach 1945-1958*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Orłowski H, Sakson A. (red.) (1996). *Utracona ojczyzna: przymusowe wysiedlenia, deportacje i przesiedlenia jako wspólne doświadczenie*. Poznań: Instytut Zachodni.
- Pachocka A. (2009). *Dzieciństwo we dworze szlacheckim w I połowie XIX wieku*. Kraków: Avalon.
- Patyrało B., Szulifik W. (1972). *Szkolnictwo ogólnokształcące na ziemiach zachodnich i północnych w latach 1945-1970*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Piasecki E. (1916). *Zabawy i gry ruchowe dzieci i młodzieży, ze źródeł dziejowych i ludoznawczych przeważnie rodzinnych i z tradycji ustnej*. Lwów.
- Pilch T., Bauman T. (2010). *Zasady badań pedagogicznych Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Sawicka G. (1997). *Dom w języku i kulturze*. Szczecin: Wydawnictwo JOTA.
- Skrzeczewski S. (1948). *Podstawowe zadania oświatowe*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Smolińska-Theiss B., Theiss W. (2010). *Badania jakościowe — przewodnik po labiryncie*. W: Palka S. (red.) *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Sobczak J. (1972). *Repatriacja Niemców podczas II wojny światowej i jej związek z wysiedleniem ludności polskiej*. Zamość: Druk. Uniw. M. Curie-Skłodowskiej.
- Srebrakowski A. (2001). *Polacy w Litewskiej SRR 1944-1989*. Toruń: Wyd. Adam Marszałek.
- W przeszłość dla przyszłości: wspomnienia najstarszych mieszkańców Żuław Gdańskich* (2007). Pruszcz Gdański: Wydawnictwo Agni.
- Wilk J. (red.) (2003). *W służbie dziecka. Stulecie dziecka — blaski i cienie*. T. I. Kraków: Poligrafia Salezjańska.
- Żołędź-Strzelczyk D. (2006). *Dziecko w dawnej Polsce*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.

Summary

The Pictures of Childhood Preserved in The Memory of Inhabitants of Żuławy after 1945

Żuławy is an area where since the middle of the twentieth century there have been started the process of constructing of the identity with the region by newcomers from Wilno region, Wołyń and other parts of Poland. Those people, who were eradicated from their own homelands, tried to find their own place in completely new and unfamiliar cultural space. The aim of the article is to show memoirs id est pictures of childhood keeping in the memory of the oldest inhabitants of Żuławy, whose difficult childhood at the time of the war and occupation was interrupted and they were extorted a need for finding their own place in the new reality. Presented memoirs are the result of field work conducting as a part of the research project concerning culture heritage

of Żuławy, which was conducted by Anna Weronika Brzezińska PhD. In those interdisciplinary research there participated students and academic staff from the Institute of Ethnology and Cultural Anthropology at Adam Mickiewicz University in Poznań, from the University of Arts in Poznań and from Department of History of Education of Faculty of Pedagogy and Psychology at the University of Białystok.

In the memoirs of the childhood there were recalled family home, the school period and carefree leisure time full of play. Those pictures were strongly preserved in the memory of the oldest generation and was a base for trying to analyse collected research material. Generally we can distinct in the period of childhood two basic time space: time of housework and other duties and time of school, all life of a child was concentrated around those two axis, between them there was time of play. Apart from numerous housework duties and lack of marked leisure time, the children found elements of play in the everyday work itself.

Wiedza o potrzebach psychicznych małych dzieci w opinii dwóch pokoleń rodziców

Prezentowany artykuł zawiera dane pochodzące z badania dwóch pokoleń rodziców (z początku i końca XX wieku) na temat ich wiedzy o potrzebach psychicznych małych dzieci oraz sposobach zaspokajania tych potrzeb w codziennych sytuacjach. Na podstawie przeprowadzonego badania wykazano, że starsi rodzice z początku wieku gorzej rozpoznawali adekwatne do wieku kompetencje rozwojowe dziecka oraz mieli inne priorytety, jeśli chodzi o spostrzeganie i realizację potrzeb małego dziecka w codziennych sytuacjach. W opinii rodziców tego pokolenia, najważniejsze było zaspokojenie potrzeb bezpieczeństwa i karmienia. Wśród stwierdzeń podkreślanych przez te osoby dominowały: dbanie o to, aby maleństwo nie zrobiło sobie krzywdy i pilnowanie regularnego spożywania posiłków przez dzieci. Natomiast rodzice młodszego pokolenia deklarowali, iż więcej czasu poświęcają na organizację czasu wolnego i zabawę z dzieckiem. W czynnościach zabawowych również uwidoczniły się różnice międzypokoleniowe. Starsze pokolenie rodziców preferowało sytuacje jasno określone w zabawie z małym dzieckiem, takie jak, wydawanie precyzyjnych poleceń, natomiast rodzice z końca wieku częściej demonstrowali dziecku, jak należy posługiwać się zabawkami, ustalali z dzieckiem sekwencję działań w zabawie, podpowiadali mu lub poprawiali je — wskazując najlepsze sposoby wykorzystania zabawek.

