WYCHOWANIE W RODZINIE

FAMILY UPBRINGING

Tom II

Rodzina na przestrzeni wieków

The family throughout centuries

WYCHOWANIE W RODZINIE
FAMILY UPBRINGING

Tom II

Rodzina na przestrzeni wieków
The family throughout centuries

Pod redakcją:
Stefanii Walasek i Leszka Albańskiego

Jelenia Góra 2011

Zakład Historii Edukacji Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego,
Wydział Humanistyczny Karkonoskiej Państwowej Szkoły Wyższej
w Jeleniej Górze

REDAKTOR serii „Wychowanie w rodzinie”
Stefania Walasek

KOLEGIUM REDAKCYJNE
Bożena Matyjas, Katarzyna Olbrycht, Alicja Szerląg,
Władysława Szulakiewicz, Bogusław Śliwerski

RECENZENT TOMU
Prof. dr hab. Grzegorz Michalski

SEKRETARZE REDAKCJI
Ewa Jurczyk-Romanowska, Stanisław Gola

ADRES REDAKCJI
Zakład Historii Edukacji Instytutu Pedagogiki
ul. Dawida 1, 52-522 Wrocław
tel. 71 367 20 01

PROJEKT OKŁADKI: Stanisław Gola

Na okładce reprodukcja obrazu Hyacinthe Rigaud
„Portret familijny”

SKŁAD I ŁAMANIE: Barbara Mączka

DRUK I OPRAWA:
Oficyna Wydawnicza Qwerty
Rybitwy 51, 62-261 Lednogóra

Wydanie publikacji sfinansowane przez:
Karkonoską Państwową Szkołę Wyższą w Jeleniej Górze
i Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego

ISBN 978-83-61955-13-9
ISSN 2082-9019

WYDAWCA:
KARKONOSKA PAŃSTWOWA SZKOŁA WYŻSZA W JELENIEJ GÓRZE
ul. Lwówecka 18, 58-503 Jelenia Góra

Spis treści

Wstęp **9**

I. Problemy wychowania w rodzinie na łamach czasopism **13**

MAŁGORZATA STAWIAK-OSOSIŃSKA
Rola matki w wychowaniu i kształceniu dzieci w świetle artykułów z krakowskich czasopism kobiecych „Niewiasty" i „Kaliny" 15

MARZENA OKRASA
Wskazówki dotyczące wychowywania w rodzinie prezentowane na łamach czasopism w XIX wieku 33

RENATA BEDNARZ-GRZYBEK
Zabawa a wychowanie dziecka w rodzinie na łamach wybranych czasopism warszawskich przełomu XIX i XX wieku 53

MIROSŁAW PIWOWARCZYK
Model rodziny i wychowania rodzinnego w parafialnej prasie wielkopolskiej w II Rzeczypospolitej na przykładzie „Tygodnika Parafji Zbąszyńskiej" 81

ELŻBIETA MAGIERA
Współpraca rodziny i szkoły w wychowaniu spółdzielczym dzieci i młodzieży w Drugiej Rzeczypospolitej (1918-1939) 105

ELEONORA SAPIA-DREWNIAK
Wizerunek teściowej we współczesnej prasie kobiecej 127

II. Rodzina w świetle wybranych podręczników szkolnych **139**

KATARZYNA KOCHAN
Obraz polskiej rodziny w elementarzach szkolnych II Rzeczypospolitej 141

JIŘÍ MIHOLA
Rodzina w epoce nowożytnej i jej miejsce w nauczaniu oraz podręcznikach historii (w kwestii wykorzystania tematów związanych z życiem codziennym) ... 167

KAMIL ŠTĚPÁNEK
W kwestii wymiaru medialno-metodycznego historii rodziny w nauczaniu historii w szkole podstawowej ... 173

MARIOLA SZYBALSKA
Obraz rodziny polskiej w gimnazjalnych podręcznikach wychowanie do życia w rodzinie w latach 1999-2007 ... 181

III. Rola rodziny w wychowaniu młodego pokolenia ... 215

JOLANTA SZABLICKA-ŻAK
Poszukiwanie korzeni i tradycji rodzinnych. Aspekt dydaktyczny i wychowawczy seminarium pedagogicznego ... 217

MARIA RADZISZEWSKA
Współdziałanie nauczycieli i szkoły ze środowiskiem rodzinnym w regionie Warmii i Mazur (1945-1956) ... 229

IV. Przekaz kulturowy w wychowaniu pozarodzinnym ... 259

RYSZARD ŚLĘCZKA
Zapisy i fundacje rodzin krakowskich na rzecz opieki nad dziećmi i dorosłymi w drugiej połowie XIX wieku ... 261

JANINA WOŁCZUK
Wbrew rodzinie: obligatoryjne stancje uczniowskie w Wileńskim Okręgu Naukowym w okresie międzypowstaniowym ... 273

EDYTA BARTKOWIAK
Sierocińce zakonne w Drugiej Rzeczypospolitej. Z badań nad dziejami opieki zastępczej (pozarodzinnej) w Polsce ... 289

WITOLD CHMIELEWSKI
Początki likwidacji katolickich zakładów opiekuńczo-wychowawczych po drugiej wojnie światowej ... 321

Alfabetyczny spis autorów ... 337

Contents

Introduction **9**

I. Problems of family upbringing as presented in magazines **13**

MAŁGORZATA STAWIAK-OSOSIŃSKA
Role of mother in upbringing and education of children in the light of Cracow woman's periodicals „Niewiasta" and „Kalina" 15

MARZENA OKRASA
Advice concerning family upbringing offered in the nineteenth-century journals 33

RENATA BEDNARZ-GRZYBEK
Child's play and family upbringing as presented in the selected Warsaw journals from the turn of the 19th and 20th centuries 53

MIROSŁAW PIWOWARCZYK
Family and family education model in parish press of Great Poland in 2nd Polish Republic: „Tygodnik Parafji Zbąszynskiej" example 81

ELŻBIETA MAGIERA
The cooperation between family and school in cooperative education of children and youth in the Second Polish Republic (1918-1939) 105

ELEONORA SAPIA-DREWNIAK
The image of the mother-in-law in contemporary women's magazines 127

II. Presentation of the family in selected textbooks **139**

KATARZYNA KOCHAN
Presentation of the Polish family in primers used in the Second Republic of Poland (in Poland between the two World Wars) 141

JIŘÍ MIHOLA
The family in modern times and its place in education and in history textbooks (addressing the issue of using topics related to everyday life) ... 167

KAMIL ŠTĚPÁNEK
Family History as Media and Methodological Inspiration for History Teaching ... 173

MARIOLA SZYBALSKA
The picture of the Polish family in the lower-secondary school textbooks on Education for Family Life between the years 1999-2007 ... 181

III. Role of the family in the upbringing of a young generation ... 215

JOLANTA SZABLICKA-ŻAK
The quest for family roots and traditions. Didactic and educational aspects of a pedagogic seminar ... 217

MARIA RADZISZEWSKA
Common initiatives of teachers, school and the family environment in the Warmia and Mazury regions (1945-1956) ... 229

IV. Cultural transmission in outside-the-home education ... 259

RYSZARD ŚLĘCZKA
Cracow Families' Legacies and Endowments for Children and Adults Welfare in the Second Half of the 19th Century ... 261

JANINA WOŁCZUK
Against family: boarding schools for children and teenagers in Vilnius Academic County between the years 1832-1863 (the time between two Polish uprisings) ... 273

EDYTA BARTKOWIAK
Orphanages run by nuns in Druga Rzeczpospolita (The Second Republic of Poland – Poland between 1918-1939). An outline of the history of foster care(outside the family) in Poland ... 289

WITOLD CHMIELEWSKI
The beginnings of the closedown of catholic foster care educational institutions after WW II ... 321

Alphabetical list of authors ... 337

Wstęp

Podejmując problematykę rodziny badacze sięgają niejednokrotnie do materiałów źródłowych takich jak czasopisma i podręczniki. Podnosząc wagę wymienionych źródeł dla badań nad rodziną postanowiliśmy ująć artykuły odnoszące się do tej problematyki w dwa odrębne rozdziały – **I. Problemy wychowania w rodzinie na łamach czasopism; II. Rodzina w świetle wybranych podręczników szkolnych.** „Prasa (…) zawiera bogaty zbiór informacji dotyczących interakcji i komunikacji społecznej, w której dokonuje się proces wychowania, aktu komunikowania masowego, intencji nadawcy, kodu komunikacyjnego, intencjonalnego odbiorcy oraz treści procesów komunikacji społecznej”[1]. Czasopisma, zarówno pedagogiczne jak i społeczno-kulturalne również polityczne – ukazujące się w XIX i XX wieku – stanowią odzwierciedlenie zainteresowań społeczeństwa ówczesnymi problemami. Zmiany społeczne ale i ekonomiczne zwróciły uwagę pedagogów, społeczników i publicystów na rolę rodziny w wychowaniu dzieci. Artykuły publikowane na łamach czasopism wskazywały np. drogi rozwiązywania konkretnych problemów, pouczały rodziców jak rozwiązywać sprawy życia codziennego, doradzały w istotnych kwestiach wychowawczych. Czasopisma również zwracały uwagę rodzicom, a przede wszystkim matkom, o potrzebie podnoszenia wiedzy pedagogicznej i jej zastosowania w wychowaniu dzieci. Autorki artykułów zamieszczonych w pierwszym rozdziale – M. Stawiak-Ososińska, M. Okrasa i R. Bednarz-Grzybek, odnoszą się do czasopism dziewiętnastowiecznych jak np.: galicyjskie: „Niewiasta” i „Kalina” czy

---

[1] W. Pisarek, *Analiza zawartości prasy,* Kraków *1983*, s. 13 za A. Kicowska, *Prasa jako źródło w badaniach historyczno-edukacyjnych (wybrane problemy)*, [w:] T. Jałmużna, I. Michalska, G. Michalski (red.) *Konteksty i metody w badaniach historyczno-pedagogicznych*. Kraków 2004, s. 194.

warszawski „Bluszcz". Poprzez publikacje w czasopismach, jak stwierdza R. Bednarz-Grzybek, zachęcano matki do wprowadzania przykładowo zabaw na świeżym powietrzu i pisano na temat celowego zakupu dla dzieci zabawek. Z kolei M. Piwowarczyk prezentuje tematykę zawartą w lokalnej prasie zbąszyńskiej okresu II RP, podnoszącej problemy wychowania w rodzinie. Częściowo z podtytułem rozdziału koresponduje artykuł E. Magiery, w którym autorka powołuje się na liczne czasopisma, podejmujące problematykę spółdzielczości.

Rozdział zamyka artykuł dotyczący współczesnych nam czasów i rodziny, natomiast wybór bohaterki rozważań jest nietypowy. Zaprezentowano negatywny obraz teściowej popularyzowany na łamach prasy kobiecej, jak „Claudia", „Kobieta i Życie", „Naj" czy „Pani domu". Na podstawie analizy licznych artykułów (opinii młodych czytelniczek) autorka – E. Sapia-Drewniak zauważa, iż prasa podejmuje starania zmierzające do zmiany stereotypowego obrazu współczesnej teściowej.

Analiza podręczników pod kątem treści dotyczących rodziny wypełnia kolejny rozdział. Jak podkreśla L. Mokrzecki „analizując ten typ dokumentów, dążymy zwykle do udzielenia odpowiedzi na pytania dotyczące ich konstrukcji, stopnia oryginalności, źródeł inspiracji autora, relacji do innych zbliżonych opracowań, sposobu podejścia do kwestii szczegółowych, przyczyn pominięcia pewnych faktów i wydarzeń, (…), upowszechnionych wzorców i ideałów wychowania itp."[2]. Autorzy, zarówno polscy (K. Kochan, M. Szybalska), jak i czescy (J. Mihola, K. Stepanek) koncentrują uwagę na treściach podręcznikowych, które miały na celu kreowanie właściwego (ze stanowiska państwa również autorów podręczników) modelu rodziny i wskazywania dziecku – uczniowi, dróg do budowania poprawnie funkcjonującej rodziny w jego dorosłym życiu. Należy zauważyć że prezentowane podręczniki stanowiły odzwierciedlenie społecznej polityki państwa, w tym wypadku wobec rodziny.

Podejmując problematykę współczesnej rodziny postanowiliśmy odwołać się do badań autorów tekstów, które zamieściliśmy w rozdziale III zatytułowanym **„Rola rodziny w wychowaniu młodego pokolenia"**.

Postrzeganie własnej rodziny ale również jej historii, przekazu tradycjii wartości związany jest artykuł J. Szablickiej-Żak, odnoszący się do problematyki seminarium pedagogicznego, prowadzonego przez

[2] L. Mokrzecki, *Źródła do dziejów nauczania historii w szkolnictwie epoki nowożytnej*, [w:] *Konteksty i metody*... dz. cyt., s. 158.

Autorkę w Instytucie Pedagogiki. Seminarium jest okazją do osobistej refleksji nad rolą rodziny i wypełniania przez nią określonych funkcji w relacji ja – moja rodzina. To również kwestia współdziałania rodziny ze środowiskiem wychowawczym dziecka np. ze szkołą. Artykuł M. Radziszewskiej wprowadza w problematykę współdziałania rodziny i szkoły w pierwszych latach po II wojnie światowej. „Rodzina w kształtującym się w Polsce po roku 1945 totalitarnym systemie społeczno-politycznym miała zająć inne niż dotąd miejsce. Zmiana usytuowania rodziny w strukturze społecznej oznaczała w praktyce dążność władz komunistycznych do ograniczenia jej prerogatyw, zwłaszcza w obszarze funkcji wychowawczej”[3]. Potwierdzeniem powyższych uwag są badania wymienionej M. Radziszewskiej, która analizuje kwestie współpracy rodziny i szkoły w regionie Warmii i Mazur.

Wydawało się uzasadnionym wprowadzenie do tomu poświęconego rodzinie rozdziału IV traktującego o wychowaniu pozarodzinnym (**Przekaz kulturowy w wychowaniu pozarodzinnym**). Zamieściliśmy w nim cztery artykuły (R. Ślęczka, J. Wołczuk, E. Bartkowiak, W. Chmielewski) ukazujące szeroką tematykę działań podejmowanych przez różne instytucje, które wspierały wychowanie w rodzinie bądź narzucały własną (państwową) wizję wychowania „wbrew rodzinie”.

Zamieszczone w tomie 2 artykuły wskazują na kierunki podejmowanych przez autorów badań nad rodziną – w przeszłości i współcześnie. Ukazują wiele wątków dotyczących roli rodziny czy pełnionych funkcji wobec młodego pokolenia. „Historyczno-pedagogiczna analiza zagadnień wychowania w rodzinie może wnieść istotny wkład do badań prowadzonych nad rodziną przez przedstawicieli innych nauk (…) ”[4]. Z tym przekonaniem oddajemy powyższy tom **„Wychowania w rodzinie”** do rąk czytelników.

---

[3] R. Grzybowski, *Pedagogizacja rodziny jako próba włączenia jej do procesu laicyzacji wychowania dzieci i młodzieży w PRL,* [w:] I. Michalska i G. Michalski (red.), *Orientacje i kierunki w badaniach historyczno-pedagogicznych*, Łódź 2009, s. 123.

[4] K. Jakubiak (red.), *Rodzina jako środowisko wychowawcze w czasach nowożytnych*, Bydgoszcz 1995, s. 7.

Rozdział I

Problemy wychowania w rodzinie na łamach czasopism

Problems of family upbringing as presented in magazines

doi: 10.23734/wwr20112.015.032

MAŁGORZATA STAWIAK-OSOSIŃSKA

UNIWERSYTET HUMANISTYCZNO-PRZYRODNICZY
IM. JANA KOCHANOWSKIEGO W KIELCACH

Rola matki w wychowaniu i kształceniu dzieci w świetle artykułów z krakowskich czasopism kobiecych „Niewiasty" i „Kaliny"

Role of mother in upbringing and education of children in the light of Cracow woman's periodicals „Niewiasta" and „Kalina"

Abstract: In the second half of the 19th century appeared periodicals addressed to women, in which discussion on the place and role of the woman in society and family was raised. Among the most readable and representing relatively high level were found periodicals 'Niewiasta' and 'Kalina'. Most of the articles published in those periodicals were devoted to mother, as the first educator and teacher of her children. From the analysis of the works emerges a picture of a caring mother, providing safety and development of her children, bringing up children in the spirit of patriotism and love of God, as well as aspiring to educate her offspring to be citizens and members of the polish society. Principally attention was focused on the role of mother in upbringing daughters. It was clearly pointed out, that it was the mother whom the future of her children depended on. The aim of the maternal influence was to form a person possessing numerous virtues and abilities essential to become a good wife, mother and housewife. The mother was moreover supposed to be an inseparable companion of her children, their support in troubles as well as mentor introducing young generation into the vortex of national, social and family life.

Key words: women, Poland XIX century, Mother, upbringing, Womens magazines.

Wymiana zdań nad rolą i miejscem kobiety toczyła się w XIX wieku głównie na łamach ówczesnej prasy. Przez całe to stulecie pojawiały się, a zarazem szybko znikały przeróżnego rodzaju czasopisma, które starały się znaleźć odbiorcę wśród kobiet. Najlepiej w tym względzie wyglądała sytuacja w Królestwie Polskim, gdzie już na początku wieku próbowano

wydawać pisma dla dam. W innych zaborach pierwsze pisma kobiece pojawiły się znacznie później[1].

W Krakowie najpoczytniejszymi pismami kobiecymi były wydawane w latach 60-tych „Niewiasta" i „Kalina". Tygodnik „Niewiasta ukazywał się od 1 października 1860 do 3 lutego 1863 roku. Jego redaktorem był Kazimierz Józef Turowski. Kierunek jaki obrała redakcja „Niewiasty" sprecyzowany został w jej pierwszym numerze, w którego wstępie napisano: „Już sama nazwa naszego pisma powinna być dostatecznym programatem, wszakże niewiasty są naszemi matkami, żonami, siostrami i córkami. Są połową naszego rodu, wywierającą przeważny wpływ nie tylko na drugą połowę, ale i na cały rozwój ludzkości. Jakiż może być cel pisma wyłącznie dla niewiast przeznaczonego, a nie chcącego być dziennikiem mód? Powinno ono prowadzić do jasności umysłu niewiast, do poświęceń ich serca, do szlachetności całe ich jestestwo. Powinno dobrze rozważonemi, przydatnemi i potrzebnemi im służyć radami w ich właściwym zakresie, w którym są twórczyniami i opiekunkami domowego pokoju i szczęścia, kapłankami świętego ognia, przy którym ogrzewają się serca mężczyzn, w zewnętrznym świecie ustawicznie oziębiane. W celu wytkniętym pismo nasze będzie zamieszczało: artykuły odnoszące się do kwestii życia płci żeńskiej w ogólności, a u nas w szczególności pod względem familijnym i obyczajowym, artykuły o wychowaniu, obrazy i opowiadania historyczne, biografie sławnych niewiast z naszej i powszechnej historii, tradycje obyczajów i zwyczajów przodków naszych, powieści obyczajowe i humorystyczne, poezje, rozprawy estetyczne, rozbiory dzieł znakomitych, wiadomości z literatury bieżącej i jej dziejów, z uwzględnieniem szczególnych zasług autorek, sprawozdania z dziedziny sztuk pięknych, wiadomości z działu nauk przyrodzonych i rzeczy odnoszących się do gospodarstwa domowego, ogrodnictwa itd., wiadomości bieżące, mody z objaśnieniami"[2]. Pismo, mimo szczytnych założeń ukazywało się krótko, bo tylko 3 lata. Jego wysoka cena, niskie honoraria, a wreszcie wybuch powstania styczniowego wpłynęły na decyzję o jego zamknięciu.

Niebawem po upadku powstania styczniowego od 1 października 1866 roku zaczęło ukazywać się w Krakowie kolejne czasopismo kobiece „Kalina". Było ono jak gdyby kontynuacją „Niewiasty", ponieważ

---

[1] J. Łojek, J. Myslinski, W Władyka, *Dzieje prasy polskiej*, Warszawa 1988, s. 38.
[2] Z. Zaleska, *Czasopisma kobiece w Polsce*, Warszawa 1938, s. 60.

stworzone zostało przez tę samą grupę osób. Powstało ono z inicjatywy Alfreda Szczepańskiego i Michała Bałuckiego, a redaktorem został Tadeusz Wojciechowski. Później redaktorami „Kaliny" byli Stanisław Gralichowski i Aleksander Dawidowicz. Pismu nadano symboliczny tytuł. Kwiat kaliny symbolizował atrybuty kobiece takie jak czystość, skromność i piękno. Natomiast w medycynie ludowej kalina uważana była za lek uśmierzający ból, rany i cierpienie. Te cechy miały odnosić się jednocześnie do ideału kobiety – Polki.

Marzeniem redaktorów „Kaliny" było stworzenie pisma ogólnopolskiego, a nie tylko lokalnego, galicyjskiego, które będzie służyło szczytnym wartościom – uczciwej pracy, energii i wytrwałości oraz żywej wierze w to co polskie. Aby to osiągnąć próbowano na jej łamach poruszać szeroką ponadzaborową tematykę. Zamieszczano tam informacje o aktualnie panującej modzie, wzorach i wykrojach oraz liczne teksty poruszajace najaktualniejsze sprawy narodowe i obyczajowo-moralne, podane w sposób interesujący i przystępny dla szerokiej rzeszy odbiorców. Publikowano także ciekawe teksty dotyczące wychowania, zwyczajów, obyczajów. Zamieszczono teksty propagujące wprowadzenie do programów szkół żeńskich w szerszym zakresie nauk przyrodniczych: fizyki, anatomii, fizjologii, chemii i botaniki oraz cykle artykułów z dziedzin, które mogłyby być przydatne w prowadzeniu gospodarstwa domowego, czyli medycyny, higieny, przyrody. „Kalina" miała wskazywać kobietom zakres ich działania, zachęcić do tego, by stawały się współtowarzyszkami mężczyzn w ich pracy oraz życiu[3]. Żywot pisma był krótki. Powolny odpływ prenumeratorów i kłopoty finansowe sprawiły, że ostatni numer wyszedł 15 października 1870 roku[4].

Wśród problemów poruszanych na łamach tych dwóch krakowskich pism kobiecych wiele uwagi poświęcono roli i miejscu kobiety w rodzinie. Każda niewiasta miała w rodzinie realizować własne posłannictwo życiowe poprzez bycie dobrą żoną, matką, gospodynią[5]. Dom rodzinny miał stać się „celem życzeń wszystkich i starań"[6]. W wielu tekstach podkreślano, że niczym jest rodzina bez gospodyni i matki, pomimo faktu, że to ojciec uwa-

---

3 K. Dormus, *Problematyka wychowawczo-oświatowa w prasie kobiecej zaboru austriackiego w latach 1826-1918*, Warszawa 2006, s. 53-54.

4 J. Franke, *Polska prasa kobieca w latach 1820-1918,* Warszawa 1999, s. 184; K. Dormus, dz. cyt., s. 51.

5 P. Wilkońska, *O wychowaniu*, „Niewiasta" 1862, nr 4, s. 1.

6 *Równouprawnienie*, „Kalina" 1867, nr 23, s. 1.

żany był za głowę rodziny[7]. Do niewiast bowiem należało prowadzenie domu, do którego wszyscy chętnie wracają po zakończonych zajęciach, także ojciec spragniony spokoju i wytchnienia. Uważano, że jedynie w obecności kobiety dom stawał się miejscem, w którym kwitło ciepło, spokój, uczucie bezpieczeństwa i zadowolenia[8]. Ksiądz Wojciech z Medyki twierdził nawet, że kobieta jest „bożyszczem miłości ziemskiej"[9], porównywał ją do nowopowstającego systemu układu planetarnego. Pisał, że wokół niej jak wokół słońca krąży cała rodzina, a ona daje tym planetom światło i ciepło miłości[10].

Stosunkowo najwięcej miejsca na łamach wyżej opisywanych czasopism poświęcono roli i zadaniom matki. Wszyscy publicyści zgodnie twierdzili, że posłannictwem życiowym każdej kobiety było macierzyństwo. Z tą życiową rolą wiązało się przede wszystkim urodzenie i wychowanie dzieci. Uważano, że każda kobieta powinna sama wychowywać swoje dzieci, nie wyręczać się w tym mamkami, niańkami, bonami. Było to jej obowiązkiem. Każda z matek miała zatem zapewnić swojemu dziecku optymalne warunki do rozwoju, bezpieczeństwo i miłość[11]. Ks. Wojciech z Medyki pisał, że do siódmego roku życia dziecka, matka ma święty obowiązek sprawowania opieki nad dzieckiem, w przeciwnym wypadku grzeszy przeciw naturze i Bogu, „boć matka jest żywym namiestnikiem Boga dla dzieci (...), matka w domu jest dziatek miłością"[12].

Dziecko miało wychować się w rodzinie pełnej[13]. Uważano, że wpływ rodziny na kształtowanie charakteru dziecka jest najtrwalszy i najistotniejszy, dlatego nie wolno go zastępować czymś innym, gdyż „wrodzone więzy miłości nie tak łatwo zrywają się między krewnymi, i najgorsze tylko odłamki społeczeństwa mogą je zerwać i w przeciwnym pójść kierunku"[14]. Wychowanie poprzez rodzinę powinno sprowadzać się zatem do przekazywania pewnych wartości nadrzędnych, do których miała należeć doskonała znajomość języka ojczystego, znajomość historii Polski, trwanie przy

---

[7] W. Serwatowski, *Niewiasta*, „Niewiasta" 1861, nr 40, s. 1; *Godność i przeznaczenie płci pięknej*, „Niewiasta" 1861, nr 1, s. 1.
[8] R. Wirchof, *O wychowaniu kobiety odpowiednim jej stanowisku i powołaniu*, „Kalina" 1867, nr 3, s. 1.
[9] Wojciech z Medyki, *Wychowanie moralne*, „Niewiasta", 1863, nr 25, s. 195.
[10] Tamże, s. 195.
[11] *O wychowaniu serca*, „Niewiasta" 1860, nr 3, s. 1.
[12] Wojciech z Medyki, *Wychowanie moralne,* „Niewiasta" 1862, nr 28, s. 1.
[13] Wojciech z Medyki, *Wychowanie rodzinne*, „Niewiasta" 1862, nr 48, s. 377.
[14] R. Wirchof, *O wychowaniu kobiety*..., dz. cyt., s. 1.

tradycjach rodzinnych oraz czynne uczestniczenie w życiu religijnym. Uważano, że jeśli wzajemne kontakty między rodzicami, a zwłaszcza matką i dziećmi będą oparte na właściwych relacjach to efektem procesu wychowawczego będzie człowiek w pełni oddany rodzinie i ojczyźnie[15].

Do obowiązków matki należało wychowanie dziecka w duchu religijnym, dbanie o rozwój umysłowy i fizyczny[16]. Od najwcześniejszych chwil życia dziecka miała stale z nim być, opiekować się nim w każdej sytuacji, troszczyć się, by nic mu się nie stało, zwłaszcza gdy zaczynało chodzić. W codziennych kontaktach nie mogło zabraknąć czułości, pocałunków, „miłych i żartobliwych słówek, wygłupów i pieszczot, niespodzianek i śmiechów", ponieważ w takich chwilach następowało niezwykłe zbliżenie, można było łatwiej pozyskać zaufanie i nadzwyczajne poczucie więzi[17]. Natomiast Felicja Wasilewska apelowała do matek, by wychowując swoje pociechy nie zapominały o hartowaniu i uodparnianiu młodych organizmów, by ich zachowanie wobec dzieci cechowała prostota, umiarkowanie i rozsądek. Przestrzegała, że nadmierne rozpieszczanie, ciągłe chuchanie, otaczanie „miękkością" i „wymyślnymi wygódkami i wykwintami" w przyszłości może odbić się negatywnie na zdrowiu i osobowości dziecka[18]. Pisała: „Rozpieszczamy i osłabiamy ciało, dajemy tysiące sztucznych, zbytecznych potrzeb, podkupujemy przez to, czynimy nieraz niemożebną moc charakteru i ducha, odwagę moralną, które żądają oparcia w siłach fizycznych"[19].

Szczególną troską i uwagą powinna wykazać się każda kobieta wówczas, gdy jej dziecko zachorowało. Większość matek w sytuacjach gdy dziecko gorączkowało, traciło przytomność, pokaleczyło się, złamało rękę czy nogę, traciła głowę i nie wiedziała co robić. Uważano, że do takich sytuacji powinna każda kobieta wcześniej się przygotować poprzez zapoznanie się ze sposobami rozpoznawania podstawowych dolegliwości oraz możliwościami leczenia domowego niektórych chorób. Pisano, że do dobrego wypełniania obowiązków macierzyńskich nie wystarczy sama miłość, bo „kto się kołysze w snach poetyckich o instynkcie macierzyńskim, niechaj odwiedzi nocną godziną miejsce, gdzie młoda matka, z potem na czole, lekarstwa po lekarstwie używa, aby dziecię uspokoić

---

15 Tamże, s. 1.
16 W. Michna, *Jeszcze kilka słów o wychowaniu dziewcząt*, „Niewiasta" 1861, nr 9, s. 1.
17 *O wychowaniu serca*, „Niewiasta" 1860, nr 3, s. 1.
18 F. Wasilewska, *Błędy wychowania*, „Kalina" 1867, nr 29, s. 2.
19 Tamże, s. 2.

– przyjaciółki tym samym, niewątpliwym instynktem wiedzione, radzą różne soki, lekarstewka, zupełnie przeciwne skutki sprawiające, które mały organizm nadwerężają – w końcu w największej dopiero rozpaczy wołają lekarza”[20]. Wiedziano, że znajomość choćby podstawowych zasad medycyny jest często bardziej praktyczna od matczynego instynktu. Felicja Wasilewska uważała, że nie należy jednak przesadzać z ostrożnością i zbytnią troską o zdrowie dziecka, gdyż można tym więcej krzywdy zrobić niż pomóc. Pisała, że takie nadgorliwe działania mogą jedynie tłumić umysł i wyobraźnię, czego skutkiem mogą stać się urojone choroby[21]. W jednym ze swoich artykułów pisała: „Zachęcajmy dziecko do próbowania swoich sił, dobywania ich z siebie, nie brońmy mu nieszkodliwej wolności obcowania z innymi dziećmi, pobudzajmy je do szukania przyjemności w oddawaniu usług drugim, okazujmy mu zaufanie, ośmielajmy do szczerego wypowiadania co pomyśli i poczuje”[22].

Aby zapobiec wielu przypadłościom, zahartować młody organizm, odpowiednio go uodpornić należało zapewnić dziecku dużo ruchu i zabaw fizycznych „bez których żaden wiek nie może się obyć”, przebywać z nim często na świeżym powietrzu, kąpać w letniej wodzie, a przede wszystkim szybko reagować na nagłe, dziwne zmiany zachowania, podwyższona ciepłotę ciała, czy jakieś nieznane objawy[23].

Dobra matka powinna dużo mówić do swojego dziecka, śpiewać mu piosenki i przez to wprowadzać go w arkana mowy. Pisano o tym następująco: „Ta nauka trwa dwa a nieraz trzy lata, boć dopiero w tym czasie rozwiązuje się dziecku język, i ono zaczyna gadać, boć dziecko to sroczka, ono powtarza słowa, których słuchało w kolebce, a gdy ono gada, wtedy następuje drugi stopień nauki jego, wtedy idzie też piosenka nad kolebką, idą najsłodsze i najpieszczotliwsze słowa i nazwy z ust matki, wtedy robi mu się krzyż jego rączką na głowie i piersi, wtedy mu się nazywa różne przedmioty i je objaśnia”[24].

Na matce spoczywała odpowiedzialność za prawidłowe ukształtowanie charakteru dziecka. Ksiądz Wojciech z Medyki w jednym z listów opublikowanych w „Niewieście” radził wszystkim matkom: „obrabiajcie głowę i serce razem, myśli i uczucie splatajcie przez wolę i sumienie

---

[20] U. Henshke, *Ważność stowarzyszeń kobiet*, „Kalina” 1867, nr 30, s. 1.
[21] F. Wasilewska, *Błędy wychowania* ..., dz. cyt., s. 2.
[22] F. Wasilewska, *Błędy wychowania*, „Kalina”, 1867, nr 28, s. 2.
[23] *Fizyczność naszych niewiast*, „Niewiasta” 1860, nr 7, s. 1.
[24] Tamże, s. 194.

w jeden wieniec; każda myśl nowa i każde drgnienie serca niech przejdzie przez alembik sumienia, nim się w czyn zamienia; myśl niech daje robić sumieniowi sukienkę dla siebie, w której ma wylecieć ubrana na świat; serce niech bierze latarnią rozumu do ręki i idzie na świat oświecone"[25].

Najlepszym sposobem właściwego ukształtowania osobowości dziecka było oddziaływanie na niego własnym przykładem. Uważano, że w wychowaniu dobry przykład więcej znaczy niż próżne słowa. Wierzono, że „jakie matki, takie i dzieci, jaka wola w pierwszych, takie odbicie żywe tej woli w drugich"[26]. W procesie wychowawczym ważne było, by nie wypaczyć charakteru dziecka, ukształtować pożądane cechy a pozbyć się tych, które są negatywne. Należało zatem tak oddziaływać, by wychować człowieka skromnego, cichego, łagodnego, prawdomównego, bogobojnego[27]. Nie wolno było dopuścić by rozwinęły się wyrachowanie, złośliwość, fałsz, skłonność do kłamstwa i oszustwa, zazdrość[28]. Matka poprzez swoje starania i odpowiednie postępowanie miała właściwie oddziaływać na potomstwo. Tylko pozostawanie w zgodzie z powszechnie obowiązującymi normami społecznymi, prawe i uczciwe życie codzienne mogło sprawić, że proces kształtowania osobowości dziecka zakończy się sukcesem.

Duży nacisk każda matka powinna położyć ponadto na wyrobienie samodzielności u swoich pociech. Aby to osiągnąć nie wolno było w niczym wyręczać dzieci. Uważano, że tylko poprzez metodę prób i błędów dziecko będzie w stanie wykształcić u siebie zaradność życiową, samo musi się przekonać, które z możliwych wyjść okaże się najlepsze i najsłuszniejsze. Matka powinna czuwać nad tym co robi dziecko, a gdy coś sprawiało mu trudność, to wskazywać możliwe drogi rozwiązania problemu i pozwolić dziecku decydować jak postąpić[29].

Sporo uwagi w „Niewieście" i „Kalinie" poświęcono na wskazanie błędów wychowawczych, których nie potrafiło uniknąć wiele matek. Najczęściej popełnianym błędem było spełnianie każdej zachcianki dziecka, zaspokajanie każdej prośby, wychowywanie ich w zbytku i luksusie. Uważano, że „ciągłe podarunki, zabawki, elegancja, komfort w ubraniu" to rzeczy, do których dzieci szybko się przyzwyczajają. „Wszystko to

---

25 Wojciech z Medyki, *Wychowanie moralne* ..., dz. cyt., s. 195.
26 W. Michna, *Jeszcze kilka słów o wychowaniu dziewcząt*, „Niewiasta", 1861, nr 9, s. 2.
27 *Niewiasta w obowiązkach religijnych*, „Niewiasta" 1860, nr 1, s. 5.
28 P. Wilkońska, *O wychowaniu*, „Niewiasta" 1862, nr 13, s. 1; „Niewiasta" 1862, nr 26, s. 1.
29 W. Michna, *Wychowanie panieńskie*, „Niewiasta" 1861, nr 29, s. 1.

wyradza zwolna powierzchowność zapatrywań, oglądanie się tylko na stronę zewnętrzną, odbiera ochotę do pracy na serio, robi je egoistkami nieczułemi na niedostatki, którzy mają za mało dla zadośćuczynienia potrzebom, a nic dla przyjemności”[30]. Dzieci, które otrzymywały wszystko o co tylko poprosiły, których wszystkie kaprysy były spełniane wyrastały na samolubów, nieczułych na krzywdę, niedostrzegających problemów drugiego człowieka, nieumiejących prawidłowo żyć w społeczeństwie, kochających tylko tych „co o nich pamiętają”[31]. Matkom zalecano, by starały się racjonalnie podchodzić do próśb dzieci, spełniać nie wszystkie, ale mądrze reagować na te, które są realne i mądre, definitywnie odrzucać egoistyczne. Niektóre matki spełniając zachcianki dzieci uważały, że będą za to bardziej kochane. Było to błędne mniemanie, gdyż dziecko okazywało wdzięczność tylko wówczas, gdy coś dostawało, a nie potrafiło „kochać za darmo”. Uważano, że dziecko dla łakoci było w stanie zrobić wszystko, powiedzieć matce, że ją kocha, po to by dała mu cukierka. Prawdziwą sztuką było nauczenie dziecka szczerej i niekłamanej miłości do najbliższych, gestów i pieszczot wypływających z potrzeby serca[32].

Do największych wad w wychowaniu dziecka zaliczano „przymykanie oczu” na drobne kłamstwa dzieci. Uważano, że jeżeli rodzice odpowiednio wcześnie nie zareagują na takie zachowanie, to dziecko szybko nabędzie nawyku naginania prawdy, fałszowania faktów, mówienia nieprawdy. Krytykowano dorosłych, którzy cieszyli się z tego, że ich pociechy potrafią tak sprytnie improwizować i tłumaczyli to ich wysoką inteligencją i bystrym rozumem. Mądre matki natychmiast powinny reagować w sytuacjach kiedy dziecko plotkuje i oskarża rodzeństwo i domowników, nie słuchać tego i zakazać oszczerstw na temat najbliższych. Przestrzegano, że jeżeli tego nie zrobią, wówczas w dziecku zrodzą się złe skłonności. Absolutnie zalecano też zakazać dzieciom podsłuchiwania i skarżenia na innych domowników. Pisano, że „z początku będzie donosiło co rzeczywiście pochwycić zdoła, i zaraz z tem, niby kurier, do matki pogoni; później będzie podsłuchiwać u drzwi, zacznie dodawać, czego nie dosłyszy – a wreszcie będzie i kłamało”[33].

Negatywnie na charakter dzieci wpływały także sytuacje, kiedy widziały i słyszały, jak dorośli mówili źle o osobach nieobecnych oraz gdy

---

[30] T. Jupner, *Kartki o wychowaniu*, „Kalina” 1867, nr 17, s. 1.
[31] *O wychowaniu serca*, „Niewiasta” 1860, nr 3, s. 1.
[32] Tamże, s. 1.
[33] P. Wilkońska, *O wychowaniu*, „Niewiasta” 1862, nr 14, s. 5.

się z nich wyśmiewali czy krytykowali. Pisano, że dzieci „z początku przysłuchują się rozmowie, potem zaczynają się wtrącać; później przedrzeźniają i w końcu jako pierwsze będą się wyśmiewać”[34].

Matka powinna też być pierwszą nauczycielką swoich dzieci. Naukę należało rozpoczynać bardzo wcześnie. Najpierw matka powinna zaszczepić w dziecku poczucie pobożności, wrażliwości na krzywdę ludzką i cierpienie. Powinna pokazać mu miejsca gdzie przebywają starsi i schorowani ludzie, uczulić ich serca na pomoc czy złożenie ofiary poprzez chociażby wykonanie dla nich drobnego podarunku. Wzniosłym zadaniem każdej matki miało być przyzwyczajanie swoich dzieci od najmłodszych lat do dawania jałmużny, bo „dawać jałmużnę to artyzm serca, artyzm, który nie tak łatwo zdobyć. Jakże mało ludzi rozumie sztukę rozdawania jałmużny!; jałmużna ma nieraz taki kolec, brakuje jej nieraz jednego wejrzenia, jednego słówka, na pozór małoznaczącego, które, użyte na swoim miejscu, dodaje jej dopiero prawdziwej wartości i znaczenia”[35]. Jej moralnym obowiązkiem było wzbudzenie w dziecku szacunku dla ludzi starszych, niedołężnych czy opuszczonych przez najbliższych. Dziecko miało stać się istotą wrażliwą i chętną do niesienia bezinteresownej pomocy dla każdego kto jej potrzebuje. Aby tę wrażliwość na otaczającą rzeczywistość wyrobić u potomstwa zalecano matkom, by często opowiadały o miłości bliźniego, o ludziach biednych i uciśnionych, o cierpiących i samotnych, o dzieciach, które nie mają rodziców ani krewnych, wszystko objaśniały i tłumaczyły[36].

Do matki należało także religijne wychowanie własnych dzieci. Przede wszystkim miała nauczyć je pacierza i zapoznać z podstawami wiary katolickiej[37]. Cierpliwie i łagodnie miała tłumaczyć dziecku, że Bóg jest istotą, której powinno oddawać hołd i uszanowanie, kochać ogromną miłością i czcić przy każdej nadarzającej się okazji. Każdy pacierz matka powinna odmawiać razem z dzieckiem. Dobrze było, gdy przed wieczorną modlitwą uczyła dziecko robić dzienny rachunek sumienia, a dopiero potem klękała i nabożnie odmawiała pacierz[38]. Kolejnym etapem wycho-

---

[34] Tamże, s. 5.
[35] W. Michna, *Jeszcze kilka słów* ..., dz. cyt., s. 1.
[36] *Niewiasta w obowiązkach religijnych* ..., dz. cyt., s. 4; W. Michna, *Jeszcze kilka słów* ..., dz. cyt. s. 1.
[37] Wojciech z Medyki, *Wychowanie moralne*, „Niewiasta” 1863, nr 25, s. 193-195.
[38] W. Serwatowski, *O najpierwszym religijnym prowadzeniu w rodzicielskim domu*, „Niewiasta” 1861, nr 27, s. 1-2; W. Michna, *Jeszcze kilka słów o wychowaniu dziewcząt*, „Niewiasta” 1861, nr 9, s. 1.

wania religijnego było zapoznanie dziecka ze świętami kościelnymi i sposobami ich czczenia. Należało zatem mówić mu jak należy przygotować wigilię, jak łamać się opłatkiem, jak pościć, jak święcić pokarmy na Wielkanoc itd. Trzeba było też ukazać rangę i znaczenie tych świąt dla każdego katolika, a zwłaszcza dla Polaka, który w ten sposób może kultywować rodzinne i narodowe tradycje[39].

Stosunkowo wcześnie zalecano rozbudzać ciekawość poznawczą, nakłaniać do nieustannego poznawania nowych rzeczy, spraw. Uważano, że zainteresowanie dziecka czymś nowym i nieznanym, nie jest trudnym zadaniem, bo „małe dzieci same w sobie są ciekawe i żądne poznawania wszystkiego co piękne, dobre i sprawiedliwe"[40]. Nie można było dzieci odsuwać czy zbywać, gdy zadawały trudne pytania, ale na każde z cierpliwością odpowiadać, by nie zabić w nich otwartości na świat zewnętrzny. Pisano, że tyle jest sposobności każdego dnia, tyle chwil, aby zaspokoić ich chęć poznania, że można wiele rzeczy tłumaczyć przy okazji jakiejś nawet prozaicznej czynności[41]. Felicja Wasilewska radziła matkom: „obudzajmy wcześnie w wychowańcu samoistność, wolę, siłę i dzielność, dajmy mu rosnąć swobodnie na duchu, potęgować się jego zdolnościom, wyrabiać sądowi i przekonaniom"[42].

Matka poprzez ciągłe przebywanie z dzieckiem powinna szybko rozpoznać jego uzdolnienia i talenty. Jeśli prawidłowo je rozpoznała, to dobrze by było, gdyby zapewniła warunki do ich rozwoju. Nie zalecano natomiast przymuszania dziecka do czegoś, do czego nie miało predyspozycji. Niewskazane było także jego ograniczanie. Mylne było mniemanie matek, że jeśli one same żyją bez czegoś to i ich dzieci bez tego żyć mogą. Uważano, że matka powinna iść z postępem, że powinna pozwolić dziecku iść wyżej, nie ograniczać jego potencjału i energii, nie wciskać go „koniecznie w taką formę człowieka, którą nam się upatrzyła najwyborniejszą"[43]. Miała ona rozbudzić i rozwinąć duszę dziecka, otwierać mu ciągle nowe horyzonty, być bodźcem do nieustannego poszukiwania i pogłębiania wiedzy. Matka miała pokazać dziecku świat, nauczyć je postrzegania jego piękna, ukazać jaką wielką harmonią jest otaczająca przyroda. T. Jupner pisała: „niechaj matka (...) mówi o tem, na co

---

39 P. Wilkońska, *O wychowaniu*, „Niewiasta" 1861, nr 22, s. 1-2.
40 T. Jupner, *Kartki o wychowaniu*, „Kalina" 1867, nr 10, s. 1.
41 Tamże, s. 1.
42 F. Wasilewska, *Błędy wychowania*, „Kalina", 1867, nr 28, s. 1.
43 Tamże, s. 1.

się patrzy: o jasnych kwiatach, o ogrodzie i lesie, o tem rojącem się mnóstwie drobnych stworzeń, o tem wspaniałem słońcu, łamiącem swoje promienie w szybach kościelnych okien, pozłacającem drzewa, zanim w zachodzie utonie (...) a o zmierzchu, niechaj mówi powiastki, opowiadane jeszcze przez prababkę i legendy ojczyste. I niech mówi o ptakach, o ich koncertach, o ich obyczajach, ich ruchliwości wdzięcznej, o ich żywości tak pokrewnej usposobieniu dziecinnemu"[44]. Ulryka Henshke dodawała, że każda matka powinna cechować się ogromną cierpliwością i wyrozumiałością. Uważała, że te cechy były niezbędne do tego, by zdobyć zaufanie dziecka, by trafnie i prawidłowo mu wszystko o co pyta wyjaśnić, a to co dla niego nowe i nieznane ukazać i wytłumaczyć. Jednocześnie przestrzegała kobiety, które nie potrafiły uzbroić się w cierpliwość, że jeśli nie zmienią swojego postępowania to dziecko nigdy nie będzie darzyło ich szacunkiem[45].

Szczególnie dużo miejsca w artykułach publikowanych na łamach „Niewiasty" i „Kaliny" poświęconych było roli matki w wychowaniu i przygotowaniu do dorosłego życia własnych córek. Ks. W. Michna przytaczał za Klementyną Tańską: „nie tylko zrodzić, karmić i piastować macie wasze dziatki, ale rozwinąć serce, napoić duszę, nakarmić umysł i wywrzeć zbawienny wpływ na początki życia i szczęścia całego, macie wychowywać młodą rodzinę, ułożyć córki do wykonania cnót domowych, zachęcić córki jako matki radą, przykładem, a nieraz w sędziwym nawet wieku rozpocząć żywot starań i cierpień różnych dla dzieci, oto praca dla matek prawdziwych"[46]. Uważano, że jeśli matka będzie odpowiednio oddziaływać na córkę, to z całą pewnością uda się jej ukształtować kobietę doskonale radzącą sobie zarówno w społeczeństwie jak i w rodzinie[47]. Wzajemne kontakty matki z córką powinna cechować serdeczność i ciepło. Podkreślano, że córki (z racji płci) bardziej niż synowie potrzebowały „przytulić się do matki, czuć serdeczny jej uścisk, uśmiech", wolały wspólne z nią spacery, długie rozmowy, o wszystkim co je otacza i pobudza wyobraźnię, a „serdeczna wzajemność w obcowaniu z matką na tle natury to największa przyjemność i najlepsza szkoła dla dziewczynek". Podstawą dobrego wychowania córki miało stać się wychowanie moralne oraz dobry

---

44 T. Jupner, *Kartki o wychowaniu*, „Kalina" 1867, nr 9, s. 2.
45 U. Henschke, *Ważność stowarzyszeń kobiet*, „Kalina" 1867, nr 30, s. 2.
46 W. Michna, *Wychowanie domowe*, „Niewiasta" 1861, nr 33, s. 2.
47 *Pracowitość kobiet; wadliwość salonowego wychowania dla niebogatych panien*, „Niewiasta" 1862, nr 39, s. 305.

przykład. Dziecko widząc dane zachowanie automatycznie je powtarza, dlatego dobra matka uważnie powinna kontrolować co i jak robi, aby nie zaszczepić złych nawyków. Jeżeli matka jest odpowiedzialna i ważne były dla niej prawdy moralne, to zapewne i dla córki staną się one drogowskazami. Nakazywano: „Niech wola matki stanie się w domu tak jasna, jak tęcza niebieska, a córka wyrobi w sobie podobna wolę i stanie od razu na drodze cnót[48] (…) i od tych praw na włos nie odstąpi"[49]. Sumienna dziewczyna powinna od matki nauczyć się „przez podpatrywanie" gospodarności, dbałości o męża, dzieci, a nawet zarządzania domowym budżetem[50].

Oddziaływanie na dziewczynki powinno zacząć się stosunkowo wcześnie. Pisano: „Niech się dziecko uczy wcześnie dopełniać swoich obowiązków, nie czynić nikomu co jemu nie miłe, stać przy słuszności i prawdzie, brzydzić się kłamstwem i krzywdą słabszego"[51]. Już kilkuletnią dziewczynkę można było przyzwyczajać do drobnych prac domowych i praktyk religijnych, tak aby jej umiejętności i wiedza z wiekiem wciąż się wzbogacała[52]. Paulina Wilkońska pisała, że „ośmioletnia dziewczynka już powinna sama przyszyć sobie tasiemkę, dwunastoletnia starannie uczesać się winna, a piętnastoletnia niechaj sobie we wszystkiem usłużyć potrafi"[53]. Aby to osiągnąć można było zlecać dziewczynce do wykonania tylko najprostsze codzienne obowiązki, aby wyrobić w niej nawyk na całe życie. Należało wymagać od niej chociażby utrzymania wieczornego porządku w swojej odzieży, czyli poukładania sukienki (w taki sposób, by wstając w nocy mogła ją odnaleźć bez trudu), czy utrzymania porządku w swoim pokoju – ręczna robótka miała zawsze znajdować się na stałym miejscu, a w koszyku miał panować porządek wśród kłębków, kolorowych nici i przeróżnych materiałów służących do wyszywania serwet, książki miały być ustawione na półkach w rzędzie, kałamarz z piórem powinien mieć swoje stałe miejsce na biurku, a scyzoryk z ołówkiem leżeć tak, że łatwo go można było chwycić w dłoń[54].

---

[48] W. Michna, *Wychowanie panieńskie*, s. 1.
[49] W. Michna, *Wychowanie domowe*, „Niewiasta" 1861, nr 35, s. 1.
[50] U. Henshke, *Ważność stowarzyszeń ...* , dz. cyt., s. 2.
[51] F. Wasilewska, *Błędy wychowania*, „Kalina", 1867, nr 28, s. 2.
[52] *O różnicy wychowania chłopców i dziewcząt*, „Niewiasta" 1860, nr 12, s. 2.
[53] P. Wilkońska, *O wychowaniu*, „Niewiasta" 1861, nr 42, s. 1.
[54] F. Wasilewska, *Błędy wychowania* ..., dz. cyt., s. 2.

Matka nie powinna córki w niczym wyręczać. Uważano za niewłaściwe, gdy matka podawała córce wodę, krzesło czy pudełko, każdy człowiek powinien starać się samodzielnie zaspokajać swoje potrzeby. Felicja Wasilewska była zdania, że młodą dziewczynę należy przyzwyczajać do pracowitości, bo „próżnowanie to rdza trawiąca wszystko: wartość człowieka, wszystko co w nim piękne i dobre; im w czynniejsze życie wprowadzimy młodych, im wcześniej otworzymy przed niemi zakres powinności, tem dzielniej wyrobi się ich charakter, z tem zupełniejszą swobodą młodzieńczą użyją wesołości i zabaw, niesprzecznych obowiązkom. (…) Psujemy córki rozwijając w nich próżność, przez którą dusza maleje, wypróżnia się z zacniejszych dążeń i uczuć; psujemy jeszcze więcej dzieci, sami wyniszczając w nich prawdę i szczerość”[55]. Pracowitość, uczynność powinny stać się nawykiem. Każda młoda dziewczyna powinna mieć ponadto wpojone, że sama ponosi odpowiedzialność za swoje rzeczy[56].

Dobrym sposobem kształtowania pracowitości i odpowiedzialności było wydzielenie młodej dziewczynie małego ogródka, w którym mogłaby hodować kwiaty i warzywa. Uważano, że taka „zaprawa” w dzieciństwie zaowocuje kiedyś doskonałą zaradnością i gospodarnością w dorosłym życiu[57]. U. Henshke uważała, że przez „praktyczne ćwiczenia ich instynkt kobiecy niedostateczny, oczyści się i rozwinie; będzie to dla nich podstawą przyszłego powołania”[58].

Rolą matki było wskazywanie córce co jest dobre a co złe. Można to było zrobić w czasie szczerej i otwartej rozmowy, która z całą pewnością na trwałe zapisze się w pamięci młodej dziewczyny. Ks. Wojciech Michna zapewniał, że „córka zachowa całe życie rady i nauki swej matki, jeżeli posiane były miłością macierzyńską, przez to często uniknie grzechu lub niebezpiecznych sytuacji. Nauka matki to drugi Stróż-Anioł dla córki na całe życie”[59].

Zaufanie córki do matki było nieocenionym skarbem, „zbawiennym na całe życie” mającym wpływ na rozwój serca i umysłu[60]. Matka powinna stać się powiernicą córki. Miała wykorzystać naturalną potrzebę uzewnętrzniania swych uczuć jaka rodziła się u córek, bo „młode serce potrze-

---

55 Tamże, s. 2.
56 Tamże, s. 2.
57 P. Wilkońska, *O wychowaniu*, „Niewiasta”, 1861, nr 25, s. 1.
58 U. Henshke, *Ważność stowarzyszeń* ..., dz. cyt., s. 2.
59 W. Michna, *Wychowanie panieńskie*, „Niewiasta” 1861, nr 29, s. 1.
60 P. Wilkońska, *O wychowaniu*, „Niewiasta” 1861, nr 15, s. 3.

buje zwierzać się przed kim z wrażeń doznanych – i chwila ta, i wybór tej poufałej osoby, nie są na całe życie stanowcze”[61]. Dorastająca dziewczyna to właśnie przed nią powinna otworzyć swoje serce, jej powtarzać swoje rozmowy ze znajomymi, opisywać swoje odczucia. Uważano, że tylko wtedy, gdy córka w pełni zaufa matce, otworzy się w pełni przed nią, będzie można łatwiej ją kontrolować, a zarazem mądrze pokierować[62]. Pisano więc, że niedopuszczalne było posiadanie tajemnic przed matką, bo „jeżeli od małych zacznie sekretów, to łatwo do ważniejszych przyjdzie”[63].

Szczególnej uwagi matki wymagała córka w wieku dojrzewania. Był to trudny okres, bo dziewczynka jeszcze pozostawała dzieckiem, ale często traktowano ją już jak osobę dorosłą. Matka w tym czasie miała być niejako buforem, chronić w mądry sposób swoją latorośl przed światem zewnętrznym i nie przyspieszać na siłę jej wchodzenia w dorosłość. Ks. Wojciech Michna pisał wręcz: „Niechaj jednak w dorastającej dziewczynce nie zaniknie dziecko – i nie zabijajmy uśmiechniętej naturalności pustem i czczem gruchotaniem, formami i paskami, na których można prowadzić pieska, ale nie przyszłą kobietę”[64]. Matka powinna więc w tym czasie ze wzmożona troskliwością opiekować się córką, „ażeby nie nastąpiło zwichnięcie moralne i upadek”[65]. Musiała też mieć wiedzę z kim dziewczyna się przyjaźni, w jakim towarzystwie przebywa i jeśli okazało się, że było ono nieodpowiednie to natychmiast ją od niego odsunąć[66]. Wyjątkowo ważne było zwracanie uwagi na znajomych i rówieśników dziewczyny po to, by nie uległa ona niewłaściwym wpływom i nie nabrała nagannych zachowań i nawyków takich jak: zamiłowania do plotek, obmowy, wyśmiewania, przedrzeźniania czy przekręcania usłyszanych wiadomości a także „łakomstwa, nieokrzesanych ruchów oraz sprośnych wyrażeń”[67]. Dobrze wychowana córka powinna stać się „nieodstępną towarzyszką matki, jej wyręczycielką i prawą ręką, ona najlepiej i najczulej wczuwa się w jej smutek, szczęście oraz wszystkie troski. Panna obleczona w szatę czystych obyczajów, z duszą poświeconą Bogu, uszczęśliwia rodziców, a później jako żona i matka uszczęśliwia męża, dzieci i domowników”[68].

---

61 Tamże, s. 3.
62 P. Wilkońska, *O wychowaniu*, „Niewiasta” 1862, nr 17, s. 1.
63 Tamże, s. 2.
64 Tamże, s. 1.
65 P. Wilkońska, *O wychowaniu*, „Niewiasta” 1862, nr 28, s. 1.
66 W. Michna, *Wychowanie domowe*, „Niewiasta” 1861, nr 35, s. 1.
67 P. Wilkońska, *O wychowaniu*, „Niewiasta” 1861, nr 15, s. 3.
68 W. Michna, *Wychowanie domowe*, „Niewiasta”, 1861, nr 35, s. 1.

Matka miała być pierwszą przyjaciółką swojej córki i jednocześnie powinna mieć wpływ i swój udział w doborze rówieśnic, z którymi przebywała jej latorośl. Miała doradzać, pomagać pielęgnować prawdziwe i dobre związki przyjacielskie. Uważano, że najlepiej by było, gdyby przyjaciółką córki była koleżanka z pensji lub szkoły, współuczennica, gdyż „taki stosunek przyjazny i życzliwy rozwijał serce, wpływał korzystnie na inne stosunki towarzyskie". Oprócz wesołych i równych wiekiem towarzyszek, można było zapewnić córce „przyjaciółkę starszą wiekiem, dobrze wychowaną, któraby przewyższała dziecię tak we wiedzy, jak i w młodocianym doświadczeniu"[69]. Za złe i niewychowawcze uważano pozbawianie młodych dziewcząt przyjaźni rówieśnic lub innych osób. Przebywanie w gronie osób życzliwych, którym można było się zwierzać, rozmawiać na różne tematy, spędzać wspólnie czas było wręcz pożądane, „wierzono, że dzieci najłatwiej uczą się wszystkiego co związane jest z życiem towarzyskim" jeśli przebywają wśród ludzi.