Na początku XX wieku w książce *Dziecko. Pielęgnowanie i wychowanie* Benjamin Spock (1945) po raz pierwszy zauważył różnice w metodach opieki nad małymi dziećmi w społeczeństwach cywilizowanych i u ludów pierwotnych. Wskazał on, że matki prymitywnych społeczeństw na ogół noszą swoje dzieci w kawałku płachty, dzięki czemu uczestniczą one we wszystkich codziennych czynnościach: przygotowywaniu posiłków, sprzątanii czy pracy w polu, a ich potrzeby zaspokajane są natychmiast, gdy tylko zakwilią. Cywilizowane społeczeństwo — zdaniem Spocka — na początku XX wieku znalazło wiele sposobów na optymalizację rozwoju dzieci, tworząc jednocześnie dystans pomiędzy matką a dzieckiem. W tych czasach, podczas porodu, matka nie miała możliwości pełnego i swobodnego udziału w przyjściu na świat jej dziecka. Decydował o tym personel medyczny, który nazbyt często stosował narkozę lub rozwiązanie ciąży przez cięcie cesarskie. Po porodzie, dzieci były izolowane od matek w specjalnych salach dla noworodków, karmione o wyznaczonych godzinach butelką z mlekiem krowim (a nie mlekiem matki). Odbierano w ten sposób matkom szansę na nawiązanie najintymniejszych relacji z dzieckiem i najpełniejsze zrozumienie jego potrzeb. Jak wskazywał

dalej Spock, lekarze do niedawna ostrzegali rodziców przed uleganiem dziecku, nie tylko w sprawach karmienia, ale i okazywania uczuć, noszenia i pieszczenia dzieci. W wielu poradnikach dla rodziców, podkreślano, że noworodki same nie wiedzą czego chcą, nie rozpoznają własnych uczuć i potrzeb. Trzeba je odgadywać, interpretować, zrozumieć.

Od czasu wydania pierwszego poradnika Beniamina Spocka (1945) wiele się zmieniło. Współczesnie – w końcu XX wieku – dziecko przychodzi na świat bardziej „po ludzku”. Kobieta może decydować, gdzie i w czyjej obecności chce rodzić, w jakiej pozycji, jak długo chce chodzić, tańczyć czy skakać zanim urodzi swoje dziecko. Zaraz po narodzeniu może natychmiast je przytulić, nakarmić, ukoić. Przebywając cały czas z dzieckiem, uczy się razem z nim rozpoznawać jego potrzeby, uważliwia na sygnały wysyłane przez małeństwo, poznaje specyfikę jego reakcji. Przede wszystkim jednak szanując odrębność i autonomię swojego dziecka, daje niemowlęciu prawo do swobodnego, zgodnego z własnym potencjałem – możliwościami i preferencjami – rozwoju.

Znany amerykański pediatra i psychoanalityk, Donald Woods Winnicott (1993/2010, 1994) wprowadził do literatury pojęcie „wystarczająco dobra matka”, oznaczający maksymalne dopasowanie się matki do potrzeb niemowlęcia, od momentu jego przyjścia na świat. Wystarczająco dobra matka – zdaniem Winnicotta – na każdym etapie rozwoju umie nie tylko dostrzec prawdziwe potrzeby dziecka, ale też odpowiada na nie i zaspokaja je w odpowiedni sposób. Zakreśla dziecku granice, a następnie, w toku rozwoju dziecka, pozwala na stopniowe poszerzanie jego autonomii, adekwatnie do jego wieku.

Jakie są prawdziwe potrzeby dziecka na tak wczesnym etapie rozwoju? Zgodnie z założeniami piramidy potrzeb Abrahama Masłowa (1964) – najpierw powinny być zaspokojone potrzeby pierwszego rzędu (tzw. fizjologiczne, czyli sytości, snu, czystości, spokoju itp.), aby można było realizować potrzeby na kolejnych poziomach piramidy (czyli potrzeby psychiczne, społeczne, duchowe, estetyczne itp.). Z potrzeb psychicznych na pierwszy plan wysuwa się potrzeba bezpieczeństwa. Jak wskazuje Lilian G. Katz (2000), małe dziecko potrzebuje głębokiego poczucia bezpieczeństwa, przy czym chodzi tu o bezpieczeństwo emocjonalne, zwykle opisywane jako poczucie komfortu psychicznego, subiektywne poczucie więzi, głębokiego przywiązania do innej osoby lub osób. Doświadczenie owej więzi czy przywiązania – czyli bezpieczeństwa – płynie nie tylko z faktu bycia kochanym, ale także z poczucia, że jest się chcianym, z poczucia, że jest się kimś ważnym dla rodziców, że zawsze może na nich liczyć. Małe dziecko jest bowiem zależne od swoich opiekunów. Niemowlę pozbawione takich odczuć, którego potrzeba bezpieczeństwa, a co za tym idzie także i potrzeba miłości, jest zaniedbywana – w przyszłości staje się nieufne wobec świata, zamknięte w sobie i nie jest zainteresowane dalszym rozwojem swojego potencjału, czyli nie ma motywacji do zaspokajania kolejnych potrzeb w piramidzie, aż do najwyższej – potrzeby samorealizacji.

Pojawiają się zatem pytania: jaka jest „wystarczająco dobra matka” czy też „wystarczająco dobrzy rodzice”? Jaką mają wiedzę na temat przebiegu rozwoju dziecka? Czy są w stanie właściwie zrozumieć potrzeby dziecka i zapewnić mu wszystko, co konieczne dla jego prawidłowego rozwoju?

Danuta Gebhardt, Karolina Kozłowska i Magdalena Zych – na zlecenie Fundacji Kidprotect (akcja „Mądrzy Rodzice”) oraz Rzecznika Praw Dziecka – przeprowadziły badanie poziomu kompetencji wychowawczych polskich rodziców, z którego wynikało, że poziom wiedzy i kompetencji rodziców nie jest wystarczający,

a proces oddziaływania na dziecko nie zawsze racjonalny i planowy, podporządkowany wartościom i ideom wychowawczym (www.kidprotect.pl). Przedmiotem badania były poziom wiedzy rodziców z psychologii rozwojowej dziecka do 18 roku życia na temat typowych umiejętności posiadanych przez dziecko w określonym wieku oraz ich postawy i sposoby reagowania na określone zachowania dziecka w sytuacjach codziennych. Ogólnopolska, losowo dobrana grupa rodziców dzieci do 18 roku życia (N=1001) odpowiadała telefonicznie na 38 pytań ankiety. Za poprawnie udzielone odpowiedzi i zdobytą liczbę punktów (max. 114) przydzielano rodzicom następujące oceny: 1=niedostateczną, 2=mierną, 3=dostateczną, 4=dobrą, 5=bardzo dobrą oraz 6=celującą. Przyjęto w badaniu próg 68 punktów (na 114 możliwych) jako kwalifikujący rodziców do uzyskania najniższej, pozytywnej oceny, to znaczy miernej.

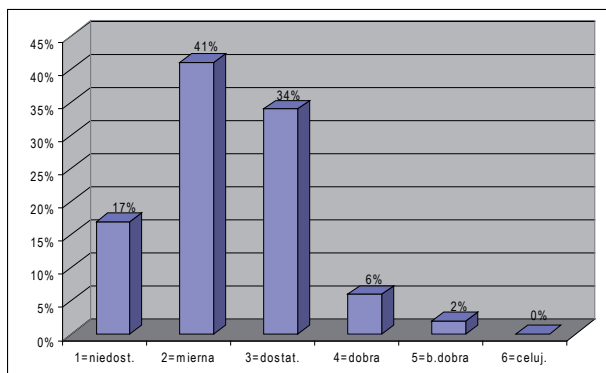
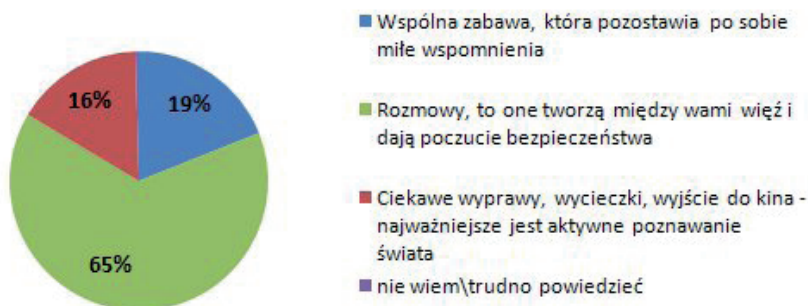


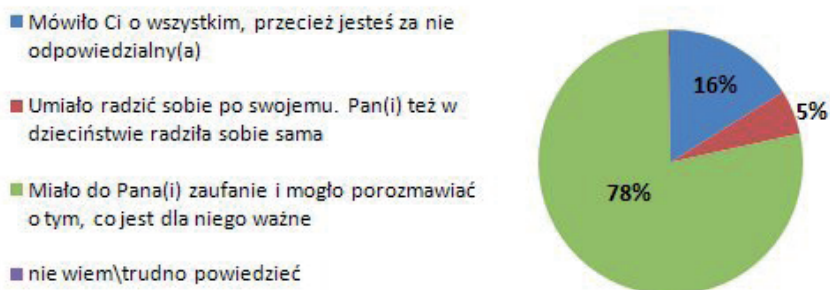
Diagram 1. Zbiorcza ocena kompetencji wychowawczych rodziców

Jak wynika z powyższego wykresu, aż 17% rodziców „nie zaliczyło” testu kompetencyjnego, a więc wykazało się niewystarczającą wiedzą na temat przebiegu rozwoju dzieci. Pozostali rodzice wypadli bardzo przeciętnie — aż 41% uzyskało ocenę zaledwie mierną. Tylko 8% rodziców wykazało się wiedzą przynajmniej dobrą.

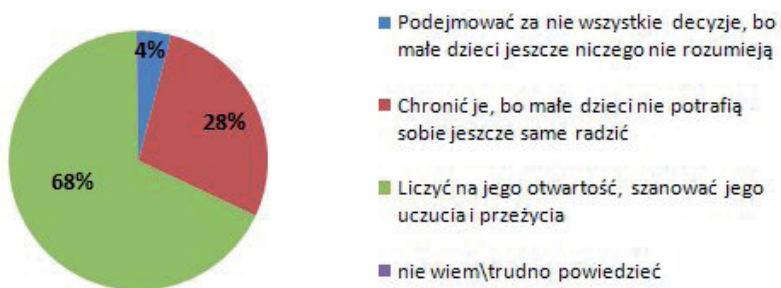
Oceny wystawiane rodzicom z części badania dotyczącej poglądów i postaw wychowawczych w określonych sytuacjach nie były już tak słabe. Pytano rodziców o to, jakie stosują sposoby reakcji na różne zachowania ich dzieci i jakie zachowania rodzica w stosunku do dziecka są najbardziej pożądane. Wykorzystując koncepcję amerykańskiego psychologa i psychoterapeuty Thomasa Gordona - twórcy tzw. wychowania bez porażek, czyli teorii równoważnych stosunków między dorosłymi a dziećmi, w których obie strony są traktowane podmiotowo, z poszanowaniem ich praw oraz potrzeb — badaczki skonstruowały pytania, badające postawy rodziców wobec dzieci w codziennych sytuacjach. Poniżej zaprezentowano przykłady pytań ankiety wraz z odpowiedziami rodziców (najwyżej punktowane odpowiedzi zostały zaznaczone w wykresach, odpowiedzi typu nie wiem/trudno powiedzieć stanowiły mniej niż 1 % wszystkich odpowiedzi, dlatego na wykresach 1, 2, 3 nie zostały uwzględnione):



Wykres 1: Co jest dla Pana(i) najważniejsze w kontakcie z dzieckiem?



Wykres 2: Chce Pan(i), aby Pana(i) dziecko przede wszystkim...

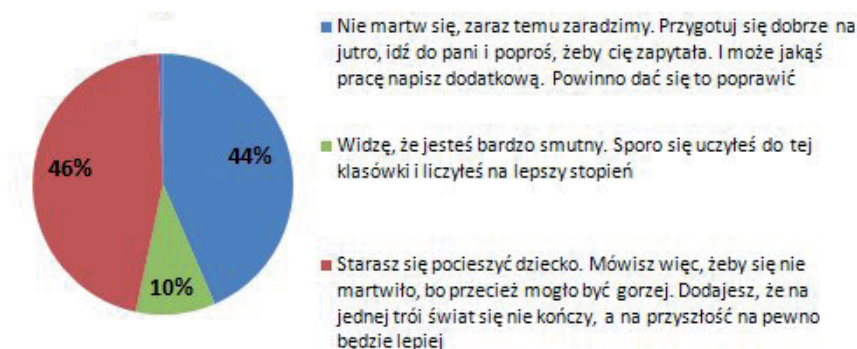


Wykres 3: Co dobry rodzic powinien przede wszystkim robić wobec małego dziecka, w wieku 4-6 lat?