Zadaniem matki było kontrolowanie wrażeń dziewczyny, kierowanie i czuwanie nad nimi, oraz służenie dobrą radą i przeczuciem, szczególnie w przypadku znajomości z mężczyznami, którzy gotowi są zrobić wszystko, by oczarować młodą i naiwną jeszcze dziewczynę. Przestrzegano rodziców, by nie zapraszali do swoich domów zbyt wielu młodych ludzi, bo takie swobodne i „nowoczesne" podejście do kontaktów córki z płcią przeciwną mogło skończyć się tym, że „panna mogła nabrać zbytniej i nieumiarkowanej śmiałości w przystawaniu z mężczyznami"[70].

Innym niebezpieczeństwem, przed którym matka powinna chronić dorastającą córkę było przedwczesne zakochanie się w kimś. Miała nie dopuścić, by dziewczyna wdała się w romans czy „niespełnioną miłość", zapobiegać niepożądanym rozmowom z przypadkowymi mężczyznami, unikać okazji, w których dziewczyna wystawiona byłaby na zaczepki i żarty[71]. Radzono nawet: „Obyście matki odpędzały takich próżniaczych młokosów i zalotników z domu waszego, a oszczędziłybyście sobie niejedną troskę, córki wasze uszłyby i sądów ludzi, a może i nieraz i sprawiedliwych, a ten czas, który im schodzi na próżniaczanych śmiechach, na swawolnych nadskakiwaniach młokosów światowych, obróciłyby w domu na coś lepszego dla was i dla nich samych, a uszłyby przez to

---

69 W. Michna, *Jeszcze kilka słów o wychowaniu dziewcząt*, „Niewiasta" 1861, nr 9, s. 1.
70 Tamże, s. 3.
71 P. Wilkońska, *O wychowaniu*, „Niewiasta", 1862, nr 26, s. 1, nr 15, s. 3.

niejednej ploteczki i nie nadwyrężyłyby ani sławy świętej, ani losu przyszłego dla siebie”[72].

Nie zapobieżenie w porę niepożądanym kontaktom z płcią przeciwną mogło sprawić, że dziewczyna mogłaby niefortunnie ulokować swoje uczucia, zacząć marzy „o młodzieńcu, o miłości, która nie powinna jeszcze nastąpić. W rezultacie tych wydarzeń młodą dziewczynę mogą spotkać smutne następstwa. Matka miała więc „co rychlej wpłynąć na panienkę, dostrzegłszy w niej tej szkodliwej skłonności; usunąć ją należy bez zwłoki od niebezpieczeństwa, czuwać nad nią, ale nie napominać słowami rzecz określającemi , bo te łacnoby się ono w zaklęcie czarnoksiężkie przemienić mogły. Miłość sprawia, że młoda, zakochana dziewczyna szybko traci głowę dla młodzieńca, który niekiedy nie jest jej godzien, każde czułe wejrzenie, miłe słówko sprawia, że trudno jest zaznaczyć granice przyjaźni, dlatego też na matki barkach spoczywała czujność i przenikliwość co do uczuć córki”[73].

Według księdza Wojciecha Michny matki muszą pozostać czujne i nieobojętne na to co się dzieje wokół nich. Nie wolno też było ulegać córce, jeśli sama wypraszała, by rodzice pozwolili jej przebywać w jakimś towarzystwie, które oni nie do końca akceptują. Matka nie mogła udawać, że nie dostrzega pewnych spraw, bo konsekwencje takiego zachowania będzie potem musiała długo ponosić. Ks. W. Michna pisał wprost, że „nie raz milczą matki, choć widzą, że córki niewinne i dorosłe przyjmują z ust młokosów próżnych pochlebstwa i słodziuchne słówka; biedne matki, nie wiedzą może same, że przez to obudzą się zawczesne uczucie w sercu córek; ale ile zgryzot stąd pochodzi dla rodziny niejednej?”[74].

W dobie niewoli narodowej na kobietach spoczął ponadto obowiązek patriotycznego wychowania swoich dzieci. W warunkach zaborowych, kiedy nie wolno było krzewić publicznie języka i kultury polskiej trud wychowania narodowego spoczywał na rodzinie a zwłaszcza na matce, bo „nie dała opatrzność niewiastom, ażeby się głównie, bezpośrednio zajmowały polityką; dała im aby się zajmowały narodowością”[75]. Uważano, że jeśli ten aspekt wychowania nie zostanie zabezpieczony w domach rodzinnych to Polacy ulegną wynarodowieniu[76]. Aby wypełnić to odpo-

---

[72] Tamże, s. 1.
[73] Tamże, s. 1.
[74] W. Michna, *Wychowanie domowe*, „Niewiasta”, 1861, nr 33, s. 1.
[75] *Język ojczysty*, „Niewiasta” 1860, nr 9, s. 1.

wiedzialne zadanie każda Polka powinna zadbać, aby w domu rodzinnym mówiło się wyłącznie po polsku. P. Wilkońska pisała, że „język nasz jest najświętszą spuścizną, a hańba temu, kto tej świętości cenić nie umie”[77]. Należało zatem z dziećmi rozmawiać czystą polszczyzną, czytać im polskie utwory, które napisane były pięknym literackim językiem, uczyć na pamięć wierszyków i piosenek, modlitw, a przede wszystkim wykształcić szacunek do polskiej mowy[78].

Obok języka każda matka powinna przekazywać swoim dzieciom tradycje rodzinne i narodowe, kulturę, obyczaje i obrzędy. Pisano, że dobrą matką jest tylko ta kobieta, która „przechowuje święte wspomnienia dziejowej narodu przeszłości, pobożne i uroczyste, historyczne i narodowe pienia, rodowo-obrzędowe świąt chrześcijańskich, narodowych i familijnych obchody. Jej dom jest przybytkiem ojczystych tradycji, usta jej skarbnicą dziejów narodu” [79]. Krytyce zaś poddawane były niewiasty, które „polskie obyczaje i cnoty depczą, albo o nie nie dbają, a dbają tylko o stroje i powierzchowność córek, to nie Polki ani nie dobre matki, ale znarowione i zepsute kobiety”[80]. Wzywano zatem kobiety by uczyły swoje dzieci dobroci i miłości do bliźniego i ojczyzny w której mieszkają i wzrastają[81]. Twierdzono, że od domowego wychowania zależy cały los ludzki, głoszono, że „miłość ojczyzny jest czczym słowem i pozorem w ustach ojca i matki, jeżeli ci nie dbają o dobre wychowanie i w duchu kraju i potrzeb jego”[82].

Wymiana zdań nad rolą matki w wychowaniu i kształceniu dzieci jaka toczyła się na łamach „Niewiasty” i „Kaliny” wyraźnie odzwierciedla ducha epoki i specyfikę życia pod zaborami. Matka była osobą, na której spoczywała ogromna odpowiedzialność za wychowanie przyszłych pokoleń. Oprócz tego, że miała swoje pociechy wyposażyć w bagaż dobrych i społecznie pożądanych cech, musiała dać im podwaliny użytecznej wiedzy i przygotować do trudów życia pod jarzmem zaborcy. Miała być ostoją spokoju i bezpieczeństwa w rodzinie oraz wzorem cnót do naśladowania. Z analizowanych artykułów (często mających formę zaleceń i wskazówek) wyłania się obraz matki idealnej, powołanej przez Boga do pełnienia szczególnej misji, w której nikt nie może jej zastąpić.

---

[76] R. Wirchof, *O wychowaniu kobiety odpowiednim jej stanowisku i powołaniu*, „Kalina” 1867, nr 1, s. 1.
[77] P. Wilkońska, *O wychowaniu*, „Niewiasta” 1861, nr 21, s. 1.
[78] Tamże, s. 1-2.
[79] W. Serwatowski, *Patriotyzm niewiasty*, „Niewiasta” 1862, nr 3, s. 1.
[80] Tamże, s. 1.
[81] W. Serwatowski, *Patriotyzm niewiasty* ..., dz. cyt., s. 1.
[82] W. Michna, *Wychowanie domowe*, „Niewiasta” 1861, nr 33, s. 1.

Bibliografia

Prace zwarte

Dormus K., *Problematyka wychowawczo-oświatowa w prasie kobiecej zaboru austriackiego w latach 1826-1918*, Warszawa 2006.
Franke J., *Polska prasa kobieca w latach 1820-1918*, Warszawa 1999.
Łojek J., Myslinski J., Władyka W., *Dzieje prasy polskiej*, Warszawa 1988.
Zaleska Z., *Czasopisma kobiece w Polsce*, Warszawa 1938.

Artykuły i rozprawy

Fizyczność naszych niewiast, „Niewiasta" 1860, nr 7.
Godność i przeznaczenie płci pięknej, „Niewiasta" 1861, nr 1.
Henshke U., *Ważność stowarzyszeń kobiet*, „Kalina" 1867, nr 30.
Język ojczysty, „Niewiasta" 1860, nr 9.
Jupner T., *Kartki o wychowaniu*, „Kalina" 1867, nr 9, 10, 17.
Michna W., *Jeszcze kilka słów o wychowaniu dziewcząt*, „Niewiasta" 1861, nr 9.
Michna W., *Wychowanie domowe*, „Niewiasta" 1861, nr 33, 35.
Michna W., *Wychowanie panieńskie*, „Niewiasta" 1861, nr 29.
Niewiasta w obowiązkach religijnych, „Niewiasta" 1860, nr 1.
O różnicy wychowania chłopców i dziewcząt, „Niewiasta" 1860, nr 12.
O wychowaniu serca, „Niewiasta" 1860, nr 3.
Pracowitość kobiet; wadliwość salonowego wychowania dla niebogatych panien, „Niewiasta" 1862, nr 39.
Równouprawnienie, „Kalina" 1867, nr 23.
Serwatowski W., *Niewiasta*, „Niewiasta" 1861, nr 40.
Serwatowski W., *O najpierwszym religijnym prowadzeniu w rodzicielskim domu*, „Niewiasta" 1861, nr 27.
Serwatowski W., *Patriotyzm niewiasty*, „Niewiasta" 1862, nr 3.
Wasilewska F., *Błędy wychowania*, „Kalina" 1867, nr 28, 29.
Wilkońska P., *O wychowaniu*, „Niewiasta" 1861, nr 15, 21, 25, 42, 1862, nr 4, 13, 14, 17, 22, 26, 28.
Wirchof R., *O wychowaniu kobiety odpowiednim jej stanowisku i powołaniu*, „Kalina" 1867, nr 1, 3.
Wojciech z Medyki, *Wychowanie moralne*, „Niewiasta" 1862, nr 28, 48, 1863, nr 25.

doi: 10.23734/wwr20112.033.051

MARZENA OKRASA

UNIWERSYTET MARII CURIE-SKŁODOWSKIEJ
W LUBLINIE

Wskazówki dotyczące wychowywania w rodzinie prezentowane na łamach czasopism w XIX wieku

Advice concerning family upbringing offered
in the nineteenth-century journals

Abstract: The article presents tips on raising children published in journals in the nineteenth century. Their role was to educate parents. In many publications it was written literally, that parents, especially mothers, have no grounds for raising children. Therefore, the information contained in the texts related to educational culture, health behavior, moral education, the formation of character and mind. The authors marked that more parents should take care of the health aspects, namely to improve living conditions, hygiene of everyday life, as well as adopt attitudes and behaviors conducive to health. They urged the need of kneading in the children a strong will to prevent them in future from unexpected events and non-permanent fate. They drew attention to the need for mental development. It was believed that it is important not only what features will develop, but also what your child will learn. Knowledge should be presented as a boon, human dignity, which puts him on a higher level of existence. Particular attention is paid to the social upbringing, noting that the more there will be good people in the world, the more this will override good intentions and noble aspirations. The desire for happiness is the reason for care to be taken of the education of children.

Key words: education, educational tips for parents, parents education, family education.

Zawsze uważano, że opieka i wychowanie dzieci jest świętym i podstawowym obowiązkiem oraz nieodłącznym prawem rodziców, a dom rodzicielski jest właściwym i najodpowiedniejszym miejscem wychowania[1].

[1] S. Podoleński, *Podręcznik pedagogiczny. Wskazówki dla rodziców i wychowawców*, Kraków 1930, s. 15, 18.

Dlatego też na przestrzeni wieków filozofowie, pedagodzy, działacze społeczni i oświatowi starali się jak najdokładniej przekazywać rodzicom wzory i recepty na nienaganne wychowywanie dzieci. Rozpowszechniali informacje dotyczące kultury pedagogicznej i zwyczajów, które miały być bodźcem potrzebnym do wytworzenia prawidłowych zachowań i postaw wychowawczych. Zdawali sobie sprawę, że w rękach rodziny leży wychowanie przyszłych generacji. Zagadnienie to było szczególnie ważne w XIX w. Rozbiory doprowadziły do deterioracji podstaw życia społecznego, ekonomicznego, oświatowego i kulturalnego. W wielu środowiskach wykształciły się zachowania godzące się na zaistniałą sytuację[2]. Działacze opozycyjni chcąc poprawić położenie społeczeństwa polskiego, inicjowali różnorakie działania podnoszące poziom wychowania młodego pokolenia. Uważano, że dzieci i młodzież kształcić i wychowywać „należy na ludzi zdrowych, mądrych pożytecznych dla siebie i społeczeństwa"[3], rozwijać wszystkie jej zasoby „wiodąc ku pełni życia i zadowolenia zarówno indywidualnego, jak społecznego"[4].

Na łamach wielu czasopism[5] apelowano do rodziców o potrzebie podnoszenia wiedzy i umiejętności w kwestii wychowywania dzieci[6]. Pogląd, że każda matka i ojciec z natury posiada kompetencje wychowawcze, był tak rozpowszechniony, iż wymagało prawdziwej odwagi ze strony publicystów, aby z tym się nie zgadzać. Zaznaczali, że do pracy w jakimkolwiek rzemiośle przygotowuje się kandydata przez kilka lat, a gdy chodzi o wychowywanie młodych pokoleń, pracę bardziej odpowiedzialną i trudniejszą, to panuje globalne przeświadczenie, że oprócz zdrowego rozsądku i silnej ręki nic więcej nie potrzeba. Dostrzegali wiele błędów i niedociągnięć w działaniach wychowawczych, dlatego starali się podnieść poziom wiedzy rodziców na temat procesu wychowywania dzieci. Jednocześnie swoim czytelnikom dawali do zrozumienia, że gdyby wszyscy postępowali zgodnie z zalecanymi wskazówkami, wychowywaliby ludzi idealnych[7].

---

[2] R. Bednarz-Grzybek, *Emancypantka i patriotka. Wizerunek kobiety przełomu XIX i XX wieku w czasopismach Królestwa Polskiego*, Lublin 2010, s. 25.
[3] *Związek Tow. Samopomocy Społecznej, Jakiej potrzeba nam szkoły?*, Warszawa 1905, s. 5.
[4] Tamże, s. 11.
[5] Czasopisma m.in. „Bluszcz", „Biesiada Literacka", „Kronika Rodzinna", „Świt" zamieszczały artykuły będące poradnikami zawierające informacje na temat trendów w modzie, metod wychowywania dzieci, codziennej higieny, wypoczynku etc.
[6] [Maria Ilnicka] M. I., *Siła i słabość uczucia*, „Bluszcz" 1885, nr 46, s. 361-362.
[7] *Pogawędka*. „Bluszcz" 1884, nr 33, s. 259.

Obowiązki rodziców

Opieka i wychowanie dziecka wymaga bliższej z nim styczności i dokładnej znajomości, a możliwości te posiadają głównie rodzice. Zatem powinni dołożyć wszelkich starań, aby należycie wywiązać się ze swojego zadania. Niektórzy publicyści, podstaw właściwego wychowywania dzieci, upatrywali już na etapie narzeczeństwa. Zaznaczali, że dobrane małżeństwo przestrzega zawsze swych obowiązków, a z rodzin dobrych wychodzą zazwyczaj dobre dzieci, a ze złych złe. Pierwszym warunkiem dobrej rodziny jest zgoda między małżonkami, którzy stanowią przykład dla swoich dzieci[8]. Maria Ilnicka apelowała więc o tworzenie otoczenia, w którym dziecko będzie widziało wzory uczciwego życia[9]. Zaznaczała, że przykład jest najbardziej skuteczną metodą w wychowaniu, bez niego żadne uwagi i inne zabiegi nie przyniosą efektów. Dziecko naśladuje dobre i złe uczynki. Nauczywszy się danych czynności lub zachowań powtarza je do momentu, aż staną się jego przyzwyczajeniem[10]. Ilnicka sugerowała, że w tym właśnie tkwi olbrzymia wychowawcza wartość przykładu. Egzemplifikując walory pozytywnego przykładu powołała się na poglądy i działalność francuskiego pedagoga Causereta, inspektora Akademii Poitiers, który w 1891 r. zalecił, aby w aktach szkoły zapisywane były wszystkie szlachetne czyny uczniów oraz przedstawione ich cele. Stworzył „Księgę szlachetnych". Uważał, że wskazanie młodemu człowiekowi czynów cnotliwych jest uczeniem go życia opartego na podstawach szlachetnego męstwa i uczciwości[11].

O prawidłowe wychowywanie dzieci matka powinna dbać już od pierwszych tygodni ciąży. Na łamach periodów zalecano więc, żeby przebywała w otoczeniu osób jej miłych, uprzejmych. Powinna być swobodna, spokojna, pełna humoru i pogodnych myśli, wystrzegać się zaś zmartwień, gniewu i kłótni, zaznaczano, że „Jaka matka w czasie ciąży, takim będzie jej dziecię, a potem takim członkiem familii i obywatelem kraju"[12].

Niektórzy felietoniści dawali do zrozumienia, że obowiązki rodziców względem własnych dzieci nie rozpoczynają się od momentu poczęcia,

---

[8] *Pogadanki o wychowaniu dzieci. Rozmowy księdza proboszcza z Janem i Maciejem, o dzisiejszym wychowywaniu dzieci*, Kraków 1875, s. 23.
[9] [Maria Ilnicka] M. I., *Wychowanie*, „Bluszcz" 1893, nr 1, s. 3.
[10] S. Podoleński, dz. cyt., s. 35-36.
[11] [M. Ilnicka] M. I., *Wychowanie, cz. II.* „Bluszcz" 1893, nr 12, s. 90.
[12] *Pogadanki…*, dz. cyt., s. 29.

ale dużo wcześniej, już od momentu doboru partnera, z uwagi na przekaz genów. Problem dziedziczności i jego wpływ na rozwój dzieci znalazł oddźwięk w wielu publikacjach prasowych. Zaznaczano w nich, że dzieci po rodzicach otrzymują pewne cechy fizyczne i moralne, które mogą być zarówno pozytywne jak i negatywne. Dziedziczność dotyczy najczęściej strony fizycznej, np. rodzice przekazują daną chorobę lub tylko skłonność do danej choroby. W tym drugim przypadku dziecko rodzi się słabe, ze skłonnością do zachorowania, ale nie jest obciążone chorobą, w efekcie odpowiednia opieka może uchronić je przed zachorowaniem. Natomiast, w sytuacji gdy rodzice są zarażeni na przykład. syfilismem, tryperem (rzeżączką), czy posiadają chorobę umysłową, wówczas dziecko staje się nimi obarczone. W tej sytuacji zalecali nie wstępowanie w związek małżeński, aby nie płodzić potomstwa ułomnego, z niedorozwojem, nieszczęśliwego na całe życie, które dla społeczeństwa będzie ciężarem[13].

Kolejnym problemem, który uważano za przyczynę rodzenia się dzieci z poważnym ubytkiem na zdrowiu, trwałym zaburzeniem rozwojowym, lub wczesnej śmierci, było nadużywanie alkoholu przez rodziców. Zaznaczano, że gorszy wpływ na zdrowie dziecka ma nie tyle fakt picia przez samych rodziców, co podawanie alkoholu bezpośrednio dzieciom. Do sytuacji takich doprowadzali sami rodzice na przykład lecząc robaki u dzieci. Innym krytykowanym zwyczajem było podawanie alkoholu dziecku w dniu chrztu. Otrzymywało go niemowlę albo z mlekiem matki, albo bezpośrednio wlewano mu w usta. Rodzice chrzestni chcieli w ten sposób pokazać się w jak najlepszym świetle[14].

W prasie pojawiały się też artykuły odnośnie dziedziczenia cech moralnych przez dzieci przestępców i zbrodniarzy. Poddawano analizie fakt, że dziecko takich rodziców nie musi stać się przestępcą, a wpływ dziedziczenia objawia się w słabym systemie nerwowym, w efekcie odpowiednia troskliwa opieka daje podstawę prawidłowego wychowania dzieci.

Publicyści dosyć skrupulatnie zauważali pozytywne i negatywne wpływy postaw i osobowości rodziców na wychowanie dzieci. Pisali, że wychowanie dziecka wymaga od rodziców roztropności, spokoju w działaniu, czujności, prawdziwego poświęcenia, wytrwałości, zaufania, miłości i dobrego przykładu. Maria Ilnicka na kartach czasopisma „Bluszcz" pisała, że jedną z najskuteczniejszych metod oddziaływania wychowawczego na

---

[13] Tamże, s. 27-28
[14] Tamże, s. 48; S. Podoleński, dz. cyt., s. 34.

dzieci trudne i mało sprawne intelektualnie jest łagodność. Jest ona zaletą, która rodzi się z miłości do człowieka i poszanowania jego godności. Człowiek dobrego serca nigdy nie będzie szorstkim. Łagodność łączy ludzi, przysparza przyjaciół, wprowadza pogodę ducha. Zaznaczała, że mędrzec jest zawsze łagodny. Wychowanie dzieci wymaga więc łagodności. „Gniew rozumu nie zna, dziecko czuje niesprawiedliwość i rozżala się"[15]. Dzieci są nieposłuszne przez brak wytrwałości a nie ze względu na złą wolę, dlatego matka o usposobieniu łagodnym osiągnie więcej niż matka pełna gniewu, która karze za ostro. Dobra matka to kochająca dziecko, która pragnie dla potomka szlachetnego życia[16].

W jednym z artykułów można przeczytać o umiejętnym obserwowaniu dziecka, aby poznać jego naturę, właściwości, zalety i wady. Wówczas rodzice są świadomi, które cechy wzmacniać lub tłumić. Również mogą rozpoznać, czy ich sposób postępowania jest stosowny, czy należy go zmodyfikować lub zmienić[17]. Czujność ta nie może stać się policyjnym nadzorem i objawem braku zaufania. W przypadku, gdy dziecko zauważy brak zaufania ze strony rodziców, odczuje go głęboko, a to w rzeczywistości może obudzić w nim żal i gorycz oraz brak wiary w siebie. Czuwać trzeba zawsze, byle mądrze[18]. W całym procesie wychowania rodzice powinni kierować się roztropnością, zaznaczając, że jest to największy przymiot każdego człowieka. W pracy wychowawczej widoczny jest w każdym słowie, czynie, który powinien być tak wyważony, aby trafił do przekonania i uczucia dziecka.

Kolejnym atrybutem dobrej matki jest poświęcenie i wytrwałość w wychowywaniu, powinien on być widoczny nie tylko w całym procesie wychowywania, a także na poszczególnych jego etapach. Należy więc nie tylko od czasu do czasu, ale stale dawać dobry przykład, zawsze kierować się miłością i rozwagą. Ilnicka zwróciła uwagę na fakt, żeby móc kształtować charakter dziecka najpierw musi posiadać go sam rodzic[19].

W periodykach kilkakrotnie pojawiła się krytyka przerzucania na nianie, bony, czy wychowawczynie odpowiedzialności za proces wychowania. Zaznaczano, że to matka jest powołana na opiekunkę, wychowawczynię i nauczycielkę, a ojciec pełnić ma główną rolę w wychowaniu

---

15 [M. Ilnicka] M. I., *Łagodność*, „Bluszcz" 1893, nr 30, s. 233-234.
16 [M. Ilnicka] M. I., *Dobra matka*. „Bluszcz" 1893, nr 42, s. 329.
17 [M. Ilnicka] M. I., *Sprawy wychowania I. Miłość własna*. „Bluszcz" 1876, nr 23, s. 178.
18 S. Podoleński, dz. cyt., s. 39.
19 [M. Ilnicka] M. I., *Dobra matka*, dz. cyt., s. 329-330.

moralnym. Tak więc na rodzicach spoczywa pełna odpowiedzialność za wychowywanie następnych pokoleń społeczeństwa.

Troska o zdrowie

Zdrowie stanowi jedną z najcenniejszych wartości człowieka. Jest podstawą rozwoju i postępu społecznego, bowiem im bardziej zdrowe społeczeństwo, tym większy potencjał do pracy. Dla wielu działaczy społecznych troska o zdrowie społeczeństwa stała się priorytetową sprawą. Niektórzy nawet postrzegali ją w „kategoriach obowiązku patriotycznego i jako formę ratowania narodu"[20]. W efekcie dążono do podniesienia świadomości ogólnospołecznej w aspekcie zdrowia, ponieważ dotyka ono dwóch istotnych kwestii: życia i śmierci. Posiadanie zdrowia daje podstawy i pozwala na pełnię życia. Ówcześni publicyści zaznaczali, że szczególnie ważną rolę w zachowaniu zdrowia odgrywa środowisko naturalne i społeczne człowieka, kładąc nacisk na warunki bytowe, higienę życia codziennego oraz na postawy i zachowania sprzyjające zdrowiu[21].

Poszukując uwarunkowań zdrowotnych, podnoszących poziom higieny ogólnospołecznej, w wielu publikacjach zwracano m.in. uwagę na tworzenie środowiska korzystnego dla zdrowia i wzmacnianie działań społecznych m.in. poprzez właściwe wychowywanie dzieci, zgodne z zasadami higieny zdrowotnej[22]. Należy zauważyć, że większość rodzin chłopskich i robotniczych żyło w mieszkaniach nie spełniających podstawowe wymogi higieniczno-sanitarne. Niski poziom świadomości zdrowotnej społeczeństwa wpływał na wzrost śmiertelności wśród dzieci. Statystyki podawały, że pod koniec XIX w. w pierwszym roku życia umierało 35% niemowląt, w wieku od roku do pięciu lat ok. 20% dzieci, a od urodzenia do dwudziestego roku życia aż 63%[23]. Te dzieci, które przeżyły okres dzieciństwa bardzo często w dorosłym życiu wykazywały problemy zdrowotne. Na łamach wielu periodyków starano się uświadamiać rodziców w kwestii

---

[20] E. Leś, *Od filantropi do pomocniczości. Studium porównawcze rozwoju i działalności organizacji społecznych,* Warszawa 2000, s. 83.

[21] B. Tworek, *Kultura zdrowotna ludności wiejskiej w Małopolsce od połowy XIX do końca XX wieku. W świetle literatury pięknej i wspomnieniowej*, Lublin 2007, s. 8-9.

[22] M. Okrasa, *Problemy edukacji zdrowotnej na łamach czasopisma „Bluszcz" (1865-1918),* [w:] J. Kirenko (red.), *Zdrowa szkoła-zdrowy uczeń*, Lublin 2008, s. 138.

[23] *Pogadanki*, dz. cyt., s. 13.

kultury zdrowotnej i prawidłowej opieki nad dzieckiem. W „Bluszczu" postulowano potrzebę dbania o zdrowie dziecka od pierwszych dni życia. Zaznaczano, iż podstawowym warunkiem jego zachowania jest dbałość o higienę osobistą i otoczenia. Przestrzegano, że jedną z przyczyn tak dużej ilości zgonów dzieci, w pierwszym roku ich życia, jest brak świeżego powietrza w mieszkaniach przepełnionych wilgocią i fetorem. Uważano, że jeżeli w takich warunkach dziecko przeżyje pierwszy rok życia, to potem będzie blade, słabe fizycznie i chorowite. Dlatego wielu publicystów zwracało się z apelem o częste wietrzenie mieszkań, dbałość o porządek i czystość w domu. Pisano, że „tam czystego powietrza być nie może, gdzie w każdym kącie pełno śmieci i różne rupiecie butwiejące leżą cały rok (…) również i tam trudno jest powietrze, gdzie jest wilgoć, a wilgoć sprawia, że dzieci są skrofuliczne i różnym słabościom podległe. (…) Dom każdy, jeżeli ma być zdrowèm pomieszkaniem dla ludzi, to powinien być deskami wyforsztowany, a nie zaś glina ubita ma stanowić podłogę"[24].

Świeże powietrze w mieszkaniu to pierwszy warunek zdrowia, kolejny to prawidłowe odżywianie. Zaznaczano, że „nie po to żyjemy, abyśmy jedli; ale na to jemy, abyśmy żyli"[25]. Jedzenie służyć ma do zachowania życia, wzmocnienia sił i prawidłowego rozwoju. W związku z tym dążono do popularyzacji zasad prawidłowego odżywiania. Szczególnie przypominano o właściwym karmieniu dzieci, które rozpocząć należało już od momentu karmienia piersią. O zbawiennym wpływie pokarmu matki na rozwój niemowląt wypowiadało się wielu pedagogów i lekarzy. W przypadku porad odnoszących się do diety karmiącej matki nie było jednoznacznych zaleceń[26]. Głównie polecano spożywanie takich pokarmów, które nie szkodzą dziecku.

Ważnym problemem było również uświadamianie matek w kwestii korzystania z mamek do karmienia niemowląt. Zaznaczano, że tylko w sytuacjach wyjątkowych, związanych ze zdrowiem dziecka i matki oraz zaopiniowanych przez lekarza, dopuszcza się wynajmowanie mamek. Natomiast ogromna ilość matek może i powinna osobiście karmić swoje dzieci. Przemawiają za tym względy natury higienicznej jak i etycznej. Przedstawiano wyniki badań i prowadzonych obserwacji, że najwłaś-

---

[24] Tamże, s. 41.
[25] Tamże, s. 46.
[26] M. Hajkowska, *Zasady higieny i pielęgnacji dziecka w rodzinie w XIX i na początku XX wieku*. [w:] J. Kirenko (red.), dz. cyt., s. 129.

ciwszym pokarmem jest mleko własnej matki[27]. Wiele miejsca poświęcano też sztucznemu karmieniu małych dzieci. Sygnalizowano o przypadkach fałszerstw produktów żywnościowych, jednocześnie apelowano, aby sprawdzać ich jakość[28].

Na łamach „Bluszcza" Maria Ilnicka sugerowała matkom, że powinny posiadać dokładną znajomość potrzeb dzieci. Mają orientować się: czy ich pociechy potrzebują „wzmocnienia nerwów, kości, siły trawienia"[29], oraz „czym jest w ogóle wychowanie fizyczne i jaka jest jego łączność z wychowaniem moralnym, z rozwojem zdolności umysłu, z łagodnością, siłą woli, wytrwałością w pracy, chęcią do niej"[30]. Zaznaczała, że im bardziej rodzice dbają o dzieci, tym są one zdrowsze. Dawała do zrozumienia, że to od matki zależy sposób odżywiania i ubierania dzieci, ich czas pracy i odpoczynku. Dezaprobowała fakt, że niektóre matki w przypadku wyboru ubrania bardziej kierują się szykiem i elegancją niż zdrowiem dziecka. Często dla podniesienia wyglądu dziecka ubierają je niehigienicznie, czyli za lekko lub za grubo, ewentualnie w ubrania, które utrudniają swobodę ruchów[31]. Również inni publicyści wysuwali sugestie, że „proste, skromne ale zgrabne i higieniczne ubranie jest zresztą wskazane nie tylko dla względów zdrowia, lecz i estetyki"[32].

Stanisław Kopczyński przedstawił rodzicom zasady, których przestrzeganie uchroni ich dzieci przed chorobami nerwowymi i pozwoli wychowywać je zdrowo. Zwracał szczególną uwagę na zapewnianie bezpieczeństwa dziecka poprzez chronienie go przed upadkami. Uważał, że bezwzględnie należy wyeliminować alkohol z diety karmiącej matki, jak i z diety dziecka. Zalecał dbałość o regularny sen dziecka i nie usypianie go odurzającymi środkami, a zwłaszcza makowcem. Apelował także o niestosowanie kar cielesnych i nie straszenia nimi, żeby nie wyzwalać agresji. W zamian proponował wykazywanie cierpliwości i dobroci. Przestrzegał też przed zbyt wczesnym rozpoczynaniem przez dziecko nauki szkolnej. Natomiast jednoznacznie zalecał, że w sytu-

---

[27] S. Kopczyński, *Szkice higieniczno-wychowawcze. (Z dziejów higieny domowej i szkolnej)*, Warszawa 1910, s. 220-221.

[28] P. Radecki, *Kronika fałszowań i oszukaństw.* „Przewodnik Higieniczny 1895, nr 3, s. 77--80, nr 8, s. 225-232, nr 10, s. 296-300, nr 11, s. 321-327; M. Hajkowska, dz. cyt., s. 130.

[29] [M. Ilnicka] M. I., *Co kobieta może uczynić dla zdrowia rodziny?* „Bluszcz" 1893, nr 27, s. 211.

[30] Tamże, s. 211.

[31] Tamże, s. 212.

[32] S. Podoleński, dz. cyt., s. 74.

acji, gdyby pojawiły się objawy nerwowości i wzburzenia u dzieci zawsze należy zgłosić się do lekarza[33].

Kształtowanie charakteru

W wielu artykułach sugerowano, że właściwe wychowanie wymaga ciągłej opieki i bliskiej styczności oraz dokładnej znajomości dziecka. Akcentowano fakt, że dzieci dobrze wychowane w życiu dorosłym nie odwrócą się od rodziców i będą dla nich podporą na starość. Bronisław Trentowski[34] zachęcał, aby rodzice wychowywali dzieci na ludzi pożytecznych w społeczeństwie i szczęśliwych. Zwracał uwagę na wychowanie praktyczne i realne, a nie do wielkich ideii. Pisał „Daj twojemu synowi tyle, ile mu potrzeba, żeby na chleb zarobił i żył swobodnie, a córce twej tyle, ile tego potrzebuje dobra gospodyni, żona matka. Syn twój i córka twoja niech będą realnymi ludźmi, a będą towarzystwu użyteczni i znajdą szczęście na ziemi. Szczęście jest w naszym ręku"[35].

Na łamach periodyków dużo pisano na temat konieczności kształcenie charakteru u dzieci, jednocześnie zaznaczano że jest to proces trudniejszy od nauczania, gdyż nauczanie ma gotowe metody postępowania. M. Ilnicka zaznaczała, że „niepodległość charakteru to kamień węgielny duchowego życia", stanowi go silny, samodzielny charakter, który w procesie wychowania potrzebuje oszlifowania tak jak najszlachetniejszy kamień[36]. Podawano także przykłady, że człowiek chwiejny, niestały, a zwłaszcza zły, to człowiek bez charakteru. Taki człowiek „nigdzie nie ma wzięcia i poszanowania, a przez to wszędzie jest nieszczęśliwy"[37], dlatego należy hartować w dzieciach wolę, wytrwałości i zapał do mrówczej pracy. Zaznaczano przy tym, że bieda dotyka osoby, które w dzieciństwie nie były przygotowywane do życia i nie miały wystarczającej troskliwej opieki, potem w życiu dorosłym nie wykazują dostatecznej siły ciała i ducha oraz

---

[33] S. Kopczyński, dz. cyt., s. 227-230; M. Hajkowska, dz. cyt., s. 131.

[34] Bronisław Ferdynand Trentowski (1808-1869) filozof i pedagog. Autor szeregu artykułów, rozpraw o wychowaniu, nauce i oświacie oraz traktatów filozoficznych. Napisał dwa duże działa: *Chowanna czyli system pedagogiki narodowej, jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży,* Poznań 1842, oraz *Myślini, czyli całokształt logiki narodowej*, Poznań 1844.

[35] B. Trentowski, *Chowanna.* (podał w celniejszych wyjątkach i objaśnił W. Osterloff), Łódź 1922.

[36] [M. Ilnicka] M. I., Wychowanie, cz. II, dz. cyt, s. 89.

[37] *Pogadanki*, dz. cyt., s. 15.

roztropności, oszczędności, i wytrwałość w pracy. Publicyści nawoływali więc do wychowywania ludzi silnych, pewnych siebie o zwartych przekonaniach. Pisali, że od najwcześniejszych lat należy w dziecku wyrabiać silną wolę, żeby w przyszłości uchronić je od niespodziewanych zdarzeń i niestałego losu. W życiu człowieka są chwile niepewności i wahania, i tylko wyrobienie silnych przekonań chroni go od błędów i upadku. Wychowanie najpełniej je kształtuje[38].

Głównym czynnikiem, wpływającym na formowanie w młodych ludziach odważnego, silnego charakteru, jest uczenie radzenia w trudnych sytuacjach, panowania nad sobą. Rodzice muszą być świadomi, że nauka ta nie może polegać na wykładach, ale na praktycznym ćwiczeniu. Sposobność do tego umożliwia niemal każde zajęcie i rozrywka. Jako przykład podawano, że przy jedzeniu i piciu należy przezwyciężać nieumiarkowanie, z kolei przy pracy – lenistwo lub niecierpliwość, a w kontaktach z innymi – tłumić zarozumiałość i egoizm, a przy rozporządzaniu cudzą własnością – wzbudzać poszanowanie. Zofia Seidlerowa na łamach czasopisma „Bluszcz" pisała: „Rozmawiaj z dzieckiem, śmiej się z nim, żartuj, baw się", aby zawsze było zajęte mądrą zabawą. Jednocześnie zaznaczyła, że należy wpajać dziecku zamiłowanie do dbania o czystość oraz zasady właściwego zachowywania się[39]. Wychowywać to znaczy wydobywać z dziecka na wierzch pewne, złożone w człowieku siły i skłonności[40]. Dlatego w procesie wychowania należy zwracać uwagę na indywidualne cechy dziecka i rozwijać właściwe jemu przymioty i zdolności. Apelowano także, aby w wychowaniu nie zaniedbywać i nie tłumić dążenia do samodzielności. A wręcz przeciwnie – skierować na właściwą drogę i nauczyć ją samodzielnie odnajdywać. Efektem takiej pracy wychowawczej ma być człowiek pobożny, roztropny, samodzielny, silny pracowity i uczciwy oraz mądry obywatel kraju[41].

Prezentowano także na kartach czasopism różnego rodzaju metody pedagogiczne pomocne w działaniach wychowawczych. Zaznaczano przy tym, że samo posiadanie narzędzia nie jest skuteczne, a wręcz może przynieść wiele szkód, gdy nie umiemy się z nim obchodzić. Przedstawiając poszczególne metody pracy dokładnie objaśniali sposób ich

---

38 [M. Ilnicka] M. I., *Życie w rodzinie*, „Bluszcz" 1893 nr 20, s. 155.
39 [Z. Seidlerowa] Z. S., *Dziesięcioro przykazań dla wychowawczyń i dozorczyń dzieci*, „Bluszcz" 1903, nr 42, s. 502.
40 [M. Ilnicka] M. I., *Dobry przykład, cz. II,* „Bluszcz" 1985, nr 17, s. 132.
41 *Pogadanki*, dz. cyt., s. 8.

wykorzystywania, podawali przykłady i je analizowali. Wśród najczęściej wymienianych znalazły się: pouczenie, przyzwyczajanie, upomnienie, zachęty, kary i nagrody oraz przykład własny. Pisali, że dziecko nie potrafi czynić wyboru, nie rozumie, że jest wiedza zła i wiedza dobra. Przyjmuje wszystko. Najszybciej i trwale bierze wzór z tych wartości, które wychodzą od rodziców, dlatego wychowanie w rodzinie stanowić ma podstawę rozwoju człowieka i uczyć życia. Ważną więc rolę w wychowaniu odgrywa naśladownictwo. Człowiek czerpie wzór z bohaterstwa, cnoty, zapału, ale też z podłości. Dawanie dobrego przykładu jest wielkim czynem. Uczucie dobroci, miłosierdzia, pomocy jest w sercach ludzi, ale nie wydobyte na wierzch, przyciszone przez głos niby rozsądnego samolubstwa – nie uzewnętrzni się. Potrzeba jest najczęściej przykładu. Gdy ktoś zrobi coś dobrego inni mówią ja też mogę to zrobić. Przykład jest siłą, potęgą. Zaznaczano, że „przykład zły może działać szkodliwie na dobrych, tak dobry potrzebny jest choćby najlepszemu, bo staje się mu pomocą i poparciem w chwilach ciężkich i trudnych i umacnia w słabości”[42]. Przykład powinien znaleźć dla siebie odpowiedni grunt w sercu i umyśle, który przygotowywany jest w toku wychowania. Ilnicka zaznaczała, że kto chce proces wychowania oprzeć tylko na dobrym przykładzie to na pewno nie zbłądzi. Z takiego wychowania ukształtuje się bardziej szlachetna osobowość niż tylko z wychowania opartego na naukach moralnych, które nie miałoby poparcia w przykładzie. Każdy samoistnie z przykładu czerpie naukę moralną[43]. Najbardziej w wychowaniu znaczy zły i dobry przykład dawany przez te osoby, które dziecko silnie kocha lub wyżej nad innych ceni, dlatego należy w codziennym życiu otaczać dziecko przykładami uczciwości, sprawiedliwości, miłości bliźniego, a przy kształceniu umysłu dać mu przykład naukowości[44].

Nauczanie moralności

Wartość człowieka ocenia się nie od stopnia posiadanej wiedzy, ale od jego woli i czynów, dlatego w wychowaniu akcent postawiano na wychowanie moralne. Zwracano uwagę, że na kształtowanie uczuć silnie oddziałuje rozwój władz intelektualnych[45]. Każda świadoma czynność

---

[42] [M. Ilnicka] M. I., *Dobry przykład, cz. I,* „Bluszcz” 1985, nr 16, s. 122.
[43] [M. Ilnicka] M. I., *Dobry przykład, cz. II,* dz. cyt., s. 132.
[44] Tamże, s. 132.
[45] [M. Ilnicka] M. I., *Wyobraźnia*. „Bluszcz” 1893, nr 14, s. 106.

ukierunkowana na dany cel angażuje do tego rozum, wolę i uczucia. Każda z tych cech ma wyznaczone zadanie. Rozum stanowi władzę kierującą, wola - władzę wykonawczą, a uczucie łączy i transmituje wartość czynu lub motywuje do działania. Wszystkie te cech należy wyrabiać w dziecku od najwcześniejszych lat życia. Wskazówki dotyczące ich kształtowania pojawiały się w wielu publikacjach prasowych.

Kształtowanie woli jest jednym z ważniejszych zadań wychowawczych. Wykazuje ją dziecko, nie mając jeszcze roku, często pod postacią kaprysu. Jeżeli od początku rodzice nie będą dążyć do jej urobienia i panowania nad nim, wówczas może przerodzić się w despotyzm. Pracę wychowawczą w tym przypadku należy rozpocząć od przyzwyczajania do posłuszeństwa[46]. Bez cnoty posłuszeństwa, żadne inne wskazówki przekazywane dziecku przez rodziców nie będą skuteczne, gdyż dziecko nie będzie ich słuchało. I w tym przypadku zalecano uczyć posłuszeństwa od najwcześniejszych lat życia[47]. Na początku nauka opiera się na przyzwyczajeniu, z czasem należy wyjaśnić powód, dlaczego dana czynność ma być wykonana. W uzasadnianiu trzeba być umiarkowanym, aby dziecko nie zaczęło kwestionować powodów, w celu uniknięcia realizacji zadania. Do wyrobienia posłuszeństwa konieczna jest umiejętność wydawania rozkazów. W tej sytuacji proponowano zwrócić uwagę na treść i formę poleceń. Nie można od dziecka słabszego intelektualnie wymagać najwyższych ocen w nauce, ponieważ zniechęci się. W przypadku dzieci starszych należy dać im większą samodzielność prosząc o wykonanie rzeczy najbardziej istotnych i pozwolić na samodzielne decydowanie w realizacji szczegółów. W przypadku formy zaznaczano, że polecenia muszą być jasne, zrozumiałe i powiedziane poważnie, ale łagodnie[48]. Należy zrezygnować z surowości, ponieważ prawdziwej powagi połączonej z szacunkiem i przywiązaniem daje rodzicom dobre serce, taktowny sposób postępowania i wyrozumiałość. Natomiast trzeba zachować konsekwencję i stanowczość w działaniu. Jeżeli wydana prośba jest słuszna, to dalej powinno się konsekwentnie wymagać jej zrealizowania. Każde ustępstwo pozwala dziecku na wykręcenie się płaczem, zwlekaniem czy oporem[49]. Ważne jest, aby nauczyć je obowiązku, który określono mianem „moralny grunt charakteru”[50]. Sugerowano, żeby „wola człowieka

---

[46] M. Ilnicka, *W sprawie wychowania. II. Wola*. „Bluszcz” 1876, nr 36, s. 281-282.
[47] Tamże, s. 281-282.
[48] S. Podoleński, dz. cyt., s. 140-143.
[49] M. Ilnicka, *W sprawie wychowania. II. Wola.* „Bluszcz” 1876, nr 37, s. 289.

prawdziwie wolna była, musi podlegać obowiązkowi, które jako prawo moralne broni nas przed gwałtem wzburzonych uczuć, rozhukanych namiętności i nieodpowiedzialnych zachceń kaprysu”[51]. Poprzez wykazywanie obowiązku uczy się dziecko samemu sobie rozkazywać. Karność ducha to wytrwałość w pracy, męstwo wobec trudu.

Ważną, kolejną cechą, którą należy kształtować w młodym człowieku jest prawdomówność. W publikacjach zaznaczano, że bez prawdomówności nie może być mowy o zdrowym wychowaniu i prawidłowym stosunku pomiędzy dziećmi i rodzicami, jednocześnie wiele wskazówek kierowano do rodziców jak ją kształtować. Proponowano, aby rodzice rozpoczęli wyrabianie prawdomówności od dawania własnego przykładu i wystrzegali się przekręcania prawdy. Kolejna wskazówka dotyczyła nie narażania dzieci na kłamstwo bez potrzeby. Najczęściej dzieci uciekają się do kłamstwa w obliczu poniesienia kary. Dlatego zalecano złagodzenie postępowania poprzez pokazanie dziecku serca, dbałości o jego dobro, zobowiązanie się do zmniejszenia kary lub jej darowanie – w przypadku przyznania się do winy. Ważną rzeczą jest także nie posądzać bezpodstawnie dziecko o kłamstwo[52].

W jednym z artykułów Maria Ilnicka przedstawiła poglądy Henryka Morina na kwestię nauczania moralności. Zalecał on ukazywać dzieciom przykłady negatywnych zachowań, które wywołują szkody, opór i niechęć społeczną. Przy czym kładł akcent na kształtowanie w dziecku dobra. Zaznaczał, że naukę moralną rozpoczyna się już w dzieciństwie, wówczas dziecko uczy się wzorów i naśladuje je. Pierwsze wrażenia są najważniejsze, dziecko jest ciekawe życia, o czym świadczy jego zamiłowanie do słuchania bajek, opowiadań i zadawania pytań. Zalecał czytanie dzieciom książek. Zawarta w nich wiedza na temat stosunków społecznych, prezentowane opisy i przykłady z życia innych ludzi, ukazanie dróg wyjścia z trudnych sytuacji, dają możliwość dziecku porównania i odniesienia do siebie. Po przeczytaniu danej lektury rodzice powinni porozmawiać o niej z dzieckiem, to pozwoli im na zaobserwowanie skłonności, rozpoznanie problemów i ukierunkowanie ich wyobraźni w pożądanym kierunku. Dzięki dobranej książce można prostować to „co jest skrzywionem i niskim, dając pomoc temu, co szlachetny lot do góry bierze”[53].

---

[50] Tamże, s. 289-290.

[51] M. Ilnicka, *W sprawie wychowania. II. Wola.* „Bluszcz” 1876, nr 38, s. 298.

[52] S. Podoleński, dz. cyt., s. 138-139; *Prawda*. (Ustęp z dzieła „fiends in council, by sir Arthur Helps” London 1873). „Bluszcz” 1873, nr 36, s. 281-282; nr 37, s. 290-291.

Wychowanie ma rozbudzać i natknąć osoby młode szacunkiem dla rodziców i osób starszych. Uszanowanie rodziców i osób starszych to pierwszy szczebel rozwoju. Poprzez szacunek wyraża się uznanie godności osoby, której się go okazuje[54]. Utrzymanie powagi rodzicielskiej ma wielkie znaczenie i stanowi elementarną podstawę wychowania.

Felietoniści w wielu artykułach zwracali się do kobiet, ponieważ to one odnoszą największe sukcesy w kształtowaniu cech moralnych i stoją na straży moralności dzieci, aby przyjęły na siebie zadanie wychowywać przyszłe pokolenia w duchu patriotycznym. Wanda Podgórska proponowała matkom, aby najpierw dokładnie rozpoznały zainteresowania syna, a potem je rozwijały. W przypadku, gdy jeszcze nie ma ich rozbudzonych, to powinny podsuwać swoje ideały i je rozwijać. Jeżeli w życiu dorosłym syn zmieni zainteresowania, to wcześniejsze ukierunkowanie oparte na czynach szlachetnych, będzie procentowało. Zaznaczała, że to co ma dać dziecku matka to ma być na całe życie chrzest, pancerz chroniący od pokus i przeciwności losu[55]. Nauki w dzieciństwie stanowią o upodobaniach w życiu dorosłym. Wyrabiają skłonności, rozwijają usposobienie, tworzą zamiłowania. Tak jak nałóg powstaje w sferze fizycznej, tak w sferze myśli tworzy się przesąd[56].

Na łamach czasopism szeroko krytykowano spędzanie czasu wolnego na zbytkach i przepychu, wystawnych przyjęciach. W zamian proponowano spotkania związane z krzewieniem kultury narodowej, z wymianą poglądów, dyskusją o literaturze[57].

Henryk Wernica w jednym z artykułów zaznaczał, że to rodzice ponoszą pełną odpowiedzialność za problemy wychowawcze w późniejszym życiu dziecka, ponieważ gdyby od początku należycie je prowadzili, usuwając wszystko to co miało szkodliwy wpływ „na rozwój jego rozumu, uczucia i woli, to-by następne wychowanie nie przedstawiało takich trudności”[58]. Ubolewał nad faktem, że tak niewielu rodziców rozumie ważność wychowania w początkowych latach życia dziecka, zaznaczając, że „w pierwszych-to sześciu latach daje się podwaliny przyszłemu

---

[53] [M. Ilnicka] M. I., *Nauczanie moralności*. „Bluszcz” 1893, nr 26, s. 201-202.
[54] [M. Ilnicka] M. I., *Uczucie szacunku*, „Bluszcz” 1893, nr 34, s. 265.
[55] W. Podgórska, *Dla matek*. „Bluszcz” 1885, nr 36, s. 282.
[56] [M. Ilnicka] M. I., *Dobry przykład, cz. II,* dz. cyt., s. 132.
[57] *Nasze Towarzystwa i salony w rozmaitych epokach. Odczyt przez Jaxę-Brykowskiego*. „Bluszcz” 1850, nr 50, s. 397; nr 51, s. 405-406; nr 52, s. 453-454.
[58] H. Wernica, *O poprawie wad młodzieży*. „Bluszcz” 1883, nr 8, s. 57.

charakterowi u dziecka”[59]. Krytykował rodziców, którzy kierują się własnymi uczuciami i temperamentem w działaniach wychowawczych, nie mają wyznaczonego celu i kierunku, w rzeczywistości wartość takiego wychowania jest ujemna.

Wychowanie powinno kształcić człowieka harmonijnie, wyrabiać w nim siłę myśli, rozbudzać poczucie godności osobistej, ale także zainspirować i natknąć szacunkiem dla dobra i piękna. W tym celu zalecano zakładanie ogródków przydomowych na wsi i w miastach. Obok wykształcenia zmysłu piękna i dobrego smaku miały wzmacniać ciała i rozwijać siły fizyczne oraz wyrabiać moralnie[60]. Obok oddziaływania wychowawczego ogródki spełniać miały także cele dydaktyczne, czyli wpływać: na rozwój poznawczy, który kształtuje się poprzez poznanie rzeczy użytecznych i szkodliwych, na rozwój logiczny, analityczny formowany w wyniku rozumienia zjawisk i rzeczy oraz wynajdywania między nimi związków.

Kształcenie umysłu

Kształtowanie umysłu to zagadnienie, które interesowało wielu publicystów. W swoich publikacjach zaznaczali, że służyć ma ono nie tylko celom nauki i szkoły, ale przede wszystkim samemu życiu, dlatego zajmuje ważne miejsce w procesie wychowania. Dla przykładu Maria Ilnicka[61] na łamach czasopisma „Bluszcz” prosiła rodziców o świadomy proces wychowawczy w wyniku, którego nie tylko stwarzają dogodne warunki do harmonijnego i wielostronnego rozwoju jednostki, ale jednocześnie kształtują człowieka szczęśliwego i przygotowanego do jak najlepszego pełnienia obowiązków w społeczeństwie. Przy tym zwracała uwagę na potrzebę rozwijania inteligencji. Zaznaczała, że rozwój władz umysłowych silnie oddziałuje na rozwój uczuć. Natomiast uczucia i myśli wpływają na wyobraźnię, która jest podstawą wszystkich czynów ludzkich. Bez wyobraźni – pisała – człowiek żyłby w stanie pierwotnym, ponieważ nie istniałaby dla niego przeszłość i przyszłość, jedynie teraźniejszość, a życie ograniczałby tylko do chwili bieżącej. To wyobraźnia dała ludzkości szlachetną siłę twórczości, dała uczucie piękna i zrodziła poezję[62].

---

[59] Tamże, s. 57.
[60] B. Lutostański, *Pogawędki z dziedziny gospodarstwa domowego*. „Bluszcz” 1880, nr 9, s. 72.
[61] [M. Ilnicka] M. I., *Wychowanie*, dz. cyt., s. 2.
[62] Tamże, s. 2.

W wielu publikacjach zwracano uwagę na fakt, że nie wystarczy nauczyć dziecko czytać, pisać oraz wpoić mu różnego rodzaju wiadomości, trzeba rozwinąć w nim umiejętność korzystania z wiedzy, orientowania się w niej i wyboru najważniejszych kwestii, zgodnie ze zdrowym rozsądkiem. Rozwój inteligencji w dziecku – według M. Ilnickiej – następuje poprzez dostarczanie jemu wiadomości o życiu i świecie. Jak to robić? Otóż proponowała, aby w wyniku odpowiedniego procesu podnieść sposób myślenia dziecka, przez to będzie potrafił rozumnie patrzyć na życie i być świadomy codziennych zdarzeń. Działania wychowawcze zalecała rozpocząć od rozwoju ciekawości, potem kierować uwagę na pewne przedmioty i zatrzymać ją na tak długo dopóki pozna je dokładnie. Należy przy tym zaciekawiać go i ukierunkować zainteresowania. W przypadku zadawania przez dziecko pytań powinno się nie udzielać bezpośrednio odpowiedzi, a tylko naprowadzić na odpowiedź poprzez zręczne formułowanie pytań, wówczas wyrabia się w nim samodzielność oraz wytrwałość w badaniu. Jeżeli dziecko nabędzie nawyk rozumowania, wówczas można przystąpić do kształtowania gruntowności myślenia[63]. Wykształcony umysł ma główny cel – nauczyć się żyć szlachetnie[64]. Nauka i wymiana myśli ożywia umysł, powoduje ciekawość życia, pożądanie czynu, ruch, ale też pozwala na wyrywanie się poza ubite ścieżki codzienności, dlatego nie należy jej krępować, a wręcz przeciwnie stymulować. Aktywność w kształceniu intelektu pozwala na rozszerzenie wiedzy o życiu i na postęp materialny, a on toruje ponownie drogę postępu moralnego[65].

Apelowano, aby nauka dziecka odbywała się regularnie. Wiedzę należy przedstawiać jako dobrodziejstwo, godność człowieka, które podnoszą go na wyższy poziom istnienia[66]. Wiedza ma rozświetlać drogę życia, zaś nauka ma być drabiną do lepszego życia. Jeżeli rodzice spotykają się z lenistwem i apatią umysłu dziecka, to powinni szukać sposobów na rozbudzenie umysłu i wydobyć je z tego letargu. Podstawowym działaniem jest zachęcać dziecko do nauki i dokładać wszelkich starań, aby umiało jak najwięcej[67]. Powodem dla którego starannie należy dbać o edukację dzieci jest pragnienie jego szczęścia.

---

63 Tamże, s. 2; S. Podoleński, dz. cyt., s. 118-121.
64 [M. Ilnicka] M. I., Wykształcenie umysłu i moralności. „Bluszcz" 1893, nr 35.
65 [M. Ilnicka] M. I., *Świat i ludzie*. „Bluszcz" 1893. nr 48.
66 *Notatki pedagogiczne*. „Bluszcz" 1887, nr 23, s. 179.
67 [M. Ilnicka], M. I., *Wykształcenie umysłu jako pomoc do życia*. „Bluszcz" 1895, nr 10, s. 73-74.

* * *

Prasa była wówczas najpopularniejszym nośnikiem medialnym, dlatego też prezentowane w niej treści trafiały do szerokiego spektrum społeczeństwa. Istotną cechą periodyków było dążenie do podnoszenia wiedzy i świadomości społecznej czytelników, a co za tym idzie sprowokowania do udziału w życiu społecznym i zawodowym. Główne zadanie jakie postawili sobie publicyści było skonsolidowanie wszelkich działań społecznych poprzez podniesienie poziomu edukacyjnego społeczeństwa w różnych dziedzinach życia, a to miało spowodować szerzenie świadomości narodowej. Pisali: „Czyń każdy w swoim kółku, co każe Duch Boży, a całość sama się ułoży"[68].

Ukazująca się wówczas ogromna ilość publikacji, dotycząca wychowywania dzieci wskazuje, że problem uważano za nader ważny. Apelowano do rodziców o zwrócenie baczniejszej uwagi na sposób oddziaływania na dzieci. W wielu czasopismach dosłownie akcentowano fakt, że rodzicom, zwłaszcza matkom brak podstaw do wychowywania dzieci[69].