Badaczkę, podsumowując wyniki, wskazały, że rodzice rozumieją, jak dużą rolę w budowaniu prawidłowych, zdrowych relacji z dzieckiem stanowią:

- rozmowa (65% badanych uważa rozmowy za najważniejsze w kontakcie z dzieckiem – wykres 1)
- szacunek dla przeżyć młodego człowieka (78% rodziców zadeklarowało, że zaufanie, jakim dziecko może ich obdarzyć, jest to dla nich bardzo ważne – wykres 2)
- atmosfera otwartości i poszanowania dla uczuć dziecka (68 % rodziców uznało ten aspekt bycia „dobrym rodzicem” uznało za najważniejszy – wykres 3).

Kolejne odpowiedzi, które dotyczyły sytuacji trudnych wykazały, że rodzicom często brakuje pomysłów na dobre, pomocne dziecku zachowania. Kiedy dziecko zwierza się rodzicowi ze swoich kłopotów (wykres 4), np. smuci się zbyt niską oceną z klasówki, zaledwie 10% rodziców okazuje zrozumienie i wsparcie poprzez aktywne słuchanie i szacunek dla uczuć (również tych trudnych) dziecka. Zdecydowana większość za wyjście z sytuacji uważa przede wszystkim podsuniecie gotowego rozwiązania (44%), bądź pocieszanie, mówiąc np. że „na jednej złej ocenie nie kończy się świat” (46%).



Wykres 4: Pana(i) dziecko przychodzi smutne do domu i mówi Panu(i), że dostało tróję ze sprawdzianu, a liczyło na więcej. Co Pan(i) odpowiada?

Odpowiedzi dalszej części badań pokazały, że jeśli rodzica coś niepokoi w życiu jego dziecka, rozmowa z młodym człowiekiem wcale nie jest dla niego oczywistym rozwiązaniem. Niejednokrotnie, w obliczu takich sytuacji, rodzice dają się ponieść silnym emocjom, które czasami wyładowują na dziecku. Zdarza im się również, że z góry dziecko oceniają lub obwiniają, nie posiadając wystarczającej wiedzy dotyczącej tego, co się wydarzyło.

Podsumowując badania przeprowadzone dla Fundacji Kidprotect i Rzecznika Praw Dziecka, warto podkreślić, że współczesnym rodzicom, być może zagubionym w świecie, zaabsorbowanym obowiązkami zawodowymi, brakuje doświadczeń związanych z wychowaniem dzieci, przekazywanych w wielopokoleniowych domach. Brakuje im także pomysłów, narzędzi i wiedzy, jak należy postępować w stosunku do młodego

człowieka, jak budować z dzieckiem dobrą i trwałą więź, opartą na wzajemnych szacunku, rozmowie i jasnym systemie wartości, jak radzić sobie z sytuacjami trudnymi.

Badania te stały się punktem wyjścia do sprawdzenia, czy wiedza na temat potrzeb psychicznych dzieci (szczególnie tych najmniejszych, do 3 roku życia) oraz sposobów ich zaspokajania jest różna wśród dwóch pokoleń rodziców – z początku i końca XX wieku. Pokolenia te wychowywane były wprawdzie w podobnym kręgu kulturowym, lecz w odmiennych warunkach historycznych, ekonomicznych i społecznych. Wychowywane w różnych okresach historycznych i systemach politycznych miały odmienne doświadczenia w zaspokajaniu własnych potrzeb, dokonywaniu wyborów dróg życiowych, działaniu w różnych sytuacjach życia codziennego czy reagowaniu na sukcesy i porażki. Jak wskazuje Brzezińska (2005), osobiste doświadczenia mają wpływ na to, jaką ukrytą koncepcję rozwoju posługują się poszczególne jednostki i jak działają, gdy ich celem jest wpływanie na rozwój innych osób. Wiedza o rozwoju (zarówno ta potoczna, jak i naukowa) uwarunkowana jest indywidualną historią życia każdego człowieka oraz osobistymi doświadczeniami gromadzonymi w toku rozwoju osobniczego. To powoduje, że ludzie różnią się między sobą sposobami patrzenia na rozwój swojego dziecka przez pryzmat własnego rozwoju. Ponadto, późniejsze pokolenie rodziców ma inne możliwości dostępu do informacji na temat dziecka i jego potrzeb oraz dysponuje innymi zabawkami dla swoich pociech czy pomocnymi sprzętami ułatwiającymi rozwój maleństwa (np. chodziki, foteliki, maty edukacyjne i tym podobne rzeczy).

Mając na względzie powyższe, postanowiłam sprawdzić, czy istnieją różnice w poziomie wiedzy dwóch pokoleń rodziców na temat możliwości rozwojowych i najważniejszych umiejętności przejawianych przez dziecko w pierwszych latach życia. Czy wiedza o potrzebach dziecka i sposobach ich zaspokajania w codziennych sytuacjach, podczas różnych form aktywności dziecka, spędzania czasu wolnego, zabawy, bezpieczeństwa, snu, higieny oraz karmienia jest różna w grupie rodziców z początku i końca wieku? Jakie formy oddziaływań są/były najczęściej stosowane przez rodziców z krańców XX wieku, podczas najważniejszej formy aktywności dziecka jaką jest zabawa.

Metoda

Badani

Losowo dobrana grupa 60 rodziców, którzy wychowywali lub/i aktualnie wychowują małe dziecko do trzech lat (z województw pomorskiego i kujawsko-pomorskiego). Badana grupa była w miarę równoliczna pod względem płci i wykształcenia oraz statusu materialnego rodziny. Wszystkie badane osoby określały swoje warunki bytowe przynajmniej jako wystarczające, a relacje rodzinne jako zadowalające.

– 30 osób z początku wieku (śr. wiek rodziców-dziadków = 67 lat) – którzy aktualnie pełnią rolę dziadków, tj. zajmują się wspomaganiem procesu wychowania swoich wnuków (minimum jednego, najczęściej trzech i więcej).

– 30 rodziców z końca wieku (śr. wiek rodziców = 24 lata),

Material

3 ankiety, na które rodzice odpowiadali podczas jednego spotkania z osobą prowadzącą badanie.

Ankieta 1. Wiedza rodziców na temat możliwości rozwojowych i najważniejszych umiejętności przejawianych przez dziecko w pierwszych latach życia – przykładowe pytania ankiety, w której zadaniem osób badanych było zakreślenie odpowiedzi poprawnych (więcej niż jednej):

Dziecko w wieku 10-12 miesięcy powinno:

- obracać się dookoła
- samo wstawać
- wskazywać wiele różnych części ciała (m.in. brzuszek, kolanko)
- mówić dwuwyrzowymi zdaniami
- naśladować rysowanie linii
- składać kartkę papieru np. na pół
- stawiać pierwsze samodzielne kroki
- bawić się w proste zabawy z opiekunem np. turlanie piłki
- dopasować każdy kształt do otworu w zabawce
- rozumieć zakaz „nie wolno”
- szukać zabawki schowanej pod kocykiem/pieluszką/kołderką
- mówić sylaby np. ma-ma, ba-ba
- na prośbę dorosłego wskazać przedmiot znany dziecku np. lampa, stół, smoczek
- bawić się z rówieśnikami we wspólną zabawę, współpracując z nimi

Ankieta składała się z 8 części – w pierwszym roku życia pytania dotyczyły rozwoju dziecka w każdym kwartale roku, w drugim i trzecim roku życia – w każdym półroczu. Za poprawnie udzielone odpowiedzi można było zdobyć max. 40 punktów.

Ankieta 2. Wiedza o potrzebach dziecka i sposobach ich zaspakajania w codziennych sytuacjach, podczas różnych form aktywności dziecka: spędzania czasu wolnego, zabawy, bezpieczeństwa, snu, higieny oraz karmienia – przykładowe stwierdzenia ankiety (łączna liczba stwierdzeń wynosiła 48), na które rodzice odpowiadali, wybierając jedną z odpowiedzi – nigdy, rzadko, czasami, często, bardzo często.

1. Śpiewam dziecku przed snem kołysanki
2. Nasze dziecko najlepiej bawi się samo
3. W ciągu dnia daję dziecku przekąski
4. Obcinam dziecku paznokcie
5. Gdy dziecko się przestraszy, wyciąga do mnie rączki
6. Opowiadam dziecku bajki na dobranoc
7. Przynoszę dziecku zabawki i zachęcam, aby się ze mną bawiło
8. Pilnuję, aby dziecko jadło regularne posiłki
9. Kąpię nasze dziecko

10. Planuję wyjazdy z rodziną (np. basen, zoo, inne atrakcje)

11. Kiedy dziecku jest źle, szuka u mnie pomocy

12. Przytulam dziecko przed snem

Najwyżej punktowane były odpowiedzi: bardzo często — 4 punkty, najniżej: nigdy — 0 punktów. W sumie można było zdobyć 192 punkty.

Ankieta 3. Formy oddziaływań najczęściej stosowanych przez rodziców podczas najważniejszej formy aktywności dziecka, czyli zabawy — przykładowe stwierdzenia ankiety, w której rodzice zakreslali wybrane formy oddziaływania podczas różnych zabaw z dzieckiem:

Co robię podczas różnych zabaw z moim dzieckiem?

A. Co robię z moim dzieckiem podczas wspólnego budowania wieży z klocków?:

Zachęcam dziecko do zbudowania wieży, mówiąc np. „zbudujmy piękną wysoką wieżę”.

Demonstruję jak powinno budować.

Wydaję precyzyjne polecenia, np. „weź czerwony klocek i połóż go na niebieskim”.

Chwalę, gdy dobrze wykona polecenie.

Poprawiam, gdy np. położy klocek w niewłaściwy sposób lub miejsce.

Ustalam sekwencję działań, mówiąc np. „zbudujemy wieżę. Najpierw z dwóch, a potem z trzech klocków”.

Podpowiadam, wskazując konkretne klocki.

Nazywam konkretne klocki.

Inne

Pytania dotyczyły również wspólnego przeglądania książeczek, zamykania i otwierania pudełek, układania puzzli, rysowania kredkami oraz zabaw ruchowych. Za każdą wspólną z dzieckiem czynność w zabawie, rodzice otrzymywali 1 punkt. Łącznie można było uzyskać 54 punkty.

Wyniki

Dane pochodzące z poszczególnych ankiet zaprezentowano w postaci diagramów zawierających wyniki, uzyskane przez osoby badane wraz z informacją o istotnych różnicach pomiędzy badanymi grupami (wartości testu t-Studenta z odpowiadającymi im poziomami istotności).

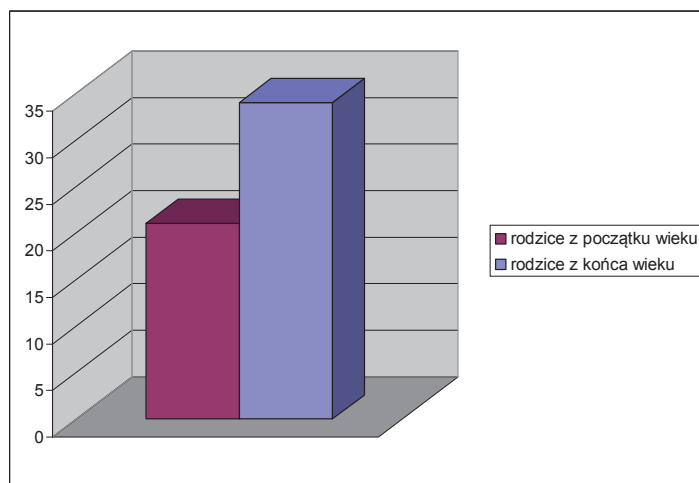


Diagram 2. Wiedza rodziców na temat możliwości rozwojowych i najważniejszych umiejętności przejawianych przez dziecko w pierwszych latach życia