Zaznaczano, że wychowanie „niejako urabia człowieka, pracuje zarazem dla jego przyszłej doli lub niedoli i trzeba, aby myśl o tem czuwała zawsze w umyśle tych, którzy wychowaniem kierują"[70]. Uważano, że ważne jest nie tylko to, czego dziecko nauczymy, ale przede wszystkim to, jakie cechy w nim rozwiniemy. Ideałem miał być człowiek uczciwy, wszech miar dobry pracownik, który rozumnie pojmował życie i pragnął przyczynić się do szlachetnego postępu. Szczególną uwagę poświęcano wychowaniu społecznemu, zaznaczając, że im więcej będzie na świecie dobrych ludzi, tym przeważać będą dobre chęci i szlachetne pragnienia. Ze wszystkich zadań społecznych najważniejsze jest umiejętne korzystanie z życia rodzinnego dla celów udoskonalenia jednostki. Rozumiano, że wychowanie pojmowane jako świadomie zorganizowana działalność społeczna, oparta na osobistych relacjach między wychowankiem i wychowawcą odgrywa istotną rolę w życiu kraju.

Warty podkreślenia jest fakt, że publicyści przy tak dużej ilości krytyki wychowywania dzieci i przedstawianych porad, zaznaczali, że nie należy trzymać się sztywno prezentowanych wzorców i porad, ale stosować

---

[68] Za: R. Bednarz-Grzybek, dz. cyt., s. 146.
[69] „Świt" 1885, nr 11, s. 86.
[70] M. Ilnicka, *O kształceniu duszy ludzkiej. Do szczęścia*. „Bluszcz" 1873, nr 35, s. 273.

elastyczność w wychowaniu, czyli do własnego charakteru i doświadczenia dobierać odpowiednie wskazania, dzięki którym można wychować dziecko dla dobra społecznego[71].

Bibliografia

Bednarz-Grzybek R., *Emancypantka i patriotka. Wizerunek kobiety przełomu XIX i XX wieku w czasopismach Królestwa Polskiego*, Lublin 2010.

Hajkowska M., *Zasady higieny i pielęgnacji dziecka w rodzinie w XIX i na początku XX wieku,* [w:] J. Kirenko (red.), *Zdrowa szkoła-zdrowy uczeń*, Lublin 2008.

[Ilnicka M.] M. I., *Co kobieta może uczynić dla zdrowia rodziny?* „Bluszcz" 1893, nr 27.

[Ilnicka M.] M. I., *Dobra matka*. „Bluszcz" 1893, nr 42.

[Ilnicka M.] M. I., *Dobry przykład*, „Bluszcz", Cz. I, 1885, nr 16.

[Ilnicka M.] M. I., *Dobry przykład*, „Bluszcz", Cz. II, 1885, nr 17.

[Ilnicka M.] M. I*., Łagodność*, „Bluszcz" 1893, nr 30.

Ilnicka M.] M. I., *Nauczanie moralności*. „Bluszcz" 1893, nr 26.

Ilnicka M., *O kształceniu duszy ludzkiej. Do szczęścia*. „Bluszcz" 1873, nr 35.

[Ilnicka M.] M. I., *Uczucie szacunku*, „Bluszcz" 1893, nr 34.

[M. Ilnicka] M. I., *W sprawie wychowania I. Miłość własna*. „Bluszcz" 1876 nr 22, 23.

Ilnicka M., *W sprawie wychowania. II. Wola.* „Bluszcz" 1876, nr 36, 37, 38.

[Ilnicka M.] M. I*., Świat i ludzie.* „Bluszcz" 1893. nr 48.

[Ilnicka M.] M. I., *Teorya i praktyka w zawodzie*. „Bluszcz" 1882, nr 40.

[Ilnicka M.] M. I., *Wychowanie*. „Bluszcz" 1893, nr 1.

[Ilnicka M.] M. I., *Wychowanie, cz II.* „Bluszcz" 1993, nr 12.

[Ilnicka M.] M. I., *Wykształcenie umysłu i moralności.* „Bluszcz" 1893, nr 35.

[Ilnicka M.] M. I., *Wykształcenie umysłu jako pomoc do życia.* „Bluszcz" 1895, nr 10.

[Ilnicka M.] M. I., *Wyobraźnia*. „Bluszcz" 1893, nr 14.

[Ilnicka M.] M. I., *Zadania kobiety w zakresie kształcenia etycznego*. „Bluszcz" 1893, nr 43, nr 44.

[Ilnicka M.] M. I., *Życie w rodzinie*. „Bluszcz" 1893 nr 20.

Kopczyński S., *Szkice higieniczno-wychowawcze. (Z dziejów higieny domowej i szkolnej),* Warszawa 1910.

Leś E., *Od filantropi do pomocniczości. Studium porównawcze rozwoju i działalności organizacji społecznych,* Warszawa 2000.

Lutostański B., *Pogawędki z dziedziny gospodarstwa domowego*. „Bluszcz" 1880, nr 9.

Nasze Towarzystwa i salony w rozmaitych epokach. Odczyt przez Jaxę-Brykowskiego. „Bluszcz" 1850, nr 50; nr 51; nr 52.

Najwyższa zasada wychowania (Ustęp z dzieła A. G. Riecke: Nauka wychowania). „Bluszcz" 1871, nr 14.

Notatki pedagogiczne. „Bluszcz" 1887, nr 23.

Okrasa M., *Problemy edukacji zdrowotnej na łamach czasopisma. „Bluszcz" (1865-1918).* [w:] J. Kirenko (red.), *Zdrowa szkoła-zdrowy uczeń*, Lublin 2008.

[71] R. Bednarz, Emancypantka…, op. cit, s. 124-125; M. Ilnicka, *Teorya i praktyka w zawodzie*. „Bluszcz" 1882, nr 40, s. 313; *Najwyższa zasada wychowania* (Ustęp z dzieła A. G. Riecke *Nauka wychowania*). „Bluszcz" 1871. Nr 14, s. 105-106.

Plater-Zyberkówna C., *Kilka myśli o wychowaniu w rodzinie*, Warszawa 1903.
Pogadanki o wychowaniu dzieci. Rozmowy księdza proboszcza z Janem i Maciejem, o dzisiejszym wychowywaniu dzieci, Kraków 1875.
Pogawędka. „Bluszcz" 1884, nr 33.
Podgórska W., *Dla matek*. „Bluszcz" 1885, nr 36.
Podolański S., *Podręcznik pedagogiczny. Wskazówki dla rodziców i wychowawców*, Kraków 1930.
Prawda. (Ustęp z dzieła „Fiends in council, by sir Arthur Helps" London 1873). „Bluszcz" 1873, nr 36, nr 37.
Radecki P., *Kronika fałszowań i oszukaństw*. „Przewodnik Higieniczny" 1895, nr 3; 8; 10; 11.
Trentowski B., *Chowanna.* (podał w celniejszych wyjątkach i objaśnił W. Osterloff), Łódź 1922.
Tworek B., *Kultura zdrowotna ludności wiejskiej w Małopolsce od połowy XIX do końca XX wieku. W świetle literatury pięknej i wspomnieniowej*, Lublin 2007.
Wernica H., *O poprawie wad młodzieży*. „Bluszcz" 1883, nr 8, nr 9.
[Seidlerowa Z.] Z. S. *Dziesięcioro przykazań dla wychowawczyń i dozorczyń dzieci*. „Bluszcz" 1903, nr 42.
Związek Tow. Samopomocy Społecznej, *Jakiej potrzeba nam szkoły?* Wydawnictwo Towarzystwa Pedagogicznego, Warszawa 1905.

doi: 10.23734/wwr20112.053.080

RENATA BEDNARZ-GRZYBEK
UNIWERSYTET MARII CURIE-SKŁODOWSKIEJ W LUBLINIE

Zabawa a wychowanie dziecka w rodzinie na łamach wybranych czasopism warszawskich przełomu XIX i XX wieku

Child's play and family upbringing as presented
in the selected Warsaw journals from the turn of the 19th and 20th centuries

Abstract: Fun is one of children's activity form. From the half of the 19th century it has become an object of many research of educators, psychologists, historians. Fun played an important role in Polish society who was stripped of the personal state system. The topic of entertainment and things connected with toys was taken in social – cultural magazines of the Polish Kingdom in the second half of the19th century and it was also present in next century.
The elaboration base of this work are chosen magazines: „Bluszcz", „Literature feast" and "Family Chronicle". On their columns, educational problems were discussed in detail, the case of proper child's was placed among it. Manner of spending free time of generation of young Poles could not be indifferent to the whole society. This article presents views of publicists concerning on the advised and criticized manners of spending free time. It also expresses opinions about adviced toys on the columns of press.

Key words: play, ubringing, child Warsaw's magazines.

Jedną z form aktywności dziecięcej jest zabawa. Już na początku XIX wieku Łukasz Gołębiowski pisał, że „szuka jej zarówno wiek dziecinny, średni i podeszły, nie odrzuca późna starość nawet…"[1]. Problematyka zabaw w świetle literatury przedmiotu stanowi kwestię wieloaspektową[2]. Spełniają one zarówno funkcję integracyjną, edukacyjną, ekonomiczną, jak i przygotowawczą czy wyrównawczą[3].

---

[1] Ł. Gołębiowski, *Gry i zabawy różnych stanów w kraju całym, lub niektórych tylko prowincjach*, Warszawa 1831, s. 5.

Należy podkreślić wielofunkcyjność i wieloaspektowość problematyki zabawy. Ryszard Kantor zwraca uwagę, że jest lepiej dla społeczeństwa, gdy się często i zdrowo bawi niż, gdy zabawa odgrywa w nim marginalną rolę[4]. Zabawa pełni istotne funkcje dla kultury. Pełni funkcje sprzyjające jej trwałości. Jest kojarzona z czasem wolnym, rozrywką, rekreacją. Jej funkcjonalność wpływa na takie społeczne skutki bawienia się, które kulturową strukturę umacniają, nadają jej ciągłość[5]. Istnieją jednak według Ryszarda Kantora pewne formy zabaw i zabawek, które są dysfunkcyjne[6]. Należą do nich te, które z zewnątrz jawią się jako akty agresji. Pobicie kolegi, niszczenie różnych przedmiotów to wszystko spotyka się ze społeczną dezaprobatą. Tego rodzaju sytuacje niepokoją nas również obecnie, ale już w XIX stuleciu je piętnowano, ostrzegając rodziców przed błędami jakie popełniali wychowując dzieci, zalecając właściwe sposoby zabawy, spędzania wolnego czasu.

W ujęciu holenderskiego historyka kultury Johana Huizingi zabawa stanowi dobrowolną czynność, dokonywaną w pewnym czasie i przestrzeni według obowiązujących reguł, jest celem samym w sobie, towarzyszy jej uczucie napięcia, radości i świadomość odmienności od zwyczajnego życia[7]. Jan Grad przez zabawę rozumie pewien sposób uczestnictwa w kulturze[8]. W ujęciu Ryszarda Zięzio zabawa jest każdym aktem kreacyjnym, motywowanym zewnętrznie i wewnętrznie, operacjonalizowanym kolejnymi działaniami transgresyjnymi i ochronnymi, inspirowanym potrzebami hedonistycznymi[9]. Według definicji Wincentego Okonia, zabawa stanowi działanie wykonywane dla własnej przyjemności, oparte na udziale wyobraźni tworzącej nową rzeczywistość. Treść reguł tego działania pochodzi z życia społecznego, ma charakter twórczy i pozwala samodzielnie poznawać i przekształcać środowisko[10].

---

2 K. Kabacińska, *Zabawy i zabawki dziecięce w osiemnastowiecznej Polsce*, Poznań 2007, s. 12; B. Sułkowski, *Zabawa. Studium socjologiczne*, Warszawa 1983, s. 254.

3 Szerzej na ten temat: K. Kabacińska, dz. cyt., s. 36-43.

4 R. Kantor, *Człowiek-kultura-zabawa. O socjalizacyjnych i pacyfikacyjnych funkcjach zabawy*, „Zabawy i Zabawki" [2] 1998, nr 3, s. 29.

5 Tamże.

6 Tamże.

7 J. Huizinga, *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*. Przeł. M. Kurecka, W. Wirpsza, Warszawa 1998, s. 11-23; s. 55-56. Por. W. Okoń, *Zabawa a rzeczywistość,* Warszawa 1987, s. 40; K. Kabacińska, dz. cyt., s. 16.

8 J. Grad, *Zabawa-analiza pojęć i koncepcji,* „Zabawy i Zabawki" 1997, nr 1-2, s. 7.

9 R. Zięzio, *Wokół naczelnej zasady funkcjonalnej w zachowaniach ludycznych*, „Zabawy i Zabawki" 1997, nr 3, s. 9.

10 W. Okoń, dz. cyt., s. 44.

Zabawa odgrywa ważną rolę dla odpoczynku, a zwłaszcza dla prawidłowego rozwoju dziecka[11]. Powinna mieć charakter twórczy, gdyż stanowi podstawę rozwoju wyobraźni. To w niej w pełni ujawnia się osobowość dziecka[12]. Poprzez zabawę umiejętnie przygotowuje się je do życia, warunków, zdarzeń, stosunków, które dla dziecięcego umysłu są zupełnie obce: „…nie zabierając dziecku przytem tego, co stanowi szczęście, niczem niezastąpione szczęście jego wieku"[13]. Dziecko jest jakby naładowanym akumulatorem, przygotowywanym na daleką drogę, na podróż przez życie. Rodzice muszą zawczasu przyzwyczajać je do ładu, nie tylko w poszczególnych wykonywanych czynnościach, lecz nawet w myślach swoich[14]. Dzieci bawiąc się kreują świat, uzupełniają zdobytą wiedzę o własne, wczesne wyobrażenia zjawisk, przedmiotów i sytuacji[15]. Od zawsze zabawa pełniła też funkcję socjalizacyjną, przygotowując do pełnienia odpowiednich ról w społeczeństwie[16]. Teoretyk zabawy Roger Caillois pisał, że nie ma cywilizacji bez zabawy i uczciwej gry. Nie ma kultury tam, gdzie społeczeństwo nie umie czy nie potrafi uczciwie wygrać bądź przegrać[17].

Wanda Krawczyk powołuje się na definicję Elizabeth Bergner Hurlock, według której przez zabawę rozumie się każdą czynność podjętą dla przyjemności bez względu na końcowy rezultat. Taka zabawa podjęta jest dobrowolnie bez jakiegokolwiek przymusu z zewnątrz, zaś jej celem jest rozrywka[18]. Podobną definicję zabawy zaproponowali Zbigniew Baran, Małgorzata Walas i Agata Wróbel. Według nich zabawa podjęta jest

---

11 D. Żołądź-Strzelczyk, K. Kabacińska (red.) *Dawne zabawy dziecięce*, Kielce-Warszawa 2008, s. 4-5; por. W. Pomykało (red.) *Encyklopedia pedagogiczna,* Warszawa 1993, s. 933.

12 Z. Baran, M. Walas, A. Wróbel, *Zabawy i zabawki jako motyw literacki w polskiej poezji dla dzieci*, „Zabawy i Zabawki" 1997, nr 3, s. 67.

13 Z. Seidlerowa, *Szczęście dziecka*, „Bluszcz" 1904, nr 16, s. 181-182.

14 Tamże.

15 K. Szczepański, *Zabawa jako źródło i podstawa twórczości*, [w:] *Dziecko w świecie zabawy. O kulturze, cechach i wartościach ludycznej edukacji,* Kraków 2009, t. 16, s. 183.

16 *Dawne zabawy dziecięce*, dz. cyt., s. 9.

17 R. Caillois, *Człowiek i sacrum*, tłum. A. Tatarkiewicz, E. Nurska, Warszawa 1995, s. 186. Już w społeczeństwach pierwotnych dzieci zależnie od wieku w zabawach naśladowały dorosłych, mogły uczestniczyć w normalnych lub świątecznych zajęciach dorosłych. Zob. K. Kabacińska, dz. cyt., s. 23; por. A. Zadrożyńska, *Homo faber i homo ludens*, Warszawa 1983, 94.

18 Zabawa miała olbrzymie znaczenie dla psychicznego i społecznego przystosowania się dziecka. Zob. E. B. Hurlock, *Rozwój dziecka. Rozwój zabawy*, Warszawa 1985, s. 6-7; por. W. Krawczyk, *Środowiskowe uwarunkowania treści zabaw tematycznych dzieci na wsi i w mieście i ich walory uspołeczniające*, „Zabawy i Zabawki" 1993, nr 3, s. 29; M. Szymczak (red.), *Słownik języka polskiego*, Warszawa 1998, t. 3, s. 824.

spontanicznie dla przyjemności, rodzi się z psychofizycznych, emocjonalnych, fantazjotwórczych potrzeb[19]. Obserwując dziecko zajęte zabawą zauważymy jak wiele wysiłku wkłada w aktywność w zabawie, pasji, pokonując przy tym upór w przezwyciężaniu trudności. Zabawa to jeden z czynników wychowania moralnego[20].

Zainteresowanie problematyką zabaw i zabawek pod względem różnych aspektów pojawiło się w XVIII stuleciu, wtedy właśnie podjęto pierwsze próby wyjaśnienia czym jest zabawa i jakim służy celom[21]. Od połowy XIX wieku dziecięca zabawa stała się przedmiotem wielu badań pedagogów, psychologów, historyków[22]. Literatura dziecięca podjęła ten temat w pierwszej połowie XIX wieku[23].

Zabawa ma przygotować dzieci do dorosłego życia. Anna Myśliwiec omawia w swoim artykule teorie zabawy oparte na psychoanalizie, odgrywające ważną rolę w rozwoju emocjonalnym dziecka, rozwojową teorię zabawy, badającą sposoby i reguły przejawiania się zabawy, autoekspresywną teorię zabawy, rekreacyjną, oraz najnowsze teorie zabawy[24]. Wyróżnia zabawy ruchu i zabawy rozwijające zmysły[25].

Dorota Żołądź-Strzelczyk i Katarzyna Kabacińska scharakteryzowały w ujęciu historycznym zabawy zręcznościowe wypływające z potrzeby ruchu (palant[26], wolant[27]), ruchowe (obejmujące bieganie w różnych odmianach, dające dużo możliwości rozładowania emocji bez czyjejkolwiek pomocy) oraz zimowe (lepienie bałwana, jazda na sankach, narty, ślizgawka, łyżwy)[28].

---

19 Z. Baran, M. Walas, A. Wróbel, *Zabawy i zabawki jako motyw literacki,* dz. cyt., s. 68.

20 W. Krawczyk, *Środowiskowe uwarunkowania treści zabaw tematycznych dzieci na wsi i w mieście i ich walory uspołeczniające*, „Zabawy i zabawki" 1993, nr 3, s. 31-33.

21 Za K. Kabacińska, *Zabawy i zabawki dziecięce w osiemnastowiecznej Polsce*, dz. cyt., s. 6; por. P. Ariès, *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*, Gdańsk 1995, s. 69-103.

22 A. Myśliwiec, *Zabawy i zabawki w literaturze naukowej. Zestawienie bibliograficzne w wyborze*, „Zabawy i zabawki" [4] 2006, nr 1-4, s. 147; por. R. Kantor, R. Zięzio, *Zabawy i zabawki w życiu polskich dzieci w XIX i XX wieku,* [w:] *Od narodzin do wieku dojrzałego. Dzieci i młodzież w Polsce, cz. 2, Stulecie XIX i XX,* Warszawa 2003, s. 249-25.

23 Opisy zabaw występują u Stanisława Jachowicza, Marii Konopnickiej, Władysława Bełzy, zob. Z. Baran, M. Walas, A. Wróbel, dz. cyt., s. 69.

24 A. Myśliwiec, dz. cyt., s. 147- 167.

25 Tamże.

26 Palant polegał na tym, że dzielono się na dwie grupy i rzucano ku sobie piłkę kijem w nią trafiając.

27 Wolant polegał na odbijaniu specjalnymi rakietami pierzastej lotki, zwanej wolant.

28 *Dawne zabawy dziecięce*, dz. cyt., s.12-15.

Wacław Korzeniowski zwrócił uwagę, że w pierwszych latach życia ważną rolę odgrywają zabawy manipulacyjne, wyrabiające sprawność dłoni i palców oraz koordynację ruchów. Natomiast w późniejszym okresie powinny to być zabawy manipulacyjno-konstrukcyjne, sprzyjające podejmowaniu pierwszych prób kształtowania otaczającej rzeczywistości[29].

Doniosły wkład do pedagogiki zabawy wniósł Fryderyk Frőebel, w ujęciu którego zabawa to najwyższy stopień rozwoju dziecka[30]. Mówił o zabawie jako konieczności i potrzebie ujawniania się wnętrza dziecka, kiedy do głosu dochodzi radość, wolność, zadowolenie[31]. Wykorzystał ją jako środek wychowawczy, co zaowocowało powstaniem szkoły powszechnej tzw. freblówki, korzystającej z jego metodyki wychowania[32].

Nikogo nie powinien dziwić fakt, że zabawa, która towarzyszy zarówno dzieciom, jak i dorosłym odgrywała doniosłą rolę w społeczeństwie polskim pozbawionym własnej państwowości. Tematyka zabaw i spraw związanych z zabawkami została podjęta w czasopismach społeczno-kulturalnych Królestwa Polskiego drugiej połowy XIX wieku i obecna była także w następnym stuleciu. Podstawę źródłową niniejszego opracowania stanowią wybrane czasopisma: „Bluszcz”[33], „Biesiada Literacka”[34] oraz „Kronika Rodzinna”[35]. Na ich szpaltach omawiano szczegółowo kwestie wychowawcze, wśród których znalazła się też sprawa odpowiedniej zabawy dla dziecka.

---

29 W. Korzeniowski, *Zabawka mechaniczna w świecie dziecka. Szkic z dziejów bawienia się i wychowania*, [w:] B. Dymara (red.) *Dziecko w świecie zabawy. O kulturze, cechach i wartościach ludycznej edukacji, Nauczyciele-Nauczycielom*, Kraków 2009, t. 16, s. 298.

30 A. Myśliwiec, dz. cyt., s. 148.

31 K. Szczepański, dz. cyt., s. 187.

32 A. Myśliwiec, dz. cyt., s. 148; por. S. Miaskowski, *Kwestya ogrodów froeblowskich u nas,* „Bluszcz” 1868, nr 17, s. 101-102.

33 „Bluszcz” – pismo tygodniowe ilustrowane dla kobiet; zob. O czasopiśmie „Bluszcz” Z. Bielecka, *50-lecie „Bluszczu*”, „Kurier Warszawski” 1915, nr 113, s. 3-4; J. Franke, *Program literacki czasopisma „Bluszcz” w latach 1865-1905*, „Studia o Książce” 1983, nr 13, s. 111-127; por. J. Chwastyk-Kowalczyk, „*Bluszcz*” *w latach 1918-1939. Tematyka społeczna oraz problemy kultury i literatury*, Kielce 2003.

34 „Biesiada Literacka”, pismo literacko-polityczne ilustrowane; zob. Z. Kmiecik, *Prasa warszawska w okresie pozytywizmu (1864-1885)*, Warszawa 1971, s. 117-120; por. B. Kocówna, „*Biesiada Literacka*” *– pismo i ludzie*, „Rocznik Biblioteki Narodowej” 1 (1965) s. 224-242.

35 „Kronika Rodzinna”, pismo dwutygodniowe, od 1900 roku tygodnik; zob. Z. Kmiecik, *Prasa warszawska w okresie pozytywizmu*, dz. cyt., s. 145; G. Karłowska, *Specyfika zawodu nauczyciela domowego w świetle czasopism pedagogicznych i rodzinnych na przykładzie „Przeglądu Pedagogicznego” (1882-1905) i „Kroniki Rodzinnej” (1867-1915)*, [w:] K. Jakubiak, A. Winiarz (red.), *Nauczanie domowe dzieci polskich od XVIII do XX wieku*, Bydgoszcz 2004, s. 331-345.

Sposób spędzania wolnego czasu młodych pokoleń Polaków nie mógł być obojętny ogółowi społeczeństwa. Ważne było z kim dzieci i młodzież spędzają czas i w jaki sposób to robią. Chodziło o to, by bawiąc się nie zapominać o obowiązkach względem rodaków i ojczyzny, by nie ulec demoralizacji i nie demoralizować innych. Dzięki zabawie i zabawkom dziecko zdobywało wiadomości o świecie, wzbogacało swoją wiedzę, wyrażało swoje uczucia i pragnienia, rozładowywało napięcie nerwowe[36].

Tematyka spędzania wolnego czasu, podejmowania czynności uprzyjemniających życie oraz spraw związanych z zabawą i zabawkami należała w omawianym okresie do częściej podejmowanych. Publicyści przypisywali jej niebagatelną rolę wychowawczą, kształtowania obywateli świadomych swojej polskości, znających rodzimą tradycję, unikających zbytku i cudzoziemszczyzny, spędzających czas wolny na czytaniu polskich książek lub na ćwiczeniach fizycznych. Szpalty czasopism wypełnione są artykułami, które często były drogowskazami jak mądrze spędzać czas wolny i stosowną rozrywkę organizować. Krytykowano nieprawidłowości i brak smaku przy tego typu czynnościach.

Wyrażano pogląd, że dzieci pod okiem starszych kolegów, przy dobrym przykładzie i w zorganizowanej zabawie byłyby mniej krzykliwe. W „Bluszczu" zamieszczono przykład Jana Maurycego Kamińskiego[37], który spróbował w Zwierzyńcu urządzić „hulankę" dla dzieci z urozmaiconym programem wyścigów, gimnastycznych popisów, gier towarzyskich, tańców[38]. Kilkaset malców w różnym wieku i z różnych stanów utworzyło „sosietę" ożywioną wybornym humorem i werwą. Ponieważ dzieci szybko nawiązują przyjaźnie, pod kierunkiem starszych i odpowiedzialnych „gospodarzy zabawy" wszystko się dobrze rozwijało. Maluchy z płaczem i pod przymusem opuszczały ogród. Te dziecięce igrzyska swoje powodzenie zawdzięczały także działaniom Feli Kaftalowej, która z wielką zręcznością i pomysłowością, z wielkim poświęceniem umiała rozruszać, ożywić dzieci.

Mimo zdecydowanych zalet podobnych rozrywek wyrażono także obawę, aby na rautach dziecięcych pod gołym niebem nie naśladowano

---

36 W. Korzeniowski, dz. cyt., s. 297.

37 J. M. Kamiński [1844-1907], prawnik, literat, prowadził pracę pedagogiczną; zob. C. Gajkowska, *Kamiński Jan Maurycy*, [w:] *Polski Słownik Biograficzny*, Wrocław-Warszawa-Kraków 1964-1965, t. 11, s. 566-567.

38 [M. Gawalewicz] Quis, *Pogawędka*, „Bluszcz" 1886, nr 28, s. 217.

zanadto etykiety, zwyczajów i śmieszności prawdziwego salonu oraz unikano tytułów honorowych urzędów[39].

Zbiorowe zabawy dla matek zmuszonych całe lato spędzić w mieście, w Warszawie stanowiły pożądaną sposobność rozrywki, dopełniającej program towarzyskiego wychowania dzieci[40]. Zabawy, cielesne ćwiczenia, muzyka, taniec, sporty były czynnikami wychowawczymi tak samo ważnymi jak dobra książka. Konieczne było rozwijanie formy fizycznej równocześnie z duchową.

Za jeden z ważniejszych czynników kształtowania osobowości młodego człowieka uznano lekturę dobrej książki. Podjęto próbę wyrobienia nawyku czytania. Wskazywano jakie książki są najodpowiedniejsze dla danego wieku i jak należy wdrażać dziecko do tego typu rozrywki. Czytanie dzieciom, ze względu na późniejsze następstwa, było zaliczane do czynników wychowawczych. Wspólne tematy, pasje i zainteresowania rodziców w sposób pozytywny oddziaływały na dzieci, a wybór właściwej lektury był bardzo istotny. Pisano, że „[…] każda książka przeczytana jakiś odcisk na miękkiej istocie dziecka zostawi"[41]. Pedagodzy byli zgodni, by podporządkować literaturę dla dzieci i młodzieży zadaniom edukacyjnym, poznawczym, wychowawczym. Dzieciom należało ciągle powtarzać, „że póki u nas książka będzie zbytkiem niektórych, póki wszystkie dzieci z wysokich domów, czy niskich domków jednakowo czytać nie będą umiały, jak to ma miejsce w Niemczech, póty książka będzie u nas rzeczą kosztowną i chęć zysku tych, którzy na książkę spekulują, będzie nam obce tandety narzucać"[42]. Czytanie mogło być rozrywką wtedy, gdy książka była ku odpowiedniej rozrywce przeznaczona, kiedy rzeczywiście człowiek był w stanie przy danej lekturze się odprężyć, nauczyć i dowiedzieć się czegoś nowego i mądrego. Duża ilość książek, dowolnie czytanych była tak samo szkodliwa, jak ich niedostatek. Zachęcano do czytania dzieł, z których płynęła ważna informacja pozwalająca szerzyć wiedzę o polskości. Uważano, że literatura powinna służyć swojemu narodowi kształcąc go i wychowując[43].

---

39 Tamże.
40 Z. Seidlerowa, *Kraina dzieci naszych*, „Bluszcz" 1906, nr 1, s. 3.
41 M. Ilnicka, *Czytanie dziecinne*, „Bluszcz" 1872, s. 395.
42 M. Ilnicka, *Książki dziecinne*, „Bluszcz" 1871, nr 51, s. 394.
43 T. Jeske-Choiński, *Śp. Piotr Chmielowski*, „Bluszcz" 1904, nr 18, s. 205-206.

Od zawsze dzieciom towarzyszyła baśń i bajka. Ta ostatnia to krótki utwór fabularny, którego podstawą jest przypowieść sugerująca praktyczne pouczenie, sąd moralny[44]. Pozwalała uciec od realiów i trudów życia. W artykule Anny Kurzeji przez określenie bajki rozumiemy grupę utworów dla dzieci stanowiących fantastyczne opowiadania o ludziach, zwierzętach. Natomiast baśń, szczególnie ludowa, pełna jest bohaterów zwierzęcych, wątków o zależności człowieka od świata przyrody. Jej celem jest przybliżenie tradycji kulturowych[45]. Na łamach prasy uczono, jak ważne jest opowiadanie dzieciom przez rodziców tego typu historii już od najmłodszych lat, w jaki sposób zaznajomić je ze światem bajek, źródłem zachwytów, pozostawiającym ciepłe wspomnienie na całe życie[46]. Uczulano, by ich nie straszyć, nie opowiadać „groźnych" bajek po zmroku, nie powodować znużenia. Dzięki opowiadaniu bajek i baśni w domach zacieśniały się więzi między domownikami[47]. Obrazowość baśni sprzyjała rozwojowi wyobraźni. Wchodząc w określone role dzieci same mogły kreować rzeczywistość.

Bajka jest potrzebna, aby przejść pewne etapy myślenia dziecka, dopóki nie zacznie operować pojęciami[48]. Na łamach prasy zachęcano, aby uprzystępnić mu polskie bajki na przykład Kazimierza Władysława Glińskiego[49] czy Kazimierza Władysława Wójcickiego[50]. Miałyby one przygotować do dorosłego życia, wskazując szkodliwość występków jakich dopuszczają się ludzie oraz użyteczność rozsądnego i uczciwego postępowania.

Na łamach prasy często zalecano, aby wolny czas spędzać organizując dzieciom i młodzieży zabawy na świeżym powietrzu, wpływające pozy-

---

44 W. Woźnowski, *Bajka*, [w:] *Literatura Polska. Przewodnik Encyklopedyczny*, Warszawa 1984, t. 1, s. 40-42.

45 A. Kurzeja, *Dziecko w świecie bajek i baśni. Baśń i bajka-źródłem radości i zabawy*, [w:] *Dziecko w świecie zabawy,* dz. cyt., s. 160-161.

46 S., *Dlaczego dzisiejsze matki nie umieją opowiadać bajek swoim dzieciom?,* „Bluszcz" 1904, s. 583; por. *Notatki pedagogiczne*, „Bluszcz" 1886, nr 46, s. 363.

47 A. Kurzeja, dz. cyt., s. 163.

48 Tamże.

49 Kazimierz Gliński (1850-1920), poeta, dramaturg, powieściopisarz, dramaturg, komediopisarz, zob. I. Turowska-Barowa, *Gliński Kazimierz*, [w:] *Polski Słownik Biograficzny*, Wrocław-Kraków-Warszawa 1959-1960, s. 63.

50 Kazimierz Władysław Wójcicki (1807-1879), jego zainteresowania skupiały się na etnografii, historii i kultury narodowej, zob. W.A.-Sz., *Wójcicki Kazimierz Władysław*, [w:] *Dawni pisarze polscy od początków piśmiennictwa do Młodej Polski. Przewodnik biograficzny i bibliograficzny*, Warszawa 2004, t. 5, s. 113-115. Z. Seidlerowa, *Dlaczego dzieci lubią bajki?,* „Bluszcz" 1904, nr 27, s. 313.

tywnie na ich kondycję fizyczną. W „Bluszczu" z 1912 roku, dr Gabryela Majewska powołała się na pogadanki Zofii Przewóskiej-Czarnockiej[51] opatrzone dewizą: *W zdrowem ciele, zdrowa dusza*[52]. Informowała, że matki znajdą tam wiele wskazówek w kwestii wychowania zdrowych i silnych dzieci. Jest to książka ożywiona „duchem obywatelskim", podająca przystępnie wskazówki higieniczne, zilustrowane danymi statystycznymi, z przedmową doktora Mariana Antoniego Roszkowskiego[53].

Zainteresowanie aktywnym spędzaniem wolnych chwil wyrażało się w częstych publikacjach na ten temat. Pisano, że ruch w życiu człowieka odgrywa wielką rolę. Popularne było zakładanie terenów zielonych, ogrodów przeznaczonych dla zabaw, gier i zajęć praktycznych, gdzie dzieci mogły się swobodnie bawić i spontanicznie nawiązywać relacje koleżeńskie[54]. Sport i rekreacja były i są w dalszym ciągu niezbędne nawet dla prostego rozładowania napięcia. Dorośli powinni wiedzieć, że dzieci lubią biegać i skakać dotąd dopóki zmęczenie nie zmusi ich do odpoczynku. Głośny śmiech i okrzyki są u nich jak najbardziej naturalne i takie zachowanie nie powinno nikogo dziwić[55]. Nagrawszy się w piłkę, wolanta, obręcz, ślepą babkę dziecko z odświeżoną myślą wracało do książki[56].

Rekreacja obejmowała uprawianie różnych sportów. Na łamach prasy znalazły się informacje dotyczące terenu zabaw, utworzonego przez Henryka Jordana na Błoniach Krakowskich. W ten sposób dano możliwość spacerów na świeżym powietrzu, a zabawy i gry w naturalny sposób przygotowywały do życia społecznego, uczyły wytrwałości i koncentracji. Ogródki jordanowskie stały się ośrodkami sportu. Można było tam grać w piłkę nożną, tenis, uprawiać ćwiczenia lekkoatletyczne. Odbiciem idei jordanowskiej były ogrody im Wilhelma Ellisa Raua[57]. Gry i zabawy

---

51 Maria Czesława Przewóska (1868-1938), publicystka, literatka; zob. R. Skręt, *Przewóska Maria Czesława*, *Polski Słownik Biograficzny*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź 986, t. 29, z. 120, s. 36-38.

52 G. Majewska, *W zdrowem ciele zdrowa dusza*, „Bluszcz" 1912, nr 7, s. 77-78.

53 Marian Antoni Roszkowski (1870-1958), lekarz pediatra; zob. T. Ostrowska, *Roszkowski Marian Antoni,* [w:] *Polski Słownik Biograficzny*, t. 32, z. 132, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź 1989, s. 267-269; por. G. Majewska, dz. cyt., s. 77-78.

54 K. Łozińska, *Ogród do zabaw, gier i zajęć praktycznych dla dzieci*, „Bluszcz" 1912, nr 19, s. 223.

55 Jedna z Matek, *Zabawy dziecinne*, „Kronika Rodzinna" 1891, nr 5, s. 133.

56 Tamże.

57 [A. Goltz] A.G., *Uwaga o wychowaniu z powodu: „Przewodnik wychowania" H. Wernica*, „Kronika Rodzinna" 1868, nr 5, s. 65-66; por. Y..., *Warszawskie Kolonie Letnie,* „Biesiada Literacka" 1890, t. 30, nr 41, s. 231.

dostosowywano do możliwości rozwojowych dzieci. Popularne formy sportu rozwijały się na publicznych ślizgawkach, cyklodromach, strzelnicach i kąpieliskach.

Rekreacja oraz uprawianie sportów stało się nieodłączną częścią życia. Na łamach czasopism pisano, że ćwiczenia fizyczne wpływają na kształtowanie dobrej postawy, likwidują jej wady, ćwiczą mięśnie, wyrabiają zręczność. Różnego rodzaju skoki, biegi, łyżwiarstwo, jazda na nartach pobudzają energię[58]. Wśród polecanych ćwiczeń znalazły się zwłaszcza gra w piłkę, pływanie oraz wioślarstwo. Uwagę prasy skupiały także sporty zimowe, gdyż hartowały młodzież. Narciarstwo i saneczkarstwo ćwiczyły na przykład odwagę i przytomność umysłu. Zachęcano do popularyzacji kolarstwa. Zainteresowanie „sportem welocypedowym" tłumaczono jego zaletami higienicznymi.

Zachęcano do gry „foot-ball"[59]. Ta stara zabawa piłkarska polegała na tym, żeby wielką piłkę, rodzaj balonu, przerzucić poza granice obozu przeciwnego. Przy okazji opisywania tej zabawy odwołano się do imprezy odbywanej w lasku Bulońskim, gdzie rozegrały partię „Foot-ball" dwa hufce młodzieży francuskiej i angielskiej zgodnie z regułami praktykowanymi w Anglii, ale według przepisów ustanowionych przez prezesa ligi narodowej wychowania fizycznego Paschalisa Grousset[60]. Przepisy te, dostosowane do obyczajów francuskich, były łagodniejsze od angielskich. Zabraniały wszelkich ręcznych zapasów, które w Anglii prowadziły do niebezpiecznych bójek[61]. Szczegółowy opis zabawy miał zachęcić polską młodzież do podobnej rekreacji, gdyż miała ona za mało urozmaicenia[62]. Pisano, że nawet zabawa w palanta, wybornego jako gimnastyka całego ciała, wyszła z użycia, może zatem „gra balonowa", modna w Europie, bardziej się młodzieży spodoba.

Na łamach „Biesiady Literackiej" zamieszczona była informacja na temat roweru lądowo-wodnego, dzięki któremu sport ten można było uprawiać na wodzie i śniegu[63]. W Anglii welocypedystów było przeszło pół miliona a jednak każda inna gimnastyczna rozrywka znajdowała tam mimo wszystko zwolenników. Na ziemiach polskich natomiast liczba welo-

---

58 Abgar-Sołtan, *Nasze dzieci*, „Bluszcz" 1902/1903, nr 2, s. 14.
59 *Zabawa „Foot-ball"*, „Biesiada Literacka" 1890, nr 18, s. 285-286.
60 Tamże, s. 286.
61 Tamże.
62 Tamże.
63 *Welocyped lądowo-wodny*, „Biesiada Literacka" 1890, nr 41, s. 238-239.

cypedystów nie sięgała nawet tysiąca, inne sporty podobnego rodzaju nie były znane wcale. „A przecież młodzieży nie tylko tysiąc posiadamy; zdechlaczków, obojętnych na zdrowie ciała i duszy i u nas jest sporo, więcej jednak jest chętnych, tylko brak im ciekawości" – pisano w „Biesiadzie Literackiej[64].

Ważne było uwzględnienie higieny zabawy, równowagi pomiędzy zabawą rozwijającą intelekt i zajęciem rozwijającym siły fizyczne dziecka. Była już mowa o tym, że właściwa zabawa powinna być kształcąca dla dziecka. Na łamach „Bluszczu" upominano się o opiekę nad nim nie tylko pod względem fizycznym, ale również intelektualnym. Maria Ilnicka pisała: „Pierwsze nauczycielstwo matki nie może i nie powinno być jednostronnem, że przeciwnie pierwszy wpływ matki – nauczycielki sięgać winien możliwie najszerzej"[65]. Organizując zabawę, szczególnie w dobie zaborów, na matki spadł obowiązek wychowania młodego pokolenia[66].

Kolejnym zagadnieniem, które przewijało się na łamach czasopism społeczno – kulturalnych Królestwa Polskiego, były sprawy dotyczące faktu, że rozrywka powinna być w odpowiednim czasie, czyli nie powinna przeszkadzać w wypełnianiu podstawowych codziennych obowiązków zarówno przez osoby dorosłe, jak dzieci oraz młodzież. Na zabawę trzeba było po prostu mieć czas. „Bawiliśmy się zawsze i bawimy dotąd zanadto, zabawa zabiera w życiu naszem miejsca za wiele-tak wiele, że znaczna część owoców pracy jej się na ofiarę oddaje, i to wytwarza ów stan niezamożności, braku zapasów, życia z chwil na chwilę, które sprawia, że klęski losu nie dają się następnie tak przetrzymywać, aby nie tworzyły natychmiast mnóstwa min i nie pogrążały społeczeństwa w niedolę głębszą" – pisała w 1886 roku Maria Ilnicka[67].

Ważną sprawą były nawyki z dzieciństwa, ponieważ odciskały piętno na całym późniejszym życiu. Gry nie mające nic wspólnego z grą hazardową, nie groziły ruiną i hańbą. Wolny czas w życiu młodego człowieka powinien być mądrze wykorzystany, przeznaczony na dobrą rozrywkę jaką było czytanie, wspólne zamiłowania i zainteresowanie realizowane w gronie najbliższych. Inaczej działo się w przypadku dzieci,

---

64 *Zabawa „Foot-ball"*, dz. cyt., s. 286.
65 M. Ilnicka, *Przegląd Piśmienniczy. Ziarnka społeczne dla matek naszych przez Jana Jeleńskiego*, „Bluszcz" 1876, nr 48, s. 380-381.
66 Tamże, nr 49, s. 391.
67 M. Ilnicka, *Zabawy dzieci w Zoologicznym Ogrodzie Warszawskim*, „Bluszcz" 1886, nr 43, s. 338.

których „…ojcowie zbyt często marnują czas nad zielonym stolikiem, i w wieku, w którym kształcić się powinni, zarówno umysłowo jak fizycznie, nabywają smutnego w skutkach życiowych nałogu, który wpłynie na całą przyszłość (…) i wpłynie na to, iż zamiast ludzi wytworzą się tylko maszyny ludzkie…”[68]. Ubolewano nad smutnymi skutkami złego wychowania dzieci, nad brakiem zamiłowania do rozrywek umysłowych kształtujących osobowość[69].

Nie zabrakło na łamach omawianej prasy słów krytyki pod kątem nieumiejętnego spędzania wolnego czasu, jak chociażby „zabaw balowych”[70]. Nie leżały one w naturze dziecka, wpływały źle na jego zdrowie a skąpe, ekstrawaganckie i krępujące stroje, nie sprawiały najmłodszym przyjemności, nadto przyzwyczajały je do zazdrości, zbytku, kokieterii, próżności. Publicyści podkreślali, że niszczą równowagę umysłu[71].

Bale dziecinne pod wieloma względami stanowiły zły przykład zabawy. Często były organizowane w sposób lekkomyślny, stanowiły przeszkodę w nauce, a ich następstwa były groźne dla zdrowia. Były zdecydowanie przykładem rozrywki niewłaściwej dla dzieci. Wytrącały je z normalnego funkcjonowania, podniecały niezdrowe uczucia: próżność i żądzę podobania się. Udział w balu rodził, poza znużeniem, bólem głowy czy ociężałości, szereg wrażeń, które absorbowały myśl młodego człowieka w zupełności, odrywając od właściwszych zainteresowań. Logiczne, że nie można było żądać od dziecka, by po nieprzespanej nocy, spędzonej na tańcach, chłopiec lub dziewczynka byli w stanie nagiąć swój umysł do zajęć z gramatyki, historii czy arytmetyki.

W trakcie bali trudno było ustrzec dziecko od napicia się chłodnego napoju, a to w efekcie prowadziło nagminnie do zaziębienia[72]. Gdy bale powtarzały się, wybryki przeciw higienie usposabiały dzieci do anemii, blednicy, histerii. Na tym tle dochodziło często także do schorzeń nerwowych[73].

Podobne zabawy wpływały demoralizująco na dzieci, zwłaszcza na kształtujące się charaktery, oddalając młode pokolenie od obowiązków religijnych i rzeczy poważnych. Publiczne bale organizowane dla dzieci,

---

68 [A. Gruszecki] A. Gr., *Jak się bawić*, „Kronika Rodzinna” 1891, nr 1, s. 1.
69 Tamże, s. 3.
70 [W. Maleszewski] Sęp, *Z Warszawy*, „Biesiada Literacka” 1884, s. 322.
71 Jedna z Matek, dz. cyt., s. 132.
72 Tamże, s. 133.
73 Tamże.

wprowadzone za przykładem Paryża, wywołały „gromiące głosy wszystkich prawie organów prasy”[74]. Pojawił się nawet pogląd, że jest to właściwość XIX wieku[75]. Pisano: „Zamiast […] przeciwstawić się […] złowrogiemu wpływowi [balów] na zdrowe, silne organizmy, nierozsądni rodzice osłabiają je dobrowolnie i tym sposobem przygotowują sami smutne następstwa”[76]. Na łamach czasopism podjęto próbę przekonania rodziców i wychowawców, że „Nie leży w naturze dziecka a może i niczyjej używać zabawy w ciasnych trzewiczkach lub sukienkach, myśleć o tem, by ich nie zgnieść i nie poplamić”[77]. Apelowano, aby pozbawić bal sztucznego światła, pięknego salonu i strojów, w konsekwencji czego zniknie główny jego urok. Karcono organizowanie balów surowymi słowami twierdząc, że „jest to przede wszystkim targowica próżności”[78]. Na łamach czasopism uczulano wychowawców, że w wyniku tego rodzaju imprez na czołowe miejsce wysuwa się zwykle zazdrość o ładniejszą sukienkę koleżanki, o piękniejsze włosy[79].

Publicyści upominali, by zabawa była odpowiednia do wieku dziecka. Zdarzało się, że próbowano ją organizować dla najmłodszych na wzór zabaw dla dorosłych. Tymczasem każdy wiek potrzebuje zabawy do siebie odpowiednio przystosowanej[80].

Szczególnie krytykowano osoby dorosłe, fałszywie wyobrażające sobie, iż to co im sprawia przyjemność może w podobny sposób oddziaływać także na młodsze pokolenie. Takie myślenie świadczyło o braku znajomości psychiki dziecka. W jego naturze zdecydowanie nie leżało wybieranie tancerki lub czekanie na tancerza, i zachowywanie form, przestrzeganych przez ludzi dojrzałych na tego typu zabawach[81].

Cel dobroczynny, który przyświecał podobnym imprezom, był traktowany krytycznie przez pedagogów, którzy uznawali, że jest niewłaściwy a nawet szkodliwy[82]. Mniej nieprzychylnie traktowano baliki dziecięce prywatne organizowane w gronie krewnych i znajomych, lub zabawę zbiorową szkolną pod nadzorem nauczycieli. „kawaler” i „panienka”, którzy

74 M. Ilnicka, *Zabawy dzieci*..., dz. cyt., s. 338.
75 Jedna z Matek, dz. cyt., s. 132-133.
76 Tamże, s. 133.
77 Tamże, s. 134.
78 Tamże, s. 133.
79 Tamże.
80 Tamże, s. 131.
81 Tamże, s. 133.
82 [M. Gawalewicz] Quis, *Pogawędka*, „Bluszcz” 1886, nr 3, s. 17-18.

mieli na własnym balu prawić sobie grzeczności stanowili parodię dorosłości, co było szkodliwe wychowawczo[83]. Publicyści ostrzegali także przed niestosownie urządzanymi innymi domowymi zabawami na podobieństwo zabaw „dla dorosłych"[84].

Na łamach czasopism krytykowano często towarzyszące niektórym zabawom dziecięcym dążenie do zbytku, wręcz snobizmu[85]. Podkreślano, że koncentrowanie uwagi na stroju i wyglądzie zewnętrznym nie ma nic wspólnego z rozsądnym wychowaniem młodego człowieka, który powinien dostrzegać poza wyglądem zewnętrznym, inne walory piękna u drugiej osoby[86]. Na łamach prasy wspominano, że estetyka dziecięca nie rozróżnia kosztowności tkanin, z których sporządzone są ich ubrania, póki nie przyuczą ich do tego rodzice. Dzieci lubują się w barwach żywych, nawet jaskrawych[87]. Posiadają naturalny pociąg do jasnych kolorów, gdyż barwy te są w harmonii z ich usposobieniem, a „czy barwy te ma perkalik czy jedwab, to jest im zupełnie obojętne"[88]. Zdaniem publicystki matki przesadzały, strojąc dzieci według najnowszej mody[89]. W wielu rodzinach wychowanie odbywało się bez planu i świadomego działania wychowawczego. Zdarzały się dodatnie wpływy wychowawcze, ale często wypływały ze szczęśliwego zbiegu okoliczności zewnętrznych, działających wtedy tylko korzystnie, gdy znalazły dobry grunt w łagodnym i powolnym charakterze dziecka[90].

Błędem piętnowanym na łamach „Kroniki Rodzinnej" było uważanie dzieci za „żywe lalki", za „bawidełka" w które można wszczepić własne gusta[91]. Uwagi te były zasadne zwłaszcza w pozbawionym państwowości narodzie, który powinien być solidarny w walce z cudzoziemszczyzną. Ratunkiem w tej sytuacji było mądre wychowanie młodych pokoleń Polaków w duchu patriotycznym.

Ogród, świeże powietrze, ruch brzmi lepiej niż salon balowy, ale nawet tych korzyści nie zapewniały zabawy w Ogrodzie Zoologicznym[92]. Taka

---

83 Tamże, s. 17.
84 Tamże, s. 18.
85 Jedna z Matek, dz. cyt., s. 132.
86 Tamże, s. 134.
87 Tamże.
88 Tamże.
89 M. Ilnicka, *Zabawy dzieci…,* dz. cyt., s. 338.
90 M. Ilnicka, *Najwyższa zasada wychowania. (Ustęp z dzieła A. G. Riecke: Nauka wychowania)*, „Bluszcz" 1871, nr 14, s. 105.
91 Jedna z Matek, dz. cyt., s. 134.
92 M. Ilnicka, *Zabawy dzieci…*, dz. cyt., s. 338.

nowość pojawiła się w Warszawie w 1885 roku. Pomysł został podjęty na skutek tego, że w święta i niedziele rodzice przywozili tu dzieci, aby obejrzały zwierzęta, o których czytały albo słyszały w opowieściach. Aż dotąd była to zabawa pożyteczna, bo z pewnym naukowym względem połączona i pedagogicznie dobra, gdyż wyobraźnia wzruszała się w sposób podobny jak przy ulubionym dziecięcym czytaniu o dalekich morzach i lądach. Ale takie wycieczki zdarzające się kiedy indziej w skromnych warunkach zwykłego spaceru, a zabawy usystematyzowane to różnica ogromna. Ogród zoologiczny był ciasny, nie dawał dzieciom możliwości swobodnego pobiegania a przedstawiał wadę ogromną z powodu zapachów, które sprowadzało sąsiedztwo zwierzyńca. Ze względów higienicznych nie mógł być obranym na miejsce stale powtarzającej się rozrywki, liczniejszego zbierania i zabawy tam dzieci. Wycieczki na świeże powietrze powinny mieć swój cel połączony z korzyścią widoczną dla zdrowia, Ogród Zoologiczny nie posiadł warunków odpowiednich. Uważano, że spacer do Ogrodu Botanicznego, czy pobliskich Łazienek, Mokotowa, Wierzbna bardziej jest dla dzieci odpowiedni.

W Ogrodzie Zoologicznym ćwiczenia gimnastyczne mogły być udziałem tylko ograniczonej liczby dzieci. Reszta obracała się w kółko, przez cały czas bacznie obserwując siebie nawzajem. Publiczność to zwłaszcza matki, rodzice, tłum obcy, który się zabawie dziecka przyglądał. Chęć popisu budziła się wówczas w dzieciach mimo woli. Świadkowie w dziewczynkach zauważyli ruchy kokieteryjne, a w chłopcach widzieli wyraźnie, że pamiętają o oczach, które im się przyglądają. Uczucie współzawodnictwa rozbudzało się także w matkach[93]. Ubiory niektórych dzieci były zbyt wytworne[94].

W ramach zabaw urządzano festyny ludowe, popisy linochoda, szereg przedstawień cyrkowych oraz pochody kostiumowe, puszczanie prawdziwego balonu z żywym aeronautą i podobne „dziwowiska”[95]. W Ogrodzie Zoologicznym urządzano coś w rodzaju balu letniego dla dzieci, który okazał się dobrym pomysłem, dawał bowiem sposobność wspólnej zabawy. W Ogrodzie Saskim uganiały się bandy niesfornych dzieciaków, ale miejsce na tego rodzaju imprezy nie było odpowiednie, ani ta zabawa wśród tłumu spacerowiczów nie mogła być swobodną i właściwą[96]. Chodzi o to,

---

93 Tamże.
94 Tamże.
95 [M. Gawalewicz] Quis, dz. cyt., s. 217.
96 Tamże.

aby dzieci nie były krzykliwe, psotne i zdziczałe w zabawie. Patrząc na harce chłopców w Ogrodzie Saskim publicysta stwierdzał „miałbym ochotę niektórych spętać za karę i osadzić w kącie na pokucie”[97].

Toteż w ramach miłego spędzania czasu postulowano na łamach prasy, aby najmłodsi zajęli się hodowlą roślin. Było to miłe zajęcie mające pozytywny wpływ na usposobienie człowieka. W związku z tym zachęcano do rozdawania dzieciom w ramach podarunku roślin do hodowania. Na łamach „Bluszczu” informowano o uroczystości z dnia 29 maja organizowanej przez Towarzystwo ogrodnicze w celu wczesnego rozwijania u najmłodszych zamiłowania do kwiatów i starannego ich pielęgnowania[98]. Wiceprezes Towarzystwa Piotr Hoser objaśnił cel imprezy dzieciom. Mówił im, aby uczyły się kochać każdą roślinkę, każdy kwiatek, pielęgnując je. Razem z roślinką w doniczce każde dziecko otrzymało także instrukcję wskazującą jak się nią zajmować. Szanując rośliny, dzieci rozwijały w sobie poszanowanie cudzej własności.

Zabawy i właściwej rozrywki szukają wszyscy ludzie[99]. Młodość nie potrzebuje sztucznej podniety, żeby wywołać w sobie radość, bo tych dostarczają sytuacje życiowe. Młodzież należy uświadamiać, wyrabiając powagę myśli i absorbując czas i energię, takie uświadomienie ochroni ją od wybryków gorącej krwi i wyobraźni[100]. Rozrywka stanowi jedną z potrzeb duchowych, życie pozbawione jej zupełnie, nie jest pełnym. Kto jednak czynił z niej główne zadanie życiowe, ten obniżał wartość człowieka. Gdyby pieniądze, które kosztuje balowa toaleta zostały złożone na jakąś instytucję dla ubogich szwaczek, np. zasiłek podczas choroby lub przytułek w razie niedołęstwa, cel dobroczynny byłby osiągnięty skuteczniej. Zasłanianie się nim, jako swego rodzaju parawanem było nieodpowiednie. Lepiej opłacało się urządzać bale w celu zbierania funduszy na postawienie jakiegoś pomnika, na cele literackie lub artystyczne, na pomoc dla uczącej się młodzieży, ale „tańczyć na korzyść nędzarzy, mrących z głodu – to krwawa ironia, to urąganie cudzej niedoli, to profanacja świętości i miłosierdzia” – pisał na łamach „Bluszczu” Marian Ważycki[101].

---

97 Tamże.
98 [Z. Seidlerowa] Z. S., *Święto dzieci i kwiatów*, „Bluszcz” 1904, nr 23, s. 271.
99 M. Wyżycki, *Taniec*, „Bluszcz” 1907, nr 24, s. 272.
100 Tamże, s. 273.
101 Tamże.

Ostrzegano także rodziców, że zbyt duża ilość informacji zawarta w literaturze przeznaczonej dla dzieci także jest szkodliwa, bo prowadzi do zbytniego przeciążenia młodego organizmu, a w przyszłości nawet osłabienia władz umysłowych. Pod względem zdrowotnym źle odbijało się na dzieciach prowadzanie ich do cyrku, do teatru na niestosowne przedstawienia, które były szkodliwe pod względem nerwowym. Uważano, że szkodliwa jest cała atmosfera tego rodzaju widowisk.

Atrybutem wielu zabaw jest zabawka, która w ujęciu Jana Bujaka stanowi przedmiot materialny wykonany dla celów zabawowych, zawierający w sobie treści kulturowe właściwej dla niego epoki z zakresu kultury materialnej, duchowej lub społecznej, kształtujący rozwój fizyczny, psychiczny i emocjonalny[102]. Zabawkę zatem możemy rozumieć w wąskim znaczeniu, czyli jako przedmiot wykonany do uczestnictwa w zabawie oraz w szerszym znaczeniu jako każdy przedmiot, którym bawi się dziecko. Może to być miś, lalka, kolej żelazna, łodygi kwiatów, stół[103]. Bawiąc się dowolnym przedmiotem zmienia ono jego znaczenie i przenosi go w inną rzeczywistość[104].

Nie zawsze wybrane one były z należytym zastanowieniem się, celowo, przez co często, nie sprawiały rzetelnej, prawdziwej radości. Aczkolwiek zdarzało się, że dziecko w pierwszej chwili cieszyło się na widok podarunku, trzeba go było dobierać odpowiednio do rozwoju, upodobań i natury[105]. Kupując zabawki należało na to spojrzeć z punktu widzenia pedagogiki, a nawet sztuki, albowiem w pierwszych latach rozwoju dziecka są one najważniejszym z pomocniczych środków wychowawczych.