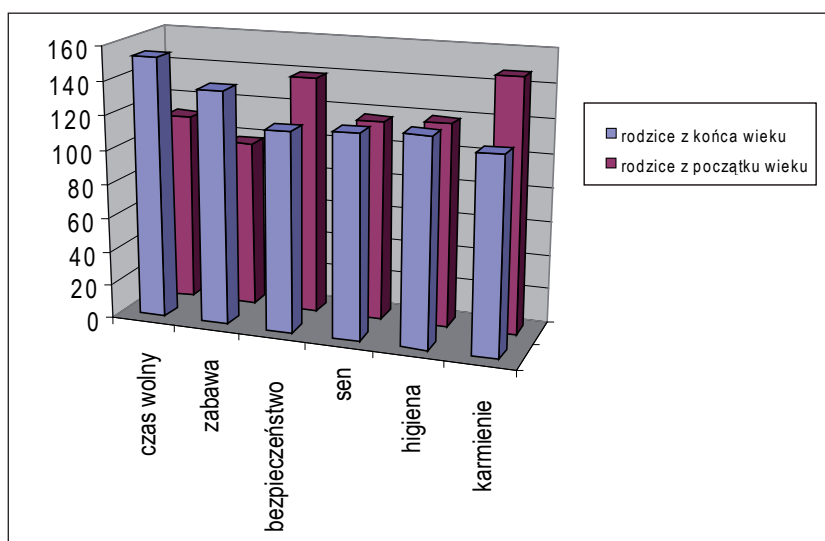


Diagram 3. Wiedza o potrzebach dziecka i sposobach ich zaspokajania w codziennych sytuacjach, podczas różnych form aktywności dziecka: spędzanie czasu wolnego, zabawa, bezpieczeństwo, sen, higiena oraz karmienie

Analiza statystyczna wyników uzyskanych przez dwa pokolenia rodziców, dotycząca wiedzy o rozwoju małych dzieci wykazała, że istnieją różnice istotne statystycznie ($t=2,56$; $p<0,01$) w ocenie możliwości rozwojowych i najważniejszych umiejętności przejawianych przez dziecko w pierwszych latach życia. Jej wynik wskazuje, że młodzi rodzice z końca wieku lepiej rozpoznają adekwatne do wieku kompetencje rozwojowe dziecka.

Na podstawie przeprowadzonych analiz statystycznych ustalono, że sposób zaspokajania potrzeb małego dziecka przez rodziców z początku i końca wieku jest istotnie różny w czterech sytuacjach: organizacji czasu wolnego ($t=4,73$; $p<0,01$), zabawy ($t=4,21$; $p<0,01$), bezpieczeństwa ($t=2,69$; $p<0,05$) i karmienia ($t=2,14$; $p<0,05$).

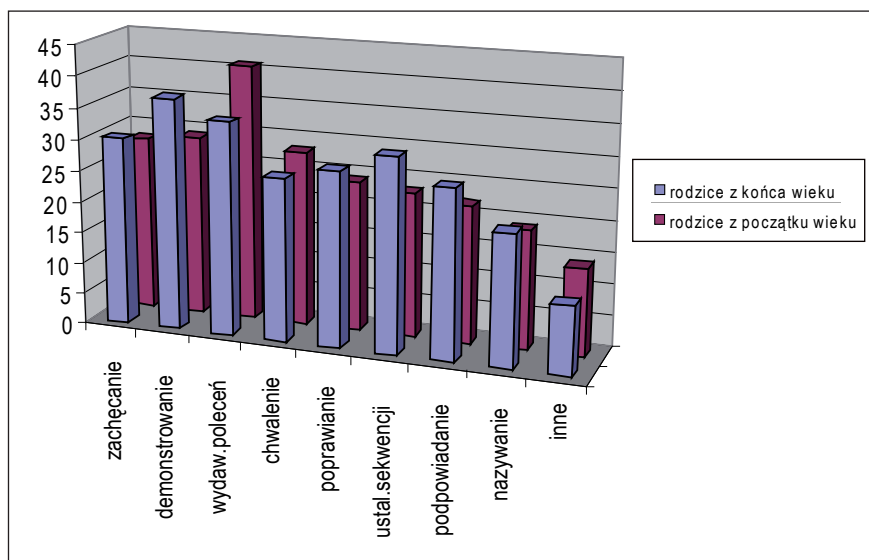


Diagram 4. Formy oddziaływań najczęściej stosowane przez rodziców podczas najważniejszej formy aktywności dziecka, jaką jest zabawa

Na podstawie przeprowadzonego badania, zaobserwowano zróżnicowanie form oddziaływań rodzicielskich w zabawie pomiędzy rodzicami z początku i końca wieku. Rodzice z końca wieku istotnie częściej stosowali demonstrowanie ($t=3,13$; $p<0,01$); podpowiadanie ($t=2,71$; $p<0,05$); poprawianie ($t=2,12$; $p<0,05$) i ustalanie sekwencji działań ($t=4,36$; $p<0,01$) w zabawie ze swoimi dziećmi, natomiast rodzice z początku wieku preferowali jedynie wydawanie precyzyjnych poleceń ($t=3,64$; $p<0,05$).

Na koniec podsumowano uzyskane przez osoby badane punkty ze wszystkich trzech ankiet i przeliczone je na oceny: 1=niedostateczną, 2=mierną, 3=dostateczną, 4=dobrą, 5=bardzo dobrą oraz 6=celującą. Pomimo różnic w sposobach uzyskania punktów i ich przeliczania na oceny, w badaniu własnym i prezentowanym powyżej – na zlecenie Fundacji Kidprotect – postanowiono sprawdzić, czy zbiorcza ocena wiedzy

i kompetencji wychowawczych rodziców z krańców wieku, może zostać porównana z wynikami uzyskanymi przez inne badaczki oraz czy istnieją statystycznie istotne różnice w ogólnej ocenie wiedzy dwóch pokoleń rodziców o potrzebach dzieci.

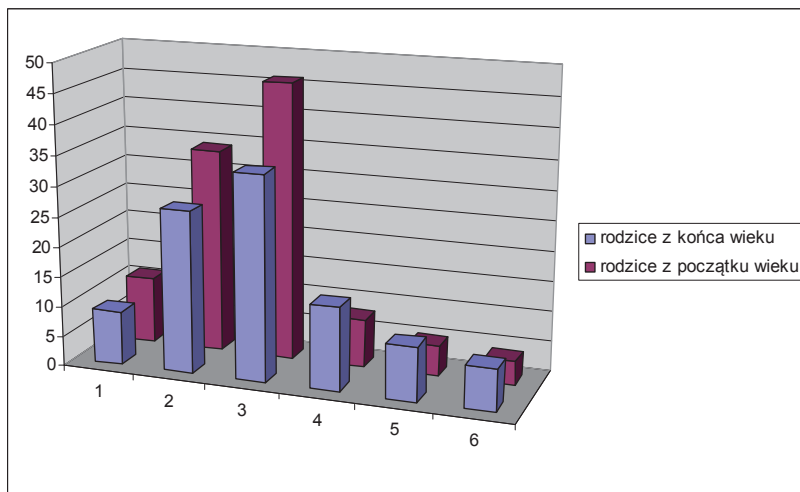


Diagram 5. Zbiorcza ocena wiedzy i kompetencji wychowawczych rodziców z początku i końca wieku

Wyniki uzyskane w badaniu własnym różnią się od danych przedstawionych przez Fundację Kidprotect. Globalne oceny uzyskane przez rodziców (zarówno z początku, jak i końca wieku) są istotnie wyższe w zakresie ocen dostatecznych, dobrych i bardzo dobrych. Oznacza to, że wiedza o potrzebach małych dzieci i opinie rodziców o możliwościach jej wykorzystania w różnych sytuacjach były w prezentowanym badaniu na wyższym poziomie niż wiedza i kompetencje rodziców badane przez Fundację Kidprotect. Oceny uzyskane przez rodziców obydwu pokoleń są zadowalające, choć istnieje statystycznie istotna różnica pomiędzy ogólnymi ocenami rodziców z krańców wieku ($t=5,21$; $p<0,001$). Składa się na nią dużo więcej ocen dostatecznych i miernych otrzymanych przez osoby z początku wieku i nieznacznie więcej ocen dobrych rodziców z końca wieku.

Podsumowanie

Na podstawie przeprowadzonego badania wykazano, że dwa pokolenia rodziców istotnie różnią się od siebie, jeśli chodzi o poziom i zakres wiedzy o potrzebach psychicznych małych dzieci i sposobach ich zaspokajania. Starsi rodzice – z początku XX wieku – mieli więcej problemów ze wskazaniem podstawowych umiejętności przejawianych przez dziecko w pierwszych trzech latach życia niż rodzice młodszego pokolenia.

Prawdopodobnie wynikało to z braku bezpośredniego i ciągłego kontaktu z małym dzieckiem i braku konieczności śledzenia jego rozwoju. Rodzice starszego pokolenia, którzy sami już wychowali swoje dzieci i teraz pomagają jedynie młodszemu pokoleniu, przypuszczalnie nie czują już presji pogłębiania wiedzy o rozwoju małego dziecka, towarzysząc mu jedynie w wybranych sytuacjach, a nie w codzienności.

Z badań wynika, że rodzice z początku wieku mieli inne priorytety, jeśli chodzi o spostrzeganie i realizację potrzeb małego dziecka w codziennych sytuacjach. W opinii rodziców tego pokolenia, najważniejsze było zaspokojenie potrzeb bezpieczeństwa (głównie fizycznego) i karmienia. Wśród stwierdzeń podkreślanych przez te osoby dominowały: dbanie o to, aby maleństwo nie zrobiło sobie krzywdy i pilnowanie regularnego spożywania posiłków przez dzieci. Natomiast rodzice młodszego pokolenia deklarowali, iż więcej czasu poświęcają na organizację czasu wolnego i zabawę z dzieckiem. Oznacza to, że dla rodziców współczesnych potrzeby podstawowe nie są już tak ważne, ponieważ możliwość ich zaspokojenia jest dużo łatwiejsza niż dla rodziców starszego pokolenia. Daje to dzieciom perspektywę rozwoju potrzeb wyższego rzędu, które najintensywniej widać w zabawach małych dzieci. W czynnościach zabawowych również uwidoczniły się różnice międzypokoleniowe. Starsze pokolenie rodziców preferowało sytuacje jasno określone w zabawie z małym dzieckiem, takie jak: wydawanie precyzyjnych poleceń – mówiąc na przykład do dziecka: otwórz z przodu to pudełko, pokaż na obrazku, gdzie jest piesek itp. Rodzice z końca wieku częściej demonstrowali dziecku, jak należy posługiwać się zabawkami, ustalali z dzieckiem sekwencję działań w zabawie – mówiąc na przykład: najpierw zbudujemy wieżę z dwóch, a potem z trzech klocków. Podpowiadali mu lub poprawiali je – wskazując najlepsze sposoby wykorzystania zabawek.

Z badania wynikało również, iż rodzice obydwu pokoleń uzyskali dość dobre noty ogólne, pokazując tym samym, że znajomość potrzeb (zarówno tych fizjologicznych jak i psychicznych) małych dzieci i świadomość ich znaczenia dla rozwoju jest zadowalająca. Z doniesień psychologii rozwojowej wiadomo, że proces rozwoju dziecka w dużej mierze zależy od wiedzy i umiejętności rodziców, przygotowujących ich do pełnienia funkcji wychowawczych (Bee, 2004, Brzezińska, 2000/2002, 2005 i inni).