W XIX wieku pojawiło się wiele kosztownych zabawek, występowało bogactwo książek dla młodych ludzi, miłym akcentem była bogato przybrana choinka w żołnierzyki, trąbkę, konika, pod choinką znajdowało się pudełko ze zwierzętami i pasterzem. Oto cała rozmaitość „gwiazdki" dla chłopca. Natomiast wśród podarków gwiazdkowych dla dziewczynki

---

[102] J. Bujak, *Zabawki w Europie*, Kraków 1988, s. 15, 24; por. K. Kabacińska, *Zabawy i zabawki…*, dz. cyt., s. 43-46.
[103] K. Kabacińska, *Zabawy i zabawki,* dz. cyt., s. 43.
[104] K. Kabacińska, *W co i jak bawiły się dzieci polskie w XVIII wieku?*, [w:] *Dziecko w rodzinie i społeczeństwie. Dzieje nowożytne*, *t. 2,* pod red. K. Jakubiaka, W. Jamrożka, Bydgoszcz 2002, s. 94.
[105] Z. Seidlerowa, *O zabawkach*, „Bluszcz" 1904, nr 50, s. 590.

znalazły się: lalka, gospodarstwo, kuchenka i co najwyżej sprzęty dla lalek[106]. Zalecano, by zabawka była dostosowana do indywidualności dziecka[107]. Powinna być radością, zadowoleniem a czasem nauką. To niekiedy pierwszy szczebel do rozwoju wszelkiej wiedzy lub talentu[108].

Jest oczywistym, że tam, gdzie są dzieci znajdują się lalki, koniki, zabawki, książeczki. Wśród prezentów dla młodzieży pojawiają się często klejnoty, suknie, książki[109]. Zalecano, by kupować rodzime towary, wyprodukowane w polskich fabrykach. Informowano o wystawieniu w 1903 roku na wystawie gwiazdkowej lalek krakowskich o rysach słowiańskich, w strojach ludowych z różnych stron kraju, które w zestawieniu z francuskimi i niemieckimi „robiły dziwnie miłe wrażenie"[110]. Jednak były mniej popularne od rzeczy sprowadzanych z Paryża[111].

Na łamach prasy pisano, że zabawki rozwijające zmysły dziecka łączyły się z pewnymi ruchami ciała i przeznaczone były dla dzieci najmłodszych, do czwartego roku życia. Później do zabawek należało wprowadzać sztukę, która była również obecna w życiu rozwijającego się człowieka, pamiętając o zdrowym ruchu, koniecznym dla rozwoju ciała[112].

Zabawka według Zofii Seidlerowej miała rozwijać zmysły, wyobraźnię i zręczność dziecka, które ze swą wrodzoną dążnością do naśladownictwa, przy pomocy bujnej wyobraźni powołuje do życia martwe przedmioty[113]. Czy z przejęciem opowiada przez siebie zmyślone historie lub na kolanach matki słucha bajki, czy z lalką swoją bawi się w „prawdziwe" jedzenie, picie, spanie, zawsze zdradza pierwsze przebłyski odczuwania, rozumienia, otaczającej go wokół sztuki. Wrodzony w dziecku pociąg do zabawy jest ważny dla późniejszego rozwoju. Popędowi temu należy „[…] nadać właściwy kierunek, dostarczać mu odpowiedniej, posilnej strawy, wyzyskiwać go dla dobra dziecka w rozumny sposób, to ważne zadanie dla rodziców, wychowawców i w ogóle dla dorosłych, odnośnie do ich zachowania się z dziećmi"[114].

---

106 Tamże.
107 Tamże, s. 591.
108 Tamże.
109 [J. Strokowa] J. z Z. Strokowa, *Podarki gwiazdkowe*, „Bluszcz" 1904, nr 52, s. 613.
110 Tamże.
111 Tamże.
112 Z. Seidlerowa, *O zabawkach*, dz. cyt., s. 590.
113 Tamże.
114 Tamże.

Upominano matki, aby zdawały sobie sprawę z faktu, że zabawki odgrywają ważną rolę w wychowaniu[115]. Szczególną uwagę przykuwała opisana na łamach „Bluszczu" lalka, najpopularniejszy prezent dla dziewczynek. Podkreślano konsekwentnie, żeby przy jej zakupie zwracać uwagę na gustowny jej ubiór. Ubranie to powinno być łatwe do zdejmowania, aby dziecko widziało w zabawce obraz człowieka, a nie bóstwo zdobne w świecidełka. Polski lud, w niektórych miejscowościach posiadał malownicze ubrania, zatem zalecano, aby lalki ubierać w polskie stroje ludowe[116].

Powodzeniem cieszyła się lalka fonograficzna Edisona, informowano o tym na łamach „Biesiady Literackiej" z 1890 roku[117]. Była wprawdzie podobna do wszystkich tego rodzaju zabawek, ale po rozebraniu jej z sukienek można było zobaczyć, że korpus wykonano z blachy a we wnętrzu umieszczono fonograf, wprawiony w ruch za pomocą nakręcającego się mechanizmu zegarowego. Otwór do nakręcania znajdował się na plecach lalki, ukryty pod ubraniem. Płyta blaszana, stanowiąca piersi, zaopatrzona była w dziurki, którymi się wydobywał głos. Fonograf przed włożeniem go w lalkę, musiał zostać nabity. Dzięki niemu każda z lalek mówiła, śpiewała lub płakała niby żywa, a nakręcało się ją za pomocą mechanizmu zegarowego. Dla dziecka złudzenie było zupełne. Właścicielka lalki mogła z lalką jak z żywą towarzyszką rozmawiać. Zakład Edisona wyrabiał dziennie około 500 takich zabawek[118]. Każda lalka na pudełku, w które była zapakowana, miała wypisane swoje imię i wykaz arii, które śpiewa i ustępów, które wypowiada. Przy należytym doborze pieśni i prozy, mogła być nie tylko zabawką, ale poniekąd i nauczycielką[119].

Na łamach prasy została zamieszczona uwaga o specjalizowaniu zabawek: konie dla chłopców, lalki dla dziewcząt[120]. Uważano jednak, że chłopcy wbrew pozorom chętnie bawią się lalkami i tylko starsi wmawiają im, że taka rozrywka im nie przystoi. Zabawa lalką nie wpływała na zniewieściałość chłopców, jak nie zanikała kobiecość w dziewczynie pod wpływem podarowanego konia, pisano w „Bluszczu"[121]. Te uwagi są aktualne także dzisiaj.

---

115 M. Ilnicka, *Przegląd Piśmienniczy…,* dz. cyt., s. 391.
116 G. Majewska, *W zdrowem ciele zdrowa dusza*, dz. cyt., s. 78.
117 *Lalki mówiące,* „Biesiada Literacka" 1890, nr 24, s. 373.
118 Tamże.
119 Tamże.
120 G. Majewska, *W zdrowem ciele zdrowa dusza*, dz. cyt., s. 78.
121 Tamże.

Wśród przykładów zabaw kształtujących młodego człowieka, znalazło się domino, za pomocą którego można było wytworzyć cały szereg matematycznych kombinacji[122]. Polecano na przykład ułożyć z kostek trójkąt, następnie policzyć oczka kostek a okaże się, że kwadrat przeciwprostokątnej ma ich 75, zaś kwadraty boków innych: 27, 48, 75[123].

Pisano na łamach „Kroniki Rodzinnej", że przyjemnie patrzeć na chłopca bawiącego się pociągiem[124]. Dziecko wówczas samo wymyśla stacje, przeszkody z nieistniejącej w pokoju góry, co wprawdzie może sprowadzić taki wypadek, że coś się w pociągu zepsuje, ale zabawa jest przednia. Rodzice w tym przypadku nie mieli powodu do surowego karcenia sprawcy, a jeszcze mniej, gdy dziecko wiedzione ciekawością rozmyślnie zabawkę zepsuło, aby przekonać się jaka siła porusza niezrozumiałym dla młodego umysłu mechanizmem. Pragnienie rozświetlenia tajemnicy, a bezmyślna psota lub karygodna żądza niszczenia to pobudki różne, a dla rodziców i wychowawców obserwujących naturę i popędy dziecka, bardzo łatwe do rozpoznania.

Dla ciekawego świata dziecka najwłaściwszą zabawką jest coś, co ono samo może własnymi rękoma składać i przygotować do użytku. Rzecz gotowa może wywołać zwykły okrzyk radości, która jednak nie trwa długo, bo z taką zabawką nie ma co robić. Zatem lepiej, aby bawiło się klockami, z początku starając się naśladować budowle znajdujące się na wzorach dołączonych do klocków, później tworzy gmachy z własnej wyobraźni, nieraz sięgając po pomocnicze przedmioty np. stołeczki, pokrywki, pudełka, książki. Przy ich pomocy powstają mosty, wieże, całe miasta, góry. Jeśli taki budowniczy słyszał o trzęsieniu ziemi czy zawaleniu się domu, z pewnością nie omieszka spróbować, czy przez usunięcie klocka z podstawy u któregoś z kunsztownie wybudowanych gmachów nie da się strasznego wypadku naśladować.

Nie wszystkie zabawki spotykały się z entuzjazmem wychowawców, co znalazło też wyraz z prasie. Na łamach „Bluszczu" Gabriela Majewska za Marią Przewóską powtórzyła, że z wojny, największej klęski ludzkości, czyniono zabawę. „Ołowiani żołnierze, armaty, broń różnorodna należą do nieodzownych prezentów gwiazdkowych dla chłopczyków" – narzekała[125]. Pisała o braku zabawek pouczających,

---

122 *Nauka w zabawie. Domino zamiast cyrkla*, „Biesiada Literacka" 1890, nr 44, s. 288.
123 Tamże.
124 L. Jastrzębowski, *Zabawki dziecinne*, „Kronika Rodzinna" 1902, nr 48, s. 378.
125 G. Majewska, dz. cyt., s. 78.

dzięki którym dzieci mogłyby się lepiej rozwijać[126]. Obdarowywanie zabawkami przypominającymi broń nie było działaniem pedagogicznym[127]. Chłopiec nie zadowoli się przecież ustawianiem figurek w paradnym pochodzie. Według jego dziecięcej logiki, zresztą zupełnie słusznej, powstałej w wyniku zasłyszanych rozmów i czytanych historii, żołnierz jest po to, żeby zabijał[128]. W dziecku powstaje zatem uczucie zaciętego okrucieństwa i rodzice nie powinni się gniewać, kiedy z metalowych rycerzy pozostaną szczątki. Niestety tego typu zabawy niejednokrotnie wywołują agresję.

Napominano na łamach „Bluszczu" z 1912 roku, aby spośród zabawek wykluczyć także bilard, ruletkę i bat[129].

Narzędziem równie łatwego zgorszenia mogła być także lalka mówiąca i śpiewająca. Rodzicom i opiekunom dzieci przybywał w ten sposób nowy kłopot z dobieraniem lalek dla swoich pociech. Lekceważenie tej zabawki jak innych mogło być tak zgubne jak lekceważenie sztuk teatralnych, na które się dzieci prowadzało lub lekceważenie opowiadań i piosenek, którymi niańka dziecko rozweselała[130]. „Drogi i ścieżki, jakimi ziarno zepsucia wpada do duszy dziecięcej, są tak liczne, a pokrzyżowane z drogami po których chodzi cnota, że najprawniejsze oczy nie rozróżnią ich od siebie, jeśli na pomoc nie przyjdzie miłość rodzicielska, owa czarodziejka jasnowidząca" – pisano na łamach „Biesiady Literackiej"[131].

Zabawa w fotografa mogła stać się trucizną. Dziecko cieszyło się, kiedy na karteczce białego papieru, zanurzonej w wodzie występowało fotograficzne odbicie jakiegoś widoku lub osoby. Należało jednak pamiętać o tym, że sztuczkę tę sprawiała sól merkurialna, którą fotografia była napojona. Dziecko zamiast włożyć papier do wody mogło go ślinić językiem, a wówczas silnie się struć. Postulowano na łamach „Biesiady Literackiej", aby mieć więcej rozumu, jeśli chcemy, żeby nam cudzoziemcy lada „figielkiem" nie imponowali[132]. Trudno jednak być rozsądnym bez znajomości nauk przyrodzonych, w elementarnym przynajmniej zakresie. „Bez tego światełka na każdym kroku będziemy oszukiwani i wyśmiewani" – pisano[133].

---

126 L. Jastrzębowski, dz. cyt., s. 378.
127 G. Majewska, dz. cyt., s. 78.
128 L. Jastrzębowski, dz. cyt., s. 378.
129 G. Majewska, dz. cyt., s. 78.
130 *Lalki mówiące*, dz. cyt., 374.
131 Tamże.
132 *Gazetka. Niebezpieczna zabawka*, „Biesiada Literacka" 1883, nr 366, s. 16.
133 Tamże.

Na szpaltach czasopism ostrzegano również przed szkodliwymi zabawkami. Pisano na przykład, że połknięcie małej ilości farby umieszczonej na nich mogło być powodem choroby dziecka. „Pomiędzy niebezpieczeństwami grożącymi dzieciom, […] należy w pierwszym rzędzie pomieścić nieświadomość i niedbalstwo rodziców, dających w ręce dzieciom rozmaite przedmioty, które te niosą często do ust, co może nieraz pociągać za sobą najgorsze następstwa" – pisano na łamach „Kroniki Rodzinnej"[134]. Ostrzegano przed upiększaniem cukierków, niektóre zabarwiano na zielono farbą zawierającą arszenik i miedź; inne były barwione miedzią, żółtą farbą chromową, zawierająca też ołów. Powodem wypadków było również używanie do zawijania słodyczy i innych rzeczy jadalnych papieru nabywanego przez kupców, nieznających własności papierów trujących. Przytoczono wypadek otrucia dziecka, któremu matka zawinęła tabliczkę czekolady w papier zielony arszenikowy[135]. Należało także wyeliminować malowanie zabawek dziecinnych przetworami trującymi, a szczególnie zieloną farbą szwejnfurtską[136].

Złym pomysłem nazwany został pomysł wyrabiania zabawek „potwornych", które w dzieciach budzą wstręt, spoufalają je ze szpetotą fizyczną, która nie pozostanie bez wpływu i na usposobienie moralne dziecka[137].

Dojrzały człowiek niejeden rys swego charakteru zawdzięcza zabawkom, jakie mu podsuwano, kiedy był mały. Dlatego każda zabawka dziecinna powinna posiadać zadatki umysłowych korzyści, pierwiastki estetyczne. Dziecko, w którym zabawki rozwiną poczucie piękna, wyniesie z dzieciństwa zamiłowanie do piękna, estetyki.

Przez posługiwanie się niewłaściwą zabawką rozwój dziecka może ulec zahamowaniu. W skrajnych przypadkach prowadzi do trwałego okaleczenia, a nawet śmierci.

Na łamach prasy znalazły się informacje przydatne rodzicom, w jaki sposób należy bawić się zabawkami i jak o nie dbać. Sprawy te mają decydujący wpływ na kształtowanie charakteru i nawyków postępowania w dorosłym życiu. Dziecko obdarowane zabawką, z początku się nią rozkoszowało i lubowało, nawet zasypiało z nią, słowem zabawka była

---

134 A. Rogalewicz, *Trucizna w zabawkach dziecinnych*, „Kronika Rodzinna" 1870, nr 24, s. 378.
135 Tamże.
136 Tamże.
137 *Lalka Potwór,* „Biesiada Literacka" 1890, nr 30, s. 55.

szczęściem dziecka, które objawiało się w miłym wejrzeniu[138]. Widok tak uszczęśliwionego malucha był głównym powodem do obdarowywania go nadmiarem zabawek, zwykle źle dobranych. Stan szczęśliwości trwał krótko, zależnie od wrodzonego jego zmysłowego usposobienia i od rodzaju zabawki. Prędzej czy później zainteresowanie zabawką słabło i w końcu ustawało, a w konsekwencji dziecko ją porzucało, gdy tylko dostało inną. Po krótkim czasie zobojętniało się do wszystkich zabawek i trudno je było zadowolić nawet kosztownym „cackiem". Znudzone ciągłym obcowaniem z zabawkami, zaczynało je rwać, psuć i porzucać. Wreszcie nabierało do nich wstrętu i ze złością odtrącało od siebie podarki[139]. Wówczas szczęście przemieniało się w przykrość i w niepohamowaną pożądliwość coraz to nowych rzeczy[140]. Dziecko w ten sposób zabawiane, przechodziło naukę: chciwości, wybredzania, niepowściągliwości, grymaszenia, nieposzanowania wartości rzeczy, rozrzutności, nieporządku, niesystematyczności, złośliwości, niewdzięczności i wielu wad trudnych do usunięcia w przyszłości[141]. Ludomir Jastrzębowski pisał na łamach „Kroniki Rodzinnej", że wady te silniej zakorzenią się w dziecku i ostrzej się uzewnętrznią, im bardziej nauczy się ono rzucać wszystko ze złością na ziemię, im więcej zdoła krzykiem, płaczem i kaprysami osiągnąć. Posunie się nawet do bicia rodziców, mściwości, różnych krętactw[142].

Nie powinno dziwić, że z takich dzieci wyrastała młodzież nieporządna, nieoszczędna, niesystematyczna, lekkomyślnie wypełniająca swoje obowiązki. Taka młodzież nie ceniła i nie szanowała nic i nikogo, a przeceniała często siebie, stawała się zarozumiała i ucząca niedbale, bo „…myśleć o swej przyszłości nie nauczyła się, odznaczająca się pustotą i arogancyą"[143], popisująca się tym, co niegodne popisu. Dlatego wśród polskiego społeczeństwa jawiło się wielu kosmopolitów, zaślepionych i chwiejnych ludzi. Ludzie zwykle chorowali na „niechcieja", na „jakoś to będzie", i na „pana", trzy choroby epidemiczne ówczesnych czasów[144]. Stawali się knajpiarzami, najmitami, bezecnymi zawalidrogami i nicponiami społeczeństwa. Był to niejednokrotnie rezultat nieumiejętnego zabawiania dzieci niewłaściwymi zabawkami[145].

---

138 L. Jastrzębowski, dz. cyt., s. 378.
139 Tamże.
140 Tamże, s. 379.
141 Tamże.
142 Tamże.
143 Tamże.
144 Tamże.

Dobrze dobrane i pod rozumnym okiem użyte zabawki zaszczepiały w dzieciach zalety, które w przyszłości nie ginęły pod naciskiem pozadomowych wpływów. Wręcz przeciwnie, utrwalały się i potęgowały. Wśród przepisów umiejętnego zabawiania dziecka znalazły się takie, które kładły nacisk na to, aby nie dawać mu kilku zabawek naraz. O każdą rzecz powinno poprosić i po jej otrzymaniu podziękować. Na początek należało wybierać rzeczy trwałe, aby nie ulegały łatwo zepsuciu. Dziecko powinno prosić i dziękować za każdą rzecz, wówczas bardziej ją ceniło i szanowało[146]. W ramach przepisów należało też nauczyć je oddawać zabawkę bez oporu innym dzieciom.

Zabawki powinno się składać w jednym miejscu dla utrzymania ich w porządku. Jeśli dziecko porzucało je gdzie popadnie, należało je schować. Dopiero w sytuacji, gdy zatęskniło za zabawką, ponownie należało ją dać do zabawy. Trzeba było wskazać zgubienie zabawki jako efekt nieporządku[147]. Można nawet w tych okolicznościach pozwolić dziecku popłakać, gdy jej nie znajdzie, dopiero po pewnym czasie mu ją pokazać. Wtedy pojawiała się radość i uczucie pragnienia, a nie dąsy w rodzaju, że dziecku się ona należy.

Zwracano uwagę, że zabawki powinny być szanowane przez małych właścicieli, bo rodzice zapłacili za nie pieniądze, zarobione ciężką pracą, ktoś je wykonał, poświęcając swój wysiłek i czas. Niezniszczoną zabawkę, która dziecku się znudziła, można oddać do ochronki lub biedniejszemu koledze. Ubrudzoną rzecz dziecko powinno odczyścić a zepsutą naprawić. Zakłopotane tą czynnością uzna swoją winę, będzie w stanie przeprosić i przyrzec, że odtąd pilniej utrzymywać będzie swoje rzeczy w porządku i dbałości[148]. Zabawki trwale zepsute należy natomiast usunąć sprzed jego oczu.

Zabawką trzeba dziecko zainteresować, wzbudzić w nim ciekawość. Rodzice powinni cieszyć się dzieckiem, jeżeli ich zarzuca pytaniami, bo jest to objaw inteligencji i spostrzegawczości. Zbywanie go niezrozumiałą, bądź kłamliwą odpowiedzią, albo odmawianie mu jej z powodu braku czasu, wzbudzało nieufność i podejrzenie[149]. Nie należało używać przy dziecku wyrazów nieprzyzwoitych. Do rozmów między osobami

---

145 Tamże.
146 Tamże, s. 388.
147 Tamże, s. 389.
148 Tamże.
149 Tamże.

starszymi dzieci nie należało dopuszczać, zwłaszcza jeżeli przedmiotem było wytykanie błędów cudzych, obraza uczuć religijnych lub obraza miłości bliźniego[150].

Publikujący na łamach omawianej prasy autorzy mieli utwierdzić rodziców w przekonaniu, aby pozwolili dzieciom jak najdłużej być dziećmi. Zabawa jest ich prawem. Rozwija zdolności, wyobraźnię, wyrabia wolę, kształci uczucia, rodzi więzi społeczne. Po analizie niektórych artykułów nasuwają się wnioski, że wiele ówczesnych postulatów są aktualne do dziś. Zwłaszcza występująca dzisiaj szpetność w niektórych zabawkach, co jest często wyrazem braku wyczucia estetyki, pojawia się też agresja. Przeraża, jak często dzisiejsi rodzice kupują bez opamiętania i przemyślenia coraz to nowe zabawki, nie zważając na to, że z czasem wygasa w nich pragnienie czegokolwiek, brak radości, znużenie. „Nudy to ociężałość" – pisano na łamach „Bluszczu"[151]. Im więcej człowiek ma pragnień i użyć musi zabiegów w celu ich zaspokojenia, tym mniej się nudzi, a im więcej posiada warunków do zaspokojenia żądz swoich tym bardziej dusza i umysł jego gnuśnieją, tym bardziej podlega znudzeniu i niezadowoleniu. Stan zaś jego nieukontentowania i moralnej ociężałości jest nieznośnym, przykrym[152]. Nuda pochodzi także z egoizmu, samolub kocha tylko siebie, o sobie mówi, sobą się zajmuje[153].

Dzisiaj również spotykamy dzieci bijące kolegów, niszczące zabawki, rzucające je w kąt bez poszanowania. Jest to wynik błędnego wychowania, w którym brak elementarnych zasad. Współcześnie społeczeństwo powinno zwracać baczniejszą uwagę na zagrożenia i niebezpieczeństwa nowomodnych sposobów spędzania wolnego czasu, jak również zagrożenia dla dzieci ze strony niewłaściwych zabawek, książek, filmu, telewizji, wideo czy gier komputerowych[154].

Według doktryny wychowawczej obowiązującej przez cały wiek XIX i na początku XX wieku dzieci powinny rozwijać się powoli, zgodnie

---

150 Tamże.

151 M. Rolicz-Staniecka, *Nudy*, „Bluszcz" 1904, nr 46, s. 541.

152 Tamże.

153 Tamże.

154 Problematykę tę podjęła w swoim artykule Anna Landau-Czajka: A. Landau-Czajka, *Zagrożenia i niebezpieczeństwa „Nowomodnych Rozrywek". Co grozi dzieciom ze strony książek, teatru, filmu, telewizji, wideo, gier komputerowych i wszystkiego, co uda się jeszcze wynaleźć?*, [w:] *Od narodzin do wieku dojrzałego. Dzieci i młodzież w Polsce, cz. 2, Stulecie XIX i XX,* Warszawa 2003, s. 231-246.

z własnym tempem rozwoju[155]. Obecny nacisk na jak najwcześniejsze uczenie, stymulowanie intelektualne dzieci, telewizję i gry komputerowe powoduje ogłupianie dzieci i zabieranie im czasu przeznaczonego na ćwiczenia fizyczne i rozwój intelektualny. Współcześnie dzieci narażone są na osłabianie wzroku, niedostateczną aktywność fizyczną, intelektualną i społeczną.

Bibliografia

Abgar-Sołtan, *Nasze dzieci*, „Bluszcz" 1902/1903, nr 2.

Ariès P., *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*, przekład M. Ochab, Gdańsk 1995.

Baran Z., Walas M., Wróbel A., *Zabawy i zabawki jako motyw literacki w polskiej poezji dla dzieci*, „Zabawy i Zabawki" 1997, nr 3, s. 67-76..

Bielecka Z., *50-lecie „Bluszczu"*, „Kurier Warszawski" 1915, nr 113.

Bujak J., *Zabawki w Europie*, Kraków 1988.

Caillois R., *Człowiek i sacrum*, tłum. A. Tatarkiewicz, E. Nurska, Warszawa 1995.

Chwastyk-Kowalczyk J., *„Bluszcz" w latach 1918-1939. Tematyka społeczna oraz problemy kultury i literatury*, Kielce 2003.

Dawne zabawy dziecięce, pod red. D. Żołądź-Strzelczyk, K. Kabacińskiej, Kielce-Warszawa 2008.

Encyklopedia pedagogiczna, pod red. W. Pomykało, Warszawa 1993.

Franke J., *Program literacki czasopisma „Bluszcz" w latach 1865-1905*, „Studia o Książce" 1983, nr 13.

Gajkowska C., *Kamiński Jan Maurycy*, [w:] *Polski Słownik Biograficzny*, Wrocław-Warszawa-Kraków 1964-1965, t. 11, s. 566-567.

[Gawalewicz M.] Quis, *Pogawędka*, „Bluszcz" 1886, nr 3.

[Gawalewicz M.] Quis, *Pogawędka*, „Bluszcz" 1886, nr 28.

Gazetka. Niebezpieczna zabawka, „Biesiada Literacka" 1883, nr 366.

[Goltz A.] A.G., *Uwaga o wychowaniu z powodu: „Przewodnik wychowania" H. Wernica*, „Kronika Rodzinna" 1868, nr 5.

Gołębiowski Ł., *Gry i zabawy różnych stanów w kraju całym, lub niektórych tylko prowincjach*, Warszawa 1831.

Grad J., *Zabawa-analiza pojęć i koncepcji,* „Zabawy i Zabawki" 1997, nr 1-2.

[Gruszecki A.] A. Gr., *Jak się bawić*, „Kronika Rodzinna" 1891, nr 1.

Huizinga J., *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*. Przeł. M. Kurecka, W. Wirpsza, Warszawa 1998.

Hurlock E. B., *Rozwój dziecka. Rozwój zabawy*, przeł. B. Rosemann, Warszawa 1985.

Ilnicka M., *Czytanie dziecinne*, „Bluszcz" 1872, nr 50, s. 395.

---

155 A. Jeske, *Pedagogika, obejmująca zasady i metody wychowania moralnego, fizycznego i naukowego wychowania dziatek. Ze szczególnym uwzględnieniem wychowania domowego*, Warszawa 1875.

Ilnicka M., *Książki dziecinne*, „Bluszcz" 1871, nr 49, nr 51.
Ilnicka M., *Najwyższa zasada wychowania. (Ustęp z dzieła A. G. Riecke: Nauka wychowania)*, „Bluszcz" 1871, nr 14.
Ilnicka M., *Zabawy dzieci w Zoologicznym Ogrodzie Warszawskim*, „Bluszcz" 1886, nr 43.
Jastrzębowski L., *Zabawki dziecinne*, „Kronika Rodzinna" 1902, nr 48.
Jedna z Matek, *Zabawy dziecinne*, „Kronika Rodzinna" 1891, nr 5.
Jeske-Choiński T., *śp. Piotr Chmielowski*, „Bluszcz" 1904, nr 18.
Jeske A., *Pedagogika, obejmująca zasady i metody wychowania moralnego, fizycznego i naukowego wychowania dziatek. Ze szczególnym uwzględnieniem wychowania domowego*, Warszawa 1875.
Kabacińska K., *Zabawy i zabawki dziecięce w osiemnastowiecznej Polsce*, Poznań 2007.
Kabacińska K., *W co i jak bawiły się dzieci polskie w XVIII wieku?*, [w:] *Dziecko w rodzinie i społeczeństwie. Dzieje nowożytne*, pod red. K. Jakubiaka, W. Jamrożka, Bydgoszcz 2002, t. 2, s. 87-100.
Kantor R., *Człowiek-kultura-zabawa. O socjalizacyjnych i pacyfikacyjnych funkcjach zabawy*, „Zabawy i Zabawki" [2] 1998, nr 3, s. 29-36.
Kantor R., Zięzio R., *Zabawy i zabawki w życiu polskich dzieci w XIX i XX wieku,* [w:] *Od narodzin do wieku dojrzałego. Dzieci i młodzież w Polsce,* cz. 2, *Stulecie XIX i XX,* Warszawa 2003, s. 247-261.
Karłowska G., *Specyfika zawodu nauczyciela domowego w świetle czasopism pedagogicznych i rodzinnych na przykładzie* „*Przeglądu Pedagogicznego*" (*1882-1905*) *i* „*Kroniki Rodzinnej*" (*1867-1915*), [w:] *Nauczanie domowe dzieci polskich od XVIII do XX wieku*, pod red. K. Jakubiaka, A. Winiarza, Bydgoszcz 2004, s. 331-345.
Kmiecik Z., *Prasa warszawska w okresie pozytywizmu (1864-1885)*, Warszawa 1971.
Kocówna B., „*Biesiada Literacka*" *– pismo i ludzie*, „Rocznik Biblioteki Narodowej" 1 (1965) s. 224-242.
Korzeniowski W., *Zabawka mechaniczna w świecie dziecka. Szkic z dziejów bawienia się i wychowania*, [w:] *Dziecko w świecie zabawy. O kulturze, cechach i wartościach ludycznej edukacji, Nauczyciele-Nauczycielom*, pod red. B. Dymara, Kraków 2009, t. 16.
Krawczyk W., *Środowiskowe uwarunkowania treści zabaw tematycznych dzieci na wsi i w mieście i ich walory uspołeczniające*, „Zabawy i Zabawki" 1993, nr 3, s. 29-42.
Kurzeja A., *Dziecko w świecie bajek i baśni. Baśń i bajka-źródłem radości i zabawy*, [w:] *Dziecko w świecie zabawy. O kulturze, cechach i wartościach ludycznej edukacji, Nauczyciele-Nauczycielom*, pod red. B. Dymara, Kraków 2009, t. 16.
Lalki mówiące, „Biesiada Literacka" 1890, nr 24.
Lalka Potwór, „Biesiada Literacka" 1890, nr 30.
Landau-Czajka A., *Zagrożenia i niebezpieczeństwa „Nowomodnych Rozrywek". Co grozi dzieciom ze strony książek, teatru, filmu, telewizji, wideo, gier komputerowych i wszystkiego, co uda się jeszcze wynaleźć?*, [w:] *Od narodzin do wieku dojrzałego. Dzieci i młodzież w Polsce,* cz. 2, *Stulecie XIX i XX,* Warszawa 2003, s. 231-246.
Łozińska K., *Ogród do zabaw, gier i zajęć praktycznych dla dzieci*, „Bluszcz" 1912, nr 19.
Majewska G., *W zdrowem ciele zdrowa dusza*, „Bluszcz" 1912, nr 7.
[Maleszewski W.] Sęp, Z Warszawy, „Biesiada Literacka" 1884, s. 322.
Miaskowski S., *Kwestya ogrodów froeblowskich u nas,* „Bluszcz" 1868, nr 17.
Myśliwiec A., *Zabawy i zabawki w literaturze naukowej. Zestawienie bibliograficzne w w*yborze, „Zabawy i zabawki" [4] 2006, nr 1-4, s. 147-168.
Nauka w zabawie. Domino zamiast cyrkla, „Biesiada Literacka" 1890, nr 44, s. 288.
Notatki pedagogiczne, „Bluszcz" 1886, nr 46.

Okoń W., *Zabawa a rzeczywistość,* Warszawa 1987.
Ostrowska T., *Roszkowski Marian Antoni,* [w:] *Polski Słownik Biograficzny*, t. 32, z. 132, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź 1989, s. 267-269.
Rogalewicz A., *Trucizna w zabawkach dziecinnych*, „Kronika Rodzinna" 1870, nr 24.
Rolicz-Staniecka M., *Nudy*, „Bluszcz" 1904, nr 46.
S., *Dlaczego dzisiejsze matki nie umieją opowiadać bajek swoim dzieciom?,* „Bluszcz" 1904, nr 49.
Seidlerowa Z., *Dlaczego dzieci lubią bajki?,* „Bluszcz" 1904, nr 27.
Seidlerowa Z., *Kraina dzieci naszych*, „Bluszcz" 1906, nr 1.
Seidlerowa Z., *O zabawkach*, „Bluszcz" 1904, nr 50.
Seidlerowa Z., *Szczęście dziecka*, „Bluszcz" 1904, nr 16.
[Z. Seidlerowa Z.] Z. S., *Święto dzieci i kwiatów*, „Bluszcz" 1904, nr 23.
Skręt R., *Przewóska Maria Czesława*, *Polski Słownik Biograficzny*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź 986, t. 29, z. 120, s. 36-38.
Słownik języka polskiego, pod red. M. Szymczaka, Warszawa 1998, t. 3.
[Strokowa J.] J. z Z. Strokowa, *Podarki gwiazdkowe*, „Bluszcz" 1904, nr 52.
Sułkowski B., *Zabawa. Studium socjologiczne*, Warszawa 1983.
Szczepański K., *Zabawa jako źródło i podstawa twórczości*, [w:] *Dziecko w świecie zabawy. O kulturze, cechach i wartościach ludycznej edukacji. Nauczyciele-Nauczycielom*, pod red. B. Dymara, Kraków 2009, t. 16.
Turowska-Barowa I., *Gliński Kazimierz*, [w:] *Polski Słownik Biograficzny*, Wrocław-Kraków-Warszawa 1959-1960, s. 63.
W.A.-Sz., *Wójcicki Kazimierz Władysław*, [w:] *Dawni pisarze polscy od początków piśmiennictwa do Młodej Polski. Przewodnik biograficzny i bibliograficzny*, Warszawa 2004, t. 5, s. 113-115.
Welocyped lądowo-wodny, „Biesiada Literacka" 1890, nr 41.
Woźnowski W., *Bajka*, [w:] *Literatura Polska. Przewodnik Encyklopedyczny*, Warszawa 1984, t. 1, s. 40-42.
Wyżycki M., *Taniec*, „Bluszcz" 1907, nr 24.
Y..., *Warszawskie Kolonie Letnie,* „Biesiada Literacka" 1890, t. 30, nr 41.
Zabawa „Foot-ball", „Biesiada Literacka" 1890, nr 18.
Zadrożyńska A., *Homo faber i homo ludens*, Warszawa 1983.
Zięzio R., *Wokół naczelnej zasady funkcjonalnej w zachowaniach ludycznych*, „Zabawy i Zabawki" 1997, nr 3, s. 5-28.

doi: 10.23734/wwr20112.081.104

MIROSŁAW PIWOWARCZYK
UNIWERSYTET WROCŁAWSKI

Model rodziny i wychowania rodzinnego w parafialnej prasie wielkopolskiej w II Rzeczypospolitej na przykładzie „Tygodnika Parafji Zbąszyńskiej"

Family and family education model in parish press of Great Poland in 2nd Polish Republic: „Tygodnik Parafji Zbąszynskiej" example

Abstract: Local press played a significant role in 2nd Polish Republic both from the perspective if state administration, territorial autonomies, political parties and the expectations of wide social environments and local communities. It fulfilled the need of information on the social, political, educational, cultural and economical life of specific environments. It also worked as a tool in propaganda and political agitation, it familiarized ideologies of political parties and expressed views and idea of local communities. It played an important part in local economy life; it educated and actively took part in popularization of interests in regional issues.

Local press was both: a mirror of contemporary social relations, political and national divisions and the important agent in initiatives such as cultural events. It registered and pictured life of the town and its area citizens, gave pedagogical impact on the young generation by giving them patterns and forms of positive social actions, popularized specific ideologies, educational concepts, patterns of behavior, it created and influenced the local communities attitudes and actions. Its role was especially visible in Great Poland, where local press helped in creation of socio-cultural life in small towns and education. In the group of magazines that specifically influenced local communities cultural character and had an important educational impact we should (***undoubtedly***) include the parish press.

Parish magazines in many cases played a role of the local community press. Beside the information on the church and parish community problems they included a lot of news from the life of the town and its area; they constituted a chronicle of local community events and also propagated precise world-view and coherent with it concepts oft. It was a case in Zbąszyń, were *Tygodnik Parafji Zbąszyńskiej* was published.

Tygodnik played a sagnificant educational role in its environment. It propagated a homogenus, stright forward perspective (concept) of education, coherent with social teaching of catholic chuch and ideology of nationalist parties. Magazine often published articles on social pedagogy, citizenship, patriotic, religious, moral and

family education in "the spirit of catholic and national values". With great passion magazine propagated catholic model of family, specific rules of family life, patterns of family, education, wife and mother, husband and father, children, ideal of good Polish woman and house wife, ideal of good Polish man, husband and father. Specific roles and tasks were associated with them, obligations of parents towards children were also expressed.
Very often articles included advises and canceling on mother-children relationship. There were attempts of creation of positive attitudes of children towards parents based on the use of examples. There were also articles stressing the meaning and significance of shared responsibility and actions of school and home in education towards child benefit.
Most of the articles published in *Tygodnik* had a didactic, ideologist and moralizing character it was a tool for fulfillment of specific goals of "spiritual powers". Despite that kind of single-tract perspective on educational issues magazine gained a wide popularity and respect within local community of Zbąszyń and its area. Presented attitude remained coherent with politically and morally (religiously) educated community and simply mirrored ideas shared by the majority of citizens. There is no doubt tat it played a significant role in construction of specific cultural character of Zbąszyń in the Interwar Period and education of its citizens.

Key words: family, catholic family, education, family education, good wife- mother pattern, husband- father pattern.

Prasa lokalna odgrywała w II Rzeczypospolitej znaczącą rolę z punktu widzenia celów i potrzeb całego odradzającego się państwa jak i potrzeb poszczególnych regionów czy małych środowisk lokalnych. Spełniała „niezwykle ważne zadania zarówno z punktu widzenia potrzeb państwa, jego administracji i samorządu terytorialnego, jak i oczekiwań szerokich kręgów społecznych oraz partii politycznych, (…) zaspokajała rozbudzone potrzeby i oczekiwania społeczne w dziedzinie informacji, dostarczając odbiorcom wielu interesujących wiadomości o życiu społecznym, politycznym, kulturalnym, oświatowym, obyczajowym i ekonomicznym poszczególnych środowisk"[1]. Zapotrzebowanie na prasę lokalną, jej rozwój, wynikał głównie z tworzenia się lokalnych i regionalnych ośrodków administracji państwowej i samorządowej, z rozkwitu działalności różnorodnych towarzystw, organizacji i instytucji oraz z rozwoju oświaty i szkolnictwa polskiego. Na prasę oddziaływały głównie zjawiska i procesy o charakterze politycznym i ekonomicznym, które kształtowały jej oblicze społeczno-polityczne, zasięg zainteresowań i wpływu na opinię publiczną

[1] R. Kowalczyk, *Zarys dziejów prasy lokalnej w Wielkopolsce. Analiza prasoznawczo-politologiczna*, Poznań 2006, s. 70.

oraz sposób oceny zarówno aktualnych, jak i historycznych wydarzeń. Prasa występowała w obronie interesów różnych grup społecznych, sprzyjała krystalizowaniu się poglądów politycznych, stawała się wyrazem podziałów społecznych, politycznych, ideologicznych i religijnych, występujących w zróżnicowanym społeczeństwie odradzającego się państwa[2]. Dostarczała aktualnych informacji ze wszystkich dziedzin życia społeczno-politycznego, gospodarczego, kulturalnego i oświatowego państwa, jego regionów i małych lokalnych środowisk; „była narzędziem propagandy i agitacji politycznej w różnego rodzaju akcjach o charakterze centralnym i lokalnym (wybory parlamentarne i samorządowe, obchody świąt i rocznic); popularyzowała ideologie i programy partyjne oraz wyrażała przekonania i poglądy poszczególnych odłamów opinii publicznej swojego terenu; grupując wokół siebie lokalne środowiska polityczne i twórcze służyła rozwijaniu różnych inicjatyw społecznych oraz zaspokojeniu dążności kulturalnych miejscowej inteligencji; oddziaływała wychowawczo, aktywnie uczestniczyła w szerzeniu oświaty i upowszechnianiu zainteresowania regionem (historia, kultura ludowa, krajoznawstwo); zajmowała ważne miejsce w lokalnym życiu gospodarczym, otwierając swoje łamy dla reklamy i informacji z tej dziedziny”[3].

Lokalna prasa była zarówno odbiciem panujących stosunków społecznych, podziałów politycznych i narodowościowych, jak i czynnikiem inicjującym wiele wydarzeń kulturalnych. Rejestrowała obraz życia mieszkańców miast i okolic, przybliżała i popularyzowała wiedzę historyczną o „własnym miejscu”, oddziaływała wychowawczo na młode pokolenie, któremu podawała wzory i formy działalności społecznej, lansowała określone ideologie, koncepcje wychowawcze, wzory zachowań, postawy. Budziła poczucie więzi regionalnych, kulturowych, historycznych. Aktywizowała i inspirowała wiele grup społecznych w kierunku rozwoju życia kulturalnego, utrwalała nawyki czynnego uczestnictwa w kształtowaniu obrazu środowisk lokalnych i przede wszystkim wyrażała potrzeby kulturalne, poglądy i interesy polityczne społeczności lokalnych.

Czasopisma miały ogromny udział w tworzeniu życia społeczno-kulturalnego (w tym wychowania) w małych środowiskach lokalnych. Kształtowały świadomość, urabiały i wpływały na postawy i aktywność społeczności lokalnych.

---

[2] R. Kowalczyk, *Zarys dziejów prasy lokalnej…,* dz. cyt., s. 43.

[3] A. Notkowski, *Polska prasa prowincjonalna Drugiej Rzeczypospolitej (1918-1939),* Warszawa-Łódź 1982, s. 30.

Lokalna prasa w II Rzeczypospolitej tworzyła, umacniała, propagowała kulturowy obraz regionów, lokalnych miasteczek czy różnych społeczności; aktywizowała do działań społecznych, kulturalnych, edukacyjnych, sama będąc wyrazem tej aktywności[4]. Szczególną rolę odgrywała w Wielkopolsce.

W okresie międzywojennym wydawano w województwie poznańskim olbrzymią jak na polskie warunki liczbę czasopism[5]. W 1930 roku na 38 powiatów w województwie aż 28 posiadało własne pisma. Imponująco przedstawiała się w poszczególnych miastach liczba dzienników wydawanych w latach 1919-1939[6]. Największą liczbę z tych czasopism stanowiły gazety o profilu informacyjnym, utrzymywane przez władze samorządowe. Zainteresowanie prasą lokalną wykazywały także różne organizacje społeczne i zawodowe, instytucje kulturalno-oświatowe, kościoły (parafie), mniejszości narodowe i osoby prywatne.

Szczególne zainteresowanie prasą lokalną wykazywały partie polityczne, skutkowało to tym, iż tytuły lokalne były często silnie upolitycznione. Każda znacząca w środowisku lokalnym siła polityczna dążyła do wydawania własnego pisma. Prasa lokalna zazwyczaj wyrażała interesy określonych sił politycznych, grup i społeczności. Wydawnictwa miały za zadanie nie tylko informować i integrować środowisko członków i sympatyków danego ugrupowania o charakterze politycznym, ale także oddziaływać na szerokie kręgi społeczeństwa – w duchu przekonań, ideałów oraz programu partii. Szczególne miejsce wśród lokalnych

---

[4] R. Kowalczyk, *Zarys dziejów prasy lokalnej…,* dz. cyt., s. 59.

[5] W 1919 roku ukazywało się w województwie poznańskim 38 tytułów, 1922 – 40, 1923 – 23, 1924 – 50, 1925 – 66, 1927 – 86, 1928 – 105, 1929 – 112, 1931 – 101, 1932 – 102, 1933 – 80, 1934 – 71, 1935 – 81, 1936 – 93, 1937 – 101. W 1939 roku 31 miejscowości (z wyłączeniem Poznania) posiadało własną prasę (w których łącznie wydawano 72 pisma w języku polskim i 10 pism w językach: niemieckim i jidisz).

[6] W omawiany okresie w Lesznie ukazywało się 7 dzienników, w Gnieźnie – 6, Ostrowie Wielkopolskim – 5, Rawiczu – 4, w Chodzieży, Czarnkowie, Rogoźnie, Śmiglu – po 3, po 2 w Bojanowie, Gostyniu, Międzychodzie, Pleszewie, Wolsztynie, Wrześni. Prawdziwym centrum prasowym był Poznań, w którym wydawano w 1939 roku 159 pism w języku polskim, co stanowiło blisko 70% wszystkich pism województwa. Zobacz: W. Spaleniak, Encyklopedyczny zarys dziejów prasy wielkopolskiej (1794-1939), [w:] M. Kosman (red.)*Z dziejów prasy wielkopolskiej XIX i XX wieku, t. III,* Poznań 1997, s. 23; R. Kowalczyk, *Zarys dziejów prasy lokalnej…*, dz. cyt., s. 44; R. Molski, *Poznań jako ośrodek kulturalny*. „Przegląd Wielkopolski", nr 1/1939; B. Wysocka, *Regionalizm wielkopolski w II Rzeczypospolitej 1919-1939*, Poznań 1981, s. 29; Katalog Prasowy „Para" 1938/1939, Rocznik XI; A.Paczkowski, *Prasa polska 1918-1939*, Warszawa 1980.

wydawnictw prasowych zajmowały tytuły miejscowej endecji, która w Poznańskiem miała najsilniejszą pozycję[7].

Rola czasopism lokalnych w tworzeniu życia społeczno-kulturowego w środowiskach małomiasteczkowych Wielkopolski jak i wychowaniu, edukowaniu ich mieszkańców – była niezaprzeczalna. Do grupy czasopism, znacząco oddziaływujących wychowawczo i wpływających na kształtowanie kulturowego charakteru małych społeczności należała – **prasa parafialna.**

Kościoły, związki wyznaniowe oraz stowarzyszenia o charakterze religijnym stanowiły w okresie międzywojennym ważną grupę wydawców prasy lokalnej. Pisma parafialne w wielu wypadkach spełniały funkcję organów prasowych poszczególnych społeczności lokalnych. Zawierały poza informacjami dotyczącymi problematyki kościelnej i wspólnoty parafialnej, dużo wiadomości o życiu miasta i okolicy, stanowiąc ważną kronikę wydarzeń w lokalnej społeczności a także lansowały określony światopogląd i zgodne z nim koncepcje wychowania. Sytuacja ta występowała wtedy, gdy na danym obszarze nie ukazywało się inne czasopismo lokalne o charakterze informacyjnym. Tak było np. w Kórniku, gdzie w latach 1932-1939 ukazywał się *Tygodnik Parafialny Parafii Wszystkich Świętych* czy w Zbąszyniu, gdzie wydawano *Tygodnik Parafji Zbąszyńskiej.*

Ale prasa parafialna pojawiała się również w ośrodkach, w których istniały wydawnictwa lokalne czy regionalne. W największym w Wielkopolsce ośrodku wydawniczym – Poznaniu swoje tytuły posiadały między innymi parafie Bożego Ciała i Zmartwychwstania Pańskiego. W Wielkopolsce ukazywały się takie między innymi tygodniki i miesięczniki parafialne, jak: *Kaliskie Wiadomości Parafialne* (1929), *Kurier dla Parafii i Powiatu Śremskiego, Przewodnik Parafialny* (Kamionna koło Międzychodu*), Tygodnik Katolicki dla Rogoźna i Okolicy* (1936), *Tygodnik Parafii Szamotulskiej* (1933-1939), *Wiadomości Parafialne* (Komorniki koło Poznania), *Wiadomości Parafialne Gnieźnieńskie* (1917-1939),

[7] Organem prasowym endecji w zachodniej Wielkopolsce był „Kurier Zachodni", który ukazywał się od 1925 roku dwa razy w tygodniu. Na jego łamach szerzono hasła narodowe, czasami antysemickie i antyniemieckie. Szczególne wpływy na prasę wielkopolską posiadały – oprócz endecji – takie siły polityczne, jak: chadecja (chrześcijańska demokracja), ugrupowania konserwatywne, lewica (Polska Partia Socjalistyczna), ludowcy i (Polskie Stronnictwo Ludowe) i partie prosanacyjne; Na podstawie: R. Kowalczyk, *Zarys dziejów prasy lokalnej*…, dz. cyt.

Wiadomości Parafialne (Mosina od 1930). W Gostyniu ukazywały się *Wiadomości Parafialne. Pisemko Tygodniowe Parafii Farnej Świętej Małgorzaty w Gostyniu*[8]. Pisma te znacząco wpływały, oddziaływały na życie społeczno-kulturalne i oświatowe miast. Odgrywały ważną rolę wychowawczą. Propagowały zgodne z nauką społeczną Kościoła katolickiego zasady, wzory, modele – rodziny, wychowania, żony-matki, męża-ojca, dzieci.

Pisma parafialne, oprócz spraw związanych z wychowaniem religijno-moralnym, angażowały się w ogólne życie społeczno-kulturalne i polityczne miast (pomimo tego, że zazwyczaj deklarowały swoją apolityczność). Dokumentowały i inicjowały działalność swoich parafii. Z reguły podawały świeże, aktualne wiadomości z życia katolickiego, parafialnego (kronika), publikowały artykuły o treści religijnej, tematyce wychowawczej. Informowały o rozwijaniu się bractw i stowarzyszeń parafialnych, o ich życiu, pracy, postępach i potrzebach. Podawały porządek nabożeństw, wypisy z ksiąg metrykalnych. Obok materiałów informacyjnych znalazło się w nich również dużo publicystyki, w tym felietony, artykuły i komentarze dotyczące historii i aktualnych wydarzeń życia lokalnego w tym gospodarczego – np. poprzez propagowanie, reklamę lokalnych przedsiębiorstw. Wydawnictwa nader często poruszały tematy, które wychodziły poza zakres typowo religijny, tematy dotyczące trudnych kwestii politycznych, społecznych, moralnych i wychowawczych. Niektóre z pism parafialnych – z konieczności – spełniały rolę, zadania, które właściwe były dla pism lokalnych – informacyjnych,

[8] „Wiadomości Parafialne" założył, redagował i wydawał od 1929 r. ks. Dziekan Szreybrowski. Pierwszy numer gazety ukazał się 1 września 1929 r. Pismo przez cały okres swojego istnienia było drukowane w gostyńskiej drukarni A. Skrzyneckiego i „załączane bezpłatnie" do „Orędownika". Do 1932 r. wraz z ks. Szreybrowskim, tygodnik redagował ks. Szymański. Na łamach czasopisma podejmowano przede wszystkim sprawy dotyczące życia parafii i organizacji katolickich. Ukazywały się także artykuły dotyczące trudnych kwestii politycznych, społecznych, moralnych. Drukowano także przyczynki historyczne do dziejów parafii powiatu gostyńskiego. Wiele miejsca poświęcano ruchowi Akcji Katolickiej. W stałych rubrykach – „Sprawy Parafialne" i „Życie Parafialne" – informowano o wszelkich przejawach działalności w życiu stowarzyszeń katolickich. Prowadzono także „Kronikę parafialną", w której zamieszczano informacje dotyczące m.in. „kalendarza liturgicznego". Pismo wychodziło regularnie (np. w 1933 r. ukazały się 53 numery) i przyczyniło się do aktywizacji stowarzyszeń katolickich działających na terenie Gostynia i regionu; Na podstawie: M. Piwowarczyk, *Wielkie małe ojczyzny. Aktywność społeczno-kulturalna gostynian w Drugiej Rzeczypospolitej*, Kraków 2006, s. 100-101.

regionalnych, spółdzielczych czy pedagogicznych. Takim pismem był m.in.: ***Tygodnik Parafji Zbąszyńskiej***.

Pierwszy numer *Tygodnika Parafji Zbąszyńskiej* ukazał się 4 stycznia 1931 roku. Pismo powołał do życia proboszcz parafii pod wezwaniem Najświętszej Marii Panny Wniebowziętej w Zbąszyniu ks. Leon Płotka – „(…) przystępuję za zgodą Wysokiej Władzy Duchowej do wydawania gazety parafialnej (…)”[9]. W pierwszym numerze założyciel i redaktor ks. Płotka określił cel i zadania pisma: „Tygodnik ma być łącznikiem między proboszczem i duchowieństwem a parafjanami, (…) będzie informatorem parafialnym, urzędowym organem, za pomocą którego dowiecie się, co Was jako parafian Zbąszyńskich obchodzi i interesuje, (…). Szczególnie będzie organem naszych związków katolickich, bractw i towarzystw. (…) niech będzie platformą, na której wszyscy się połączymy, twórcą zgody i miłości wzajemnej. Parafja to wielka rodzina. Gazeta nasza niech nas ściśle zespoli, niech uczyni z parafji silną, katolicką twierdzę (…)”[10]. W numerze czwartym ks. Płotka dopowiadał: „(…) nasza gazetka nie jest pismem politycznym, tylko kościelnym i parafialnym, ma charakter informacyjny (…)”[11].

Tygodnik wychodził „na każdą niedzielę” od 4 stycznia 1931 (nr 1) do 25 czerwca 1939 roku (nr 26 w 1936 roku). Ukazało się łącznie 442 numery gazety. Redakcja i administracja pisma mieściła się w kancelarii parafii[12]. Redaktorem pisma do końca lutego 1936 roku był ks. dziekan Leon Płotka[13]. Współpracowali z nim ks. Franciszek Wasiela, ks. Marian

---

[9] „Tygodnik Parafji Zbąszyńskiej”, nr 1/1931, s. 1.

[10] Tamże.

[11] „Tygodnik Parafji Zbąszyńskiej”, nr 4/1931, s. 3.

[12] Do parafii zbąszyńskiej należały miejscowości: Belęcin, Boruja, Chrośnica, Czeskie Nowe, Czeskie Stare, Łomnica, Mariankowo, Nądnie, Nowy Dwór, Perzyny, Przychodzko, Przyprostynia, Stefanowo, Stefanowice, Strzyżewo, Zakrzewko, Zakrzewo, Zbąszyń. W 1931 roku parafia liczyła blisko 13200 wiernych. Oprócz kościoła parafialnego do parafii przynależał: Kościół filialny pod wezwaniem św. Wawrzyńca w Łomnicy i Kościół filialny pod wezwaniem św. Stanisława Biskupa w Przyprostyni; W okresie międzywojennym parafię zbąszyńską prowadziło trzech proboszczów: ks. Albert Beyer (pracował w Zbąszyniu w latach 1904-1925), ks. Leon Płotka (pracował w Zbąszyniu w latach 1925-1936), ks. dr Jan Ściesiński (pracował w Zbąszyniu w latach 1936-1961); Na podstawie: „Tygodnik Parafji Zbąszyńskiej”, nr 25/1931, s. 14. W 1933 roku w Zbąszyniu zamieszkiwało 5432 osoby (około 1784 rodzin), w tym 210 osób narodowości niemieckiej i 50 osób mniejszości żydowskiej; Na podstawie: J. Krasoń, *Zbąszyń. Do przełomu wieku XVI-go i XVII-go,* Zbąszyń 1935, s. 251.

[13] Leon Płotka (ur. 04.05.1889 – zm. 07.08.1954). Święcenia kapłańskie przyjął 11.02.1912

Rywolt i redaktor Antoni Lisiewicz[14]. Od marca 1936 roku redaktorem był ks. dr Jan Ściesiński[15] (współpracował z nim wikary ks. Sałata). Pismo wydawane było w drukarni Ludwika Wróbla w Wolsztynie. Nakład, którego oficjalnie nigdy nie podano – mógł osiągać do 1 tys. egzemplarzy[16].

Było to jedyne pismo jakie ukazywało się w Zbąszyniu w okresie międzywojennym. Stało się nie tylko kroniką życia parafii ale także kroniką życia miasta i jej mieszkańców – było jedynym rejestratorem i inicjatorem życia lokalnego. Odegrało znaczącą rolę edukacyjną, wychowawczą w swoim środowisku.

Gazeta, wbrew zapowiedziom (deklaracjom) redakcji, nie była płaszczyzną, platformą dyskusji. Prezentowała jednolite, jasno określone stanowisko (kierunek), zgodne z nauką społeczną Kościoła katolickiego i ideologią, polityką ugrupowań endeckich[17].

Zakres zagadnień jakie poruszano na łamach pisma był bardzo szeroki, począwszy od spraw religijnych (parafialno-organizacyjnych), społeczno-ustrojowych, poprzez sprawy natury czysto politycznej, prawnej, kultu-

---

w Gnieźnie. Proboszcz parafii zbąszyńskiej od 01.10.1925 do końca lutego 1936 roku. Od 02.12.1931 roku dziekan dekanatu zbąszyńskiego. Jeden z głównych organizatorów XI Zjazdu Katolickiego w Wielkopolsce, który odbył się w dniach 20-21.06.1931 roku w Zbąszyniu. Inicjator budowy Domu Katolickiego w Zbąszyniu. Patronował parafialnym oddziałom Towarzystwa Katolickich Robotników Polskich w Zbąszyniu. W 1926 wszedł w skład zarządu Katolickiego Związku Robotników Polskich, będącego zrzeszeniem tych towarzystw w archidiecezjach gnieźnieńskiej i poznańskiej, a zarazem najsilniejszym w Polsce katolicko-społecznym stowarzyszeniem robotniczym (ok. 20 tysięcy członków). W maju 1935, po śmierci założyciela i wieloletniego prezesa Katolickiego Związku Robotników Polskich ks. Antoniego Stychla, został wybrany jego następcą. Kładł nacisk na pozyskiwanie nowych członków spośród młodzieży robotniczej oraz na pracę oświatową (m.in. poprzez organizowanie wieczorów dyskusyjnych). Był zwolennikiem współpracy ze Zjednoczeniem Zawodowym Polskim i Chrześcijańskim Zjednoczeniem Zawodowym. Działał również w duszpasterstwie polskich emigrantów zarobkowych.

[14] W 1931 roku w parafii zbąszyńskiej pracowali: wikariusz Franciszek Wasiela (ur. w 1900 roku) w Zbąszyniu od 01.07.1930 roku; wikariusz Marian Rywolt (ur. w 1903 roku) w Zbąszyniu od 01.09.1929 roku.

[15] Proboszcz parafii zbąszyńskiej od 1 marca 1936 do 1961 roku, kanonik.

[16] E. Kurzawa, *Tygodnik Parafji Zbąszyńskiej*, „Szkice zbąszyńskie", nr 3/1989, Zbąszyń 1989, s. 29.

[17] W Zbąszyniu dominowało Stronnictwo Narodowe, które pod koniec lat trzydziestych skupiało w mieście w swych szeregach 230 członków, a wraz z młodzieżową przybudówką partii – Związkiem Młodych Narodowców – endecja liczyła ok. 300 zadeklarowanych i aktywnych członków; Na podstawie: K. Rzepa, *W niepodległej Polsce (1920-1939),* [w:] E. Kurzawa, Z. Matuszewski (red.), *Zbąszyń. Zarys historii dziejów miasta*, „Zeszyty Lubuskie", nr 21/1985, Zielona Góra 1985, s. 81-82.

ralnej, obyczajowej, gospodarczej, aż do spraw z zakresu życia rodzinnego i osobistego ludzi włącznie[18].

Na łamach pisma wielokrotnie podejmowana była problematyka wychowania społecznego, obywatelskiego, patriotycznego, religijnego, moralnego i rodzinnego w „duchu katolickim i narodowym".

Propagowana w *Tygodniku* koncepcja wychowania katolickiego była zgodna z wskazaniami zawartymi w encyklice papieża Piusa XI „Divini Illius Magistri" (poświęconej chrześcijańskiemu wychowaniu młodzieży) i założeniami, programem wychowawczym Akcji Katolickiej. Encyklika była sprzeciwem wobec wychowania w nurcie naturalistycznym, bez uwzględnienia zasad i prawd wiary, gdyż „nie może być pełnego i doskonałego wychowania poza chrześcijańskim." Papież niezmierną rolę w tym względzie przypisywał rodzinie. Ukazywał jej pierwszeństwo w zakresie wychowania wobec państwa, oraz nienaruszalność praw rodzicielskich. Prezentował obszary działań wychowawczych. Zwracał uwagę na to, iż koniecznym i naturalnym środowiskiem wychowawczym jest rodzina,

---

[18] Często publikowano materiały odzwierciedlające sytuację polityczną i nastroje społeczne tamtych czasów np.: „Kto walczy z kościołem i księżmi" (TPZ nr 13/1931, s.3); ukazało się szereg artykułów dotyczących zagrożenia Zbąszynia – „kresowej twierdzy polskości i ostoji katolicyzmu" – przez komunistów, np.: „Dziwni komuniści", „Kto dał początek socjalizmowi", „Przestroga"; pisano artykuły ostrzegające przed zagrożeniem niemoralnych obyczajów np.: „O katolickie wychowanie młodzieży" (TPZ nr 33--34/1932, s.2-3), w którym zawarte zostały rezolucje dotyczące spraw wychowawczych – zgodne z encykliką Piusa XI o chrześcijańskim wychowaniu młodzieży – przyjęte podczas XI Zjazdu Katolickiego, który odbył się w Zbąszyniu 20-21.06.1931 roku (z okazji Zjazdu ukazało się okolicznościowe wydanie gazety – „Jednodniówka" w całości poświęcona sprawom wychowania). W jednej z nich pt: „Rezolucja w sprawie walki z demoralizacją", apelowano: „ (…) nawiązując do myśli przewodniej XI Zjazdu Katolickiego o chrześcijańskim wychowaniu młodzieży, wzywamy całe społeczeństwo katolickie do stanowczej i bezwzględnej walki z wszelkimi objawami demoralizacji. Próżne będą wysiłki naszych rodzin, szkół i Kościoła, by wychować młodzież czystą i moralnie zdrową, jeżeli w społeczeństwie tolerowało się będzie bagno moralne, zatruwające zewsząd młode dusze. (…) W szczególności otwarcie występować powinniśmy przeciw niemoralnym przedstawieniom w teatrach i kinach tudzież zwalczać i bojkotować zdecydowanie wszelkie pornograficzne utwory prasy i literatury oraz dbać o stałe podnoszenie poziomu moralnego w życiu towarzyskiem", „Precz z filmami plugawemi„ (TPZ nr 19/1931, s. 2-3), „Do walki z plugawemi pismami" (TPZ nr 28--29/1932, s. 2-3), „Popierajmy dobrą prasę" (TPZ nr 14/1933, s. 4), „O czytaniu dobrych książek" (TPZ nr 22/1931, s. 2), „Trąd duszy młodzieży zła prasa, książka, film" (TPZ nr 2/1938, s. 4), „Nowoczesne tańce szkołą rozwiązłości" (TPZ nr 44/1932, s. 1-2). Ponadto, w każdym ostatnim numerze w miesiącu, ukazywały się „Wypisy z ksiąg kościelnych" będące aktualną statystyką parafii i miasta.

której najważniejszym zadaniem winno być wychowanie dzieci pod względem religijnym, moralnym, fizycznym i obywatelskim oraz zabezpieczenie dobrobytu doczesnego. Papież przekonywał, że wychowanie będzie tym skuteczniejsze i trwalsze, im lepszy przykład dadzą dzieciom rodzice i domownicy dobrze wykorzystując autorytet i godność.

W duchu koncepcji wychowania katolickiego swoiście pojmowano związek małżeński zawarty między chrześcijanami – „małżeństwo jest Sakramentem, w którym mężczyzna i niewiasta przez dobrowolną umowę zawierają nierozerwalny związek celem zrodzenia i wychowania potomstwa oraz celem wzajemnej w życiu pomocy”[19]. Wykazywano przy tym role i zadania małżonków w związku małżeńskim: „mężczyźnie, który wśród trudu i mozołu ma się troszczyć o utrzymanie domu i często powraca od pracy znużony, konieczna jest opieka niewiasty i ukojenie na łonie rodziny. Kobieta jako z natury słabsza, potrzebuje znowu przewodnika i podpory. Różnorodne zmartwienia i krzyże jakkolwiek znajdują się w każdym stanie, a więc i małżeństwo nie jest od nich wolne, jednak gdy małżonkowie w zgodzie i miłości żyją, to twardy swój los o wiele złagodzić mogą i łatwiej też odwrócić nieszczęścia, połączoną pracą więcej dokonać. Nie małą jest też pociechą, gdy się ma pewność, że ktoś drugi współczuje cierpieniu naszemu. Mąż pracuje na utrzymanie domu, żona ten dom strzeże i rządzi gospodarstwem domowem. Jak mąż jest głową rodziny, tak żona sercem kółka rodzinnego. Wzajemnie się uzupełniają ku obopólnej korzyści, ku szczęściu doczesnemu i wiecznemu”[20]. Podkreślano przy tym stanowczo nierozerwalność małżeństwa – zasady tej broniono różnymi sposobami, formami. W *Tygodniku* w wielu artykułach ostro sprzeciwiano się projektowi ustawy o aktach stanu cywilnego: „protestujemy uroczyście i stanowczo przeciwko opracowywanemu przez Komisję Kodyfikacyjną projektowi prawa małżeńskiego i łączącej się z nim ustawy o aktach stanu cywilnego. Projekt ten, wprowadzając w całej Rzeczypospolitej śluby cywilne i rozwody, (…) obraża uczucia religijne katolików, depcze zasady moralności chrześcijańskiej, sprzeciwia się konstytucji (…), narusza konkordat (…), podkopuje rodzinę, doprowadzając tem samym do osłabienia narodu i państwa. Apelujemy do rządu, aby odrzucił projekt (…) i zaniechał wniesienia go do izb ustawodawczych. Wnosimy stanowczy

[19] M. Pirożyński, *O rozwodach i ślubach cywilnych,* „Tygodnik Parafji Zbąszyńskiej”, nr 4/1939, s. 4.
[20] *Narzeczeni rozważcie* „Tygodnik Parafji Zbąszyńskiej”, nr 19/1936, s. 2.

protest przeciw opracowanemu (…) projektowi ustawy małżeńskiej, która dopuszcza rozwody i poddaje małżeństwo katolików pod orzecznictwo sądów państwowych”[21].

Zgodnie z propagowaną koncepcją, w której rodzinę wskazuje się jako pierwsze, naturalne i najważniejsze środowisko wychowawcze – którego głównym zadaniem jest wychowanie dzieci pod względem religijnym, moralnym, fizycznym i obywatelskim oraz zabezpieczenie dobrobytu doczesnego, lansowano w *Tygodniku* katolicki model rodziny podkreślając, że: „rodzina katolicka opiera się na nierozerwalnym węźle małżeńskim (…) warunkiem dobrego pożycia małżonków jest wzajemne wyrzeczenie się, cierpliwość, ustępliwość i inne pokrewne cnoty społeczne, że jest najlepszym ośrodkiem wychowawczym dla młodego pokolenia a wychowanie potomstwa jest naturalnym celem rodziny”[22]. Podkreślano, iż: „rodzice żyją i pracują dla dzieci, one są jedynym przedmiotem ich miłości, przedmiotem ich trosk, źródłem pociechy i nadziei”[23].

W piśmie akcentowano wielokrotnie znaczenie rodziny (wychowania rodzinnego) dla dobra społecznego i państwa: „Jakie rodziny takie parafje, takie państwa, taki Kościół. (…) Na rodziny patrzy państwo, ojczyzna, bo z dobrych rodzin dzielni synowie ojczyzny wywodzą[24]. Twierdzono, że w rodzinie „(…) dziecko uczy się łamać swe samolubstwo, uczy się umartwienia, ustępowania drugim, zrozumienia drugich, poświęcenia się, a więc tych cnót, bez których społeczeństwo byłoby zlepkiem złodziei i łotrów”[25]. Wielokrotnie podkreślano, że „rodzina chrześcijańska to oaza zdrowia, najczystsze źródło życia, przenikające do głębi ducha ludzkiego. Rodzina chrześcijańska jest najlepszym przygotowaniem do życia społecznego, jedyną gwarancją dzisiejszych państw. (…) Dobry obywatel

---

[21] *Protest przeciw zamachowi na Sakrament małżeństwa,* „Tygodnik Parafji Zbąszyńskiej”, nr 1/1932, s. 5. Także: *Dobrodziejstwo rozwodów. O zdrową politykę rodzinną,* (TPZ nr 21/1938, s. 5); *Dobrodziejstwo rozwodów. Któż to właściwie dąży do zaprowadzenia rozwodów?* (TPZ nr 30/1938, s.5); *Dobrodziejstwo rozwodów. Aha. Tu jest źródło propagandy za rozwodami!* (TPZ nr 37/1938, s. 3); *Encyklika papieża Piusa XI „O małżeństwie chrześcijańskiem”* (TPZ nr 22/1935, s. 3).

[22] *Rodzina katolicka*, „Tygodnik Parafji Zbąszyńskiej”, nr 2/1931, s. 2.

[23] Tamże. Model rodziny katolickiej przedstawiano również w artykułach: „Najświętsza rodzina” (TPZ nr 1/1934, s.1), „Wieczory zimowe w kółku rodzinnym” (TPZ nr 50/1932, s.2), „O rodzinie. Referat wygłoszony w dniu uroczystości ku czci Świętej Rodziny” (cykl trzech artykułów autorstwa R. Różańskiego nt. modelu i wychowania w rodzinie katolickiej (TPZ nr 13/1938, s. 3, nr 14/1938, s. 4, nr 15/1938, s. 5-6).

[24] *Rodzina*, „Tygodnik Parafji Zbąszyńskiej”, nr 2/1933, s. 1-2.

[25] *Rodzina katolicka* „Tygodnik Parafji Zbąszyńskiej”, nr 2/1931, s. 2.

w pełnym tego słowa znaczeniu docenia wartość rodziny, moralnie zdrowej rodziny chrześcijańskiej. Społeczeństwo rozwija się, jeżeli istnieje w niem autorytet. W rodzinie chrześcijańskiej powagą tą są rodzice. Ich rozporządzeniom muszą się podporządkowywać dzieci, a już przez samo posłuszeństwo wyrabia się przyszły obywatel. Od najwcześniejszych lat rodzi się poszanowanie, najpierw względem rodziny, w późniejszych zaś latach – względem władzy państwowej. (…) Rodzina chrześcijańska jest pierwszą szkołą miłości – człowiek, żyjący w takiej rodzinie (…) staje się dobroczyńcą ludzkości – jest człowiekiem pełnym, wartościowym, wywierającym na ogół wpływ uszlachetniający. Od życia rodzinnego zależy w wielkiej mierze, czem człowiek będzie w przyszłości – czy jednostką samolubną, czy też doskonale przygotowana do współżycia z innymi. Rodzina chrześcijańska jest pierwszą szkołą zgody, bo wyklucza wszelką dysharmonię. Związek krwi wspólność ideałów, pracy, łączność położenia społecznego –wszystko to wpływem swoim sięga do głębi duszy ludzkiej i przyczynia się do wyrobienia zdrowych charakterów. Życie rodzinne, w którem drogą serca i rozumu przychodzą pierwsze poruszenia psychiczne, jak: miłość, wdzięczność, szacunek, sprawiedliwość, solidarność, pozostawia wrażenie niezatarte i wprost samorzutnie wymagające wyładowania w stosunkach późniejszych, w życiu uspołecznionem. Natomiast rodzina, w której panuje zazdrość i nienawiść – stwarza późniejsze nienawiści i walki klasowe – dziką cywilizację, znamienny rys, grożąc upadkiem narodów[26].

Ostrzegano często przed zagrożeniem na jakie narażona jest rodzina katolicka – „kto szerzy słowem czy pismem niewiarę wśród rodziny, kto psuje czyste obyczaje rodzinne, kto rozluźnia węzły małżeńskie, kto podkopuje powagę ojca i matki, kto buntuje dzieci przeciw rodzicom: ten jest największym wrogiem rodziny polskiej i katolickiej. (…) Każda rodzina (…) musi się chronić przed wszelką zgnilizną złych obyczajów. Stojąc na czele rodziny jako ojciec, nie trzymaj w domu żadnej złej gazety, abyś jadem jej nie zatruł i swego i swych dzieci serca. Nie pozwól, aby w rękach twych dzieci miały być książki o treści brudnej i niemoralnej”[27]. Dostrzegano również inne niebezpieczeństwa i zagrożenia dla rodziny katolickiej: „rodzina to potęga, to świętość, to dźwignia w życiu ludzkiem. Na łonie rodziny (…) poznaje dziecko pierwsze zasady życia moralnego

---

[26] *Podpora państwa,* „Tygodnik Parafji Zbąszyńskiej”, nr 2/1936, s. 1-2.
[27] *Rodzina,* „Tygodnik Parafji Zbąszyńskiej”, nr 2/1933, s. 1-2.

i społecznego. Rodzina jest więc najlepszym środowiskiem wychowania, szkoła, kościół i życie budują tylko na fundamentach wychowania rodzinnego. Dla rodziców jest wprawdzie życie rodzinne źródłem bezustannych trosk i kłopotów około wyżywienia i wychowania dzieci, ale daje też wiele radości, zadowolenia i szczęścia, zwłaszcza, gdy spokojna i pogodna atmosfera rodzinna po całodziennych trudach i pracy stanowi miłe chwile w gronie rodzinnem. Im troskliwsze wychowanie dzieci, tem większa siła i zdrowie społeczeństwa, tem pewniejsza jego przyszłość. Z chwilą gdy naród pozwala na upadek rodziny, jego byt jest zagrożony. Z ubolewaniem stwierdzamy pewne rozprężenie i upadek naszych rodzin. Świętość małżeńską (…) widzimy zlekceważoną, wierność małżeńska w poniewierce a nierozerwalność małżeńską uważa się jako przykry ciężar. Zmniejszyła się troska rodziców o dusze i wychowanie dzieci, brak współdziałania rodziców z Kościołem, ze szkołą. Dzieci nie wynoszą z domu dostatecznego zasobu wiary i moralności, odporność wobec zła się zmniejszyła, szerzy się wśród dzieci demoralizacja i przestępczość. Powaga rodzin ucierpiała znacznie. Jest pewien rozdźwięk między rodzicami a dziećmi – niema posłuchu – ale zato lekceważenie rodziców. Z domu rodzinnego uleciała radość a zapełnia go niezadowolenie i przytłacza go troska o chleb codzienny. Zanika zrozumienie i zamiłowanie do życia rodzinnego. Bezmyślność, brak zasad, wygoda, żądza używania opanowały społeczeństwo. Nawet małżeństwo uważa się dzisiaj jako środek do używania a nie za powołanie i spełnianie obowiązku religijnego i społecznego. Małżeństwo zawiera się dziś bez należytej rozwagi, w szale i zaślepieniu szybko zawarte, szybko się rozlatuje. Nie troska o potomstwo – jedynie pogański kult ciała uważa się za cel małżeństwa. Jakkolwiek do upadku rodzin przyczyniają się stosunki społeczne i gospodarcze, to uzdrowienie rodziny nie dokona się tylko ustawą państwową lub poprawą gospodarczą. Rodzina stanie się dopiero wtedy zdrową, skoro religja i jej zasady przenikną życie rodziny, naprawa zaś stosunków społecznych i gospodarczych przyspieszy proces uzdrowienia”[28].

W gazecie wielokrotnie podkreślano, że wychowanie społeczne musi odbywać się w oparciu o wytyczne Kościoła, którego celem było przygotowanie i inspirowanie katolików do prowadzenia akcji społecznej – „wyrobienie katolika wojującego, walczącego o panowanie Kościoła i klerykalizmu w życiu publicznym”.

---

[28] *Na straży życia rodzinnego,* „Tygodnik Parafji Zbąszyńskiej”, nr 2/1931, s. 1-2.

To „urabianie" katolików, realizowane w życiu społecznym i rodzinnym, polegało na pogłębianiu wiedzy religijnej, a zwłaszcza na wpajaniu przekonania o słuszności postulatów kościelnych we wszystkich sprawach społecznych, publicznych i rodzinnych oraz o konieczności wcielania tych postulatów w życie. Tak określonemu programowi podporządkowano wiele drukowanych w gazecie artykułów, w których stawiano pytania m.in. o ideał młodego Polaka czy młodej Polki, o to według jakich zasad powinno się wychowywać młodzież, dając jednocześnie wyraźną, jasną odpowiedź: „należy w pracy wychowawczej dążyć świadomie i nieustannie do wychowania (…) Polaków – Polki w duchu nawskroś narodowym, polskim o nieprzeciętnej samodzielności życiowej, rzetelnym poczuciu zgody i harmonii społecznej, o niepoślednim zmyśle ofiarności obywatelskiej w duchu praworządności, o gruntownym nałogu pracy i głębokiem poczuciu ładu i porządku społeczno-państwowego". (…) Młody Polak i młoda Polka to: katolik z przekonania, obrońca wiary katolickiej, dobry Polak kochający i służący w szarej codziennej pracy ojczyźnie, zgodny i współpracujący na gruncie społecznym i rodzinnym, pracowity, zwalczający swoje wady i pielęgnujący zalety. Typ nowoczesnego Polaka, to typ (…) co łączy w sobie męstwo rycerza i dobroć dziecka, orle loty, orny trud, pokorną wiarę i wiedzę głęboką; typ Polki, co łączy w sobie stałość męską i skromność dziewiczą, nowoczesną samodzielność i poszanowanie obyczajów, żywość bez rozpasania, powagę bez sztywności, miłość bez miłostek, piękność bez próżności"[29].

Wielokrotnie w gazecie kreślono obraz dobrej Polki, matki i gospodyni, wyznaczając jej właściwe role i zadania: „kobieta musi się zająć kuchnią, praniem, szyciem, pieczeniem, a na wsi i gospodarką. Jako gospodyni musi przede wszystkim dbać o czystość i ład w domu, (…) u dobrej gospodyni będzie choć ubogo, lecz chędogo. Niejedna żona swem niechlujstwem męża do tego doprowadza, że bierze czapkę i pędzi do karczmy. Zaletą dobrej gospodyni jest pracowitość i oszczędność. Mąż pracuje pługiem, siekierą, łopatą w polu czy w fabryce, kobieta zaś z warząchwią, patelnią, igłą lub szczotką w ręku. Dobra gospodyni kocha swój dom i swą pracę, nie ma czasu na plotki po sąsiadkach"[30]. Wyjaśniano na czym polegać ma

---

[29] O typ młodego Polaka „Tygodnik Parafji Zbąszyńskiej", nr 25/1931, s.15-17; Także: *Młoda Polka* (TPZ nr 32-33/1932, s. 4-5); *Myśmy przyszłością Narodu* (TPZ nr 34/1934, s. 6-7).

[30] *Kobieta jako strażniczka ogniska domowego* „Tygodnik Parafji Zbąszyńskiej", nr 11/1933, s.2-3; nr 12/1933, s. 3; Także artykuły: *Ważne dla młodych matek. Troska o zdrowie matki i dziecka* (TPZ nr 51/1932, s. 3); *O czem należy pamiętać przed ślubem?* (TPZ nr 3/1933, s. 1-2); *Macierzyńskie wychowanie* (TPZ nr 1/1934, s. 2).

praca domowa matki i żony podając przy tym szereg zaleceń i porad: „gospodarstwo polega nie tylko na utrzymaniu ładu, lecz na odżywianiu członków rodziny i domowników, na trosce o ubranie i zdrowie. Jest to ogromna dziedzina pracy, wielka służba społeczna Polki-katoliczki. Powodzenie tej pracy zależy od wielu warunków. Pierwszy to umiejętność wykonywania tych prac gospodarczych, trzeba się jej nauczyć w domu albo szkole, na specjalnych kursach. Dziś w okresie ogromnej biedy duże znaczenie ma oszczędna gospodarka domowa. Polega ona na umiejętnym zużytkowaniu tego co jest potrzebne dla utrzymania i prowadzenia domu (pokarm, opał), na kupowaniu tego, co jest istotnie niezbędne i w dobrym gatunku (…), należy także oszczędzać, (…) śmiertelną naszą chorobą jest życie ponad stan (…), nie kupujmy u obcych – swój do swego – po swoje. Dobra Polka – matka, zamiast rozrzutnością, chęcią strojenia się i podobania całemu światu doprowadzać do ruiny, winna ona dążyć do zmniejszenia wydatków, oczywiście nie kosztem zdrowia. Dlatego potrzebny jest codzienny obrachunek, obliczanie na co się wydało pieniądze i obmyślenie co jutro kupić należy, aby, jak to się często zdarza, nie pójść za pierwszym popędem, nie kupować rzeczy niepotrzebnych a nawet szkodliwych. Do spotęgowania oszczędności przyczynia się umiejętność wykonywania różnych prac, robótek, sztuka uszycia sobie i innym skromnego ubranka, bielizny”[31].

Zadaniem kobiety-Polki, żony i matki miało być – w myśl przyjętego ideału, wzoru – również „apostolstwo pokoju – oto obowiązek każdej Polki. Do tego pokoju drogi są bardzo proste: zacznijmy od unikania kłótni, od obcowania z plotkarzami i plotkarkami, starajmy się uciszać gniew innych, pogodzić zwaśnionych, pojednać pokłóconych. (…) Źródłem pokoju jest porządek, ład panujący w duszy człowieka i w jego otoczeniu. Mężczyzna zajęty pracą, najczęściej poza domem nie odpowiada za porządek w domu. Praca nad utrzymaniem ładu spoczywa wyłącznie na barkach kobiet. Ta ich praca jest nie mniej ważna niż praca zarobkowa mężczyzny, jest konieczna dla zdrowia duszy i ciała całej rodziny. W domu, gdzie panuje porządek, zupełnie inny panuje duch, inne są owoce wychowania dzieci, tam nawet niedola nie czyni takiego spustoszenia. Do pracy nad utrzymaniem ładu i czystości należy wdrażać dziecko od najmłodszych lat. Trzeba go nauczyć, jak ma się porządnie umyć, oporządzić sobie ubranie i obuwie, trzeba przyzwyczaić je do utrzymania ładu w domu, do trzymania się

[31] *Polka jako dobra gospodyni,* „Tygodnik Parafji Zbąszyńskiej”, nr 11/1932, s. 2-3.

pewnych godzin, do porządku przy posiłku, podczas zabawy i odpoczynku. W ten sposób postępując Polki przyczyniają się do należytego wychowania pokoleń, do odrodzenia Ojczyzny a i same na tem zyskują. Mężczyzna widząc ład w domu przywiązuje się do ogniska rodzinnego, rad w nim przebywa i nie ucieka do karczmy, nie szuka kompanów. Panna dbająca o siebie, porządna, gospodarna łatwiej znajdzie dobrego męża, niż brudas, niechluj. Do pracy nad utrzymaniem porządku należy wciągać całą rodzinę, dzieci, poczynając od najmłodszych. Bolesny jest widok rodziców, którzy harują od rana do wieczora, zapracowują się, by utrzymać porządek, podczas, gdy dziatwa tylko ma figle w głowie i marnuje owoce pracy rodziców. W domu, jak w każdem dobrem gospodarstwie, powinien istnieć podział pracy, każdy powinien dobrze wiedzieć, co ma zrobić w ciągu dnia, co gdzie leży i powinno stać. W ten sposób dom staje się szkołą dobrego, praktycznego życia. Główną kierowniczką w tej szkole życia jest kobieta: matka, starsza siostra, córka"[32]. „Młoda Polka, to nie dziewczyna co goni za zmysłowemi wydarzeniami, ale to silny apostoł przyjętych na siebie obowiązków (…) w pielęgnowaniu chorych, czy w oddawaniu usług osobom sobie bliskim"[33].

Wskazywano również na obowiązki rodziców wobec dzieci, twierdząc, że: „matka kochająca dziecko (…) nie poprzestanie na tem, aby tylko dbać o rozwój cielesny, o zdrowie dziecka lub o wykształcenie jego władz umysłowych, t.j. o naukę lecz również poświęci baczną uwagę religijnemu wychowaniu dzieciny swojej. Podczas gdy matka w stosunku do dziecka (…) jest uosobieniem miłości poświęcającej się, przebaczającej i miłości pełnej pokory, widzi dziecko w ojcu jako uzupełnieniu matki obraz powagi, woli niewzruszonej i męskości. A w miarę jak dziecko dorasta, powinno we wychowaniu dziecka uwydatniać się doświadczenie życiowe ojca, powaga jego. Obowiązkiem ojca jest dopilnować przedewszystkiem, wychowania dziecka w krytycznych latach rozwoju jego (15-18 roku życia). Korzystając z bogatego swego doświadczenia, winien ojciec wtedy właśnie być przewodnikiem syna swego lub córki – poskramiając młodzieńczą wybujałość, prostując fałszywe i błędne poglądy na świat i życie ludzkie. Konieczne jest stąd porozumiewanie się ojca i matki w sprawach dotyczących wychowania dzieci, ale i nie mniej ważną jest zgoda obopólna w stosowaniu środków wychowawczych"[34].

---

[32] *Polka jako apostołka wiary i pokoju,* „Tygodnik Parafji Zbąszyńskiej", nr 10/1932, s. 2-3.
[33] *Młoda Polka,* „Tygodnik Parafji Zbąszyńskiej", nr 32-33/1932, s. 2-3.
[34] F. Babski, *Rodzice a dziecko,* „Tygodnik Parafji Zbąszyńskiej", nr 40/1935, s. 1-2.

Na łamach *Tygodnika* zamieszczano dość często porady i wskazówki dotyczące właściwego stosunku (relacji) matki do dzieci, pisano w nim m.in. że: „łudzą się matki, które myślą, że zbytnio pobłażając dzieciom, okazują im prawdziwą, gorącą miłość, bo takim pobłażaniem w gruncie rzeczy dogadza samej sobie, a dziecku najgorszą szkodę przynosi. Malec wnet zmiarkuje, że krzykiem przeprowadzi swą wolę i o wszystko buczeć będzie, a takie psute dziecko, zarówno jak człowiek uczący się grać na trąbie, są bardzo niemiłym towarzyszem. W postępowaniu z dziećmi łączyć trzeba koniecznie łagodność ze stanowczością. Nie trzeba swobody dziecka krępować niepotrzebnymi zakazami. Jeśli jednak raz czegoś odmówisz lub coś nakażesz, to trwaj przy swojem. Bo jak dziecko od samego początku nie nauczy się, że matki „tak" znaczy tak, a jej „nie" znaczy nie, to nabierze zwyczaju grymaszenia i napierania się, aby cię skłonić do odwołania wyroku, a pamiętaj, że jeśli matka ustąpi, to powagę swoją osłabi a z czasem zupełnie zatraci. A ta powaga macierzyńska to rzecz najważniejsza, to podstawa twojego wpływu na dziecko. Nie przyrzekaj dziecku nigdy tego, czego nie dotrzymasz: ani klapsa, ani ciasteczka – bo raz straciwszy jego zaufanie, nie potrafisz go już odzyskać. Matka, która nieustannie poświęca dzieciom cały swój czas, wszystkie siły, każdy grosz i każdą przyjemność osobistą, uczy je, aby tego zawsze od niej wymagały. Przez zbytek dobroci wychowuje samolubów. Jeśli matka nosi starą suknię dlatego, aby syn próżniak mógł mieć nowe ubranie – jeśli zamęcza się pracą dlatego, by córuni na nowy kapelusz starczyło – sama się dobrowolnie przyczynia do wyrobienia w dzieciach próżności i samolubstwa i tego się doczeka, że ją lekceważyć będą. Roztropna matka nie zapomni o tem, że dla dzieci jest głową swego domu i że od najmłodszych lat przywykać powinny dzieci spoglądać w górę ku matce a nie z góry na matkę"[35].

W piśmie – w wielu artykułach – propagowano również ideał dobrego Polaka, męża i ojca. Przykładowo, w numerze 7 z 1934 roku, ukazały się „Przykazania dla mężów" ujęte w swoisty dekalog:

1. Pamiętaj zawsze, że jesteś wprawdzie panem domu, ale nie tyranem.
2. Nie zapominaj, że żona nie jest aniołem, tylko istotą ludzką ze wszystkiemi ułomnościami, które znosić winieneś z tą samą cierpliwością, jak swoje własne.
3. Myśl o tem, że kobieta jest po części słabszą fizycznie, aniżeli mężczyzna i często tylko z przezwyciężeniem słabości ciała spełnia nużące obowiązki codzienne.

[35] *Macierzyńskie wychowanie* „Tygodnik Parafji Zbąszyńskiej", nr 1/1934, s. 2.

4. Jakkolwiek nie znasz tych obowiązków w najdrobniejszych szczegółów, to jeszcze nie daje ci to prawa do lekceważenia. Pracę kobiety ocenia się dopiero wtenczas, gdy jej zabraknie.
5. Spamiętaj sobie zdanie, które powiada: Szlachetny człowiek zwykle wyżej ceni to, czego sam zrobić nie umie, a tylko prostak gardzi tem, czego sam nie wykonał.
6. Dawaj żonie osobno pieniądze na gospodarstwo i jej potrzeby osobiste. Niechaj troski o codzienne potrzeby życia nie dźwiga sama jedna. Omawiaj z nią, w czem możnaby zaprowadzić oszczędność. Ognisko domowe stanie się droższem, im większemi ofiarami okupione.
7. Miej od czasu do czasu słowo uznania dla zręczności żony w prowadzeniu gospodarstwa, a serdeczne słowo dla niej samej. Będzie to dla niej wielką zachętą, choć tego może nie powie.
8. Bądź sprawiedliwym i nie wyróżniaj jednego dziecka z pośród innych. Serce matki cierpi bardzo z tego powodu.
9. Pytaj żonę o przyczynę postępowania, zanim ją zganisz. Nie gań jej nigdy w obecności dzieci, lecz przy nich zawsze się z nią zgadzaj.
10. Jeżeli poróżniliście się – to wspomnij na słowa: Niechaj słońce nie zachodzi nad gniewem waszym! Pojednajcie się zawczasu, nim będzie za późno!".

W *Tygodniku* podejmowano wielokrotnie problematykę wychowania rodzinnego – starano się określić, przedstawić jego istotę i cel: „często wychowanie dziecka ogranicza się tylko do pierwszych, z natury znanych na pamięć „zwrotek": tj. do wyżywienia, odziania, do troski o jaki taki wygląd zewnętrzny, o formy towarzyskie lub formy życia społecznego, na przykład: jak dziecko ma się zachować w obecności starszych, przy stole podczas posiłku, podczas wspólnych zabaw lub wspólnie wykonywanych zajęć. W tym wypadku starsi pouczają, napominają, nakazują a w razie nieposłuszeństwa nawet karzą. Nie jest to właściwe wychowanie – ale tresura. (…) Gdy mówimy o wychowaniu człowieka, musimy brać pod uwagę jego duszę i ciało. (…) Wychowanie człowieka z myślą o wychowaniu jego duszy i ciała jest sztuką, a ten, który wychowuje, musi być dobrym wychowawcą a nawet artystą. (…) Chcąc dobrze wychowywać nie wystarcza dziecku mówić co ma robić lub dać dobry przykład – jak ma robić, ale trzeba je postawić w takich warunkach, aby zaczęło ono to robić i aby się w ten sposób pomału do czynów, czyli cnotliwego działania

zaprawiało”[36]. Określano obowiązki rodziców wobec swoich dzieci – „rodzice mają obowiązek tak wychowywać swe dzieci, aby one na tym świecie umiały znaleźć sobie sposób życia (…) aby umiały miłować pracę, oszczędność, porządek i uczciwość. (…) Jeżeli w takich zasadach wychowane zostanie dziecko, to ono w świecie nie zginie i biedy nie zazna, choć mu majątku ziemskiego rodzice nie zostawią; owszem, miłując pracę, oszczędność, porządek i uczciwość, łatwo może przyjść do bogactwa i znaczenia między ludźmi. Jeżeli dziecku zostawicie jakiś majątek, to go nie zmarnuje na rozpustę i zbytki; przeciwnie będzie nim szafować roztropnie, obracając go na cele szlachetne, dzieląc się z biednym i sierotą. (…) Spojrzyjcie teraz, rodzice, na dziecko, które nie otrzymało chrześcijańskiego wychowania. Jeżeli dziecię urodzone ubogie, to, nie umiejąc i nie chcąc pracować, będzie się poniewierać w próżniactwie, a próżniactwo jest matką występków. Jeżeli zaś zamożne, puści się na bezdroża rozpusty, na rozrzutność i zbytki. Jeżeli przez protekcje lub inne względy taki człowiek obejmie jakiś urząd, przyjmie obowiązki, to w krótkim czasie, nie mając sumienia, wiary i cnoty, stanie się przeniewiercą, a przez to ściągnie na siebie złorzeczenie, pogardę i kary. Wejdzie w związki małżeńskie, to przez lenistwo, nałogi i niegodziwe postępki zatruje pożycie rodzinne, bo wprowadzi pod strzechę domową łzy, niepokój i nędzę”[37].

Starano się kształtować – poprzez rady i przykłady – właściwe postawy u dzieci wobec rodziców – „jeżeli chcecie rodzice, aby was dzieci wasze szanowały i czciły, to im sami okażcie naprzód jak się święcie winno spełniać obowiązki wobec swoich ojców. Sadzaj starego ojca i matkę swoja na pierwszem miejscu przy stole. Karz twoje dziecko surowo, ilekroćby ubliżyło twemu ojcu i matce. Pielęgnuj starych rodziców twoich w ich słabościach, nie każ im na siebie płakać – a ten piękny przykład miłości ku rodzicom, zapisze się głęboko w sercach twych dziatek. W waszej więc mocy, czy dziecko was szanować będzie. Jak sami obchodzicie się z rodzicami waszymi, tak i z wami odchodzić się będą wasze dzieci. (…) Jeżeli dzieci mają szanować rodziców swoich, natenczas powinni rodzice żyć w zgodzie z sobą nawzajem w cierpliwości i z poddaniem znosić się wzajemnie, żyć w pokoju z sobą i wzajemnej miłości”[38].

---

[36] R. Hajnos, *O wychowaniu*, „Tygodnik Parafji Zbąszyńskiej”, nr 1/1938, s. 2-3.

[37] *Dział wychowawczy. Uwagi nad wychowaniem dzieci. Rodzice i ze względu na dobro swych dzieci są obowiązania wychowywać je po chrześcijańsku, religijnie,* „Tygodnik Parafji Zbąszyńskiej”, nr 37/1936, s. 5-6.

[38] *Rodzice powinni nauczać dzieci, jak mają ich czcić,* „Tygodnik Parafji Zbąszyńskiej”, nr 8/1935, s. 2.

W *Tygodniku* podawano przykłady, wzory życia rodzinnego, katolickiego, podkreślając to jak „ (…) nieoceniona jest wartość życia rodzinnego. Adwent jest właśnie odpowiednim czasem, który rozwija najpiękniejsze kwiaty życia rodzinnego. Rychło zapada wieczór, a członkowie rodziny gromadzą się w ciepłej i oświetlonej izdebce. Rozmaite prace czy na zarobek czy dla rozrywki zajmują pilne ręce. Chłopcy wyrzynają piłeczką albo wycinają różne wzory z papieru. Niejeden potrafi pięknie malować lub ucho rozweselić grą na skrzypkach. Dziewczęta pomagają matce przy szyciu lub darciu pierza, nieraz w ukryciu rodzicom przygotowują niespodziankę gwiazdkową. Ojciec ma zawsze wiele ciekawych spraw do opowiadania, których wszyscy chętnie słuchają. A może żyje jeszcze babka – staruszka, która zabawia młode wnuczęta pięknymi bajkami. Czasem któreś dziecko czyta głośno jakąś pożyteczną książkę a rodzice objaśniają, czego dzieci nie zrozumiały. Niekiedy wesoła piosenka powiększa urok tych długich wieczorów zimowych. Młodzież wychowywana w takiej atmosferze będzie ceniła wartość tych pięknych chwil, spędzonych w kółku rodzinnem wśród swoich najbliższych”[39].

Na łamach gazety pojawiały się również artykuły akcentujące znaczenie i wagę wspólnych wysiłków, działań w zakresie wychowania i kształcenia jakie powinny podejmować dom i szkoła dla dobra dziecka, pisano że: „Ideałem nowoczesnego wychowania, pojętego w duchu katolickim, jest: wychowanie dziecka na pełnego, prawdziwego człowieka, pod względem religijnym, umysłowym i fizycznym, człowieka świadomego swych praw i obowiązków obywatelskich, wobec narodu i państwa. Wspólne zadanie ma tu i dom rodzicielski i szkoła. Aby praca nad wychowaniem i wykształceniem dziecka dała dobre wyniki, dom rodzicielski musi działać zgodnie ze szkołą, muszą temi samemi drogami dążyć do wspólnego celu. Jeżeli nie będzie porozumienia i współpracy, między domem a szkołą, to rzec śmiało można, iż wychowanie dziecka będzie zupełnie chybione i sprzeczne. Dzisiaj, szczególnie kobieta polska, matka (…) zająć się koniecznie musi celami, sposobami wychowania i nauczania dziecka, musi ją więc los, zadania, kierunek szkoły interesować. Najważniejszym dla rodziców zagadnieniem będzie tu, aby wychowanie dziecka było doskonałym, aby dom, szkoła i otoczenie współdziałały z sobą. Dom troskliwy, dbający o fizyczne i duchowe dobro dziecka, szkoła wzorowa i katolicka, i zacne, katolickie otoczenie. Podstawą wychowania

---

[39] *Wieczory zimowe w kółku rodzinnem,* „Tygodnik Parafji Zbąszyńskiej”, nr 50/1932, s. 2.

domowego i szkolnego, oraz nauczania w szkole – winna być religia. Następną kwestią, która specjalnie kobiety interesować winna, to zwracanie uwagi na dostateczne przygotowanie młodych dziewcząt i w domu i w szkole, do przyszłego życia. Wychowanie zdążać winno do tego, by z dziewczęcia wyrosła dzielna córka, żona, matka, gospodyni domowa, obywatelka kraju. Wychowanie przygotować musi nasze dziewczęta do tych, czekających je prawdopodobnie w przyszłości zadań: małżeństwa i macierzyństwa, które są właściwem powołaniem kobiety. Ma im dać w przyszłości nie tylko możność spełnienia tych obowiązków, ale tej umiejętności wybrania sobie zawodu, zajęcia odpowiadającego ich upodobaniom i zdolnościom. Wychowanie winno wyrobić z dziewczęcia kobietę, idącą w życie z silną wiarą, z umiłowaniem prawdy, dobra i piękna, z zamiłowaniem do pracy domowej i społecznej, z energią, zapałem a gardzącej bezmyślnem, próżniaczem życiem lalki; zadaniem wychowania młodych dziewcząt ma być dla nas: wpojenie w nie zasad religji i moralności, wyrobienie przymiotów, potrzebnych do spełniania powołania (…), przygotowanie do samodzielnego, praktycznego życia. (…) Trzeba nauczyć je, jak życie domowe uczynić przyjemnem, miłem dla otoczenia (…), by uczynić dom cichą, słoneczną, radosną przystanią dla ojca, brata, męża, syna, ogniskiem miłości i szczęścia. Do urzeczywistnienia i wypełnienia ideału takiego wychowania dążyć musimy koniecznie, boć od tego zależy charakter polskiej rodziny i przyszłość narodu. Kobieta polska ma być tą spójnią i łącznikiem między domem a szkołą, by wychowanie dziewcząt skierować na właściwe tory. A wówczas nie będziemy może spotykały tak wiele istot, zniechęconych, znudzonych życiem, pełnych nieuzasadnionych goryczy i pretensji do życia i otoczenia, nie wierzących w nic i nikogo”[40]. Przypominano także o tym, że: „jest rzeczą konieczną, nie tylko dbać o wychowanie dziecka w czasie, gdy chodzi jeszcze do szkoły, ale ważniejszą rzeczą jest zwrócić uwagę na nie w czasie, gdy już opuściło na zawsze mury szkolne. Obowiązkiem rodziców jest pokierować synem w ten sposób, aby znalazł sobie także grono kolegów, w którem nie byłby narażony na wpływy zgubne”[41].

Zagadnienia dotyczące wychowania rodzinnego stale podejmowane były na łamach czasopisma. Od roku 1936 wprowadzono dwie stałe

---

[40] *Kilka uwag o wychowaniu młodzieży, a w szczególności dziewcząt* (artykuł autorstwa nauczycielki Stanisławy Stopowej), „Tygodnik Parafji Zbąszyńskiej”, nr 25/1931, s. 7-8.

[41] *O młodzież pozaszkolną*, „Tygodnik Parafji Zbąszyńskiej”, nr 24/1934, s. 1-2.

rubryki: „Dział wychowawczy" i „Błędne wychowanie dzieci"[42], w których omawiano problemy wychowawcze, udzielano porad, wskazówek wychowawczych, kreślono uwagi dotyczące wychowania, przytaczano przykłady właściwego i niewłaściwego (jako przestroga) postępowania wychowawczego[43]. W jednym z artykułów dowodzono, że: „ (…) przyczyna zepsucia młodzieży, nad którą ubolewają rodzice, leży jedynie i wyłącznie w samych rodzicach. (…) Ze sposobu zachowywania się synów i córek można wnosić, jakiemi zasadami kierowali się ich rodzice i jaki przykład za siebie dzieciom dawali. Rodzice zawsze byli i będą odpowiedzialni przed Bogiem i społeczeństwem za złe postępowanie swoich dzieci"[44]. Wypowiadano się także w kwestii stosowania kary, pisano, że: „dzieci chowane w karności, bojaźni bożej, a nie pieszczone i chuchane na wszystkie strony, stają się chlubą rodziców. W wychowaniu dzieci niech panuje harmonia i zgoda pomiędzy ojcem i matką, aby matka nie potrzebowała zakazywać tego, na co ojciec pozwala i przeciwnie[45]. „Rodzice wobec dzieci powinni uważać, aby niczym zgoła nie stracili w ich oczach na powadze i majestacie rodzicielskim"[46]. „Kiedy za wybryki i złe zachowanie się zdarzy konieczność karcenia i karania dzieci, niech to

---

[42] Zobacz artykuły: *Dział wychowawczy. Uwagi nad wychowaniem dzieci. Rodzice przez wzgląd i na osobiste dobro winni należycie wychowywać swoje dzieci* (TPZ nr 38/1936, s.7; nr 40/1936, s. 6); *Dział wychowawczy. Uwagi nad wychowaniem dzieci. Od rodziców i dobro społeczne domaga się sumiennego wychowania dzieci* (TPZ nr 41/1936, s. 5-6); *Dział wychowawczy. Uwagi nad wychowaniem dzieci. Kiedy się rozpoczyna wychowanie dziecka?* (TPZ nr 43/1936, s. 3); *Dział wychowawczy. Uwagi nad wychowaniem dzieci. Ważna przestroga dla małżonków* (nr 45/1936, s. 3); *Gdy dziecko kłamie* (nr 13/1933, s. 3--4); *Gdy dziecko się gniewa* (18/1933, s. 30); *Próżność u dzieci – skutek fałszywego wychowania* (nr 27-28/1935, s. 2); *Macierzyńskie wychowanie* (nr 1/1934, s. 2).

[43] Do najwartościowszych artykułów z „Działu wychowawczego" zaliczyć można artykuły pt: *Rodzice i ze względu na dobro swych dzieci są obowiązania wychowywać je po chrześcijańsku, religijnie* (TPZ nr 37/1936, s. 5-6); *Rodzice przez wzgląd i na osobiste dobro winni należycie wychowywać swoje dzieci* (TPZ nr 38/1936, s. 7; nr 40/1936, s. 6); *Od rodziców i dobro społeczne domaga się sumiennego wychowania dzieci* (TPZ nr 41/1936, s. 5-6); *Kiedy się rozpoczyna wychowanie dziecka?* (TPZ nr 43/1936, s. 3); *Ważna przestroga dla małżonków* (TPZ nr 45/1936, s. 3). Cennymi są także artykuły: *Próżność u dzieci – skutek fałszywego wychowania* (TPZ nr 27-28/1935, s. 2); *Rodzice a dziecko* (TPZ nr 40/1935, s. 1-2, (autorstwa ks. F. Babskiego); *Rodzice powinni nauczać dzieci, jak mają ich czcić* (TPZ nr 8/1935, s. 20); *Gdy dziecko kłamie* (TPZ nr 13/1933, s.3-4); *Gdy dziecko się gniewa* (TPZ nr 18/1933, s. 30); *O młodzież pozaszkolną* (TPZ nr 24/1934, s. 1-2).

[44] „Tygodnik Parafji Zbąszyńskiej", nr 1/1936, s. 3 (artykuł pt: „Dział wychowawczy. Uwagi nad wychowaniem dzieci. Dzieci są złe! Kto winien?").

[45] *Rodzina,* „Tygodnik Parafji Zbąszyńskiej", nr 2/1933, s. 1-2.

[46] Tamże.

karanie płynie z miłości rodzicielskiej, a niech nie będzie objawem pasji czy złości. W postępowaniu z dziećmi łączyć trzeba koniecznie łagodność ze stanowczością"[47]. Analizowano błędy wychowawcze rodziców, do najpoważniejszych zaliczając: niezgodność rodziców wobec dziecka, niekonsekwencja w postępowaniu z dzieckiem, niezrównoważenie emocjonalne rodziców, nieodwołalny rozkaz, niedotrzymywanie obietnic, zbyt dużo łagodności, współczucie dla dziecka, szkodliwe rozpieszczanie, wyróżnianie dzieci, zbyteczne zwierzenia, przeceniania dziedziczności[48].

Większość zamieszczanych w *Tygodniku* artykułów dotyczących wychowania miała charakter dydaktyczny, ideowy, moralizatorski – była narzędziem realizacji jasno określonych celów „władzy duchowej" (hierarchii Kościoła). Niektórym artykułom trudno jest przypisać takt, umiarkowanie, obiektywizm i inne podobne cechy, w wielu z nich w sposób ostry, poddawano krytyce inny od katolickiego sposób myślenia, wychowania – choć drukowano także i takie teksty, które reprezentowały wysoki poziom naukowy, literacki, edytorski, wyważony w poglądach i treści.

Pomimo tej jednostronności w spojrzeniu na sprawy wychowawcze pismo zyskało dużą poczytność i uznanie wśród społeczności Zbąszynia i okolic. Prezentowane stanowisko (koncepcja) było zgodne z oczekiwaniami wyrobionej politycznie i moralnie (religijnie) społeczności – było po prostu odbiciem idei, poglądów wyznawanych przez większość mieszkańców i z całą pewnością spełniało rolę czynnika wychowawczego w środowisku, przyczyniło się także do ukształtowania specyficznego charakteru (obrazu) kulturowego Zbąszynia w okresie międzywojennym i wychowania jego mieszkańców.

Bibliografia

Katalog Prasowy „Para" 1938/1939, Rocznik XI.
Kowalczyk R., *Zarys dziejów prasy lokalnej w Wielkopolsce. Analiza prasoznawczo-politologiczna,* Poznań 2006.
Krasoń J., *Zbąszyń. Do przełomu wieku XVI-go i XVII-go*, Zbąszyń 1935.
Kurzawa E., *Tygodnik Parafji Zbąszyńskiej* [w:] „Szkice zbąszyńskie", nr 3/1989, Zbąszyń 1989.
Molski R., *Poznań jako ośrodek kulturalny*, „Przegląd Wielkopolski", nr 1/1939.

[47] Tamże.
[48] „Tygodnik Parafji Zbąszyńskiej", nr 3/1937, s. 6; nr 5/1937, s. 6; nr 7/1937, s. 5; nr 8/1937, s. 5; nr 10/1937, s. 4 (cykl artykułów pod wspólnym tytułem: *Błędy w wychowaniu dzieci*).

Notkowski A., *Polska prasa prowincjonalna Drugiej Rzeczypospolitej (1918-1939),* Warszawa-Łódź 1982.
Paczkowski A., *Prasa polska 1918-1939*, Warszawa 1980.
Piwowarczyk M., *Wielkie małe ojczyzny. Aktywność społeczno-kulturalna gostynian w Drugiej Rzeczypospolitej,* Kraków 2006.
Rzepa K., *W niepodległej Polsce (1920-1939)* [w:] E. Kurzawa, Z. Matuszewski (red.), *Zbąszyń. Zarys historii dziejów miasta,* „Zeszyty Lubuskie", nr 21/1985, Zielona Góra 1985.
Spaleniak W., *Encyklopedyczny zarys dziejów prasy wielkopolskiej (1794-1939)* [w:] M. Kosman (red.), *Z dziejów prasy wielkopolskiej XIX i XX wieku,* t. III, Poznań 1997.
Wysocka B., *Regionalizm wielkopolski w II Rzeczypospolitej 1919-1939*, Poznań 1981.

Czasopisma
„Tygodnik Parafji Zbąszyńskiej", nr 1, 2, 4, 13, 19, 22, 25 / 1931
„Tygodnik Parafji Zbąszyńskiej", nr 1, 10, 11, 28-29, 32-33, 34, 44, 50, 51 / 1932
„Tygodnik Parafji Zbąszyńskiej", nr 2, 3, 11, 12, 13, 14, 18 / 1933
„Tygodnik Parafji Zbąszyńskiej", nr 1, 24, 34 / 1934
„Tygodnik Parafji Zbąszyńskiej", nr 8, 22, 27-28, 40 / 1935
„Tygodnik Parafji Zbąszyńskiej", nr 1, 2, 19, 37, 38, 40, 41, 43, 45 / 1936
„Tygodnik Parafji Zbąszyńskiej", nr 3, 5, 7, 8, 10 / 1937
„Tygodnik Parafji Zbąszyńskiej", nr 1, 2, 13, 14, 15, 21, 30, 37 / 1938
„Tygodnik Parafji Zbąszyńskiej", nr 4 / 1939

doi: 10.23734/wwr20112.105.125

ELŻBIETA MAGIERA
UNIWERSYTET SZCZECIŃSKI

Współpraca rodziny i szkoły w wychowaniu spółdzielczym dzieci i młodzieży w Drugiej Rzeczypospolitej (1918-1939)

The cooperation between family and school in cooperative education of children and youth in the Second Polish Republic (1918-1939)

Abstract: Pedagogical journalism and literature of the interwar period emphasised importance of the cooperation between family and school with respect to cooperative education of school-age children and youth. Cooperative education started usually in family through the formation of reason, will and emotions. Family home constituted a basic level of education and could repeatedly stimulate cooperative interests. Common work of the family at family farm or in craft or cottage industry business became the first school of cooperation and joint-action on which cooperative activity was based. Family home played a supporting part in the development of student cooperative. The acceptance of parents and their recognition, and sometimes their involvement in the work of student cooperation, were a form of encouragement for students and teachers for further activity of the cooperative. At the same time, student cooperative – in particular in rural areas – was a medium stimulating the parents of these students and the environment to cooperatistic actions. The social life of school was guided by the principle of convergence, i.e. its interpenetration and complementation by the family home and environment life. The idea of cooperation in the interwar educational system being accomplished in practice by means of student cooperatives had the possibilities of playing a very big part. This was determined by its broad application in educational activity of the Polish school as well as its understanding and acceptance by the family and environment.

Important part was played by the tutor of student cooperative. His / her duty was to tighten the cooperation between student cooperative and family home which, on the one hand, ensured the understanding of teacher's actions and, on the other hand, provided material and moral assistance for the cooperative. At the same time, teacher – through student cooperative – could influence socially and educationally the family and environment, showing the benefits yielding from mutual cooperative work based on joint-action.

Keywords: cooperative education, student cooperative, cooperative upbringing, cooperation of school and family.

Po odzyskaniu niepodległości nastąpił rozwój polskiego ruchu spółdzielczego[1] i myśli spółdzielczej wraz z jej filozoficznymi, ekonomicznymi, społecznymi i psychologicznymi podstawami, tworzonymi na przełomie XIX i XX wieku przez Edwarda Abramowskiego, a w latach międzywojennych przez teoretyków i praktyków polskiego ruchu spółdzielczego, do których można zaliczyć Romualda Mielczarskiego, Edwarda Milewskiego, Stanisława Wojciechowskiego, Franciszka Stefczyka, Mariana Rapackiego. Stanisława Thugutta, Zygmunta Chmielewskiego, Władysława Jennera, Kazimierza Weydlicha, Edwarda Taylora, Leopolda Caro i innych[2]. Polscy teoretycy i praktycy spółdzielczości podkreślali zwłaszcza jej znaczenie społeczno-wychowawcze, przejawiające się we współdziałaniu, wzajemnej pomocy, budzeniu świadomości społecznej i samorządności. Postawy te rozbudzane i kształtowane w placówkach spółdzielczych miały doprowadzić do powstania nowego typu człowieka społecznego, realizującego ideał altruistycznej etyki, opartej na nowej moralności, przyczyniającej się do ukształtowania aktywnego społe-

---

[1] Polski ruch spółdzielczy zrodził się w drugiej połowie XIX wieku na ziemiach polskich pod zaborami, stając się jednym z istotnych elementów życia narodowego. Twórcami i pierwszymi kierownikami spółdzielczości kredytowej w Wielkopolsce byli: ks. Augustyn Szamarzewski i ks. Piotr Wawrzyniak. W Małopolsce spółdzielnie rolnicze tworzył Franciszek Stefczyk, a spółdzielczość spożywców w Kongresówce zakładał Romuald Mielczarski i Stanisław Wojciechowski. Oprócz funkcji ekonomicznych spółdzielnie stanowiły ostoję Polaków w walce o wyzwolenie narodowe i społeczne (T. Janczyk, Spółdzielczość polska. Geneza. Rozwój. Perspektywy, Warszawa 1976, s. 8). Istotę spółdzielczości tworzyła mocna świadomość narodowa, na gruncie której rozwijało się silne poczucie wzajemnej pomocy, solidarności gospodarczej i społecznej. Samopomoc rozwijana w formie spółdzielni miała stanowić obronę przed wrogim liberalizmem i nacjonalizmem, unifikacją i centralizacją zaborców. Wspólną cechą ruchu spółdzielczego na ziemiach polskich pod zaborami było dostrzeganie w niej sposobu wyrwania narodu z materialnego i duchowego upadku, wychowania obywatelskiego i samorządowego Jego szczególną rolę wyjaśniają słowa E. Abramowskiego: „dla innych narodów spółdzielczość jest tylko siłą dalszego rozwoju społecznego w kierunku sprawiedliwości; dla nas zaś czymś więcej, bo jest także siłą obrony narodowej, siłą mogącą ustrzec przed zagładą i zniszczeniem Cytat za: S. Wojciechowski, *Historia spółdzielczości polskiej do 1914 roku*, Warszawa 1939, s. 41. Por., T. Janczyk, *Realizowana utopia (W dwudziestą rocznicę śmierci Edwarda Abramowskiego)*, „Społem" 1928, nr 12, s. 2-4; *Edward Abramowski 1868-1918*, „Spółdzielczość w Szkole" 1978, nr 3, s. 8-11. Stopień skooperatyzowania społeczeństwa polskiego lat międzywojennych łącznie z rolnikami wynosił 10% ogółu ludności (F. Dąbrowski, *Zagadnienia organizacyjne i ideologiczne ruchu*, „Społem" 1930, nr 1, s. 10).

[2] Spośród zagranicznych teoretyków spółdzielczości największy wpływ na rozwój polskiej myśli spółdzielczej wywarł Karol Gide i jego pankooperatyzm, Ernest Poisson i Michał J. Tuhan-Baranowski.

czeństwa[3]. Spółdzielczość międzywojenna posiadała wielkie znaczenie społeczne i ideowo-wychowawcze, ponieważ zwalczając egoizm i pogoń za zyskiem, uczyła społecznych form pracy, wzajemnej pomocy, współdziałania, solidarności i stwarzała warunki życia dla najuboższych warstw, prowadziła systematyczną działalność wychowawczą i propagandową, propagowała samowychowanie i samokształcenie członków spółdzielni, podnosząc społeczno-kulturalny poziom życia ludzi.

Na gruncie tych założeń rozwijała się spółdzielczość uczniowska, wspomagana rozkwitem nauk pedagogicznych, uwydatniających społeczną funkcję szkoły i wychowania oraz promujących aktywność i samodzielność uczniów. Pedagogikę „nowego wychowania" z jej filozoficznymi, psychologicznymi i socjologicznymi podstawami stała się podłożem wewnętrznych przemian polskiej szkoły, opartych na dążeniu do swobody uczniów, podmiotowości w wychowaniu, współudziale uczniów w procesie wychowawczym szkoły, rozwoju samorządności i spółdzielczości uczniowskiej. Zgodnie z założeniami „nowego wychowania" wychowanie spółdzielcze stanowiło jeden z obszarów wychowania nowego człowieka – obywatela, aktywnego i samodzielnego, charakteryzującego się inicjatywą i przedsiębiorczego, który w swoim życiu i pracy kierował się zasadami moralnymi. Wychowanie spółdzielcze uzyskało uznanie polskich pedagogów, którzy dostrzegali w nim możliwość realizacji postulatów nowej szkoły oraz haseł wychowania narodowego i państwowego.

Pierwszym organizatorem spółdzielni uczniowskich i pierwszym ich opiekunem była Jadwiga Dziubińska, jedna z najwybitniejszych działaczek ruchu oświatowego i ludowego w zaborze rosyjskim, która pod pozorem kursów praktycznych, zakładała szkoły gospodarcze dla wiejskiej młodzieży męskiej i żeńskiej. Wywodziła się z ruchu zaraniarskiego i należała do Towarzystwa Kooperatystów, którego wpływy ideowe spowodowały zainteresowanie się jego członków propagandą spółdzielczością wśród dzieci i młodzieży[4]. Pierwsze spółdzielnie uczniowskie jako wspólne dzieło nauczycieli i uczniów, powstawały w atmosferze głębokiej współpracy i zrozumienia idei kooperacji już w 1900 roku[5].

---

[3] S. Wojciechowski, *Zagadnienia wychowawcze spółdzielni*, Lwów 1931, s. 15.
[4] F. Dąbrowski, *Historia Towarzystwa Kooperatystów*, Warszawa 1931.
[5] Z. Mazurowa., L.Wyszomirska (red.), *Pamięć boru. Wspomnienia o Jadwidze Dziubińskiej*, Warszawa 1968.

Do wybuchu pierwszej wojny światowej spółdzielczość uczniowska była mało znana. Ważną rolę w upowszechnieniu doświadczeń spółdzielczości uczniowskiej w Polsce odegrał Roman Kluge, nauczyciel szkoły powszechnej w Mińsku Mazowieckim pod Warszawą, związany ze spółdzielczością spożywców. W roku szkolnym 1911/1912 zorganizował spółdzielnię uczniowską w szkole powszechnej, w której pracował i o której pisał w książce „Kooperatywa w szkole" (Warszawa 1914). Dojrzałe formy organizacyjne tej spółdzielni i nowatorskie metody wychowawcze nadawały się do rozpropagowania oraz zostały poparte – co wymaga podkreślenia – i przyjęte powszechnie przez polski ruch spółdzielczy i nauczycielski. Od 1911 roku propagandę spółdzielczości uczniowskiej zaczęło prowadzić czasopismo „Społem", będące organem spółdzielczości spożywców, redagowanym przez S. Wojciechowskiego, ukazujące znaczenie wychowawcze kooperatyw szkolnych i wzywające nauczycieli do ich zakładania[6]. W okresie pionierskim dużą rolę odegrały spółdzielnie uczniowskie założone przez Bolesława Głuchowskiego i Władysława Nowickiego w Częstochowie[7] oraz Aleksandra Patkowskiego w Sandomierzu, a także prace S. Bońkowskiego „Kooperatywa uczniowska" (Warszawa 1917, wydanie II 1919) i S. Gołębiowskiego „Sklepik uczniowski" (Warszawa 1917).

Rozwój spółdzielczości uczniowskiej przypadł na okres międzywojenny, w którym twórcy ruchu spółdzielczego, a zwłaszcza związki spółdzielcze zajęły się prowadzeniem systematycznej, planowej i zorganizowanej propagandy spółdzielczości na terenie całego szkolnictwa. W latach dwudziestych największe zainteresowanie rozwojem spółdzielczości uczniowskiej przejawiał polski ruch spółdzielczy, a zwłaszcza

---

Od 1909 roku J. Dziubińska kierowała szkołą rolniczą w Sokołówku, do której programu nauczania wprowadziła „podstawowe wiadomości z ideologii spółdzielczości, techniki organizacyjnej i prowadzenia spółdzielni" (J. Dziubińska, *Początki Sokołówka*, „Ogniwa" 1936, nr 3, s. 7; H. Trocka, *Sięgać do bogatych postępowych tradycji*, „Spółdzielczość w Szkole" 1982, nr 3-4, s. 19).

[6] *Młodzież lwowska a kooperacja*. Dodatek do „Społem" za październik 1911 rok, s. 55-57; M. Dąbrowska, *Wychowujemy pokolenia kooperatystów,* „Społem" 1913, nr 6, s. 2-4; M. Orsetti, *Za i przeciw działalności oświatowej kooperatyw*, „Społem" 1917, nr 8-9, s. 244-250; B. Głuchowski, *Zakładajmy i popierajmy kooperatywy szkolne,* „Społem" 1917, nr 8-9, s. 274-278. „Żywię niezłomne przekonanie – pisał Bolesław Głuchowski, – że taka praca, rozłożona na szereg lat i kierowana przez pełnego zapału nauczyciela, wyda pożądane owoce i zasili nowymi siłami nasze placówki kooperatyzmu" (B. Głuchowski, *Apel do nauczycielstwa*, „Społem" 1917, nr 3, s. 91).

[7] „Społem" 1917, nr 8.

„Społem" Związek Spółdzielni Spożywców RP, który w działalności szkolnych organizacji spółdzielczych dostrzegał nie tyle przedsiębiorstwa gospodarcze ile organizacje młodzieżowe, zaprawiające do współpracy i wzajemnej pomocy, w których młodzież przygotowywała się do praktycznego życia gospodarczego i organizacyjnego[8].

Lata dwudzieste XX wieku charakteryzowały się niewielkim przyrostem ilościowym spółdzielni uczniowskich. Wolność polityczna sprzyjała rozwojowi spółdzielni szkolnych, tak jak przyczyniła się do rozwoju polskiego ruchu spółdzielczego, ale zniszczenia gospodarcze, wynikające z działań wojennych, zacofanie cywilizacyjne po długich latach zaborów i głęboka inflacja, która dotknęła polską gospodarkę na początku lat dwudziestych spowodowała zahamowanie rozwoju spółdzielni uczniowskich. Niewielka liczba spółdzielni szkolnych z lat dwudziestych stanowiła źródło cennych doświadczeń nowoczesnych form pracy dydaktyczno-wychowawczej i rozwoju procesu organizowania spółdzielczości szkolnej, podjętej przez polskie nauczycielstwo po odzyskaniu niepodległości.

Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w pierwszych latach po odzyskaniu niepodległości nie wyrażało poparcia dla samorzutnej inicjatywy nauczycieli tworzenia spółdzielni uczniowskich, ale raczej przyjmowało postawę życzliwej neutralności bądź obserwatora. Dopiero ustawa J. Jędrzejewicza z 11 marca 1932 roku kładąc szczególny nacisk na wychowanie i kształcenie gospodarcze jako element wychowania państwowego, stworzyła sprzyjające warunki do rozwoju spółdzielczości uczniowskiej oraz wprowadziła treści związane z wychowaniem gospodarczym i spółdzielczością do programów nauczania. Jednym ze sposobów wypełnienia wskazań ustawy była spółdzielczość uczniowska, co podkreślał polski ruch spółdzielczy w memoriale skierowanym do Ministerstwa WRiOP 12 grudnia 1932 roku[9].

Przełomowe znaczenie w regulacjach prawnych dotyczących spółdzielni uczniowskich miał Okólnik MWRiOP z 6 czerwca 1932 roku „W sprawie spółdzielni uczniowskich i sklepików szkolnych w szkołach ogólnokształcących i zawodowych", który głosił: „Ruch spółdzielczy na

---

[8] Z. Świtalski, *Historia spółdzielczości uczniowskiej w Polsce w latach 1900-1985*, Warszawa 1985, s. 22.

[9] Memoriał do Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, [w:] *Przysposobienie handlowe w rolnictwie,* Warszawa 1933, s. 72.

terenie szkolnym, zawierający pozytywne wartości społecznego i obywatelskiego wychowania, doznaje ze strony władz szkolnych życzliwego poparcia. Jest tedy obowiązkiem tych władz znać dokładnie formy ruchu spółdzielczego na terenie szkoły, interesować się jego działalnością, czuwać nad właściwym rozwojem, a zarazem nie dopuszczać, aby ideowe podstawy spółdzielczości w taki, czy inny sposób zostały spaczone”[10].

W latach trzydziestych można zaobserwować rozwój ilościowy spółdzielczości uczniowskiej, do czego przyczyniła się propaganda spółdzielczości prowadzona przez nauczycielski ruch związkowy, a zwłaszcza przez polski ruch spółdzielczy, oświatowe uregulowania prawne dotyczące spółdzielni uczniowskich oraz rozwój wychowania państwowego. Dane ilościowe z końca lat trzydziestych nie są jednoznaczne i wynoszą średnio około 8 tys. zrzeszeń uczniowskich[11]. W tak wielkiej ilości spółdzielni uczniowskich, jakość pracy, form, metod i osiągnięcia były mocno zróżnicowane.

Wychowanie w duchu kooperacji odpowiadało zadaniom, postawionym międzywojennej szkole, która miała przygotować uczniów do życia społecznego, obywatelskiego, państwowego i gospodarczego zarówno w okresie pierwszych lat niepodległości, w których stała się instytucją propagującą odbudowę państwa po latach niewoli narodowej i zniszczeniach pierwszej wojny światowej, jak i w latach trzydziestych, po wprowadzeniu reformy oświatowej Janusza Jędrzejewicza. Rozwój spółdzielczości przypadł na czas przeniesienia do Polski z Europy Zachodniej i Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej idei pedagogicznych „nowego wychowania”, które popierały wszystkie zabiegi wychowawcze, zmierzające do wzbudzenia aktywności uczniów oraz przygotowania ich do życia praktycznego. „Szkoła – pisał John Dewey – nie może być przygotowaniem do życia, jeśli nie odtwarza w swym zakresie typowych warunków życia społecznego”[12]. Budowaniu pomostów między szkołą a realnym życiem i zbliżaniu procesu wychowania do rzeczywistości

---

[10] „Dz. U. MWRiOP” 1932, nr 97.

[11] W dokumentacji prowadzonej przez ZSRiZG RP odnaleziono informację, że w połowie lat trzydziestych liczba spółdzielni uczniowskich przekraczała 6,5 tysiąca i była największa w Europie (Spółdzielczy ruch młodzieżowy, [w:] AAN, zespół: ZSRiZG RP, sygn. 194). Literatura lat międzywojennych wskazuje na szacunkową liczbę spółdzielni uczniowskich od 7 do 9 tysięcy.

[12] J. Dewey, *Zasady moralne w wychowaniu,* Lwów-Warszawa 1921, s. 12. Por., W. James, *Pragmatyzm. Nowa nazwa dla niektórych starych sposobów myślenia,* Warszawa 1911.

społeczno-gospodarczej środowiska (czego bardzo domagała się teoria i praktyka pedagogiczna lat międzywojennych) służyła spółdzielczość[13].

Zgodnie z tym, co pisał A. Patkowski, w myśl założeń „szkoły pracy", idea kooperacji miała przenikać całe życie szkoły, obejmując wszystkie dziedziny jej działalności, pracę dydaktyczno-wychowawczą i organizację szkoły[14]. Spółdzielnie uczniowskie miały do spełnienia różne zadania: kulturalno-oświatowe, sportowe, artystyczne, gospodarcze, które decydowały o charakterze pracy i formie organizacyjnej tych placówek. Podział form pracy spółdzielni uczniowskich można ująć w cztery grupy. Były to spółdzielnie sprzedaży, wytwórczości, usługi i wzajemnej pomocy oraz pracy kulturalno-oświatowej[15].

Spółdzielcze wychowanie odbywało się poprzez działalność spółdzielni uczniowskich, którą rozumiano jako organizację uczniowską posiadającą wiele walorów wychowawczych, wynikających ze wspólnej pracy dla wspólnego dobra. Cele spółdzielni uczniowskiej wiązały się z uspołecznieniem młodzieży, nauczeniem jej podporządkowywać interesy jednostkowe interesom grupy, wdrożeniem do wytrwałej i systematycznej pracy[16]. Spółdzielnia uczniowska była miejscem wychowania demokratycznego, który uczył „poszanowania dla wspólnie uchwalonych praw, podporządkowania swojej woli, woli ogółu, zarządzania własnym dobrem i obradowania na walnych zgromadzeniach i zebraniach"[17]. Panowała w niej atmosfera życia zbiorowego opartego na współdziałaniu, solidarności, życzliwości, wewnętrznej karności, poczuciu obowiązkowości

---

[13] B. Ujma, *O szkole zbliżonej do życia i drogach jej realizacji w środowisku*, „Ruch Pedagogiczny" 1935/6, nr 8-9, s. 263-300; *Udział szkoły w życiu gospodarczym*, „Praca Szkolna" 1932, nr 3, s. 66-69; W. H., *Z zagadnień wychowania gospodarczego w szkole powszechnej*, „Praca Szkolna" 1933, nr 8, s. 161-171; J. Puternicka, *Udział szkoły w życiu gospodarczym środowiska*, Tamże, s. 171-173; F. Kulański, *Uwzględnienie potrzeb życia gospodarczego*, „Przyjaciel Szkoły" 1933, nr 10, s. 310-315; W. Grabski, *Znaczenie wychowawcze szkoły w związku ze światowym kryzysem gospodarczym,* Warszawa 1932; *Rola szkoły w przeobrażeniach rolniczo-gospodarczych,* „Głos Nauczycielski" 1933, nr 28, s. 500-501; A. Gołębiowski, *Zagadnienia gospodarcze a wychowanie obywatelskie*, „Głos Nauczycielski" 1931, nr 5, s. 10-11.

[14] A. Patkowski, *Wychowanie pokolenia w duchu demokratycznej idei spółdziałania,* Warszawa 1922, s. 12; A. Patkowski, *Wychowanie spółdzielcze młodzieży*, „Rzeczpospolita Spółdzielcza" 1926, nr 9, s. 345-350.

[15] A. Kaczocha, *Metody pracy w spółdzielniach uczniowskich*, „Przewodnik Pracy Społecznej" 1938/39, nr 9/10, s. 261-262.

[16] H. D., *Rola wychowawcza spółdzielni*, „Młody Spółdzielca", 1938, nr 2, s. 8b.

[17] Tamże.

i pracowitości. „Zasada współdziałania i solidarności – pisał Franciszek Mittek – przy wspólnej pracy przynosi dzieciom to, co nazywamy radością życia i daje konkretne korzyści; dzieci bowiem doraźnie widzieć mogą jej wartości'[18].

W spółdzielni uczniowskiej jej członkowie przyswajali postawy oparte na wzajemnej pomocy, uczynności i altruizmie, wzbudzali poczucie sprawiedliwości i poszanowania dla wspólnej pracy. Spółdzielnie uczniowskie przyczyniały się do uspołecznienia młodzieży, rozwijania samodzielności, umiejętności administrowania, wiązania szkoły z życiem praktycznym, zapoznawania młodzieży z ruchem spółdzielczym i wyrabiania cnót gospodarczych. W centrum działalności spółdzielni uczniowskiej znajdowały się sprawy ekonomiczne, na gruncie których spółdzielnia spełniała funkcje kulturalne, wychowawcze, oświatowe i towarzyskie[19]. To w spółdzielniach uczniowskich realizowano wspomniane zalecenie Johna Deweya, mówiące że szkoła powinna być rzeczywistym czynnym życiem, a nie przygotowaniem do życia[20].

Jednym z warunków rozwoju spółdzielczości uczniowskiej w szkolnictwie polskim Drugiej Rzeczypospolitej była współpraca rodziny i szkoły. Publicystyka i literatura pedagogiczna okresu międzywojennego podkreślała znaczenie współpracy szkoły i nauczyciela z rodzicami oraz właściwy stosunek nauczyciela do rodziców, który był bardzo istotny we wszystkich sprawach natury szkoła – dom, a także w zakresie wychowania spółdzielczego[21]. Wiele miejsca poświęcano warunkom współpracy rodziny i szkoły, pisząc o potrzebie wzajemnego szacunku, zaufania, życzliwości, pozostawienia rodzicom inicjatywy[22]. Ważną rolę w zakresie tej współpracy odgrywał nauczyciel i jego prawidłowy stosunek do rodzi-

---

[18] F. Mittek, *Idea współdziałania w szkole nowoczesnej*, Włocławek 1936, s. 43. Por., J. Mirski, *Współdziałanie młodzieży w pracy wychowawczej szkoły*, Lwów-Warszawa b. d., s. 97.

[19] A. Patkowski, *Wychowanie pokolenia w duchu demokratycznej idei spółdziałania*, Warszawa 1922, s. 12.

[20] J. Dewey, *Zasady moralne w wychowaniu, Lwów* 1921, s. 11.

[21] Okólnik Kuratora Okręgu Szkolnego Wołyńskiego J. Firewicza z dnia 31 marca 1932 r. w sprawie stosunku nauczyciela do dzieci i rodziców, „Dz. U. KOS Wołyńskiego" 1932, nr 4, s. 123-124; J. Fietz, *Otwórzmy szerzej podwoje szkoły dla rodziców*, „Przyjaciel Szkoły" 1932, nr 1-2, s. 33-34; W. Choma, *Jedno z istotnych zadań współpracy szkoły z domem*, „Przyjaciel Szkoły" 1933, nr 17, s. 589-596.

[22] Z. Iwaszkiewiczowa, *Współpraca rodziny i szkoły*, Poznań 1936, s. 31-34; L. Zaręba, *Współudział rodziców w wychowaniu dzieci młodzieży*, „Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Brzeskiego" 1939, nr 1, s. 7.

ców, nacechowany taktownym, godnym i umiejętnym postępowaniem, o potrzebie którego pisał Jan Firewicz, Kurator Okręgu Szkolnego Wołyńskiego[23].

Warto zaznaczyć, że w okresie międzywojennym współpraca szkoły i domu została poddana regulacjom prawnym. Stosowny zapis umieszczono w Statucie Publicznych Szkół Powszechnych, zgodnie z którym do zadań szkoły należało utrzymanie stałej łączności z domem, polegającej na: „zainteresowaniu i uświadomieniu rodziców o pracy i dążeniach szkoły, wzajemnym informowaniu się o pracy i warunkach życia ucznia oraz na czynnej współpracy rodziców ze szkołą"[24]. Łączność domu rodzinnego i szkoły wyrażała się w stałych lub doraźnych formach i emanowała na całe środowisko. Jednym ze sposobów tej łączności i kształtowania dobrej opinii o szkole była działalność organizacji szkolnych, w tym spółdzielni uczniowskich, poprzez które nauczyciele starali się zjednać rodziców i środowisko do szkoły[25].

Przedstawiciele polskiego ruchu spółdzielczego zauważali i doceniali znaczenie rodziny w wychowaniu spółdzielczym dzieci i młodzieży. K. Weydlich pisał, że wychowanie spółdzielcze rozpoczyna się już w rodzinie, poprzez kształtowanie rozumu, woli i emocji. W miarę wzrastania dziecka odpowiednio do jego wieku, sił i możliwości rodzice dają dziecku pewne obowiązki we wspólnej pracy, nie przeciążając fizycznie i duchowo[26]. Wspólna praca rodziny w gospodarstwie wiejskim, rzemieślniczym czy chałupniczym stawała się pierwszą szkołą współpracy i współdziałania, która stanowiła podstawę pracy spółdzielczej. Dom rodzinny jako podstawowe środowisko wychowawcze niejednokrotnie mógł rozbudzić zainteresowania spółdzielcze lub je skutecznie zaprzepaścić.

Pedagodzy lat międzywojennych zdawali sobie sprawę z faktu, że szkoła bez czynnego współdziałania domu nie podoła wszystkim

---

[23] Okólnik Kuratorium Okręgu Szkolnego Wileńskiego z dnia 31 marca 1932 roku w sprawie stosunku nauczyciela do dzieci i rodziców, „Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Wołyńskiego" 1932, nr 4, s. 123-124.

[24] Statut Publicznych Szkół Powszechnych (Z uwzględnieniem zmian do 1935 r.). Wstępem i przypisami opatrzyła S. Łotocka, Lwów 1937, s. 34.

[25] A. Kopeć, *Współpraca szkoły z domem przez organizacje uczniowskie,* „Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Brzeskiego" 1939, nr 1, s. 17-18. por., F. Kozanecki, *Dzisiejsze formy współdziałania szkoły i domu*, „Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Poznańskiego" 1935, nr 4, s. 141-150.

[26] K. Weydlich, *Tęczowy sztandar spółdzielczy. Podręcznik z 30 tematami do przepracowania przez członków spółdzielczych, działaczy i młodzież,* Poznań 1939, s. 140-141.

zadaniom, dlatego obowiązkiem rodziców była pomoc szkole w wychowaniu dzieci i młodzieży[27]. „W założeniach nowej szkoły – pisała Maria Grzegorzewska – zagadnienie współpracy z domem stanowi czynnik podstawowy, zasadniczy rozwoju tego procesu życiowego i społecznego, jakim jest wychowanie. Założenie poznania dziecka, warunków jego życia i środowiska, zachowania ciągłości rozwoju dziecka drogą oparcia się w pracy szkolnej o jego przeżycia i doświadczenia, które wynosi z domu, poczucie zespolenia wysiłków dla wychowania jednostki i grupy w oparciu o warunki, które je wychowują – stanowi o wadze zagadnienia współpracy szkoły z domem"[28].

Znaczenie rodziny dla potrzeb wychowania spółdzielczego oraz konieczność współpracy szkoły i domu rodzinnego w zakresie wychowania spółdzielczego podkreślała prasa spółdzielcza, która uwypuklała znaczącą w tej sprawie rolę opiekuna spółdzielni. Jego zadaniem było zacieśnienie współpracy między spółdzielnią uczniowską a domem rodzinnym, która z jednej strony zapewniała zrozumienie poczynań nauczyciela, a z drugiej – pomoc materialną i moralną dla spółdzielni. Jednocześnie poprzez spółdzielnię uczniowską nauczyciel mógł oddziaływać społecznie i wychowawczo na rodzinę i środowisko, ukazując korzyści płynące ze wzajemnej pracy spółdzielczej opartej na współdziałaniu. Zwracano uwagę na fakt, że działalność spółdzielni uczniowskiej mogła pobudzić aktywność spółdzielczą rodziców i przyczynić się do założenia spółdzielni spożywców wśród dorosłych.

Pisano, że współpraca z rodziną była konieczna we wszystkich fazach działalności spółdzielni uczniowskiej. W okresie przygotowującym dzieci i młodzież do utworzenia spółdzielni wskazywano na znaczenie rozbudzenia zainteresowania rodziców powołaniem tej organizacji na terenie szkoły[29]. Spółdzielnia uczniowska zakładana bez porozumienia z ro-

---

[27] A. Żebrowska, *Współpraca domu ze szkołą*, „Oświata i Wychowanie" 1930, nr 5, s. 387. Por., K. Jakubiak, *Wypracowanie współpracy domu rodzinnego uczniów i szkoły w polskiej pedagogice II Rzeczypospolitej*, [w:] J. Jundziłł (red.), *Wychowanie rodzinne od starożytności po wiek XX,* Bydgoszcz 1994, s. 421.

[28] M. Grzegorzewska, *Wstęp*, [w:] S. Lisowski, *Współpraca szkoły z domem*, Warszawa 1935, s. 5.

[29] Instrukcja w sprawie spółdzielni uczniowskich, [w:] AAN, zespół: SIN, sygn. 11; *Kontakt spółdzielni uczniowskiej z domem rodzicielskim*, „Młody Spółdzielca" 1939, nr 5, s. 8b-8d. W okresie międzywojennym publikowano wiele prac zwartych i artykułów poświęconych współpracy domu ze szkołą. Bibliografia przedstawiona na łamach „Dziennika Urzędowego Kuratorium Okręgu Szkolnego Lubelskiego" zawiera ponad 140 pozycji

dzicami i prowadzona bez ich udziału nie prowadziła do pełnych osiągnięć wychowawczych, ponieważ nie miała poparcia środowiska pozaszkolnego. Poparcie rodziców dla młodzieżowych organizacji spółdzielczych wynikało z przeświadczenia o prawidłowości i celowości funkcjonowania tej organizacji. Dlatego przed założeniem spółdzielni uczniowskiej należało zorganizować zebranie rodziców i omówić zagadnienia związane z działalnością spółdzielni uczniowskiej, uświadomić cele praktyczne i wychowawcze spółdzielczości szkolnej, ustalić zakres udziału rodziców w pracy kooperatywy szkolnej i systematycznie zdawać sprawozdania z pracy spółdzielni[30]. Trzeba było wyjaśnić rodzicom na czym polega system kontroli w spółdzielni uczniowskiej, tak, żeby zrozumieli, że spółdzielnia była dobrem społecznym[31]. Ważną sprawą było zapoznanie rodziców z rezultatami działalności spółdzielni uczniowskiej, z jej osiągnięciami ekonomicznymi, wysokością uzyskanej nadwyżki i celami, na które zostanie przeznaczona. „Wycieczka – pisano – którą uczniowie odbędą dzięki spółdzielni, zakup przyborów sportowych, udzielenie pomocy mniej zamożnym kolegom będą miały dla rodziców najoczywistszą wymowę”[32].

Wskazywano, że istotnym sposobem informowania rodziców o działalności spółdzielni uczniowskiej było organizowanie wystaw prac młodych spółdzielców, fotografii z ich działalności spółdzielczej, kiermaszy, na których sprzedawano wytwory spółdzielni uczniowskiej. Zacieśnianiu współpracy z rodzicami służyły święta i uroczystości: Dzień Spółdzielczości, rocznica powstania spółdzielni, przedstawienie zorganizowane przez jej członków. Zgodnie z tym, co pisała Janina Rendznerowa, rodzice rozumiejący znaczenie podejmowanych przez

---

(Bibliografia zagadnienia „Współpraca domu ze szkołą zebrana na podstawie książek i artykułów znajdujących się w Centralnej Bibliotece Pedagogicznej KOSL, „Dz. U. KOS Lubelskiego” 1937/38, nr 11, s. 313-315). Całościowe opracowanie tego zagadnienia przedstawił Krzysztof Jakubiak w swojej książce „Współdziałanie rodziny i szkoły w pedagogice II Rzeczypospolitej” (Bydgoszcz 1997).

30 A. Kaczocha, *Metody pracy w spółdzielniach uczniowskich*, „Przewodnik Pracy Społecznej” 1938/39, nr 9/10, s. 262. Por., M. Pokrzywka, *O konferencjach rodzicielskich*, „Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Poleskiego” 1930, nr 9, s. 705; T. Klimowicz, *Konieczność dokształcania pedagogicznego rodziców*, „Zrąb” 1933, t. 14, s. 131-132.

31 J. Dominko, *Czynności komisji rewizyjnej w spółdzielniach uczniowskich*, „Młody Spółdzielca” 1938, nr 10, s. 8a-8b; O. H., *Organizacja kontroli w spółdzielni uczniowskiej*, „Młody Spółdzielca” 1938, nr 3, s. 8a-8b.

32 K., *Kontakt spółdzielni uczniowskiej z domem rodzicielskim,* „Młody Spółdzielca”, 1939, nr 5, s. 8 c.

szkołę działań, służyli pomocą przy organizowaniu przez spółdzielnię różnych prac: tanich śniadań, zaopatrzeniu sklepiku spółdzielczego, zakładaniu ogródków, urządzaniu gwiazdki spółdzielczej i innych uroczystości[33]. Nauczyciel, organizując współpracę z rodzicami, budząc w nich zrozumienie dla potrzeb wychowawczych i spraw życia spółdzielczego młodzieży szkolnej, miał doprowadzić do tego, żeby rodzice wyszli „z roli widzów i statystów". Dzięki aktywnej postawie i współdziałaniu ze szkołą rodzina miała przyczynić się do „wychowania nowego człowieka i obywatela do nowych zadań"[34].

Warunkiem współpracy rodziców ze szkołą w zakresie wychowania spółdzielczego było zrozumienie celowości i prawidłowości funkcjonowania spółdzielni uczniowskiej. Dlatego zachęcano rodziców do poznania podstaw ruchu spółdzielczego. Obowiązkiem grona nauczycielskiego było zapoznanie koła rodziców z zagadnieniami spółdzielczymi, które na terenie szkoły były propagowane i popularyzowane przez organizowanie świąt spółdzielczych, akademii, uroczystości, zabaw, wystaw. Zapoznaniu rodziców z zasadami spółdzielczymi służyły zebrania szkolne i odpowiednia literatura. W sferę zagadnień spółdzielczych wprowadzały rodziców takie broszury, jak: J. Jasińskiego „Rola spółdzielczości w rozbudowie gospodarstwa narodowego w Polsce" (Warszawa 1937); M. Rapackiego, „Spółdzielczość spożywców na wsi" (Warszawa 1938); S. Thugutta, „Wykłady o spółdzielczości" (Warszawa 1939) i inne.

Zainicjowanie działalności spółdzielni uczniowskiej oraz wyrobienie do niej pozytywnego i aktywnego stosunku rodziców było znacznie łatwiejsze, jeśli sami rodzice byli członkami spółdzielni dorosłych. Zachęcano również rodziców i nauczycieli do wpisywania się w poczet członków popierających spółdzielnię uczniowską z ustaloną na zebraniu rodzicielskim składką członkowską, która wchodziła w skład funduszu, przeznaczonego na zaopatrzenie spółdzielni. Zasłużonym dla rozwoju spółdzielni uczniowskiej rodzicom nadawano honorową godność członkowską. Przewidywano również możliwość wpisania w poczet członków popierających podmioty prawne w postaci różnych organizacji i instytucji społecznych.

---

[33] J. Rendznerowa, *Współudział rodziców w obywatelskim wychowaniu młodzieży*, Warszawa 1935, s. 13-27.

[34] „Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Brzeskiego" 1939, nr 1, s. 16.

Od inicjatywy, aktywności rodziców i zakresu ich prac zależały takie formy pracy spółdzielczej wśród młodzieży szkolnej jak: dożywianie, zaopatrzenie ubogich dzieci w podręczniki, odzież i przybory szkolne, organizowanie wycieczek, zakładanie ogródków szkolnych i inne. Życzliwość i wsparcie rodziców były podstawą poszerzania zakresu działalności spółdzielni uczniowskiej. Wyrażała się choćby w pomocy przy zaopatrzeniu sklepików szkolnych, działających na zasadach spółdzielczych w różnych typach szkół Drugiej Rzeczypospolitej. Dlatego zachęcano rodziców pracujących w miejscowych spółdzielniach spożywców do pomocy w zaopatrywaniu spółdzielni uczniowskiej. Zwracano uwagę na fakt, że rodzice rozumiejący ekonomiczne znaczenie spółdzielni szkolnej i mający przeświadczenie o prawidłowości i celowości jej gospodarowania, wspomagali swoje dzieci finansowo na udziały przeznaczone do w spółdzielni szkolnej[35].

Zakres działalności spółdzielni uczniowskiej stwarzał szerokie możliwości współpracy rodziny i szkoły oraz wyzwalania inicjatywy domu rodzinnego. Uzasadniano, że współpraca rodziny i szkoły w ramach spółdzielni uczniowskiej dawała wiele korzyści wszystkim zainteresowanym. Podnosiła poziom aktywności rodziców, która przybierała formy organizacyjne. Nie była to aktywność rodzicielska wyrażona jednorazowo, ale charakteryzowała się ciągłością. Poza tym wspólna praca i zaangażowanie uczniów, rodziców i nauczycieli w rozwijanie spółdzielni uczniowskiej pozwalało skoncentrować wielotorowość oddziaływań wychowawczych i społecznych tych środowisk na dzieci i młodzież.

Trzeba dodać, że postawa oparta na współdziałaniu w życiu i szkole była popularyzowana przez międzywojennych pedagogów, których reprezentantem był między innymi Franciszek Mittek, piszący, że „pion wychowawczy oprzeć się (…) musi na idei współdziałania”[36]. Pedagodzy lat międzywojennych podkreślali konieczność zgodności, ideału, celów i treści wychowania w rodzinie z wychowaniem w szkole. Jednocześnie jednolitość frontu wychowawczego w wychowaniu przyszłego członka rodziny i państwa postulowała pedagogika sanacyjna, która oparła życie społeczne szkoły na zasadzie konwergencji, czyli „wzajemnego przenikania i uzupełniania życiem domu”[37]. Zalecano prowadzenie pedagogizacji

---

[35] K., *Kontakt*…, dz. cyt., s. 8 c.
[36] F. Mittek, *Idea współdziałania w szkole nowoczesnej*, Włocławek 1936, s. 8.
[37] J. Milenkiewicz, *Organizacja wychowania w szkole powszechnej,* Wilno 1936, s. 87.

rodziców, która miała doprowadzić do zajęcia przez nich „świadomie czynnej i celowo uzgodnionej, jednolitej ze szkołą postawy”[38].

Ze względów wychowawczych i dla dobra relacji dom – szkoła należało wprowadzić do spółdzielni uczniowskiej kontrolę rodzicielską, dokonywaną dwa razy do roku i przeprowadzaną przez przedstawicieli rodziców wraz z kierownikiem szkoły. Sprawozdania z tej kontroli były składane przez członków komitetu rodzicielskiego na zebraniach z rodzicami pod koniec roku szkolnego.

Poza tym opiekun spółdzielni uczniowskiej wraz z jej zarządem przedstawiał na zebraniach z rodzicami informację, dotyczącą dorobku spółdzielni, jej osiągnięć, potrzeb i niedomagań oraz zachęcał rodziców do pomocy w likwidowaniu braków i do podejmowania inicjatyw i konkretnych prac, które prowadziła spółdzielnia uczniowska. „Zebrania rodzicielskie – pisze A. Kaczocha – tylko tam stoją na wysokości zadania, gdzie rodzice podejmują i wykonują prace na rzecz szkoły celem zaspokojenia potrzeb młodzieży szkolnej”[39].

Z tego powodu, żeby zainspirować rodziców do współpracy ze szkołą w zakresie wychowania spółdzielczego należało organizować zebrania z rodzicami w sposób cykliczny, na których należało popularyzować wiedzę spółdzielczą i działalność spółdzielni uczniowskiej. Dzięki temu rodzice nabierali przekonania do działalności spółdzielni uczniowskiej, dostrzegali jej osiągnięcia wychowawcze, społeczne i gospodarcze oraz przeświadczenia, że „szkoła nie tylko naucza, ale i wychowuje na zaradnego człowieka w życiu, które z dnia na dzień staje się coraz bardziej skomplikowane i wymagające wszechstronnego przygotowania”[40].

Spółdzielnia uczniowska wiązała rodziców ze szkołą w pracy nad wychowaniem przedsiębiorczego obywatela państwa, stanowiła środek uspołecznienia młodzieży szkolnej i jej rodziców oraz popularyzowania idei współdziałania w całym środowisku. Wychodząc z założenia, że w środowiskach wiejskich i małomiasteczkowych szkoła pełniła rolę ośrodka życia kulturalnego i społecznego, zwracano szczególną uwagę na konieczność powiązania jej działalności ze środowiskiem, które miało się dokonywać przy czynnej postawie rodziców w procesie wychowania

---

[38] S. Jedlewski, *Postulat współpracy domu ze szkołą a rzeczywistość,* „Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Lubelskiego” 1937/38, nr 11, s. 310.

[39] A. Kaczocha, *Spółdzielnia uczniowska w środowisku wiejskim*, „Spółdzielczy Przegląd Naukowy” 1939, z. 1-2, s. 51.

[40] Tamże, s. 51.

młodzieży. Spółdzielnia szkolna była środkiem uspołecznienia nie tylko samych uczniów, ale także rodziców. Dzięki kontaktom z domem rodzinnym uczniów, pobudzała rodziców do podejmowania konkretnych prac zespołowych o charakterze gospodarczym i inicjowała zakładanie spółdzielni dorosłego pokolenia. Jednocześnie spółdzielnia uczniowska przyczyniała się do zbliżenia rodziców do szkoły przez podejmowanie prac związanych z zaopatrzeniem szkoły i uczniów w przybory szkolne i pomoce naukowe, podręczniki, niesienie pomocy materialnej potrzebującym uczniom i inne działania, których sami uczniowie i nauczyciele nie potrafili podjąć[41]. Podejmowanie takich czynności przez rodziców sprawiało, że szkoła stawała się terenem wychowania opartego na zasadach współdziałania, integrującego uczniów, nauczycieli i rodziców we wspólnej pracy nad podnoszeniem kulturalnym i gospodarczym całego środowiska. Poza tym wspólna praca i zaangażowanie uczniów, rodziców i nauczycieli w rozwijaniu spółdzielni uczniowskiej pozwalało skoncentrować wielotorowość oddziaływań wychowawczych i społecznych tych środowisk na dzieci i młodzież.

Z drugiej strony to rodzina miała udzielać młodzieży porad i informacji o życiu i pracach w spółdzielniach różnego typu, a szkoła miała wykorzystać tę wiedzę w życiu organizacyjnym młodzieży i rozważaniach o spółdzielczości na lekcjach poszczególnych przedmiotów. „W ten sposób spółdzielcze organizacje młodzieżowe, czerpiąc w rodzinie materiał z doświadczeń szerszego życia społecznego, z drugiej strony – zdobywając przez szkołę pogłębienie świadomego stosunku do spraw społecznych mogą stać się tym trzecim środowiskiem wychowawczym równorzędnym z tamtymi dwoma”[42].

Warto zwrócić uwagę na fakt, że w prasie spółdzielczej i na łamach kalendarzy spółdzielczych przypominano rodzicom, że książki szkolne i materiały do pisania powinny nabywać w sklepach spółdzielczych. Jednocześnie podkreślano, że dziecko spółdzielcy powinno być członkiem spółdzielni uczniowskiej. Wskazywano, że pomocą w wychowaniu spółdzielczym dzieci może służyć zespół przysposobienia spółdzielczego miejscowej organizacji młodzieżowej, do której przystąpienia powinni zachęcić rodzice[43].

---

41 Tamże, s. 49.

42 W. Hoszowska, *Praca spółdzielcza nauczyciela*, „Przewodnik Pracy Społecznej” 1938/39, nr 9/10, s. 237.

43 Kalendarz spółdzielczy na rok 1938, Warszawa 1937, s. 36, 40. („Społem”).

Formą współpracy rodziny i szkoły w zakresie wychowania spółdzielczego było przygotowanie i udział w Dniu Spółdzielczości, którego celem była popularyzacja idei spółdzielczej i ruchu spółdzielczego[44]. Do obowiązków dorosłego pokolenia należało zainteresowanie szkoły i uczniów obchodami, dostarczenie materiałów propagandowych i zorganizowanie wspólnych obchodów święta spółdzielczego[45]. Dzień Spółdzielczości stanowił doskonałą okazję do rozbudzenia zainteresowania rodziców sprawami spółdzielczymi i pracami spółdzielni uczniowskiej, a z drugiej strony wspólne organizowanie i przeżywanie uroczystości przyczyniło się do zacieśnienia współpracy między rodzicami a szkołą.

Jednym z najlepszych sposobów poznania spółdzielczości przez dzieci i młodzież były wycieczki do dobrze prosperujących placówek, w których pracowali również rodzice uczniów[46]. Propagatorzy wychowania spółdzielczego uważali wycieczki za czynnik najbardziej rozwijający młodzież, który pozwalał zetknąć się z rzeczywistością spółdzielczą, pobudzał do myślenia, podsuwał wiele pomysłów i rozbudzał zapał do twórczej pracy. Dlatego zachęcano rodziców do pomocy w organizowaniu takich wycieczek, ponieważ już samo zaangażowanie uczniów w przygotowanie wycieczek wyrabiało różnorodne umiejętności i zdolności organizatorskie, rozbudzało zainteresowania i inicjatywę uczniów. Młodzież na łamach prasy opisywała korzyści płynące z wycieczek spółdzielczych[47]. Wydział Propagandy Związku „Społem" apelował do władz i stałych pracowników spółdzielni o umożliwienie odbycia przez młodzież takich wycieczek[48].

---

[44] b.a., *Dzień Spółdzielczości. Przygotowanie i udział*, „Społem" 1932, nr 10, s. 18-20; F. Dąbrowski, *Dzień Spółdzielczości. Jak zorganizować i obchodzić,* Warszawa 1926, s. 73.

[45] K. Haubold, *Dzień Spółdzielczości. Instrukcja urządzania obchodów*, Warszawa 1936, s. 9.

[46] H. D., *Wycieczki społeczne spółdzielni uczniowskiej*, „Młody Spółdzielca" 1939, nr 8, s. 8a-8b.

[47] *Znaczenie wycieczek spółdzielczych*, „Spólnota" 1923, nr 49, s. 5; F. Mittek, *Idea współdziałania w szkole nowoczesnej,* s. 44. „Przekroczenie terenu szkoły – pisał Aleksander Patkowski – niejednokrotnie jest koniecznością: rozszerza widnokrąg umysłowy i pogłębią zmysł krytyczny" (A. Patkowski, *Wychowanie pokolenia w duchu demokratycznej idei spółdziałania*, s. 48).

[48] Kooperatywy uczniowskie zwracały się do Wydziału z prośbą, że młodzież szkolna zainteresowana ruchem spółdzielczym, chce w programach wycieczek wakacyjnych zawrzeć organizacje spółdzielcze (b. a., *W sprawie wycieczek do stowarzyszeń młodzieży szkolnej*, „Społem" 1923, nr 13, s. 3). Członkowie spółdzielni uczniowskich organizowali wycieczki do spółdzielni dorosłych. Spółdzielnia uczniowska Szkoły Powszechnej Nr 1 w Wierzbniku urządziła wycieczkę do Okręgowej Spółdzielni Spożywców w Wierzbniku

Teoria i praktyka pedagogiczna lat międzywojennych zakładała konieczność współpracy spółdzielni uczniowskich ze spółdzielniami dorosłych, których często członkami byli rodzice uczniów, zrzeszonych w spółdzielni szkolnej. Do początku lat trzydziestych XX wieku w Polsce rozpowszechnienie spółdzielni uczniowskich odbywało się samorzutnie, co oznaczało, że dorosłe pokolenie nie prowadziło systematycznej propagandy spółdzielczości wśród młodzieży szkolnej[49]. Głosy dotyczące zapewnienia kooperatywom szkolnym konkretnej pomocy pojawiały się na łamach prasy i w dyskusjach na kongresach spółdzielczości polskiej. Wśród wielu zaleceń znalazły się te, dotyczące ułatwienia możliwości poznawania spółdzielni dorosłego pokolenia oraz współpracy z rodzicami w zakresie wychowania spółdzielczego dzieci i młodzieży[50]. Zagadnienie wychowania spółdzielczego w szkole w kontekście współpracy z polskim ruchem spółdzielczym było podejmowane na obradach Kongresu Spółdzielni Spożywców z 1923 roku przez Franciszka Dąbrowskiego, Jana Wolskiego, Aleksandra Patkowskiego i Marię Szczawińską[51]. W rezolucjach uchwalonych na Kongresie czytamy: „idea kooperacji doskonale harmonizuje ze współczesnymi pojęciami wychowania, a kooperatywy uczniowskie i praca w nich połączona z objaśnieniami, zebraniami dyskusyjnymi, pogadankami i czytankami – są najlepszą metodą wychowania społecznego i spółdzielczego w szkole – wzywa centralne organizacje spółdzielcze oraz poszczególne spółdzielnie dorosłego pokolenia do należytej pomocy spółdzielniom uczniowskim”[52].

(b. a., Wycieczka do Okręgowej Spółdzielni Spożywców w Wierzbniku, „Młody Spółdzielca” 1936, nr 5, s. 14). Uczniowie Szkoły Spółdzielczej im. E. Mielczarskiego zwiedzali Zakłady Wytwórcze Związku „Społem” we Włocławku i Ajenturę dla Handlu Zagranicznego Związku „Społem” w Gdyni (J. Łobaszewski, *Zwiedzamy Zakłady Wytwórcze Związku „Społem”,* „Młody Spółdzielca” 1936, nr 5, s. 9). O potrzebie organizowania wycieczek szkolnych do spółdzielni dorosłych pisano na łamach „Młodego Spółdzielcy” (Z. Charszczewska, b. a., *Wycieczka do spółdzielni spożywców*, „Młody Spółdzielca” 1938, nr 8, s. 11-12; b. a., *Urządzajmy wycieczki do spółdzielni*, „Młody Spółdzielca” 1937, nr 11, s. 9; b. a., *Organizujemy wycieczki spółdzielcze,* „Młody Spółdzielca” 1938, nr 10, s. 11; *Wycieczka naszej spółdzielni*, „Młody Spółdzielca” 1939, nr 10, s. 6-8; B. Pacholakówna, *Nasza wycieczka*, Tamże, s. 9-10).

[49] M. Orsetti, *Spółdzielnie uczniowskie w świetle ankiety GUS w r. szk. 1929-30,* „Spółdzielczy Przegląd Naukowy” 1934, z. 1, s. 26.

[50] B. a., Wychowanie spółdzielcze w szkole, „Spólnota” 1923, nr 48, s. 6.

[51] Z. Świtalski, *Z doświadczeń kongresów i krajowych zjazdów międzyzwiązkowych w polskim ruchu spółdzielczym* 1918-1957, „Spółdzielczy Kwartalnik Naukowy” 1989, nr 4, s. 3-16.

[52] Sprawozdanie Kongresu Spółdzielni Spożywców, Warszawa 1923, s. 175-176.

Sytuacja zmieniła się w latach trzydziestych, gdy wzrosło zainteresowanie spółdzielczością uczniowską zarówno centralnych władz oświatowych, jak i samego ruchu spółdzielczego. Z tych przyczyn zachęcano spółdzielnie uczniowskie i ich opiekunów do współpracy z instytucjami spółdzielczymi dorosłych, które z kolei miały obowiązek otoczyć opieką spółdzielnie szkolne na swoim terenie[53]. Ruch spółdzielczy był zobowiązany zadbać, żeby młodzieży zaszczepić idee spółdzielcze. Duża rolę w tym zakresie odgrywali rodzice uczniów, należący do spółdzielni. Pracownicy miejscowych spółdzielni, mieli dopilnować, żeby w szkołach działały spółdzielnie uczniowskie, dostarczyć im potrzebnych materiałów, pomóc w urządzeniu biblioteczki spółdzielczej, szkolne kasy oszczędności wyposażyć w kartoniki, skarbonki, znaczki oszczędnościowe, służyć niezbędnymi informacjami, przyjmować wycieczki szkolne[54].

Należy dodać, że zorganizowanie współdziałania rodziny i szkoły należało do obowiązków nauczyciela i było wyrazem jego wyrobienia organizacyjnego i obywatelskiego. Biorąc pod uwagę warunki życia na wsi, przeludnienie w rolnictwie, brak możliwości dalszego kształcenia po szkole powszechnej, w sposób szczególny podkreślano konieczność udziału i znaczenie nauczyciela w wiejskim ruchu spółdzielczym[55].

---

[53] T. P., *Współpraca spółdzielni spożywców ze spółdzielniami szkolnymi*, „Społem" 1932, nr 7, s. 17-18. J. Bielecki, *W jaki sposób młodzież przysposabia się na członków spółdzielni?*, „Poradnik Spółdzielni" 1937, nr 4, s. 3-4; W. L. Mazurkiewicz, *Współpraca z klasami szkolnymi,* „Poradnik Spółdzielni" 1936, nr 6, s. 8;

[54] F. Dratwa, *Metody oddziaływania dydaktyczno-wychowawczego na terenie spółdzielni i poza spółdzielnią,* „Poradnik Spółdzielni" 1937, nr 8, s. 6; S. Wojciechowski, *Zagadnienia wychowawcze spółdzielni*, Lwów 1931, s. 15. W „Wytycznych 3-letniego planu polskiej spółdzielczości" z 1936 roku, podpisanego przez spółdzielcze centrale związkowe, podkreślono znaczenie akcji propagandowej i wychowawczej na terenie całego społeczeństwa. Wytyczne określiły zadania polskiego ruchu spółdzielczego w zakresie wychowania dzieci i młodzieży szkolnej, do których należało zainicjowanie założenia spółdzielni uczniowskiej przez placówkę spółdzielczą, działającą w środowisku szkoły oraz obowiązek wskazania opiekunowi spółdzielni szkolnej właściwej literatury i materiałów potrzebnych do jej prowadzenia lub usprawnienia. Współpraca spółdzielni dorosłych ze spółdzielnią uczniowską mogła polegać na uczestniczeniu młodzieży w walnym zgromadzeniu, wspólnym organizowaniu Dnia Spółdzielczości, urządzaniu wycieczek uczniów do placówek spółdzielczych (Wytyczne 3-letniego planu pracy spółdzielczości z 20.11. 1936 r., [w:] AAN zespół: „Społem" ZSSRP, sygn. 100, s. 6; Kalendarz czynności na rok 1938, [w:] AAN, zespół: „Społem" ZSSRP, sygn. 270). Por., E. Magiera, *Udział polskiego ruchu spółdzielczego w wychowaniu dzieci i młodzieży w Drugiej Rzeczypospolitej (1918-1939),* [w:] *Szkoła – Państwo – Społeczeństwo*, oprac. A. Kołakowski, T. Maliszewski, Gdańsk 2009, s. 96-97.

[55] J. Bielecki, *Nauczyciel w rolniczym ruchu spółdzielczym*, „Przewodnik Pracy Społecznej"

W środowisku młodzieży wiejskiej nauczyciel sprawował opiekę nad zespołami przysposobienia rolniczego, zespołami przysposobienia spółdzielczego, spółdzielczymi kołami oświatowymi, pracował w świetlicach dla młodzieży, szerzył oświatę spółdzielczą dla młodzieży z terenów wiejskich, sprawował opiekę nad spółdzielnią uczniowską. We wszystkich wymienionych obszarach miał możliwość organizowania współpracy z rodzicami[56].

Pedagodzy i spółdzielcy okresu międzywojennego podkreślali szczególną rolę nauczyciela wiejskiego, który jako nieliczny lub jedyny przedstawiciel inteligencji, był organizatorem i współuczestnikiem wszystkich działań społecznych, kulturalnych i gospodarczych[57]. To nauczyciel był odpowiedzialny za współpracę szkoły z miejscowym społeczeństwem i z domem rodzinnym uczniów. Dlatego miał uaktywnić i zaangażować rodziców w proces wychowania dzieci i młodzieży. Jednocześnie nauczyciel był wychowawcą nie tylko dzieci i młodzieży, ale także rodziców i okolicznego środowiska, odgrywał więc zasadniczą rolę w wychowaniu i kształceniu spółdzielczym całego społeczeństwa. Pozytywne nastawienie do spółdzielczości nauczycielskiego ruchu związkowego, a dzięki temu i samych nauczycieli oraz ich przeszkolenie w tej dziedzinie miało wpływ na zwiększenie tempa rozwoju ruchu spółdzielczego w całym kraju[58]. Podkreślano zwłaszcza zasadniczą rolę nauczyciela w szkole powszechnej, która z racji obowiązku szkolnego, obejmowała kształceniem i wychowaniem każde dziecko i stawała się głównym miejscem wychowania spółdzielczego nie tylko uczniów, ale i rodziców[59]. Od nauczyciela wymagano znajomości ideowych zasad i form ruchu spółdzielczego oraz obarczano go odpowiedzialnością za kontakt ze spółdzielczością dorosłych.

1936, nr 3, s. 80. Konferencja spółdzielcza ZNP (13-16. IV. 1939 r.), „Przewodnik Pracy Społecznej" 1938/9, nr 9/10, s. 327.

56 J. Bielecki, *Najpilniejsze zadania młodzieży wiejskiej*, Warszawa 1938, s. 59.

57 A. Kaczocha, dz. cyt., s. 47.

58 *Z konferencji spółdzielczej nauczycielstwa*, „Społem" 1939, nr 8, s. 16; J. Niećko, *Nauczyciel i praca społeczna na wsi*, „Polska Oświata Pozaszkolna" 1929, nr 3, s. 163-164; S. Janowski, *Nauczyciel szkoły powszechnej jako czynnik podniesienia dobrobytu wsi*, „Polska Oświata Pozaszkolna" 1930, nr 6, s. 291; Z. Kobyliński, *Pozaszkolna praca rolnicza nauczycielstwa szkół powszechnych*, „Polska Oświata Pozaszkolna" 1930, nr 6, s. 294-298.

59 J. Bielecki, *Nauczyciel w rolniczym ruchu spółdzielczym,* s. 80-83; H. Zwolakiewicz, *Przewodnik nauczyciela ludoznawcy*, Lublin 1934, s. 33. Zgodnie z Instrukcją w sprawie spółdzielni uczniowskich opracowaną pod koniec lat trzydziestych przez Spółdzielczy

Na podstawie powyższych rozważań można stwierdzić, że rozwój współpracy rodziny i szkoły w zakresie wychowania spółdzielczego zależał w zasadniczej mierze od postawy i zaangażowania nauczycieli. Pełniąc funkcję opiekuna spółdzielni uczniowskiej, to przede wszystkim nauczyciel odgrywał rolę propagatora spółdzielczości wśród dzieci i młodzieży szkolnej oraz jej rodziców. Przez oddziaływanie nauczyciela i bezpośredni jego wpływ uczniowie doświadczali nowego wzoru kultury społeczno-gospodarczej, opartego na dobrowolności, samorządności, ładzie i porządku w działalności gospodarczej oraz dbałości o poziom życia kulturalno-towarzyskiego. Wzory te mniej czy bardziej świadomie były przenoszone do własnego środowiska, rodziny i gospodarstwa.

Podsumowując, można stwierdzić, że dom rodzinny odgrywał wspierającą rolę w rozwoju spółdzielczości uczniowskiej. Akceptacja rodziców, ich uznanie a czasami i zaangażowanie w pracę spółdzielni uczniowskiej było formą zachęty dla uczniów i nauczycieli dla dalszej działalności spółdzielczej. Jednocześnie spółdzielnia uczniowska zwłaszcza na terenach wiejskich stanowiła środek pobudzający rodziców uczniów i środowisko do działań kooperatystycznych. Społeczne życie szkoły miało podlegać zasadzie konwergencji, czyli wzajemnego przenikania i uzupełniania życiem domu i środowiska. Idea kooperacji w szkolnictwie międzywojennym realizowana w praktyce za pomocą spółdzielni uczniowskich miała możliwości odegrania bardzo dużej roli. Warunkiem było jej szerokie zastosowanie w działalności wychowawczej polskiej szkoły oraz zrozumienie i akceptacja ze strony rodziny i środowiska.

Bibliografia

b.a., *Kontakt spółdzielni uczniowskiej z domem rodzicielskim*, „Młody Spółdzielca" 1939, nr 5.

Bielecki J., W jaki sposób młodzież przysposabia się na członków spółdzielni?, „Poradnik Spółdzielni" 1937, nr 4.

Choma W., *Jedno z istotnych zadań współpracy szkoły z domem,* „Przyjaciel Szkoły" 1933, nr 17.

Dąbrowski F., *Dzień Spółdzielczości. Jak zorganizować i obchodzić,* Warszawa 1926.

Instytut Naukowy „opiekun spółdzielni uczniowskiej w sposób dyskretny, ale systematyczny i wnikliwy kontroluje i opiekuje się spółdzielnią. Pomaga grupie społecznej młodzieży rozwiązywać różne problemy jakie nasuwać może na terenie szkoły tworzące się życie spółdzielcze" (Instrukcja w sprawie spółdzielni uczniowskich, [w:] AAN, zespół: SIN, sygn. 11).

Dratwa F., *Metody oddziaływania dydaktyczno-wychowawczego na terenie spółdzielni i poza spółdzielnią,* „Poradnik Spółdzielni" 1937, nr 8.
Fietz J., *Otwórzmy szerzej podwoje szkoły dla rodziców*, „Przyjaciel Szkoły" 1932, nr 1-2.
Haubold K., *Dzień Spółdzielczości. Instrukcja urządzania obchodów*, Warszawa 1936.
Hoszowska W., *Praca spółdzielcza nauczyciela*, „Przewodnik Pracy Społecznej" 1938/39, nr 9/10.
Instrukcja w sprawie spółdzielni uczniowskich, [w:] AAN, zespół: SIN, sygn. 11.
Iwaszkiewiczowa Z., *Współpraca rodziny i szkoły,* Poznań 1936.
Jakubiak K., *Współdziałanie rodziny i szkoły w pedagogice II Rzeczypospolitej*, Bydgoszcz 1997.
K., *Kontakt spółdzielni uczniowskiej z domem rodzicielskim*, „Młody Spółdzielca", 1939, nr 5.
Kaczocha A., *Metody pracy w spółdzielniach uczniowskich*, „Przewodnik Pracy Społecznej" 1938/39, nr 9/10.
Kaczocha A., *Spółdzielnia uczniowska w środowisku wiejskim*, „Spółdzielczy Przegląd Naukowy" 1939, z. 1-2.
Kalendarz czynności na rok 1938, [w:] AAN, zespół: „Społem" ZSSRP, sygn. 270.
Kalendarz spółdzielczy na rok 1938, Warszawa 1937, s. 36, 40 („Społem").
Kopeć A., *Współpraca szkoły z domem przez organizacje uczniowskie,* „Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Brzeskiego" 1939, nr 1.
Kozanecki F., *Dzisiejsze formy współdziałania szkoły i domu*, „Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Poznańskiego" 1935, nr 4.
Kulański F., *Uwzględnienie potrzeb życia gospodarczego*, „Przyjaciel Szkoły" 1933, nr 10.
Magiera E., Udział polskiego ruchu spółdzielczego w wychowaniu dzieci i młodzieży w Drugiej Rzeczypospolitej (1918-1939), [w:] *Szkoła – Państwo – Społeczeństwo*, oprac. A. Kołakowski, T. Maliszewski, Gdańsk 2009.
Mittek F., *Idea współdziałania w szkole nowoczesnej*, Włocławek 1936.
Orsetti M., *Spółdzielnie uczniowskie w świetle ankiety GUS w r. szk. 1929-30,* „Spółdzielczy Przegląd Naukowy" 1934, z. 1.
Patkowski A., *Wychowanie pokolenia w duchu demokratycznej idei spółdziałania*, Warszawa 1922.
Spółdzielczy ruch młodzieżowy, [w:] AAN, zespół: ZSRiZG RP, sygn. 194.
Świtalski Z., *Historia spółdzielczości uczniowskiej w Polsce w latach 1900-1985*, Warszawa 1985.
T. P., *Współpraca spółdzielni spożywców ze spółdzielniami szkolnymi*, „Społem" 1932, nr 7.
Weydlich K., *Tęczowy sztandar spółdzielczy. Podręcznik z 30 tematami do przepracowania przez członków spółdzielczych, działaczy i młodzież*, Poznań 1939.
Wojciechowski S., *Historia spółdzielczości polskiej do 1914 roku*, Warszawa 1939.
Wojciechowski S., *Zagadnienia wychowawcze spółdzielni*, Lwów 1931.
Wytyczne 3-letniego planu pracy spółdzielczości z 20.11. 1936 r., [w:] AAN zespół: „Społem" ZSSRP, sygn. 100.

doi: 10.23734/wwr20112.127.138

ELEONORA SAPIA-DREWNIAK
WYŻSZA SZKOŁA BIZNESU W DĄBROWIE GÓRNICZEJ

Wizerunek teściowej we współczesnej prasie kobiecej

The image of the mother-in-law in contemporary women's magazines

Abstract: The present-day media and women's magazines in particular, offer articles on different aspects of mother-in-law and daughter-in-law relationship. They present the relationship problems that arise between the mother, her married son and her daughter-in-law as well as the mother-in-law's unacceptable behaviour, her taking part in running the household and participation in bringing up the grandchildren. The magazines also include advice, both for the mother-in-law and the daughter-in-law, which focuses on the positive aspects of their mutual relations. Analysing the articles on contemporary mothers-in-law, it can be seen that the mother-in-law's image they produce remains in keeping with commonplace stereotypes. The older woman's faults are often exaggerated; her values, beliefs and her chosen style of living are disregarded. A responsibility for the problems young married couples experience is attributed to her. The editors of women's magazines, in an effort to bring about a modification of the stereotype, show how to change and improve daughter-in-law and mother-in-law relationships.

Keywords: the role of a women in the family, intrafamilial relationships, mother-in-stereotype,advice for women, daughter in law and mother-in-conflict.

Kobieta w ciągu swojego życia pełni wiele ról społecznych, zawodowych i rodzinnych. Jest nie tylko matką, córką, siostrą, ale również teściową, synową. Małżeństwo dorosłego dziecka stawia przed rodzicami nowe wyzwania i problemy. Mężczyzna – ojciec zostaje teściem, a kobieta będąc matką staje się również teściową. Szczególnie ta ostatnia rola budzi wiele kontrowersji, samo słowo używane na jej określenie powszechnie kojarzy się z wieloma negatywnymi stereotypami.

Zanim syn poznał przyszłą żonę, najważniejszą osobą w jego życiu była matka. Po zawarciu związku małżeńskiego sytuacja ulega zmianie,

gdyż jej pozycja zostaje znacznie osłabiona. Aby rodzina dobrze funkcjonowała, musi ona dbać o poprawne relacje ze wszystkimi jej członkami. Bycie więc teściową nie jest wcale łatwe, wymaga dużego taktu w kształtowaniu wzajemnych stosunków z rodziną syna, czy córki, nie tylko w sytuacji wspólnego z nimi zamieszkiwania. Jej misja polegać powinna na przystosowaniu się oraz zaakceptowaniu zachodzących zmian w życiu dorosłych dzieci. Zadaniem teściowej jest oferowanie wsparcia i serdeczności bez narzucania się, pogodzenie się z koniecznością usunięcia na „drugi plan".

Współczesne teściowe znacznie różnią się od tych sprzed kilkudziesięciu lat. Są osobami stosunkowo młodymi, aktywnymi zawodowo, posiadającymi własne, interesujące życie, a przez to nie dysponującymi nadmiarem czasu wolnego. Mając własne satysfakcjonujące życie osobiste oraz zawodowe nie ingerują zbytnio w sprawy prywatne dzieci. Jednak wokół postaci teściowej powstało wiele anegdot i żartów, oddających klimat stosunków i relacji panujących głównie między nią a synową. Są one odzwierciedleniem odwiecznego, utrwalonego historycznie obrazu ustawicznego między nimi konfliktu, bowiem teściowe od niepamiętnych czasów ukazywane są w negatywnym świetle. Wpływa to zarazem na kształtowanie niekorzystnego stereotypu kobiety, pełniącej tę rolę. W praktyce życia codziennego nie zawsze taka sytuacja ma miejsce, bo choć krążące o teściowych historie nierzadko wywołują niechęć i rozdrażnienie, to nie wszystkie przyczyniają się do burzenia rodzinnego szczęścia dorosłych dzieci.

We współczesnych mediach – głównie w czasopiśmiennictwie kobiecym, publikowane są artykuły dotyczące różnych płaszczyzn kontaktów teściowa – synowa. Prezentowane są pojawiające się po zawarciu związku małżeńskiego przez syna problemy z ułożeniem poprawnych z nim oraz jego żoną relacji, ukazywane nieakceptowane formy jej zachowania, udział w prowadzeniu gospodarstwa domowego, wkład w wychowanie wnuków. Zdarzają się też porady zarówno dla teściowej jak i synowej, związane z pozytywnymi aspektami relacji między nimi. Jest to niezwykle interesujące zagadnienie, dlatego podjęłam próbę analizy zawartości treści tych publikacji, aby na jej podstawie przedstawić obraz teściowej, kreowany przez kilka najpoczytniejszych, ogólnie dostępnych czasopism kobiecych. Zakres problemowy opracowania wyznaczają następujące pytania: Jakie zachowania przejawiają teściowe względem partnerek życiowych swoich synów? Jakie relacje występują

między obydwoma kobietami? Jakie cechy charakteru teściowej utrudniają życie synowej? Jakie są przyczyny konfliktów pomiędzy kobietami?

Spośród wielu czasopism, jakie można spotkać na rynku polskim, wybrałam do analizy tygodnik „Naj", dwutygodniki: „Pani domu", „Kobieta i Życie", oraz miesięcznik „Claudia". Skoncentrowałam się głównie na analizie artykułów zawartych w tygodniku „Naj" z lat 2008--2009, które uzupełniłam informacjami zawartymi na łamach wyżej wymienionych dwutygodników i miesięcznika z lat 2004-2009. Wszystkie są kierowane do kobiet pragnących znaleźć w nich artykuły poradnicze z zakresu mody, urody i zdrowia, przepisów kulinarnych, dotyczące problemów życiowych, itp. Wydawane są od lat 90. ubiegłego stulecia.

Matka do momentu ożenku syna jest najważniejszą osobą w jego życiu. Pojawienie się jego partnerki niejednokrotnie odbiera ona jako zagrożenie[1]. Synowa dla teściowej zawsze będzie tą, która zabrała jej dziecko, gdyż obie kobiety darzą uczuciem tego samego mężczyznę.

Rodzice przez wiele lat wychowują swoje dzieci, ale nadchodzi taki czas, w którym one się usamodzielniły i założyły własne rodziny. Chcą oni jednak nadal kontrolować ich życie, lecz dorosłe dzieci tego już nie akceptują, stąd nieporozumienia. Mężczyźnie łatwiej pogodzić się ze zmianą sytuacji rodzinnej niż kobiecie. Ona nadal – z akceptacją młodych lub bez niej, chce mieć udział w życiu młodego małżeństwa i nowej rodziny.

W analizowanych artykułach prezentowane są dwa typy negatywnych postaci teściowych. Pierwszy to tak zwana „dobra rada" – teściowa posiadająca własne recepty dotyczące różnych płaszczyzn życia, jednakże zawsze różniące się od podejścia do nich synowej. Drugi typ teściowej to „zawsze pomocna mama", która pomaga z uśmiechem, sama ją proponuje, a później oczernia przed rodziną swoją synową, oświadczając, że nic nie robi[2].

Jakie są przyczyny konfliktów mających często miejsce w życiu codziennym? Istotnym powodem i źródłem konfliktu niejednokrotnie jest sposób traktowania przez matkę żonatego syna. Wielu mężczyzn zbyt długo jest połączonych „niewidzialną pępowiną" z matką. Przejawia się to w ciągłym uleganiu jej w zasadniczych kwestiach dotyczących spraw rodziny, pozwalaniu na ingerowanie w życie własnej rodziny, szantażowanie, przyzwalaniu na traktowanie go jak małego chłopca.

---

[1] M. Radzik-Maj, *Królowa kontra synowa*, „Naj" 2006 nr 35, s. 19,
[2] Tamże.

Wywołuje to żal i pretensje synowej zarówno do świekry, jak i własnego partnera. Ma ona poczucie, że jest „tą drugą". Teściowa niejednokrotnie występuje w roli „eksperta" znającego się na wszystkim i rozumiejącego wszystko najlepiej, chociaż nie jest to poparte, ani aktualną wiedzą, ani własnym doświadczeniem. Dzieci powinny uczyć się na własnych błędach. Ciągłe udzielanie rad nie sprzyja porozumieniu. Lęk dojrzałych kobiet przed samotnością wpływa na ich poczucie nieprzydatności, które starają się kompensować poprzez nadmierne zainteresowanie nową rodziną. Odbierane jest to przez młodsze pokolenie jako ingerencja w życie dorosłych.

W czasopiśmie „Claudia", psycholog Tatiana Ostaszewska-Mosak tak pisze na temat przyczyn konfliktów pomiędzy teściową a synową: *Matka jest czasem tak „zakochana" w swoim synu, że nie potrafi dzielić się nim z inną kobietą. Każda kandydatka na żonę wydaje się jej za mało wykształcona, za brzydka itd. Kiedy mężczyzna jednak postawi na swoim i się ożeni, matka czuje się odrzucona, zdradzona. Nie daje za wygraną – wytyka błędy, które popełnia synowa, zwraca uwagę na jej wady, wciąż krytykuje (to spotkałoby każdą kobietę, która zostałaby jego żoną)*[3].

Czytelniczki opisują swoje negatywne doświadczenia związane z postępowaniem teściowych, utrudniające im funkcjonowanie w rodzinie. Jedną z nich jest uporczywe traktowanie dorosłego syna, jako osoby, którą należy się nadal systematycznie opiekować. Matka dorastającego syna powinna umożliwić mu osiągnięcie samodzielności. Żona takiego „chłopczyka" ma poczucie, że jest „tą drugą", stając się tłem teściowej.

Niektóre matki są bardzo zaborcze i zazdrosne o swoich synów. Konsekwencją tego jest brak akceptacji partnerki. Taka sytuacja jest wyjątkowo niekorzystna dla funkcjonowania młodego małżeństwa, stanowiąc dla niego istotne zagrożenie. Tak ją opisała Agata: *Teściowa wciąż mnie krytykuje i wtrąca się we wszystko. Już dzień po ślubie, kiedy przeprowadziłam się do Marka, teściowa dała mi do zrozumienia, że to jej dom i muszę się dostosować do panujących w nim obyczajów. W kuchni powiesiła regulamin. Poszczególne jego punkty dokładnie określały moje obowiązki. Lecz to był dopiero początek. Teściowa zaczęła robić tysiące aluzji, na przykład, że niczego nie może znaleźć albo, że łazienka jest ciągle zachlapana. Czuję się w tym domu jak intruz. Cały czas jestem*

[3] J. Dowgiałło-Tyszka, *Jak sobie radzić z trudną teściową*, „Claudia", 2008, nr 9, s. 75.

obserwowana oraz krytykowana. Nie jestem w stanie dłużej żyć w takiej atmosferze i nie mam siły też walczyć z teściową. Postawiłam mężowi warunek: albo szukamy sobie mieszkania albo od niego odchodzę[4]. Jest to wyjątkowo negatywny obraz zachowania teściowej, dla której jedynie jej relacje z własnym, dorosłym dzieckiem są najważniejsze. Nie dba o to, by dopiero zawarte małżeństwo mogło samodzielnie funkcjonować.

Często również synowe skarżą się na to, iż teściowa jest wścibska, a co z tym się wiąże – uciążliwa na co dzień. Przejawia się to m.in. tym, że *...dzwoni codziennie, wypytuje, co mamy na obiad, proponuje, żebyśmy wpadli do niej, ciągle coś dla nas piecze i gotuje. Potrafi skrytykować mnie za wybór stroju (jeżeli po pracy do niej wpadnę), narzeka, że stale dokądś wychodzimy i ciągle z kimś się spotykamy*[5]. Matka Marka, mimo, iż jest to człowiek dorosły, ciągle kupuje mu koszule i krawaty. Dorota ma jej za złe to, że robi to o wiele za często. Wspominając, że chętnie sama będzie wybierać mu ubrania, usłyszała: *Znam Marka dłużej niż ty, wiem lepiej, w czym lubi chodzić*[6]. Dorotę drażni takie traktowanie jej męża przez teściową, utrudniające a czasami wręcz wykluczające możliwość ukształtowania się pozytywnych relacji między nim a jego żoną.

Zdarzają się kobiety, które z zazdrości o syna potrafią działać i postępować w sposób podstępny, aby osiągnąć własny cel. Przykładem jest sytuacja mająca miejsce w rodzinie Magdy i Wojtka. Ich pierwszy wspólny wyjazd miał być jednocześnie miesiącem miodowym, o którym długo marzyli. Mama Wojtka dobrze o tym wiedziała. Dzień przed planowaną podróżą kobieta zadzwoniła do nich, bowiem źle się poczuła. Młode małżeństwo ze względu na nią zrezygnowało z wyjazdu, martwiąc się o stan jej zdrowia. Gdy o swojej decyzji ją poinformowali, od razu jej samopoczucie się zmieniło. Taka sytuacja powtarzała się przed wypadem na narty, majowym weekendem, gdy komunikowano jej te informacje. *Wszystko zawsze odbywało się według jednego scenariusza: późny telefon, zbolały głos, zapewnienia, że to ostatnie chwile życia* – napisała synowa[7]. Młoda kobieta obawia się, że kiedyś, gdy faktycznie stan zdrowia będzie wymagał pomocy i opieki, taka telefoniczna informacja zostanie zbagatelizowana.

---

[4] B.a., *Wojna domowa, czyli synowa i teściowa pod wspólnym dachem*, „Naj”, 2008, nr 35, s. 26; J. Bednarek, *Teściowie i wy pod jednym dachem,* „Naj”, 2009, nr 32 , s. 26.
[5] *Dorosłe dzieci chcą być samodzielne!,* „Pani domu”, 2009, nr 37-38, s. 28.
[6] M. Radzik-Maj, *Królowa kontra synowe*, „Naj”, 2009, nr 35, s. 19.
[7] S. Bąrgiel, *Jak ułożyć sobie życie z teściową*, „Claudia”, 2004, nr 11, s. 109.

Inną charakterystyczną cechą świekry jest lekceważenie synowej. Traktuje ona syna jak partnera, a synową ignoruje. Anna ma za złe teściowej, że traktuje jej męża ciągle tak, jakby nie miał żony. Zaprasza go samego na niedzielny obiad, proponuje wspólne wakacje, wypady na zakupy. Synowej nigdy nie uwzględnia w swoich planach. *Gdy np. dostaje w pracy bilety do teatru, zawsze są to dwa bilety: dla niego i dla niej. Prosi go, żeby pomógł jej wybrać spódnicę, bluzkę, czy buty. Sama też chce być obecna, kiedy on kupuje sobie ubrania. To nie ze mną mąż jeździ np. po nowy garnitur, tylko z nią* – napisała do redakcji[8]. Synowa ma poczucie, że jest traktowana przez teściową jak powietrze. Widują się rzadko, jedynie wtedy, gdy synowa zaprasza ją do siebie.

W wielu przypadkach, matki synów są uprzedzone do ich partnerek. Wyrażają negatywny osąd bez wcześniejszego poznania osoby, najczęściej na podstawie powierzchownych lub fałszywych informacji. Teściowa Kingi już od początku małżeństwa, miała swoje zdanie na temat synowej: nie lubiła jej, bo była „tylko" sekretarką. Wymarzyła sobie, że jej syn ożeni się z osobą wykształconą. Teściowa swą antypatię przejawia w pytaniach do synowej typu: *Jaką ty, dziecko, skończyłaś szkołę? Ile znasz języków? Tylko angielski? Całe życie masz zamiar podawać kawę?*[9]. Swoją dezaprobatę wyraża nie tylko słowami, ale także mimiką i gestami. Z kolei Kasia, 28-letnia bibliotekarka, skarży się, że jest ciągle porównywana do pierwszej żony syna. Wojtek rozwiódł się z nią z powodu niezgodności charakterów, był domatorem, natomiast ona lubiła ożywione życie towarzyskie. Nie wyobrażała sobie poświęcenia własnego życia i kariery wychowaniu dzieci. Była osobą zadbaną, pracowała w prestiżowej firmie, co teściowa bardzo ceniła. Była bardzo przeciwna rozwodowi, uważając, że syn popełnia największy błąd w życiu. Rok po rozwodzie poznał on Kasię, z którą się ożenił. Ich związek małżeński jest udany, jedynie teściowa nie toleruje nowej synowej, stwierdzając: *Tylko pierwsza żona jest prawdziwa; Małżeństwo bez ślubu kościelnego, to nie małżeństwo; Najłatwiej złapać chłopa na dziecko*. Nie może zrozumieć, że Wojtek naprawdę ją kocha i jest szczęśliwy[10]. Kiedy usłyszała z ust teściowej, iż Wojtuś się przy niej marnuje, a kiedyś miał wspaniałą żonę, Kasia opowiedziała wszystko mężowi. Skończyło się to awanturą, którą syn

---

[8] Tamże.
[9] J.Tyszka-Dowgiałło, *Jak sobie radzić z trudną teściową*, „Claudia", 2008, nr 9, s. 75.
[10] Tamże, s. 77.

urządził matce. Efektem tego było ochłodzenie kontaktów rodziny syna z matką. Winą za zaistniałą sytuację teściowa obarczyła synową[11].

Mieszkanie z teściową w jednym domu, bądź też kilkaset kilometrów od niej, nie ma wpływu na kształt i jakość relacji pomiędzy obiema kobietami. W sytuacji wspólnego mieszkania pod jednym dachem, do sporów może dochodzić przy każdej nadarzającej się okazji. Młode małżeństwa często mają problemy ze znalezieniem mieszkania i utrzymaniem go. Stąd akceptują i przyjmują propozycje rodziców o wspólnym zamieszkaniu. Konsekwencje takich decyzji niejednokrotnie są bardzo bolesne, utrudniające integrację młodej rodziny i samodzielne pokonywanie przez nią problemów dnia codziennego. Ola razem z mężem Jackiem po ślubie zamieszkali z jego rodzicami, bo nie stać ich było na własne mieszkanie. Jednak między kobietami dochodziło często do kłótni. Najczęściej było to związane z posiłkami przygotowywanymi przez teściową, nie uwzględniającą upodobań kulinarnych młodych. *Ciągle serwuje dania typu grochówka i bigos, choć my wolelibyśmy coś z kuchni włoskiej. Gdy nie jemy tego, co nam poda, słyszymy wyrzut: „Jesteście niewdzięczni!”*[12]*. Nieraz słyszała z ust świekry, że „łazienkę sprząta się w inny sposób, a talerze myje ona niedokładnie, że zużywają za dużo wody, zbyt głośno oglądają telewizję. „Mało tego, teściowa wymaga, byśmy zasiadali do stołu wtedy, kiedy ona chce, a my wolimy jeść pod wieczór, gdy już wykąpiemy małą i mamy trochę spokoju* – napisała czytelniczka[13]. Ta opisana wyżej sytuacja pokazuje spojrzenie na różne strony życia codziennego wspólnie mieszkających rodzin, z perspektywy tylko jednej strony. Wiadomo, że korzystając z gościnności w domu rodziców, trzeba brać pod uwagę ich upodobania, starając się im sprostać.

Nieakceptowaną cechą teściowej jest skłonność do nadmiernego krytykowania. *Gdybym wiedziała, że razem z Kubą poślubiam jego matkę, zastanowiłabym się dwa razy* – napisała Daria, 30-letnia urzędniczka[14]. Jej świekra krytykuje wszystko – dobór dodatków do ubrań, przyprawiania potraw, wychowywania dzieci. Stara się wykorzystywać różne sytuacje, by wtrącać się w życie młodych małżonków. Kiedy Daria urodziła córeczkę, babcia zaoferowała pomoc, którą ze względów finansowych

---

[11] Tamże.
[12] A. Bogusławska-Przybysz, *Mediacje sposób na rodzinny konflikt*, „Claudia”, 2007, nr 10, s. 90.
[13] Tamże, s. 90.
[14] J.Dowgiałło-Tyszka, dz. cyt., s. 75.

młode małżeństwo przyjęło. Codzienna jej obecność po pewnym czasie zaczęła im przeszkadzać. *Kiedy wracałam zmęczona z biura, słyszałam: „Musisz to, musisz tamto…", „Ja zawsze, ja nigdy…"*[15]. Teściowa krytykuje Darię w sprawach związanych z wychowaniem córki. *Ja, np. uważam, że dziecka nie należy przegrzewać ani przekarmiać, a teściowa przeciwnie – wkłada na nie kilka warstw ubrań i wmusza jedzenie. Stąd mała jest ciągle spocona i wygląda jak pączek w maśle. Kiedy próbuję teściowej tłumaczyć, zmienia temat lub kwituje: „Co ty tam wiesz o wychowaniu"*[16].

Redakcje czasopism starają się wskazać młodym kobietom wyjście z trudnych dla nich sytuacji, poprzez udzielanie porad. Pisząc m.in.: *Teściowa przyjmując Cię pod swój dach wyświadcza Ci dużą przysługę. Zastanów się, więc czy jednak nie powinnaś być jej, chociaż odrobinę wdzięczna.(…) Nie krytykuj teściowej. Nigdy nie mów mężowi, że coś ci nie pasuje w jego mamie. W kuchni nie przestawiaj kubków w jej szafkach, ewentualnie poproś o udostępnienie jakiejś półki. Jeśli nie chcesz słuchać rad teściowej powiedz to spokojnie oraz grzecznie na przykład mamo dziękuję, ale wolę to zrobić po swojemu. Jej uwagi nie wynikają ze złośliwości, ale chęci pomocy np. synowi. Zanim powiesz coś w nerwach zastanów się dwa razy. Czasem warto się wyprowadzić by uniknąć konfliktu z teściami*[17].

Z kolei psycholog doradza synowej, jak ma ona postępować, aby unikać powstawania konfliktów: *Zadbaj o nią, a wtedy jej będzie łatwiej dbać o ciebie: doceniaj starania nowej mamy, chwal ją czasem, uszanuj jej zwyczaje czy przyzwyczajenia, zwłaszcza, kiedy jesteś u niej w domu, spraw by czuła się potrzebna, zapytaj na przykład o przepis na jej słynne pierogi, poproś o radę, nie oceniaj krytycznie każdej jej wypowiedzi – przecież możesz skorzystać z jej życiowego doświadczenia*[18].

Dobre relacje z teściową można sobie ułożyć, należy tylko pamiętać o kilku podstawowych zasadach i ich przestrzegać. W czasopiśmie „Naj" przedstawiono krótki kurs postępowania synowej z teściową:

– Chwal jej potrawy, wygląd, mów miłe rzeczy, gdy to jest możliwe. To małe gesty, które nic nie kosztują.

---

[15] Tamże.
[16] Tamże, s. 76.
[17] b.a., *Teściowa z synową pod jednym dachem*, „Pani domu", 2008, nr 48-49, s. 36-37.
[18] A. Nowak, *Bądź dla mnie dobra czyli 7 próśb synowej do teściowej*, „Kobieta i Życie", 2009, nr 2, s. 78-79.

– Nie żałuj mężowi czasu na spotkania z matką – to dla niej bardzo ważne. Czasem zostaw ich samych.

– Na samym początku waszych relacji ustalcie wspólnie, jak masz do niej mówić. Jak ognia unikaj mówienia „babciu", nawet gdy macie już dzieci. Dowiedz się, czy nie woli, by mówić do niej po imieniu, nie „mamo".

– Uważnie jej wysłuchuj, nie przerywaj, gdy o czymś opowiada i nie wymądrzaj się, bo wiesz lepiej[19].

Pamiętając o tych prostych, nie wymagających wielkiego wysiłku zasadach, można sobie ułożyć dobre relacje z teściową.

W prasie kobiecej, w poradach udzielanych przez psychologów, terapeutów zwraca się uwagę na konieczność kształtowania pozytywnych relacji pomiędzy teściową a synową. Wskazuje się, że każda rodzina jest inna, preferująca odmienny model życia. Ważne jest, by młoda mężatka chciała się „nauczyć rodziny męża". Można to osiągnąć poprzez cierpliwość, tolerancję dla inności, konsekwentne postępowanie i porozumienie z własnym mężem wobec jego rodziców[20].

Aby zyskać aprobatę teściów i unikać konfliktów, jakie rodzą się pomiędzy nimi pod wspólnym dachem, należy się odpowiednio zachowywać. *Młodzi muszą być cierpliwi. Muszą uszanować zwyczaje domu i wziąć pod uwagę styl życia rodziców. Muszą przejąć część obowiązków domowych. Jeśli rodzice mają swoje przyzwyczajenia, młodzi muszą się z nimi liczyć. Młoda gospodyni powinna wprowadzać nowości w kuchni powoli oraz z taktem*[21]. Przestrzeganie wyżej wymienionych reguł na pewno wpłynie na poprawę stosunków panujących pomiędzy rodzinami. Teściowie są osobami o bogatszym od młodych doświadczeniu życiowym, i można się od nich wiele nauczyć.

W stosunkach rodzinnych następuje przełom, gdy pojawiają się wnuki. Każda babcia pragnie dla wnucząt jak najlepiej. Pełnienie tej roli wiąże się niejednokrotnie z pomaganiem, wsparciem i pomocą dorosłym dzieciom. Mimo tego, pojawia się wiele sytuacji konfliktogennych, najczęściej dotyczących opieki i metod wychowania. Teściowa uważa, że skoro wychowała swoje dziecko, to zna się na tym najlepiej. Wykorzystując własne doświadczenia w praktyce, często doprowadza do sporów ze swoją synową. Przykładem jest wypowiedź Zofii-teściowej: *Pokazałam synowej*

---

[19] J. Winiarska, *Dobre relacje z teściową możesz sobie ułożyć!*, „Naj", 2008, nr 31, s. 30.
[20] J. Bednarek, *Chcę polubić rodzinę męża*, „Naj", 2009, nr 20, s. 28;
[21] Tamże, s. 26.

swoje książki, pokazałam jak się przewija, mówiłam, co robi źle, jak powinna trzymać dziecko podczas karmienia. A ona po kilku dniach zrobiła mi awanturę[22].

Młodzi rodzice, a przede wszystkim matka, muszą w miarę szybko wrócić do pracy, aby zapewnić odpowiedni poziom życia rodzinie, a również nie zaniedbać możliwości własnego rozwoju zawodowego. Teściowa staje się wtedy dla nich szczególnie ważna, gdyż może zaopiekować się wnukiem. Dzieci, wychowywane przez dziadków nie tylko mają zapewnioną staranną opiekę, ale też przekazywana jest im historia rodziny[23]. Mimo wielu zalet powierzania opieki nad dzieckiem dziadkom, nie zawsze młodzi rodzice są z tego zadowoleni. Babcie, a głównie teściowe pouczają i wskazują rodzicom, że źle wychowują swoje dzieci. *Kiedy przyjeżdżamy do niej z dziećmi, chce mi pokazać jakie to błędy wychowawcze popełniam, gdy każę coś dzieciom zrobić ona to komentuje, albo wprost mówi, że to bez sensu. Wytyka mi, że źle je karmię, mówiąc na przykład: zobacz, jaka ta Oleńka chuda. Dajesz jej za mało witamin. I czy zdajesz sobie sprawę, ile ona chemii wypija z tymi sokami kupnymi?. Czułam się tam do tego stopnia źle, że dwa lata temu dzieci spędziły wakacje w mieście* – napisała Karolina[24]. Wiele kobiet zapomina o tym, że wychowywaniem powinna się zajmować matka. Teściowe doradzają w sprawach wychowania, nie uwzględniając zdania swoich dzieci, a czasami wręcz lekceważąc zalecenia synowych.

Przywilejem babci jest rozpieszczanie wnuków nawet wtedy, kiedy sprawiają kłopoty[25]. Trzeba tylko pamiętać o pewnej rozsądnej granicy takiego postępowania. Teściowa napisała: *(...)Synowa mi zarzuca, że rozpieszczam wnuka pozwalam mu na jedzenie czekolady i picie gazowanych napojów. To prawda ulegam jego zachciankom, ale nie potrafię mu odmówić. Tym bardziej, że opiekuję się nim tylko od czasu do czasu*[26]. Nie jest to wskazane ze względów wychowawczych, gdyż dziecko może wykorzystywać i manipulować dorosłymi. Bywa również i tak, że zapracowani rodzice wykorzystują teściową, wyręczając się nią w wychowywaniu dzieci, co zaburza relacje dziecka z rodzicami. Pomoc powinna teściowa oferować wtedy, gdy naprawdę jest ona potrzebna, a druga strona

---

[22] b.a., *Teściowa bez wad*, „Naj" 2008, nr 35, s. 39.
[23] M. Sobień, *Trzy pokolenia pod jednym dachem*, „Naj", 2007, nr 31, s. 23.
[24] b.a., *Wakacje z mamusią męża*, „Naj", 2007, nr 31, s. 35.
[25] A. Łukaszewicz, *Jak przyjaźnić się z dorosłymi dziećmi*, „Kobieta i życie", 2009, nr 5, s. 75.
[26] b.a., *Czy to źle, że rozpieszczam wnuka*, „Naj", 2008, nr 45, s. 5.

tego chce. Najlepiej pytać wprost: *Mogę ci powiedzieć, co ja zrobiłam, kiedy byłam w podobnej sytuacji?. Nie można być „ratownikiem" samozwańcem*[27]. Nie powinna teściowa się obrażać, gdy synowa nie skorzysta z jej porady. Dla synowej bowiem może to być tylko jedna z możliwości. Doświadczona życiowo babcia, powinna pamiętać, że świat się zmienia. To, co kiedyś było dobre, nie musi być nadal akceptowane. Należy pozwolić dorosłym dzieciom być odpowiedzialnym za cały proces wychowania najmłodszego pokolenia. Utrzymywanie zdrowych relacji między rodzinami, będzie wpływało na poczucie bezpieczeństwa wnuków i chęci brania przez nich przykładu ze swoich dziadków.

Nie sposób wyobrazić sobie świata bez teściów. To oni chętnie ugotują obiad, służą pomocą. Czasem warto pójść na kompromis, porozmawiać szczerze, spokojnie. Należy pamiętać o ważnych datach, komplementach, przy czym nie należy oczekiwać rewanżu. Jeśli nie udaje nam się dogadać z teściową, lub z synową to warto wiedzieć i pamiętać o tym, że jest ktoś taki jak mediator. Jest to osoba bezstronna i mająca emocjonalny dystans wobec zaistniałych spornych kwestii. Dzięki pomocy takiej osoby, skonfliktowani słuchają siebie nawzajem, poznają motywy swojego postępowania.

Analizując zawartość artykułów dotyczących współczesnych teściowych ukazywanych z perspektywy młodych partnerek synów, zauważyć można, że kreują one jej obraz zgodny z funkcjonującymi stereotypami. Często przejaskrawia się wady starszej kobiety, lekceważy jej wartości i poglądy oraz preferowany styl życia. Jej przypisuje się odpowiedzialność za problemy młodych małżeństw. Wyeksponowanie wad teściowej, bez uwzględnienia pozytywnych aspektów jej udziału w życiu młodej rodziny, nie wpłynie w sposób istotny na zmianę jej stereotypowego wizerunku. Charakterystyczne jest, iż do czasopism kobiecych piszą synowe, nie spotkałam żadnego listu mężczyzny – zięcia mającego problemy z matką żony. Stąd wizerunek teściowej ukazywany jest jednostronnie, z perspektywy młodych partnerek synów. Redakcje czasopism kobiecych podejmują starania inspirujące do modyfikowania tego stereotypu. Porady i komentarze tak są zredagowane, by udzielane wskazówki zarówno synowym, jak i teściowym, umożliwiły poprawę wzajemnych kontaktów. Przedstawienie relacji teściowa – synowa z perspektywy matki syna, w znaczący sposób uzupełniłoby oraz wzbogaciłoby jej wizerunek, przyczyniając się do bardziej zobiektywizowanego jej obrazu.

---

[27] M. Sobień, *Trzy pokolenia pod jednym dachem*, „Naj", 2007, nr 31, s. 23.

Bibliografia

Bargiel S., *Jak ułożyć sobie życie z teściową*, „Claudia", 2004, nr 11.
Bednarek J., *Chcę polubić rodzinę męża*, „Naj", 2009, nr 20.
Bednarek J., *Teściowie i wy pod jednym dachem*, „Naj", 2009, nr 32.
Bogusławska-Przybysz A., *Mediacje sposób na rodzinny konflikt*, „Claudia", 2007, nr 10.
Czy to źle, że rozpieszczam wnuka, b.a., „Naj", 2008,nr 45.
Dorosłe dzieci chcą być samodzielne!, b.a. „Pani domu", 2009, nr 37-38.
Dowgiałło-Tyszka J., *Jak sobie radzić z trudną teściową*, „Claudia" 2008, nr 9.
Łukaszewicz A., *Jak przyjaźnić się z dorosłymi dziećmi*, „Kobieta i życie", 2009, nr 5.
Nowak A., *Bądź dla mnie dobra czyli 7 próśb synowej do teściowej*, „Kobieta i Życie", 2009, nr 2.
Radzik-Maj M., *Królowa kontra synowa*, „Naj" 2009, nr 35.
Sobień M., *Trzy pokolenia pod jednym dachem*, „Naj", 2007, nr 31.
Teściowa bez wad, b. a., „Naj", 2008, nr 35.
Teściowa z synową pod jednym dachem, b. a., „Pani domu", 2008, nr 48-49.
Wakacje z mamusią męża, b.a., „Naj", 2007, nr 31.
Winiarska J., *Dobre relacje z teściową możesz sobie ułożyć!*, „Naj", 2008, nr 31.
Wojna domowa, czyli synowa i teściowa pod wspólnym dachem, b.a., „Naj", 2008, nr 35.

Rozdział II

Rodzina w świetle wybranych podręczników szkolnych

Presentation of the family in selected textbooks

doi: 10.23734/wwr20112.141.165

KATARZYNA KOCHAN
UNIWERSYTET ZIELONOGÓRSKI

Obraz polskiej rodziny w elementarzach szkolnych II Rzeczypospolitej

Presentation of the Polish family in primers used in the Second Republic of Poland (in Poland between the two World Wars)

Abstract: The interwar period was a time of great significance in the history of the Polish nation. It was characterised by immense enthusiasm because of Poland's newly regained independence, however, the country wrestled with many post-partition problems. One of them was, for instance, a lack of a cohesive administration system resulting from regional administrative differences among the Polish partitioned territories. The main task for education, also in need of adjustment to the new circumstances, was to standardise its system because of the dissimilar educational procedures available in the Second Republic. The new social, political and economic situation also required up-to- date syllabuses and corresponding textbooks. Hence, 31 primers were published in the interwar period. Their reading texts dealt with various thematic fields ; they were, for example, associated with the subject of the family as being close to the children's experience and feelings.The present paper aims at comparing if, and to what extent, the portraits of families presented in the primers were adequate to real models of families in the interwar Poland.

Key words: early primary education, primary school, primers, learning to read and write (literacy), education, family, interwar period, interwar Polish Republic.

Sytuacja oświatowa w odrodzonej Polsce

Okres międzywojenny to czas niezwykle istotny w dziejach narodu polskiego. Z jednej strony charakteryzował go ogromny entuzjazm z powodu odzyskania niepodległości, z drugiej zaś Polska borykała się wówczas z wieloma problemami wynikającymi z pozostałości porozbiorowych, np. z brakiem spójności kraju, którego poszczególne dzielnice

funkcjonowały odmiennie[1]. Dostosowania do nowych warunków wymagało też szkolnictwo, przy czym naczelnym zadaniem, stojącym przed oświatą stała się konieczność jej ujednolicenia z uwagi na odmienność rozwiązań w tym zakresie na terenie Rzeczypospolitej[2].

Równolegle do prac legislacyjnych zmierzających do poszukiwania nowych rozwiązań organizacyjnych w szkolnictwie, podejmowane były intensywne, często oddolne działania nauczycieli, mające na celu udoskonalenie procesu nauczania i wychowania. Wśród pedagogów widoczny był entuzjazm, inspirowany często zarówno odzyskaniem niepodległości, jak i koncepcjami wywodzącymi się z idei „nowego wychowania"[3]. Na aktywność nauczycieli w znacznej mierze wpływały także międzynarodowe kontakty pedagogów, możliwe dzięki powołaniu do życia Sekcji Polskiej Międzynarodowej Ligii Nowego Wychowania[4].

Zmieniona sytuacja polityczno-społeczna i gospodarcza wymagała również opracowania nowych programów nauczania oraz adekwatnych do nich podręczników. Mimo, że zwłaszcza w początkowym okresie po wyzwoleniu, funkcjonowały w szkołach przede wszystkim z przyczyn organizacyjnych podręczniki porozbiorowe, to jednak od początku prowadzone były prace nad opracowaniem nowych książek dla uczniów. Łącznie w latach 1919 – 1939 opracowanych i wydanych zostało m.in. 31 elementarzy, służących do nauki czytania i pisania.

Opracowanie nowych elementarzy, będących „swoistymi przewodnikami w poznawaniu świata"[5] miało ogromne znaczenie dla efektywności procesu nauki elementarnej w okresie II Rzeczypospolitej, a jednym z istotnych elementów ich oceny była treść zawartych w nich czytanek, wyznaczana przez program kształcenia dla I klasy szkół powszechnych i wynikająca z celów wychowania „określonych panującymi (…) warunkami społeczno-gospodarczymi, politycznymi i kulturowymi"[6].

---

1 M. M. Drozdowski, *Życie gospodarcze Polski w latach 1918-1939,* [w:] A. Garlicki (red.) *Z dziejów Drugiej Rzeczypospolitej*, Warszawa 1986, s. 154 – 159.

2 W. Garbowska, *Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1932-1939*, Wrocław 1976, s. 12-13; M. Pęcherski, M. Świątek, *Organizacja oświaty w Polsce w latach 1917-1977. Podstawowe akty prawne*, Warszawa 1978, s, 28-29.

3 J. Sobczak, *Recepcja idei „nowego wychowania" w polskiej pedagogice okresu między wojnami. Cz. I*, Bydgoszcz 1978, s. 34.

4 Tamże, s. 55-56.

5 W. Okoń, *Podstawy wykształcenia ogólnego*, Warszawa 1987, s. 221.

6 A. Siemak-Tylikowska, *Treść nauczania – teorie doboru treści kształcenia,* [w:] W. Pomykało (red.) *Encyklopedia Pedagogiczna,* Warszawa 1997, s. 853.

Tabela 1. Elementarze powstałe w II Rzeczypospolitej (chronologicznie według roku pierwszego wydania).

Lp.	Autor i tytuł elementarza	Rok pierwszego i ostatniego wydania	Ilość wydań
1.	Kłosiński W., Elementarz i rachunki dla klasy pierwszej. Skład Główny „Ognisko Nauczycielskie", Kraków 1919.	1919 - 1936	7
2.	Elementarz do użytku szkolnego i domowego ułożyli dolnośląscy nauczyciele. Spółka Wydawnicza Karola Miarki, Mikołów 1920.	1920 - 1921	2
3.	Falski M., Elementarz powiastkowy dla dzieci. Książnica Polska Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych, Lwów 1920.	1920 - 1922	11
4.	Szufa J., Elementarz obrazkowy. Drukarnia Narodowa, Kraków 1920.	1920 - 1923	4
5.	Żniński J., Nowy elementarz polski z obrazkami podług metody mówienia, pisania i czytania. Księgarnia Św. Wojciecha, Poznań 1921.	1921	1
6.	Piotrowski L., Elementarz dla szkół powszechnych w Wielkopolsce. Księgarnia Św. Wojciecha, Poznań 1922.	1922 - 1931	3
7.	Buzek K., Kubisz J., Elementarz. Księgarnia „Kresy", Cieszyn 1923.	1923 - 1924	2
8.	Elementarz śląski. Nakładem Książnicy Śląskiej, Katowice 1924.	1924	1
9.	Arnoldowa F., Witwicka M., Elementarz. WKS Okręgu Szkolnego Lwowskiego, Lwów 1924.	1924 - 1930	5
10.	Chrząszczewska J., Porazińska J., Mój elementarz. Instytut Wydawniczy „Biblioteka Polska", Warszawa 1925.	1925 - 1931	6
11.	Kornecki J., Stemler J., Wierzejewski J., Elementarz i czytanki dla oddziału pierwszego. „Księgarnia Polska" Towarzystwa Polskiej Macierzy Szkolnej, Warszawa 1925.	1925 - 1928	3
12.	Króliński J., Kucharski W., Elementarz (Metoda dźwiękowa). Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich, Lwów 1925.	1925	1
13.	Króliński J., Kucharski W., Elementarz (Metoda wyrazowa) Wydawnictwo Zakładu im. Ossolińskich, Lwów 1925.	1925 - 1931	2
14.	W. Tadeusz, ABC. Mały elementarz dla dzieci. Wydawnictwo Księgarni Nakładowej, Warszawa 1925.	1925 - 1935	6
15.	W. Tadeusz, Elementarz obrazkowy. Wydawnictwo Księgarni Nakładowej, Warszawa 1925.	1925 - 1935	4
16.	Ikert B., Oj dana. Pierwsza książeczka do czytania dla pierwszego oddziału szkół powszechnych. Drukarnia Katolicka, Poznań 1928.	1928	1
17.	Korotyńska E., A. B. C. Elementarz obrazkowy. Księgarnia Popularna, Warszawa 1928.	1928 - 1931	4
18.	Mikulski A., Wójcik S., Kozera E., Elementarz powszechny. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Lwów 1928.	1928 - 1931	5
19.	Chodak E., Moja pierwsza książeczka. Metoda wyrazowa. M. Arct, Warszawa 1930.	1930 - 1933	6
20.	Chodak E., Moja pierwsza książeczka. Metoda zdaniowa. M. Arct, Warszawa 1933.	1933	2

21.	Falski M., Elementarz powiastkowy dla szkół wiejskich. Książnica „Atlas", Lwów 1933.	1933	1
22.	Falski M., Elementarz tematowy dla szkół miejskich. Książnica „Atlas", Lwów 1933.	1933	1
23.	Kubski B., Kotarbiński M., Szelburg-Zarembina E., Elementarz (Metoda wyrazowa). Wydawnictwo K. S. Jakubowskiego, Lwów 1933.	1933	2
24.	Kubski B., Kotarbiński M., Szelburg-Zarembina E., Elementarz (Metoda zdaniowa). Wydawnictwo K. S. Jakubowskiego, Lwów 1933.	1933	2
25.	Falski M., Elementarz dla I klasy szkół miejskich. Książnica „Atlas", Lwów 1934.	1934 - 1937	2
26.	Millerówna R., Rostkowska M., Pierwsza klasa pracuje. Elementarz wiejski. Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych, Lwów 1937.	1937	1
27.	Rytlowa J., Rytel F., Saloni J., U nas. Elementarz dla wsi. Metoda wyrazowa. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Lwów 1937.	1937 - 1939	3
28.	Tync S., Gołąbek J., Duszyńska J., Elementarz dla 1 klasy szkół powszechnych wiejskich. Książnica Atlas, Lwów 1937.	1937 - 1938	2
29.	Tync S., Gołąbek J., Duszyńska J., Elementarz dla 1 klasy szkół powszechnych miejskich. Książnicy Atlas, Lwów 1938.	1938	1
30.	Kot S. W., Elementarz dla szkół miejskich. Instytut Wydawniczy „Oświata", Wilno 1939.	1939	1

Kryteria analizy tematyki rodzinnej występującej w czytankach elementarzowych

Treści realizowane w toku nauczania, w tym także treści czytanek elementarzowych wynikają ze wskazań zawartych w programach kształcenia. W odniesieniu do tekstów przeznaczonych dla pierwszoklasistów, podkreślały one, że treść czytanek powinna wiązać się z doświadczeniami uczniów, ponieważ pozwala to im na identyfikację własnych przeżyć z losami bohaterów czytanek elementarzowych, co jest istotne, gdyż działalność dzieci w wieku wczesnoszkolnym nacechowana jest silnymi przeżyciami. Dlatego wskazane było, aby materiał nauczania oraz teksty elementarzowe, były „dostępne dla danego wieku i prawdziwie zajmujące, żeby dzieci uczyły się z przyjemnością"[7]. Treści miały zawierać także wartości etyczne, ponieważ „na dzieci najsilniej działa przykład, należy więc w opowiadaniach stawiać dzieciom przed oczy ludzi dzielnych i szlachetnych, czyny godne naśladowania i przeciwnie – jak najmniej mówić o wadach i złych czynach, aby nie poddać złej myśli, co może się

[7] *Program nauki w szkołach powszechnych siedmioklasowych. Język polski.* Książnica Polskiego Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych, Warszawa 1923 s. 45.

stać nawet tam, gdzie zły postępek zostanie pokazany i potępiony”[8]. Ponadto, treści „stanowiąc pokarm dla umysłu”[9], miały rozbudzać intelektualnie małych uczniów i winny być „przeważnie swojskie, kształcące wyobraźnię i charakter ucznia”[10].

Ponieważ doświadczeniom dzieci wstępujących w szkolne progi najbliższa jest problematyka związana z rodziną, to właśnie te zagadnienia są najczęściej najbardziej wyeksponowane w elementarzach i to one stały się przedmiotem niniejszej analizy.

Uwzględnienie tematyki rodzinnej w podręcznikach do nauki czytania i spisania było ważne również dlatego, że to właśnie rodzina stanowi najstarszy i najtrwalszy element organizacji społecznej. Stanowi ona „pierwotne miejsce, z którego człowiek wyrasta w kierunku własnej przyszłości oraz przyswaja sobie system wartości i zdobywa doświadczenia”[11]. To w rodzinie kształtuje się tożsamość człowieka i w niej, od własnych rodziców, dziecko uczy się określonych zachowań i wzorców[12]. Z tego też względu, dziecko żywo reaguje na czytanki dotyczące życia rodzinnego.

Ważne jest więc, by w elementarzach obraz rodzin został przedstawiony adekwatnie do obowiązującego w danym czasie wzorca rodziny. Podczas analizy sprawdzę więc, czy rodzina występująca w nowo opracowanych elementarzach II Rzeczypospolitej jest dwu- czy wielopokoleniowa oraz czy liczba dzieci pojawiająca się w elementarzowej rodzinie jest zgodna ze średnią dzietnością rodzin okresu międzywojennego. Analizie poddam także wizerunki kobiet i mężczyzn, w tym role społeczne i zawodowe, w jakich przedstawiani zostali rodzice oraz ich zbieżność z ówczesną rzeczywistością. Zbadam również relacje występujące pomiędzy członkami rodziny, zarówno na płaszczyźnie rodzice – dzieci, jak i w odniesieniu do pozostałych członków rodziny, np. do dziadków. Analiza treści czytanek ma przyczynić się do ustalenia, czy prezentowany w elementarzach układ rodzinny był typu patriar-

---

8 Tamże, s. 45-46.
9 Tamże, s. 46.
10 Tamże, s. 46.
11 A. Brenk, *Życie duchowe w rodzinie*, Poznań 2002, s. 19.
12 D. Waloszek, *Rodzinny kontekst tożsamości dziecka*, [w:] A. Siedlaczek-Szwed, I. Wagner (red.), *Rodzinne i pozarodzinne środowiska wychowawcze*, Częstochowa 2002, s. 121-122.

chalnego, matriarchalnego czy partnerskiego. Odniosę się ponadto do przedstawionych w elementarzach wizerunków dziewcząt i chłopców, poprzez analizę ich zabaw, zainteresowań czy udziału w pomocy rodzicom w gospodarstwie domowym. Ustalę relacje zachodzące w czytankach elementarzowych między dziewczętami a chłopcami: czy występują między nimi antagonizmy, czy współdziałają oni bezkonfliktowo, lecz występują niejako obok siebie, czy może wspólnie uczestniczą w wydarzeniach domowych lub klasowych.

Aby móc dokonać niniejszej analizy niezbędne jest przedstawienie złożoności problemów ludnościowych występujących w Polsce międzywojennej.

Struktura społeczno-zawodowa ludności, zaniedbania edukacyjne, model rodziny

Społeczeństwo polskie II Rzeczypospolitej rozwijało się dynamicznie, czego wskaźnikiem był m.in. wzrost ilości mieszkańców kraju z 27,2 mln w 1921 r. do 35,1 – w 1939 r.[13]. Polska miała wówczas rolniczo-przemysłowy charakter, co znajdowało swoje odzwierciedlanie w strukturze społeczeństwa. Większość mieszkańców stanowiła ludność wiejska i proporcje te nawet pogłębiały się (w 1921 r. – 69,8 % społeczeństwa, a w 1931 r. – 72,4 %)[14]. W okresie międzywojennym przeważająca część społeczeństwa utrzymywała się z rolnictwa (w 1921 r. – 72,3 % a w 1931 r. – 61 %)[15]. Ludność wiejska była jednak bardzo zróżnicowana – dominowali chłopi – właściciele „gospodarstw karłowatych" (do 2 ha) i małorolni (prowadzący gospodarstwa 2 – 2,5 ha), a nieco mniej było gospodarstw średniorolnych (od 5 – do 10 ha). Łącznie chłopi z tych trzech grup „stanowili cztery piąte całej tej warstwy"[16] społecznej. Pozostałą jej część tworzyli właściciele gospodarstw wielkorolnych (od 15 – do 50 ha

[13] „Mały Rocznik Statystyczny" 1934, Warszawa 1934, s. 6; „Mały Rocznik Statystyczny Polski" wrzesień 39-czerwiec 41. Ministerstwo Informacji i Dokumentacji, Londyn 1941, s. 4.

[14] „Mały Rocznik Statystyczny" 1939, Warszawa 1939, s. 28.

[15] „Mały Rocznik Statystyczny" 1938, Warszawa 1938, s. 36.

[16] J. Żarnowski, *Społeczeństwo i kultura II Rzeczypospolitej*, [w:] *Z dziejów Drugiej Rzeczypospolitej…,* dz. cyt. s. 292.

i więcej)[17], a takie rozwarstwienie ludności, powodowało duże zróżnicowanie poziomu życia na wsi.

Źródła zarobkowania w II Rzeczypospolitej stanowiły też przemysł, handel i ubezpieczenia, komunikacja i transport oraz w inne działy gospodarki i życia społecznego[18]. Kobiety najczęściej były gospodyniami domowymi, ale część z nich pracowała także zawodowo[19]. Zwykle podejmowały one pracę w przemyśle chemicznym, włókienniczym, spożywczym i odzieżowym oraz w oświacie[20]. Nieznaczny wzrost zatrudnienia kobiet nastąpił w latach kryzysu gospodarczego, gdyż stanowiły one tańszą siłę roboczą niż mężczyźni a ponadto ich zarobki uzupełniały dochody rodziny[21].

W okresie międzywojennym ludność Polski zróżnicowana była również pod względem wykształcenia. Znaczący problem stanowił m.in. odziedziczony po okresie zaborów analfabetyzm. W 1921 r., wśród ogółu ludności powyżej 10 lat, wskaźnik analfabetów sięgał aż 33,1 %, przy czym większy ich odsetek występował wśród kobiet niż mężczyzn oraz mieszkańców wsi[22]. Niejednorodne było rozmieszczenie osób niepiśmiennych na terytorium kraju. Najwięcej analfabetów mieszkało na terenie ziem byłego zaboru rosyjskiego (w województwie poleskim – 71 %, a w wołyńskim – 66,8 %). Znacznie mniejszy ich wskaźnik był na ziemiach byłego zaboru austriackiego (w województwie lwowskim – 29,2 %, a krakowskim – 19, 4 %), najmniejszy zaś na ziemiach byłego zaboru pruskiego (w województwie poznańskim – 3,8 %, a śląskim – 2,6 %)[23].

Aby rozwiązać ten dotkliwy problem, podjęte zostały działania zmierzające do zwiększenia alfabetyzacji dorosłych. Pracą tą zajmowała się m.in. Sekcja Kursów dla Dorosłych i Bibliotek Powszechnych Wydziału

---

17 Tamże, s. 292.

18 Zatrudnienie dla wyodrębnionych działów gospodarki w latach 1921 i 1931 wynosiło odpowiednio: w przemyśle – 10,3 % i 19 %, handlu i ubezpieczeniach – 3,7 % i 6 %, komunikacji i transporcie – 1,8 % i 4 % oraz w innych niż wyodrębnione źródła – 11,9 % i 10 %. „Mały Rocznik Statystyczny" 1938 dz. cyt., s. 36.

19 W 1921 r. 29,1 % kobiet było czynnych zawodowo i liczba ta wzrosła do 31,7 % w 1931 r. [w:] J. Żarnowski, *Praca zawodowa kobiet w Polsce międzywojennej,* [w:] A. Żarnowska, A. Szwarc (red.) *Kobieta i praca. Wiek XIX i XX T. VI,* Warszawa 2000, s. 140.

20 „Mały Rocznik Statystyczny" 1935, Warszawa 1935, s. 155.

21 J. Żarnowski, *Praca zawodowa kobiet*…, dz. cyt., s. 128.

22 „Mały Rocznik Statystyczny" 1938…, s. 28.

23 Tamże, s. 28.

Oświecenia, Wydział Oświaty Pozaszkolnej Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (MWRiOP) oraz Centralne Biuro Kursów dla Dorosłych[24]. Likwidacją analfabetyzmu już w 1918 r. zajmowało się także wojsko. Pierwsze inicjatywy w tym zakresie podjął działający przy Sztabie Generalnym w Warszawie Uniwersytet Żołnierski, którego główne zadanie stanowiło nauczanie początkowe żołnierzy[25]. W realizacji ustawy wojsko wspierali: Polski Biały Krzyż oraz Towarzystwo Szkoły Ludowej[26]. Nie wszystkich dorosłych obejmowały jednak kursowe formy kształcenia. Propagowano więc wśród nich ideę samouctwa, co uzasadniano nie tylko chęcią „rozszerzenia myślowego, uczuciowego i ideowego horyzontu"[27] lecz również pragnieniem „wyrównania przepaści dzielącej obywatela odrodzonej Polski od jego własnych praw obywatelskich, gdyż obywatel niepiśmienny nie może korzystać z prawa wybieralności, tj. nie może być wybrany na godności, choćby ze wszech miar zasługiwał na to"[28]. Z tych też względów, kształcenie dorosłych analfabetów należało do istotnych zadań oświatowych, które realizowała m.in. Polska Macierz Szkolna (PMS)[29].

Po dziesięciu latach pracy z osobami niepiśmiennymi, zauważalny był istotny postęp w alfabetyzacji, choć stanowili oni w dalszym ciągu znaczący odsetek społeczeństwa – w 1931 r. poziom analfabetyzmu obniżył się do 23,1%[30]. Utrzymywała się wcześniej zauważalna tendencja do większego nasilenia analfabetyzmu wśród kobiet niż mężczyzn. Wpływało na to m.in. organizowanie nauki elementarnej dla rekrutów i żołnierzy, będącej skutkiem ustawy o przymusowym nauczaniu w wojsku. W dalszym ciągu występowały znaczące różnice w poziomie wykształcenia ludności

---

24 H. Markiewicz, *Problemy likwidacji analfabetyzmu w działalności oświatowej Polskiej Macierzy Szkolnej w latach 1918 – 1939,* „Rozprawy z Dziejów Oświaty" 1978. T. XXI, s. 191.

25 J. Landy-Tołwińska, *Analfabetyzm w Polsce i na świecie*, Warszawa 1961, s. 71.

26 *Zjazd Towarzystwa Szkoły Ludowej*. „Szkoła Powszechna", z. IV, s. 414.

27 K. Grodecka, *Nauczanie j. polskiego w zakresie elementarnym na kursach dla dorosłych. Wskazówki metodyczno-dydaktyczne i program.* Wydawnictwo Centralnego Biura Kursów dla Dorosłych, Warszawa 1922, s. 10.

28 Tamże, s. 9.

29 H. Markiewicz, *Problemy likwidacji analfabetyzmu w działalności oświatowej Polskiej Macierzy Szkolnej w latach 1918-1939,* „Rozprawy z Dziejów Oświaty" 1978. T. XXI, s. 189-212.

30 „Mały Rocznik Statystyczny" 1938… dz. cyt., s. 28.

mieszkającej w różnych częściach Rzeczypospolitej i więcej niepiśmiennych mieszkało na wsiach niż w miastach[31].

W Polsce międzywojennej przeważały tzw. rodziny duże, składające się z trzech a nawet czterech pokoleń, mieszkających pod jednym dachem i prowadzących wspólne gospodarstwo domowe. Niejednokrotnie „w skład tego rodzaju grupy wchodzili także krewni z linii bocznej"[32], np. wujostwo. Rzadko spotykane były małe, wyodrębnione rodziny dwupokoleniowe[33]. Większość polskich rodzin była wielodzietna – średnia dzietność kobiet wynosiła wówczas 3,3 (w 1921 r. – 2,8 dzieci, zaś w roku 1931 – 3,6)[34].

Tradycyjna rodzina była całkowicie podporządkowana władzy ojca. Model ten występował zwłaszcza w pierwszych latach II Rzeczypospolitej[35] w rodzinach produkcyjnych, tzn. takich, w których podstawę utrzymania stanowiła praca we własnym gospodarstwie. Odejście od tego wzorca zaczęło następować wraz ze zwiększeniem się liczby mężczyzn podejmujących pracę poza domem, najczęściej w przemyśle. Wtedy też matka stała się centralną postacią, wokół której koncentrowało się życie rodzinne. To pod jej „kontrolą i doraźnym kierownictwem" znajdowały się dzieci, ponieważ pracujący ojciec większość czasu przebywał poza domem. W takich sytuacjach wyraźnie malała jego władza, choć często pozostawał on nadal jedynym żywicielem rodziny. Jednocześnie dając jej podstawy utrzymania, uzależniał ją od siebie i w ten sposób jego głos podczas podejmowania różnych decyzji nadal był ważny, a nawet decydujący[36]. Większą niezależność posiadały jedynie te kobiety, które podjęły pracę zawodową i w ten sposób uniezależniły się finansowo od męża.

Zróżnicowanie społeczeństwa polskiego w pierwszym okresie po wyzwoleniu wynikało w znacznej mierze m.in. „z podziałów rozbiorowych, które upodobniły w pewnym stopniu mieszkańców poszczególnych dzielnic do organizmów społeczno – gospodarczych trzech metropolii"[37], z czasem jednak różnice te zmalały. W dalszym ciągu najbardziej zanied-

31 Tamże, s. 28.
32 Z. Tyszka, A. Wachowiak, *Podstawowe pojęcia i zagadnienia socjologii rodziny*, Poznań 1997, s. 69.
33 Tamże, s. 69-70.
34 „Mały Rocznik Statystyczny Polski" wrzesień 1939 – czerwiec 1941…, dz. cyt., s. 19.
35 Z. Tyszka, A. Wachowiak, *Podstawowe pojęcia*…, dz. cyt., s. 69.
36 Tamże, s. 72-73.
37 J. Żarnowski, *Społeczeństwo i kultura II Rzeczypospolitej*, [w:] *Z dziejów Drugiej Rzeczypospolitej*..., dz. cyt. s. 291.

bane pozostały tzw. kresy wschodnie. Cechą wspólną znaczącej części ludności stanowiło utrzymywanie się przede wszystkim z rolnictwa, w dalszej kolejności z przemysłu, a także wielodzietność oraz wielopokoleniowość rodzin i ich tradycyjny, patriarchalny model.

Obraz rodziny w nowo powstałych elementarzach w II Rzeczypospolitej

Podstawowym kryterium podziału nowo powstałych w okresie międzywojennym elementarzy szkolnych były zastosowane w nich metody nauki czytania i pisania, ponieważ to przede wszystkim one wpływały na konstrukcje tych podręczników. W II Rzeczypospolitej elementarze ułożone były według trzech metod: syntetycznej (w odmianie fonetycznej, sylabowej), analitycznej (wyrazowej, zdaniowej) oraz analityczno-syntetycznej (zgłoskowej, wyrazowej). Dalsza analiza elementarzy odbywać się więc będzie w obrębie tych grup.

Elementarze syntetyczne

a) Elementarze fonetyczne (dźwiękowe)

Znacząca liczba czytanek poświęconych treściom związanym z rodziną znajdowała się w „Elementarzu (Metodzie dźwiękowej)" J. Królińskiego i W. Kucharskiego. Ukazana została w nim tradycyjna wielopokoleniowa rodzina, w której matka zajmowała się domem i dziećmi, a ojciec pracował i utrzymywał domowników. Każdego dnia mama przygotowywała dla wszystkich posiłki[38], do których zasiadała cała rodzina – siwiutka babunia, dziadzio, ojciec, matka i dzieci: Adaś, Ignaś i Basia[39]. Kobiety w tej rodzinie współuczestniczyły także w pracach gospodarskich, m.in. sadziły na polu ziemniaki[40]. Ojcowie pracowali zawodowo – tata Helenki był kupcem i prowadził sklep w rynku, do którego „sprowadzał towary z Krakowa i Poznania"[41]. Tata Kasi był natomiast rolnikiem, który

38 J. Króliński, W. Kucharski, *Elementarz (Metoda dźwiękowa)*, Lwów 1925, s. 58.
39 Tamże, s. 68.
40 Tamże, s. 80.
41 Tamże, s. 48.

przy pomocy wołów orał pole[42]. Mimo wielu zajęć, zapracowani ojcowie znajdowali niekiedy czas dla dzieci – tata Olesia wychodził z nim za wieś i pokazywał mu wiatrak, który mełł zboże na mąkę[43]. Znaczenie rodziny podkreślał zamieszczony w podręczniku wiersz pt. „Gniazdko rodzinne":

„Miłe gniazdko jest ptaszynie
Przy ojcu i matce,
Milej stokroć jest dziecinie
Przy ojcu i matce"[44].

Rodziców zajętych różnorodnymi pracami wspierały dzieci, nawet te najmłodsze – „mała Basia nie próżnuje, zbiera okruszyny chleba ze stołu i wybiega na podwórze"[45], żeby nakarmić kury. Kasia nosiła pracującemu na polu ojcu jedzenie[46]. Z kolei Adaś pracował wraz z ojcem w polu[47], a Kubuś spędzał do obory krowy i owce[48]. Dzieci razem z rodzicami zbierały siano oraz układały z niego kopce[49]. Wypasały też bydło na łące koło rzeki a zajęcie to umilały sobie wymyślaniem zabaw, np. budowaniem z kamieni i patyków miasta[50].

Elementarzowa rodzina była dobrze funkcjonującą komórką społeczną, w której każdy z jej członków zajmował określone przez tradycję miejsce i miał do wypełnienia związane z nim zadania. Wszyscy wzajemnie się wspierali i pomagali sobie.

W elementarzu przedstawione zostały również sposoby spędzania czasu wolnego przez dzieci. Maluchy lubiły spotykać się ze swoimi rówieśnikami – Ludwiś, Leon i Łukasz bawili się często razem i śpiewali wesołe piosenki[51]. Dzieci spędzały czas nad brzegiem potoku, gdzie np. udawały żurawia – każdy naśladował ruchy ptaka, co niekiedy kończyło się wywrotką[52]. Ponadto Adaś w wolnych chwilach rysował i starał się robić to bardzo starannie[53], zaś jego młodsza siostra Basia puszczała mydlane

42 Tamże, s. 80.
43 Tamże, s. 43.
44 Tamże, s. 67.
45 Tamże, s. 58.
46 Tamże, s. 80.
47 Tamże, s. 73.
48 Tamże, s. 80.
49 Tamże, s. 113.
50 Tamże, s. 102.
51 Tamże, s. 44-45.
52 Tamże, s. 89-90.
53 Tamże, s. 69-70.

bańki[54]. Podczas zabaw najmłodsi naśladowali zajęcia dorosłych, np. urządzali sobie sklep. W tym celu Kasia „na półce poustawiała pudełka, słoiczki, garnuszki i w nich były różne towary”[55], które później kupowały pozostałe dzieci.

Opisane rodziny elementarzowe utrzymywały okazjonalne kontakty z dalszymi krewnymi. W czasie Wielkanocy na wieś przyjeżdżała ciocia Zosia, która przywoziła swym siostrzeńcom prezenty – Ignasiowi piękną książkę z obrazkami, Adasiowi piłkę a Basi klocki[56].

Przedstawione w „Elementarzu (Metodzie dźwiękowej)” rodziny odpowiadały wzorcom ówczesnych rzeczywistych rodzin. Elementarzowe mamy były gospodyniami domowymi a utrzymywaniem domu zajmowali się ojcowie, którzy dochody czerpali przede wszystkim z pracy na roli a rzadziej z innych źródeł, np. z handlu. Rodziny miały najczęściej po dwoje – troje dzieci i wszyscy szanowali się oraz w razie potrzeby świadczyli sobie pomoc. Rodzeństwa elementarzowe funkcjonowały bezkonfliktowo, zgodnie. Dzieci potrafiły zorganizować sobie w ciekawy sposób czas, wymyślając wiele interesujących zajęć.

b) Elementarze sylabowe (zgłoskowe)

Do powstałych w okresie międzywojennym podręczników opracowanych według metody syntetycznej sylabowej, zaliczyć można oba podręczniki autorstwa Tadeusza W. – „ABC. Mały elementarz dla dzieci” oraz „Elementarz obrazkowy”, które były w znacznym stopniu podobne do siebie. Do strony 32 miały one nawet tę samą treść, a ponieważ drugi z nich był swoistym rozszerzeniem pierwszego, stąd analiza problematyki rodzinnej w przypadku tych podręczników dokonywana będzie łącznie.

W „Elementarzu obrazkowym”, w inny niż w pozostałych elementarzach sposób, przedstawiona została rodzina. Wprawdzie mama nadal pełniła rolę gospodyni domowej, zajmującej się przygotowywaniem posiłków i porządkami[57], ale zarazem była osobą podchodząca refleksyjnie do życia i z troską myśląca o przyszłości swoich dzieci: „boję się syneczku, że na twojej drodze życia spotka cię niejeden ból i niejedno rozczarowanie”[58].

---

54 Tamże, s. 72.
55 Tamże, s. 109.
56 Tamże, s. 81-82.
57 Tadeusz W., *Elementarz obrazkowy*, Warszawa 1925, s. 46, 47.
58 Tamże, s. 44.

Jej wizerunek odbiegał od stereotypu matki zajmującej się wyłącznie domem i dziećmi, nie wypowiadającej własnego zdania, podporządkowanej. W podręczniku tym pominięta została postać ojca, co może wskazywać na przyznanie przez autora bardziej znaczącej roli w rodzinie matce czyli stanowiło odejście od patriarchalnego układu rodziny. Tradycyjnie opisana została natomiast miłość dzieci do matki przejawiająca się np. w udzielaniu jej pomocy – Antoś pomagał mamie nieść chrust do domu, bo „chce być jej użytecznym"[59].

Ciekawostkę stanowił opis konfliktowej sytuacji między rodzeństwem, gdyż bohaterki jednej z czytanek – Anusia i Antosia kłóciły się o lalkę. Dziewczynki wydzierały sobie zabawkę, aż do jej rozdarcia i w ten sposób „karzą się same za swą niedorzeczność"[60]. Przedstawienie naturalnych i nieuniknionych w każdej rodzinie kłótni między dziećmi, wydaje się być bardziej prawdziwe i bliższe doświadczeniom uczniów niż zawsze poprawne relacje rodzeństwa z elementarza J. Królińskiego i W. Kucharskiego. Choć kłótnia dziewczynek nie stanowiła dobrego wzorca do naśladowania, to jednak czytanka o takiej treści mogła stanowić punkt wyjścia do szerszej rozmowy nauczyciela z uczniami na temat relacji między rodzeństwem, konieczności dzielenia się (nie tylko zabawkami) czy konsekwencji złego zachowania.

Elementarze analityczne

a) Elementarze wyrazowe

W elementarzach analitycznych wyrazowych tematyka rodzinna była bardzo wyeksponowana. Rodzinę, z typowym dla II Rzeczypospolitej podziałem ról rodziców, ukazywał elementarz „Moja pierwsza książeczka. Metoda wyrazowa" E. Chodaka. Opisana w nim mama chodziła po zakupy do miasta[61] i zajmowała się opieką nad dziećmi, m. in. układała do snu Adamka[62]. Codziennie wykonywała liczne prace domowe, np. cerowała pończoszki syna[63]. Troszczyła się też o wychowanie religijne swojego

59 Tamże, s. 33.
60 Tamże, s. 42.
61 E. Chodak, *Moja pierwsza książeczka. Metoda wyrazowa*, Warszawa 1930, s. 48.
62 Tamże, s. 55.
63 Tamże, s. 123.

potomstwa i dlatego kupiła Oli książeczkę do nabożeństwa[64]. Tata pracował na roli i dbał o gospodarstwo, obejmujące, oprócz ziemi, oborę, stajnię[65] oraz sad, w którym rosły czereśnie, wiśnie, śliwy, grusze i jabłonie. Miał on też pasiekę z ulami[66]. Rodzicom w pracy pomagali zatrudnieni przez nich ludzie. Romek był pomocnikiem taty i bronował ziemię[67] oraz zwoził z pola kartofle do domu. Jego siostra Anielka opiekowała się najmłodszym Adasiem[68] oraz pomagała mamie w zajęciach domowych, uczestnicząc w przygotowaniu obiadu[69] czy karmiąc zwierzęta[70]. Wprowadzenie obcych osób – Romka i Anielki w życie elementarzowej rodziny, nawiązywało do ówczesnej rzeczywistości, ponieważ bezrolna ludność wiejska zatrudniała się dorywczo lub na stałe do pomocy w dużych gospodarstwach.

W wolnych od pracy chwilach, elementarzowy tata zajmował się dziećmi, starając się ciekawie wypełnić im czas wolny, np. pojechał z Adasiem do wujka[71] i zabrał go saniami do miasta[72]. Wieczorami czytał dzieciom „książeczkę ze ślicznymi bajeczkami”[73], a kiedy one już spały czytał gazetę[74].

Elementarz ten opisywał trzypokoleniową rodzinę, w której wraz z rodzicami i dziećmi zamieszkiwali dziadkowie. Mimo podeszłego wieku babcia Leosia była nadal aktywna i na miarę swoich sił współuczestniczyła w pracach domowych, m.in. robiąc dla wnuków ubrania na drutach[75] i karmiąc drób[76]. Rodzina utrzymywała kontakt z innymi krewnymi – w odwiedziny przyjechał do nich koleją wujek[77] a mały Adamek chętnie spędzał czas u cioci, gdzie bawił się z kotkami[78].

Elementarzowe dzieci, w zależności od swojego wieku, w różny sposób spędzały dzień – Ola chodziła do szkoły, Ela – do ochronki,

64 Tamże, s. 103.
65 Tamże, s. 119.
66 Tamże, s. 118.
67 Tamże, s. 61.
68 Tamże, s. 50.
69 Tamże, s. 63.
70 Tamże, s. 119.
71 Tamże, s. 56.
72 Tamże, s. 87.
73 Tamże, s. 127.
74 Tamże, s. 123.
75 Tamże, s. 62.
76 Tamże, s. 119.
77 Tamże, s. 54.
78 Tamże, s. 72.

a najmłodszy Adamek zostawał w domu i w ciepłe dni bawił się w sadzie lub ogródku[79]. Po powrocie do domu, rodzeństwo razem chodziło na wycieczki do lasu i zbierało tam maliny[80] oraz nad staw, gdzie dziewczynki plotły wianki, zaś Adaś bawił się z innymi chłopcami[81]. Ola i Ela lubiły rysować i malować[82]. Niekiedy odwiedzały swoje koleżanki i wówczas bawiły się lalkami[83]. Każde z dzieci miało też swoje obowiązki i pomagało rodzicom[84]. Między dziećmi nie dochodziło do antagonizmów, tworzyły one kochające się rodzeństwo.

Podobny wizerunek rodziny przedstawiali B. Kubski, M. Kotarbiński i E. Szelburg-Zarembina w „Elementarzu (Metodzie wyrazowej)". Elementarzowa mama zajmowała się prowadzeniem gospodarstwa domowego[85]. Ojciec pracował na roli, by zarobić na utrzymanie dzieci i tak, jak tata z „Mojej pierwszej książeczki. Metody wyrazowej" E. Chodaka, w wolnych chwilach organizował dla nich różne atrakcje, np. zabrał Romka do cioci, u której chłopiec jeździł na nartach[86]. Rodzicom pomagały dzieci – Genia nalewała wodę do garnka, zamiatała podłogę, karmiła gęsi[87], Olek mył koryto, Ela karmiła kury[88], a Stach palił w piecu, by w izbie nie było zimno. Dzieci miały także szereg pomysłów na wesołe zabawy – Olek razem z kolegami bawił się w wojsko[89], zimą jeździł na łyżwach i sankach[90] a dziewczynki bawiły się lalkami[91]. Dzieci lubiły też słuchać radia, w którym „chór śpiewa piosenkę (…) i słychać bajkę"[92].

W elementarzu tym, przedstawione zostały pragnienia dzieci związane z ich przyszłym, dorosłym życiem – Olek z Jurkiem chcieli zostać pilotami[93], Ola rybakiem a Romek marynarzem[94]. Żaden z wcześniej

79 Tamże, s. 123.
80 Tamże, s. 39.
81 Tamże, s. 51.
82 Tamże, s. 57.
83 Tamże, s. 74.
84 Tamże, s. 43-45.
85 B. Kubski, M. Kotarbiński, E. Szelburg-Zarembina, *Elementarz (metoda wyrazowa)*, Lwów 1933, s. 35.
86 Tamże, s. 65.
87 Tamże, s. 61.
88 Tamże, s. 35.
89 Tamże, s. 58.
90 Tamże, s. 63-64.
91 Tamże, s. 11.
92 Tamże, s. 85.
93 Tamże, s. 76.
94 Tamże, s. 79.

analizowanych podręczników do nauki czytania i pisania nie przedstawiał marzeń dzieci. Wątek ten jest interesujący również z tego względu, że dzieci planowały swoją przyszłość w sposób odbiegający od ich dotychczasowego życia, co świadczyć może o tym, że prawdopodobnie ze szkoły znane im były inne niż wiejskie środowiska, a zajęcia ludzi z miasta wydawały się dla nich ciekawsze i atrakcyjniejsze od pracy na roli.

W razie potrzeby elementarzowe rodzeństwo wzajemnie wspierało się, np. Olek pomagał Adasiowi w odrabianiu lekcji i dzięki wspólnej pracy „czytanie i pisanie poszło Adasiowi jak z płatka”[95].

Portret rodziny stworzony przez autorów elementarzy analitycznych wyrazowych korespondował z obrazem przeciętnej polskiej rodziny żyjącej w II Rzeczypospolitej. Występowała duża zbieżność zarówno w zakresie jej struktury (tj. ilości potomstwa, wspólnego zamieszkiwania trzech pokoleń), wypełnianych przez kobiety i mężczyzn ról społecznych oraz miejsca dzieci w rodzinie. Zgodne z realiami tamtego okresu opisane zostały też w nich zajęcia dorosłych i dzieci[96]. Na przedstawiony w elementarzach portret rodziny nie wpływał czas ich powstania.

b) Elementarze zdaniowe

Do elementarzy analitycznych zdaniowych zawierających wiele czytanek poświęconych tematyce rodzinnej należała „Oj dana. Pierwsza książeczka do czytania dla pierwszego oddziału szkół powszechnych” B. Ikerta. Autor przedstawił w nim elementarzową matkę jako gospodynię domową, która zajmowała się domem i dziećmi[97]. Mama przygotowywała posiłki i szyła odzież dla domowników[98]. Ojciec pracował na utrzymanie rodziny, np. tata Jasia był woźnicą i rozwoził do sklepów towary[99], stąd każdego ranka musiał „wychodzić do roboty”[100].

W bardzo ciepły sposób B. Ikert opisał w elementarzu dziadków. Babcia Jurka robiła dla wnuków pończochy i z chęcią opowiadała im zabawne wierszyki[101]. Schorowany dziadek prosił zaś chłopca o modlitwę

95 Tamże, s. 84.
96 Z. Tyszka, A. Wachowiak, *Podstawowe pojęcia i zagadnienia socjologii*…, dz. cyt., s. 69-72.
97 B. Ikert, *Oj dana*…, dz. cyt., s. 1,
98 Tamże, s. 21.
99 Tamże, s. 33.
100 Tamże, s. 38.
101 Tamże, s. 57.

w intencji wyzdrowienia[102]. Elementarzowa rodzina utrzymywała kontakt z dalszymi krewnymi – w odwiedziny do Henia i Halinki przyjechała ciocia Magdzia, która na co dzień pracowała, prowadząc gospodę leżącą „na górze obok Warty"[103]. Z jej wizyty cieszyła się cała rodzina[104].

Rodzicom chętnie pomagały dzieci – Halina i Zosia samodzielnie gotowały rosół[105], Zuzia woziła w wózku młodszego brata Cesia[106] a Henio karmił kaczki, kury i indyki[107]. Pięcioletnia Basia pomagała mamie „gotować, pomywać, zamiatać, cerować i łatać"[108]. Dzieci potrafiły samodzielnie organizować sobie wolny czas i zgodnie się bawić. Halinka bawiła się lalkami „w szkołę" – sama wcielała się w rolę nauczycielki, zaś lalki były uczennicami[109]. Z kolei Henio lubił jeździć na podarowanym mu przez tatę drewnianym koniku, a wieczorem „karmił i poił konika, dawał mu owsa i wody"[110].

Tematyka rodzinna zawarta została też w „Mojej pierwszej książeczce. Metodzie zdaniowej" E. Chodaka oraz „Elementarzu (Metodzie zdaniowej)" B. Kubskiego, M. Kotarbińskiego i E. Szelburg-Zarembiny. Autorzy ci byli również twórcami omawianych wcześniej elementarzy analitycznych wyrazowych – „Mojej pierwszej książeczki. Metody wyrazowej" oraz „Elementarza (Metody wyrazowej)", które są pod względem treści prawie identyczne ze zdaniowymi.

E. Chodak w „Mojej pierwszej książeczce. Metodzie zdaniowej" przedstawił tradycyjną, wielopokoleniową rodzinę, z matką opiekunką domowego ogniska, która sprzątała, gotowała i zajmowała się dziećmi[111]. W tym czasie głowa rodziny – ojciec pracował w gospodarstwie[112]. W zajęcia domowe aktywnie włączały się dzieci i każde na miarę swych sił miało udział w czynnościach domowych, np. w przygotowywaniu posiłków[113] czy karmieniu zwierząt[114]. W wychowaniu dzieci brała udział

---

102 Tamże, s. 65.
103 Tamże, s. 34.
104 Tamże, s. 66.
105 Tamże, s. 18.
106 Tamże, s. 19.
107 Tamże, s. 23.
108 Tamże, s. 30.
109 Tamże, s. 20.
110 Tamże, s. 25.
111 E. Chodak, *Moja pierwsza książeczka. Metoda zdaniowa*, Warszawa 1933 , s. 59-60.
112 Tamże, s. 116.
113 Tamże, s. 69.
114 Tamże, s. 117.

nie tylko mama, lecz także tata, dbający o wypełnienie im wolnego czasu (m.in. pojechał z Adasiem do wujka[115], zabierał go na kulig[116]). Z elementarzowymi rodzicami i dziećmi wspólnie zamieszkiwali dziadkowie – babcia zajmowała się wnukami i bawiła się z malutką Elą w „kosi, kosi łapki"[117]. Rodzeństwo było zgodne, nie kłóciło się, lubiło ze sobą przebywać i często razem wychodziło do lasu[118], nad wodę[119].

W zbliżony sposób rodzinę ukazali B. Kubski, M. Kotarbiński i E. Szelburg-Zarembina w „Elementarzu (Metodzie zdaniowej)". Elementarzowa mama zajmowała się domem[120], a tata zarabiał na utrzymanie pracując na roli[121]. W pracach domowych i gospodarskich pomagały dzieci – Olek pracował razem z tatą w polu[122] a mała Antosia „wszystko umiała robić sama, tak jak mama"[123]. Dzieci potrafiły ciekawie zagospodarować swój czas wolny – Olek był majsterkowiczem i robił domek dla lalek Oli[124], Romek przygotowywał karmnik dla ptaków[125], zaś Władek i Bolek bawili się w wojsko[126]. Rodzeństwo lubiło też wspólnie słuchać audycji radiowych, nadawanych z rozgłośni we Lwowie i Wilnie[127]. Kiedy któreś z nich miało jakiś problem, mogło zwrócić się z nim do pozostałych dzieci, np. Olek pomagał Romkowi odrabiać lekcje[128].

Powyższy wizerunek rodziny zawarty w elementarzach E. Chodaka oraz B. Kubskiego, M. Kotarbińskiego i E. Szelburg-Zarembiny częściowo odbiegał od wzorca przedstawionego przez B. Ikerta. Autorzy ci ukazali jedynie kobiety jako gospodynie domowe, zaś B. Ikert, na przykładzie cioci Magdzi, przedstawił aktywną zawodowo osobę, która realizowała się w pracy poza domem, co nie było wówczas częstym zjawiskiem, gdyż pracę zarobkową wykonywało ok. 30 % kobiet. Autor ten opisał także pra-

115 Tamże, s. 58.
116 Tamże, s. 89.
117 Tamże, s. 53.
118 Tamże, s. 42.
119 Tamże, s. 60.
120 B. Kubski, M. Kotarbiński, E. Szelburg-Zarembina, *Elementarz (Metoda zdaniowa)*, Lwów 1933, s. 17.
121 Tamże, s. 16.
122 Tamże, s. 16.
123 Tamże, s. 110.
124 Tamże, s. 31.
125 Tamże, s. 32.
126 Tamże, s. 48.
127 Tamże, s. 61.
128 Tamże, s . 60.

cującego poza gospodarstwem tatę, który był woźnicą, podczas gdy ojcowie z elementarzy E. Chodaka oraz B. Kubskiego, M. Kotarbińskiego i E. Szelburg-Zarembiny zajmowali się uprawą roli. Podobne były natomiast we wszystkich analizowanych podręcznikach pozytywne, ciepłe relacje między członkami rodziny oraz podział obowiązków, uwzględniający także udział dzieci w pracach domowych. Ukazane w elementarzach rodziny, za wyjątkiem podręcznika B. Kubskiego, M. Kotarbińskiego i E. Szelburg-Zarembiny, były wielopokoleniowe, co odpowiadało realiom tamtych czasów. Miały one najczęściej dwoje – troje dzieci[129] i utrzymywały kontakty z dalszą rodziną, np. wujostwem. Wzorce rodzin opisane w elementarzach analitycznych zdaniowych były podobne do ich odpowiedników z podręczników analitycznych wyrazowych. W obu grupach elementarzy tematyka rodzinna stanowiła dominującą treść czytanek.

Elementarze analityczno-syntetyczne

a) zgłoskowe

Czytanki związane z rodziną stanowiły znaczną część „Elementarza i rachunków dla klasy pierwszej" W. Kłosińskiego. Autor opisał w nim rodzinę wielopokoleniową – wspominał o babci, cioci i wujku[130]. Jej członkowie wspólnie pracowali – ojciec kosił łąkę, mama nosiła siano, ciocia i babcia siały len[131], a wujek mełł w młynie mąkę[132]. Mama zajmowała się także domem – paliła w piecu, przygotowywała obiad[133]. Do prac włączały się dzieci – starsi chłopcy pomagali ojcu podczas budowy domu, rąbiąc dębinę[134]. Młodszy Jaś, razem z tatą, sadził w ogrodzie małe drzewka[135]. W elementarzu w czytance pt. „Rodzina" opisany został jeden dzień z życia przeciętnej, ówczesnej polskiej rodziny, z tradycyjnymi rolami wypełnianymi przez ojca i matkę: „Matka siedzi przy stole i szyje sukienki dla dzieci. Staś i Karolek piszą pilnie zadania, a Andzia rysuje na papierze

129 Z. Tyszka, A. Wachowiak, *Podstawowe pojęcia i zagadnienia*…, s. 69, 70.
130 W. Kłosiński, *Elementarz i rachunki dla klasy pierwszej.* Skład Główny „Ognisko Nauczycielskie", Kraków 1919, s. 20.
131 Tamże, s. 23.
132 Tamże, s. 27.
133 Tamże, s. 25.
134 Tamże, s. 31.
135 Tamże, s. 69.

domek. Ojciec przychodzi po pracy do domu. Dzieci biegną do ojca, aby go powitać. Potem ojciec ogląda zadania Stasia i Karolka, czy je pięknie napisali. Wnet mama poda wieczerzę. Czasem po wieczerzy ojciec opowiada dzieciom piękne powiastki”[136]. Autor podkreślił też głębię relacji rodzinnych, łączących rodziców z dziećmi: „Jak miło i dobrze nam przy ojcu i matce. Rodzice kochają nas, a my rodziców. I rodzeństwo kocha się wzajemnie”[137].

W mniejszym zakresie rodzina przedstawiona została w „Elementarzu” K. Buzka i J. Kubisza. Dziadkowie mieszkali jednak nie z rodzicami i dziećmi w mieście, lecz na wsi i do nich przyjeżdżały w odwiedziny wnuki[138]. Opisany w elementarzu dziadziuś „był niegdyś żołnierzem i bronił Ojczyzny”[139], babcia zaś zajmowała się domem i chętnie gościła przyjeżdżające do niej dzieci. Miłość wnuka do babci opisywała powiastka „Podarunek wnuka”, opowiadająca o tym, jak mały Zygmuś dał babci z okazji jej urodzin jabłko[140].

Ukazana w „Elementarzu i rachunkach dla klasy pierwszej” W. Kłosińskiego rodzina wielopokoleniowa, odpowiadała modelowi rodzin z ówczesnych czasów. Rzadziej spotykało się w tych latach małe, wyodrębnione rodziny, takie jak opisana w „Elementarzu” K. Buzka i J. Kubisza. Tradycyjne, zgodne z tamtejszą rzeczywistością były role przypisane kobietom i mężczyznom – główne zadanie kobiet stanowiła bowiem opieka nad dziećmi i troska o dom, mężczyzn zaś utrzymywanie rodziny. Adekwatna do realiów była też liczba dzieci w rodzinie. Mimo, że w okresie międzywojennym przeważała ludność wiejska, to jednak K. Buzek i J. Kubisz osadzili rodzinę występującą w „Elementarzu” w rzeczywistości miejskiej, dzięki czemu podręcznik ten stał się bliższy doświadczeniom uczniów z miast.

b) wyrazowe

W grupie podręczników analityczno-syntetyczno-wyrazowych, trzypokoleniowa rodzina ukazana została m.in. w „Elementarzu” F. Arnoldowej i M. Witwickiej. Opisany w nim tata był rolnikiem i „orał niwę pod

136 Tamże, s. 58-59.
137 Tamże, s. 59.
138 K. Buzek, J. Kubisz, *Elementarz,* Cieszyn 1923, s. 84, 85.
139 Tamże, s. 84.
140 Tamże, s. 89.

zasiew wiosenny”[141]. Mama z ciocią siały w ogródku nasiona[142]. Na podwórku odpoczywał dziadek, który „doczekał się w zdrowiu lat osiemdziesięciu, tylko już sił nie ma, jak za młodu”[143]. W rodzinie były dzieci – Grześ, Staś i Joasia[144]. Rodzeństwo miało też brata Zdzisia, który zmarł na zapalenie płuc[145]. W elementarzu tym, jako jedynym, pojawił się wątek śmierci i choć było to wydarzenie bardzo smutne, to dobrze, że występowało w podręczniku, gdyż w ten sposób uczniowie mogli zrozumieć wszystkie aspekty przebiegu życia człowieka. Ponadto wspominając w czytance o odwiedzinach grobu Zdzisia, autorki wdrażały dzieci do pamięci o tych, którzy już odeszli, choć byli nam bliscy.

Czytanki o rodzinie znalazły się również w „Elementarzu śląskim”. Tekst „Rodzina” ukazywał wszystkich członków rodziny wielopokoleniowej – rodziców, dzieci, babcię, dziadka, ciocie, wujków, stryjów[146]. O znaczeniu matki w życiu dzieci przypominał wiersz „Kto cię do snu kołysał”:

„Kto cię do snu kołysał
Gdyś był jeszcze maleńki?
Kto cię żywi codziennie?
Kto ci daje sukienki? (…)
Ach to maja mamusia,
którą kocham nad życie[147].

Z kolei uczuciom starszej siostry do młodszej poświęcony został utwór „Moja siostrzyczka”:

„Mam siostrzyczkę maleńką,
Która zwie się Maryńką. (…)
Każdy za nią przepada
Z niej figlarka nie lada. (…)
To pociecha jedyna
Tatusiowa, mamina”[148].

---

141 F. Arnoldowa, M. Witwicka, *Elementarz*, Lwów 1924, s. 63.
142 Tamże, s. 64.
143 Tamże, s . 65.
144 Tamże, s. 67.
145 Tamże, s. 69.
146 *Elementarz śląski*, Katowice 1924, s. 64.
147 Tamże, s. 64.
148 Tamże, s. 60.

Pierwszoklasiści z podręcznika tego dowiadywali się też, że należy pomagać rodzicom – chłopiec z powiastki „Dobry syn", widząc zmęczenie taty wracającego z pracy, chciał z nim iść następnego dnia, by mu pomóc i odciążyć go[149], zaś Hela z czytanki „Mała mama" opiekowała się swoim młodszym bratem – myła go, karmiła, przebierała[150]. Opisane w elementarzu dzieci były aktywnymi uczestnikami życia domowego i w miarę swoich sił starały się przejmować od dorosłych część ich obowiązków.

Wielopokoleniową rodzinę opisał również J. Szufa w „Elementarzu obrazkowym". Składała się ona z rodziców, dzieci oraz dziadka, babci, stryja, wuja i cioci. Autor wskazywał na wzajemne powiązania w rodzinie: „Rodzice kochają swoje dzieci, starają się, żeby miały jedzenie i ubranie oraz posyłają je do szkoły. Dzieci za to powinny słuchać ich zawsze i uczyć się pilnie"[151].

Podobnie, jak we wcześniej analizowanych podręcznikach, elementarzowa mama była gospodynią domową[152], a tata zajmował się uprawą roli[153]. Ich dzieci bardzo się kochały, nie kłóciły się i chętnie dzieliły się ze sobą wszystkim, co posiadały[154].

Z kolei rodzina opisana w „Elementarzu powiastkowym dla dzieci" M. Falskiego była dwupokoleniowa. Tworzyli ją rodzice oraz ich dzieci: Ala, Janek, Zosia i mała Anielka. Za wyjątkiem wspomnienia o wujku, który pracował w fabryce[155], w podręczniku nie występowali inni, dalsi członkowie rodziny. Elementarzowa mama zajmowała się domem[156], a tata pracował w gospodarstwie[157]. Do rodzinnych zajęć chętnie włączały się dzieci – Ala karmiła drób[158] i opiekowała się młodszą siostrą[159], Janek dbał o konia[160], uprawiał grządki w ogródku[161], a mała Zosia podlewała w nim kwiatki[162]. Dzieci lubiły też bawić się. Ala z Jankiem wspólnie muzy-

149 Tamże, s. 70.
150 Tamże, s. 49.
151 J. Szufa, *Elementarz obrazkowy*, Kraków 1920, s. 59.
152 Tamże, s. 7.
153 Tamże, s. 12.
154 Tamże, s. 60.
155 M. Falski, *Elementarz powiastkowy dla dzieci*, Lwów 1920, s. 97.
156 Tamże, s. 43, 55.
157 Tamże, s. 57.
158 Tamże, s. 45.
159 Tamże, s. 114.
160 Tamże, s. 107.
161 Tamże, s. 70.
162 Tamże, s. 121.

kowali, grając na bębnie i trąbie[163]. Dziewczynka preferowała zabawy lalkami – myła je, karmiła, woziła w wózku[164], a jej brat interesował się modelarstwem, zrobił sobie nawet samodzielnie latawiec[165].

Dwupokoleniowa rodzina występowała również w „Elementarzu dla szkół powszechnych w Wielkopolsce" L. Piotrowskiego. Składa się ona z czworga dzieci – Michała, Janka, Kasi i Zosi oraz rodziców. W niedzielę, gdy tata nie szedł do pracy, wszyscy jedli wspólne śniadanie, a przy stole było „gwarno, wesoło"[166]. Po posiłku, elegancko ubrane dzieci udawały się z rodzicami do kościoła[167]. Mama często rozmawiała z dziećmi o ich problemach, radziła np. Jasiowi, gdy on martwił się, że nie umie czytać, czego należy przestrzegać, by dobrze opanować tę umiejętność[168]. Taki wizerunek matki, zajmującej się nie tylko prowadzeniem gospodarstwa domowego, lecz doradzającej dzieciom w różnych sytuacjach życiowych, nie występował w innych analizowanych podręcznikach.

Jedynie w „Nowym elementarzu polskim z obrazkami podług metody mówienia, pisania i czytania" J. Żnińskiego tematyka rodzinna została zaledwie zasygnalizowana. W opowiadaniu „Sierotka" mama Jasia podczas gotowania obiadu zaprosiła do domu Marysię – sierotkę, by dziewczynka posiliła się[169]. Tak marginalne ujęcie ważnej dla dzieci problematyki stanowiło duże uchybienie autora tego elementarza.

Występująca w elementarzach analityczno-syntetyczno-wyrazowych rodzina była najczęściej wielopokoleniowa i miała więcej niż jedno dziecko. Zajęcia mężczyzn związane były z pracą na roli, za wyjątkiem „Elementarza dla szkół powszechnych w Wielkopolsce" L. Piotrowskiego, w którym nie można było jednoznacznie ustalić gdzie pracował ojciec. Kobiety były gospodyniami domowymi, pomagały w gospodarstwie, opiekowały się dziećmi. Jedynie matka z „Elementarza dla szkół powszechnych w Wielkopolsce" L. Piotrowskiego wypowiadała własne sądy – na temat nauki syna. Obraz rodziny zawarty w tych elementarzach odpowiadał jej modelowi z czasów II Rzeczypospolitej.

---

163 Tamże, s. 92.
164 Tamże, s. 79.
165 Tamże, s. 165.
166 L. Piotrowski, *Elementarz dla szkół powszechnych w Wielkopolsce*, Poznań 1922, s. 66.
167 Tamże, s. 66.
168 Tamże, s. 59.
169 J. Żniński, *Nowy elementarz polski z obrazkami podług metody mówienia, pisania i czytania*, Poznań 1921, s. 47-48.

Wizerunek rodziny przedstawiony w nowo powstałych elementarzach szkolnych II Rzeczypospolitej najczęściej odpowiadał modelowi rodziny z tamtych czasów. Ukazane w nich rodziny były przeważnie wielopokoleniowe, rzadko wyłącznie dwupokoleniowe. Zgodna była też średnia dzietność tych rodzin i miały one przede wszystkim model patriarchalny. Tradycyjnie opisane zostały role społeczne dorosłych – matki – najczęściej jako gospodyni domowej, zaś ojca – jako gospodarza. Wszyscy domownicy, nawet najmłodsi posiadali określone zadania do wykonania. Rodzeństwo przeważnie żyło zgodnie, wspierając się w razie potrzeby. Wydaje się jednak, że taki obraz rodziny był wyidealizowany i nie zawsze odpowiadał rzeczywistemu, codziennemu życiu przeciętnej polskiej rodziny. Zauważyć należy ponadto, że w żadnym z analizowanych elementarzy nie wspomniano o dorosłych uczących się, choć w tym okresie nauką w różnych formach objętych zostało wielu analfabetów.

Bibliografia

Arnoldowa F., Witwicka M., *Elementarz*. WKS Okręgu Szkolnego Lwowskiego, Lwów 1924.

Brenk A., *Życie duchowe w rodzinie*, Poznań 2002.

Buzek K., Kubisz J., *Elementarz*. Księgarnia „Kresy", Cieszyn 1923.

Chodak E., *Moja pierwsza książeczka. Metoda wyrazowa*, M. Arct, Warszawa 1930.

Chodak E., *Moja pierwsza książeczka. Metoda zdaniowa*, M. Arct, Warszawa 1933.

Chrząszczewska J., Porazińska J., *Mój elementarz,* Instytut Wydawniczy „Biblioteka Polska", Warszawa 1925.

Garbowska W., *Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1932-1939*, Wrocław 1976.

Falski M., *Elementarz dla I klasy szkół miejskich*, Książnica „Atlas", Lwów 1934.

Falski M., *Elementarz powiastkowy dla dzieci*, Książnica Polska Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych, Lwów 1920.

Falski M., *Elementarz powiastkowy dla szkół wiejskich*, Książnica „Atlas", Lwów 1933.

Falski M., *Elementarz tematowy dla szkół miejskich*, Książnica „Atlas", Lwów 1933.

Garlicki A. (red.), *Z dziejów Drugiej Rzeczypospolitej*, Warszawa 1986.

Grodecka K., *Nauczanie j. polskiego w zakresie elementarnym na kursach dla dorosłych. Wskazówki metodyczno-dydaktyczne i program,* Wydawnictwo Centralnego Biura Kursów dla Dorosłych, Warszawa 1922.

Ikert B., *Oj dana. Pierwsza książeczka do czytania dla pierwszego oddziału szkół powszechnych*, Drukarnia Katolicka, Poznań 1928.

Kłosiński W., *Elementarz i rachunki dla klasy pierwszej*, Skład Główny „Ognisko Nauczycielskie", Kraków 1919.

Kornecki J., Stemler J., Wierzejewski J., *Elementarz i czytanki dla oddziału pierwszego*, „Księgarnia Polska" Towarzystwa Polskiej Macierzy Szkolnej, Warszawa 1925.

Korotyńska E., *A. B. C. Elementarz obrazkowy*, Księgarnia Popularna, Warszawa 1928.

Króliński J., Kucharski W., *Elementarz (Metoda dźwiękowa),* Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich, Lwów 1925.

Króliński J., Kucharski W., *Elementarz (Metoda wyrazowa),* Wydawnictwo Zakładu im. Ossolińskich, Lwów 1925.
Kubski B., Kotarbiński M., Szelburg-Zarembina E., *Elementarz (Metoda wyrazowa),* Wydawnictwo K. S. Jakubowskiego, Lwów 1933.
Kubski B., Kotarbiński M., Szelburg-Zarembina E., *Elementarz (Metoda zdaniowa),* Wydawnictwo K. S. Jakubowskiego, Lwów 1933.
Landy-Tołwińska J., *Analfabetyzm w Polsce i na świecie*, Warszawa 1961.
„Mały Rocznik Statystyczny" 1934, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 1934.
„Mały Rocznik Statystyczny" 1935, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 1935.
„Mały Rocznik Statystyczny" 1938, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 1938.
„Mały Rocznik Statystyczny" 1939, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 1939.
„Mały Rocznik Statystyczny Polski" wrzesień 39-czerwiec 41, Ministerstwo Informacji i Dokumentacji, Londyn 1941.
Markiewicz H., *Problemy likwidacji analfabetyzmu w działalności oświatowej Polskiej Macierzy Szkolnej w latach 1918-1939,* „Rozprawy z Dziejów Oświaty" 1978. T. XXI.
Mikulski A., Wójcik S., Kozera E., *Elementarz powszechny,* Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Lwów 1928.
Millerówna R., Rostkowska M., *Pierwsza klasa pracuje. Elementarz miejski*, Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych, Lwów 1937.
Millerówna R., Rostkowska M., *Pierwsza klasa pracuje. Elementarz wiejski*, Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych, Lwów 1937.
Okoń W., *Podstawy wykształcenia ogólnego*, Warszawa 1987.
Pęcherski M., M. Świątek, *Organizacja oświaty w Polsce w latach 1917-1977. Podstawowe akty prawne*, Warszawa 1978.
Piotrowski L., *Elementarz dla szkół powszechnych w Wielkopolsce,* Księgarnia Św. Wojciecha, Poznań 1922.
Program nauki w szkołach powszechnych siedmioklasowych. Język polski, Książnica Polskiego Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych, Warszawa 1923.
Rytlowa J., Rytel F., Saloni J., *U nas. Elementarz dla wsi. Metoda wyrazowa*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Lwów 1937.
Siedlaczek-Szwed A., Wagner I. (red.), *Rodzinne i pozarodzinne środowiska wychowawcze*, Częstochowa 2002.
Siemak-Tylikowska A., *Treść nauczania – teorie doboru treści kształcenia,* [w:] W. Pomykało (red.) *Encyklopedia Pedagogiczna*, Warszawa 1997.
Sobczak J., *Recepcja idei „nowego wychowania" w polskiej pedagogice okresu między wojnami. Cz. I,* Bydgoszcz 1978.
Szufa J., *Elementarz obrazkowy*, Drukarnia Narodowa, Kraków 1920.
Tync S., Gołąbek J., Duszyńska J., *Elementarz dla 1 klasy szkół powszechnych miejskich*, Książnicy Atlas, Lwów 1938.
Tync S., Gołąbek J., Duszyńska J., *Elementarz dla 1 klasy szkół powszechnych wiejskich*, Książnica Atlas, Lwów 1937.
Tyszka Z., Wachowiak A., *Podstawowe pojęcia i zagadnienia socjologii rodziny*, Poznań 1997.
W. Tadeusz, *ABC. Mały elementarz dla dzieci*, Wydawnictwo Księgarni Nakładowej, Warszawa 1925.
W. Tadeusz, *Elementarz obrazkowy*, Wydawnictwo Księgarni Nakładowej, Warszawa 1925.
Żarnowska A., Szwarc A (red.), *Praca zawodowa kobiet w Polsce międzywojennej*. T. VI, [w:] *Kobieta i praca. Wiek XIX i XX,* Warszawa 2000.
Żniński J., *Nowy elementarz polski z obrazkami podług metody mówienia, pisania i czytania,* Księgarnia Św. Wojciecha, Poznań 1921.

doi: 10.23734/wwr20112.167.171

JIŘÍ MIHOLA
UNIWERSYTET IM. MASARYKA W BRNIE

Rodzina w epoce nowożytnej i jej miejsce w nauczaniu oraz podręcznikach historii (w kwestii wykorzystania tematów związanych z życiem codziennym)

The family in modern times and its place in education and in history textbooks (addressing the issue of using topics related to everyday life)

Abstract: In compliance with the trends of modern historiography, matters of day-to-day life, mentalities and culture are gaining prominence during the creation of textbooks. The family of our ancestors as one of the places in which day-to-day life was played out is one of the attractive themes receiving deserved attention. The family is the subject not only of historical study, but also of sociological or cultural-anthropological study. Research into the so-called demographic phenomena of birth, marriage and death occupies a significant position in the treatment of family history.

Keywords: History, everyday life, family, history book.

Jeżeli porównamy czeskie podręczniki do nauczania historii dla szkół podstawowych i średnich, wydane na początku lat 90. XX wieku z nowszymi podręcznikami do nauczania historii, dostrzeżemy wyraźną różnicę[1]. Zespoły autorskie starają się w maksymalny sposób respektować trendy współczesnej historiografii. Coraz częściej na pierwszy plan wysuwają się kwestie dotyczące codziennego życia, mentalności i kultury[2]. Część

[1] *Dějepis. Novověk pro základní školy, II. Díl*, Praha 1994; H. Mandelová, E. Kunstom, I. Pařízková, *Dějepis. Dějiny středověku a počátků novověku,* Liberec 2002; M. Hrubá, V. Drška, *Dějepis. Středověk a raný novověk*, Praha, 2002.

[2] Por.: Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP) na http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy; L. Petráňová, *Průvodce*

tekstowa z bogatym materiałem ilustracyjnym bardzo ułatwia wyobrażenie sobie, jak wyglądało życie na dworze monarchy, na dworze szlacheckim czy w mieszczańskim domu[3]. Szczególne miejsce jest poświęcone Żydom, niekatolikom czy Romom. Istnieje jednak jeszcze wiele innych tematów, które ze względu na ograniczone rozmiary podręczników nie znalazły się w nich lub zostały potraktowane marginalnie. Do ważnych tematów, które mogą się zarówno przyczynić do zwiększenia atrakcyjności materiału historycznego, ale równocześnie umożliwiają realizację zadań w ramach korelacji międzyprzedmiotowych, należy rodzina. Współczesna historiografia zajmuje się zagadnieniem rodziny nie tylko ze statystycznego punktu widzenia i nie traktuje rodziny jedynie jako podstawowej jednostki gospodarczej. Na czoło zainteresowań historyków wysuwa się rodzina jako przestrzeń, w której odzwierciedla się kultura, mentalność, a zwłaszcza sposób życia charakterystyczny dla danego okresu[4]. Zagadnienia dotyczące życia codziennego naszych przodków, funkcjonowania gospodarstwa domowego i cyklu życia mogą być niezwykle interesujące, również dla tych osób, które skądinąd poznawanie historii traktują z dystansem. Rodzina jest tematem aktualnym w ramach ogólnospołecznej dyskusji, między innymi także z tego powodu, że współcześnie często mówi się o kryzysie rodziny i możliwościach ewentualnego końca lub transformacji dotychczasowych więzów i powiązań[5]. Na rodzinę patrzymy jako na jedno z miejsc, w którym toczy się codzienne życie[6]. Terminologia związana z rodziną jest różna. Niemiecka nauka kultury charakteryzuje ją jako formę kulturową, w której dochodzi do połączenia natury człowieka z określonymi wartościami kulturalnymi[7]. Rodzinę kształtuje natura ludzka, warunki przyrodniczo-ekonomiczne, ale przede wszystkim czynniki ogólnokulturowe. Rodzina pod względem kulturalnym i historycznym jest względnie zmienną formą. Istnieje wiele różnych typów struktur rodzinnych, spotykamy się też z różnymi konfiguracjami zjawisk demograficznych w rodzinach w róż-

všedním životem ve středověku, Praha 2005; P. Vošahlíková, *Průvodce všedním životem v novověku*, Praha 2009, s. 41-44.

[3] H. Mandelová, E. Kunstová, I. Pařízková, dz. cyt., s. 156-159; M. Hrubá, V. Drška, *Dějepis. Středověk a raný novověk*, Praha 2002, s. 162-167.

[4] Por. J. Horský, M. Seligová, *Rodina našich Peck*, Praha 1997; J. Klabouch, *Manželství a rodina v minulosti,* Praha 1962.

[5] E. Maur, M. Stloukal, *Dětství, rodina a stáří v dějinách Europy*, Praha 1990, s. 291-332.

[6] M. Koldinská, *Každodennost renesančního aristokrata*. Praha 2004, s. 31-56; M. Lenderová, T. Jiránek, M. Macková, *Z dějin české každodennosti*, Praha 2009, s. 143-168.

[7] J. Petráň, a kol, *Dějiny hmotné kultury II (1),*. Praha 1997, s. 148 i nast.

nych okresach i społeczeństwach. Z określonymi wariantami życia rodzinnego spotykamy się praktycznie we wszystkich znanych społeczeństwach historycznych. Rodzina jest nie tylko przedmiotem badań historycznych, ale także socjologicznych czy kulturalno-antropologicznych. Z życiem rodzinnym są bardzo ściśle związane rozważania dotyczące wartości moralnych, kwestie religijne, stosunki uczuciowe itp. W odniesieniu do historii rodziny ważne są przede wszystkim tzw. zjawiska demograficzne (narodziny, ślub, śmierć)[8]. Na podstawie ich liczebności i współzależności możemy obserwować i oceniać procesy demograficzne. Następnym ważnym analizowanym fenomenem jest opis rodziny i gospodarstwa domowego, średnia liczba osób przypadająca na rodzinę, liczba osób zajmujących poszczególne pozycje rodzinne w stosunku do głowy rodziny, liczba par małżeńskich i ich konfiguracja, krewni i osoby niespokrewnione w rodzinie, liczba generacji żyjących w gospodarstwie domowym i in.[9].

Nauczyciel ma obecnie do dyspozycji bardzo duży wybór specjalistycznej literatury. Odpowiedzi na niektóre pytania dotyczące rodziny i cyklu życia dostarcza również literatura popularno-naukowa. Autorzy poświęcali szczególną uwagę także kobietom i dzieciom[10]. Wyniki badań historycznych nad społeczeństwem we wczesnym okresie nowożytnym umożliwiły powstanie unikatowego tekstu uzupełniającego, który umożliwia nie tylko poszerzenie wiedzy z zakresu historii regionalnej na lekcjach historii, ale przede wszystkim stanowi wiarygodne spojrzenie na życie arystokratów i poddanych w przeszłości[11].

Wgląd w sposób życia rodziny w przeszłości umożliwiają nie tylko teksty naukowe, literatura przedmiotu czy popularno-naukowa[12]. Pojawia się tu możliwość wykorzystania źródeł historycznych, ewentualnie fragmentów źródeł. Oprócz ksiąg metrykalnych, z którymi mogą się uczniowie spotkać przy różnych okazjach dotyczących samej rodziny, są obecnie do dyspozycji także edycje dzienników, pamiętników, kores-

---

[8] Por. np. V. Bůžek, J. Hrdlička, P. Král, Z. Vybíral, *Věk urozených. Šlechta v českých zemích na prahu novověku*. Praha 2002; V. Bůžek, J. Hrdlička, *Dvory velmožů s erbem růže*. Praha 1997, s. 80-97; V. Bůžek,: *„Tý naděje budou každý čtyři neděle" Těhotenství očima šlechty na prahu novověku*, „Dějiny a současnosť", č. 3/2001, s. 8-13.

[9] Np. E. Čáňová, *Složení domácností v Čechách v roce 1651*. „Historická demografie" 16, 1992, s. 63-66.

[10] J. Lněničková, *Svět dětí*. Praha 2005.

[11] V. Bůžek, a kol., *Pohledy do jihočeské minulosti*, Praha 1997, s. 33-35.

[12] A. Navrátilová, *Život v rodině.* In: Město pod Špilberkem. O lidové kultuře, tradicích a životě lidí v Brně a okolí. (Edd.: O. Sirovátka a kol.) Brno 1993, s. 98-109.

pondencji itp.[13]. Informacje na temat stosunku do życia rodzinnego znajdziemy także w innych, współcześnie często wykorzystywanych źródłach, takich jak homilie wygłaszane z okazji ślubu czy pogrzebu[14]. Przybliżenie rodziny naszych przodków umożliwiają starodruki zawierające na przykład traktaty wychowawcze, liczne dzieła literackie[15], dzieła artystyczne (zwłaszcza obrazy), ale także historyczny filmy fabularny. Nie można oczywiście pominąć możliwości praktycznego poznania. Wyobrażenie na temat tego, czym różniło się życie rodziny na zamku od życia w mieszczańskim domu lub w wiejskim gospodarstwie można uzyskać dzięki odpowiednio dobranym i starannie przygotowanym wycieczkom historycznym lub geograficznym. Wiele z udostępnionych do zwiedzania zamków, pałaców, obiektów architektury ludowej w Czechach i na Morawach już dysponuje specjalnymi trasami, których celem jest jak najbardziej wiarygodne przybliżenie tego, jak żyły rodziny, do których one wówczas należały. Na znanym renesansowym zamku Opočno we wschodnich Czechach można obejrzeć także jedno z unikatowych źródeł do poznania cyklu życia i głównych rytuałów życia rodziny arystokratycznej we wczesnym okresie nowożytnym. Chodzi o epitafium rodziny Žerotínów umieszczone z inicjatywy Jana Jetřicha z Žerotína na pamiątkę jego zmarłego syna w kaplicy zamkowej w Opočnie, do którego autorzy zajmujący się problematyką rodziny, życiem codziennym i cyklem życia często powracają[16].

---

[13] V. Bůžek, J. Hrdlička, *Rodinný život pánů z Hradce ve světle jejich korespondence*, „Opera historia" 8, 1998; P. Maťa, M. Koldinská, *Deník rudolfínského dvořana. Adam mladší z Valdštejna*, Praha 1997; M. Lenderová, *A ptáš se, knížko má. Ženské deníky 19. století*, Praha 2008, s. 163-204

[14] Sládek, M.: *Poznámka k problematice svatebních kázání v 17. století*, dalej tenże: *Poznámky k problematice českých pohřebních kázání 16 a 17. století*. Oba artykuły [w:] *Literatura doby barokní,* „Literární archiv" 27, Památník národního písemnictví, Praha 1997, s. 215 i nast., resp. 197 a n.

[15] Chodzi przede wszystkim o czeską prozę XIX wieku, wymieńmy np. sławne dzieła Boženy Němcovej Babunia (czes. *Babička*); V zámku a podzámčí i in.

[16] Por. np. V. Bůžek, *Muž, žena a děti na velmožském dvoře renesanční doby*, [w:] M. Lenderová (red.), *Eva nejen v ráji. Žena v Čechách od středověku do 19. století,* Praha 2002, s. 45.

Bibliografia

Bůžek V.*„Tý naděje budou každý čtyři neděle" Těhotenství očima šlechty na prahu novověku*, „Dějiny a současnosť", č. 3/2001, s. 8-13.
Bůžek V. *Muž, žena a děti na velmožském dvoře renesanční doby*,[w:] M. Lenderová (red.), *Eva nejen v ráji. Žena v Čechách od středověku do 19. století*, Praha 2002.
Bůžek V. a kol., *Pohledy do jihočeské minulosti*, Praha 1997.
Bůžek V., Hrdlička J., *Dvory velmožů s erbem růže*, Praha 1997.
Bůžek V., Hrdlička J., *Rodinný život pánů z Hradce ve světle jejich korespondence*, „Opera historia" 8, 1998.
Bůžek V., Hrdlička J., Král P., Vybíral Z., *Věk urozených. Šlechta v českých zemích na prahu novověku*, Praha 2002.
Horský J., Seligová M. *Rodina našich Peck*, Praha 1997.
Klabouch J., *Manželství a rodina v minulosti,* Praha 1962.
Koldinská M., *Každodennost renesančního arystokrata*, Praha 2004.
Lenderová M., Jiránek T., Macková M., *Z dějin české každodennosti*, Praha 2009.
Lenderová M., *A ptáš se, knížko má. Ženské deníky 19. století*, Praha 2008.
Lněničková J. *Svět dětí*, Praha 2005.
Maťa P., Koldinská M., *Deník rudolfínského dvořana*. *Adam mladší z Valdštejna*, Praha 1997.
Maur E., Stloukal M., *Dětství, rodina a stáří v dějinách Europy*, Praha 1990.
Navrátilová A., *Život v rodině.* In: Město pod Špilberkem. O lidové kultuře, tradicích a životě lidí v Brně a okolí. (Edd.: O. Sirovátka a kol.) Brno 1993.
Petráň J. a kol., *Dějiny hmotné kultury II (1),* Praha 1997.
Vošahlíková P., *Průvodce všedním životem v novověku*, Praha 2009.

doi: 10.23734/wwr20112.173.179

KAMIL ŠTĚPÁNEK
UNIWERSYTET IM. MASARYKA W BRNIE

W kwestii wymiaru medialno-metodycznego historii rodziny w nauczaniu historii w szkole podstawowej

Family History as Media and Methodological Inspiration for History Teaching

Abstract: The text of the contribution is inspired by relationships and issues arising from communication among parents, children, grandparents and grandchildren. It ensues from such terms as generation crisis, cohesion, cultivation of common values or family topics. It deals with family history captured in a family amateur movie, which is an appropriate media of alternative school and out-of-school pupils' activities. Within its framework the pupils can become aware of their own roots and evolution of their family histories, or how their histories