Czy zatem wiedza o potrzebach małego dziecka determinuje poziom ich zaspakajania? Wydaje się, że powinna ona być sprzymierzeńcem rodzica w procesie wychowania dziecka. Na ile jednak, jest ona czynnikiem znaczącym i jak bardzo determinuje ten proces – to problem do analizy – mogący być powodem planowania dalszych badań związanych z wpływem rodziców na rozwój małego dziecka.

Bibliografia

- Spock B., Rothenberg M. B. (1945). *Baby and Child Care*. New York: Pocket Books.
Brzezińska A. (red.) (2005). *Psychologiczne portrety człowieka*. Gdańsk: GWP.
Brzezińska A. (2000/2002). *Spółeczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Scholar.
Bee H. (2004). *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań: Wydawnictwo Zyski i S-ka.
Maslow A.H. (1964). Teoria hierarchii potrzeb. W: J. Rejkowski (red.) *Problemy osobowości i motywacji w psychologii amerykańskiej*. Warszawa: PWN.

Ogrodzińska T. (red.) (2000). *Małe dziecko – znaczenie wczesnej edukacji*. Warszawa: Polska Fundacja Dzieci i Młodzieży.

Winnicott D. W. (1993/2010). *Dziecko; jego rodzina i świat*. Warszawa: Agencja Wydawnicza Jacek Santorski.

Winnicott D.W. (1994). *Dzieci i ich matki*. Warszawa: WAB.

[http:// kidprotect.pl](http://kidprotect.pl)

Summary

Cohort differences in parental recognition of infant's psychological needs

The aim of the present study was to analyze quality of parental recognition of infant's psychological needs in two cohorts of parents raising their children in the beginning of XX century and in the end of the century. Results unfolded that the older cohort of parents recognized infant's needs less adequately than the younger cohort and have different priorities in appeasing children's needs in daily situations. In this cohort/generation, meeting the basic needs of safety and nutritional requirements was the most important. Younger cohort of parents devoted more time with their children for free play and joy going beyond the mere satisfaction of the offspring's basic needs. Moreover, also parent-infant play-quality was found to differ between cohorts. While older cohort of parents reviled more rule-directed and obedience demanding play forms, younger cohort of parents was more resilient and intersubjectively engaged within parent-child relation.

O AUTORACH

Witold Brzeziński

dr, adiunkt, Zakład Myśli Społecznej i Edukacji Środowiskowej
Instytut Pedagogiki, Wydział Pedagogiki i Psychologii
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Aneta Bóldyrew

dr, adiunkt, Katedra Historii Wychowania i Pedagogiki, Wydział Nauk o Wychowaniu
Uniwersytet Łódzki

Elżbieta Dolata

dr, adiunkt, Katedra Historii, Teorii Wychowania i Kształcenia, Instytut Pedagogiki
Wydział Pedagogiczno-Artystyczny
Uniwersytet Rzeszowski

Joanna Maria Garbula

dr hab., profesor, Katedra Dydaktyki i Historii Wychowania, Wydział Nauk Społecznych
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Romuald Grzybowski

dr hab., profesor, Zakład Historii Nauki, Oświaty i Wychowania, Instytut Pedagogiki
Wydział Nauk Społecznych
Uniwersytet Gdański

Wiesław Jamrożek

dr hab., profesor, Zakład Historii Wychowania, Wydział Studiów Edukacyjnych
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Kamila Juchcińska-Gilka

mgr, doktorantka, Instytut Pedagogiki, Wydział Pedagogiki i Psychologii
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Andrzej Kołakowski

dr, adiunkt, Zakład Historii Nauki, Oświaty i Wychowania
Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Społecznych
Uniwersytet Gdański

Małgorzata Kowalik-Ołubińska

dr, adiunkt, Katedra Wczesnej Edukacji, Wydział Nauk Społecznych
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Beata Kozaczyńska

dr, adiunkt, Katedra Historii i Teorii Wychowania, Wydział Humanistyczny
Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

Łukasz Linowski

dr, Instytut Historii i Stosunków Międzynarodowych, Wydział Humanistyczny
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Agnieszka Małek

mgr, doktorantka w Zakładzie Historii Nauki, Oświaty i Wychowania
Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Społecznych
Uniwersytet Gdański

Monika Nawrot-Borowska

dr, adiunkt, Zakład Teorii Wychowania i Deontologii Nauczycielskiej, Instytut Pedagogiki
Wydział Pedagogiki i Psychologii
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Aldona Ossowska-Zwierzchowska

dr, adiunkt, Zakład Teorii Wychowania i Deontologii Nauczycielskiej, Instytut Pedagogiki
Wydział Pedagogiki i Psychologii
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Marek Sass

dr, Katedra Pedagogiki Społecznej, Instytut Pedagogiki
Wydział Pedagogiki i Psychologii
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Barbara Smolińska-Theiss

dr hab., profesor, Zakład Pedagogiki Społecznej, Instytut Pedagogiki
Wydział Nauk Pedagogicznych
Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Maria Szczepska-Pustkowska

dr, starszy wykładowca, Zakład Pedagogiki Ogólnej, Instytut Pedagogiki
Wydział Nauk Społecznych
Uniwersytet Gdański

Lucyna Szypulska-Kamyk

mgr, Chorągiew Kujawsko-Pomorska Związku Harcerstwa Polskiego
Bydgoszcz

Wiesław Theiss

prof. dr hab., profesor, Katedra Pedagogiki Społecznej i Pedagogiki Specjalnej
Wydział Pedagogiczny
Uniwersytet Warszawski

Urszula Wróblewska

dr, adiunkt, Zakład Historii Wychowania
Wydział Pedagogiki i Psychologii
Uniwersytet w Białymstoku

Małgorzata Wójtowicz-Dacka

dr, adiunkt, Katedra Psychologii Rozwoju Człowieka
Instytut Psychologii, Wydział Pedagogiki i Psychologii
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy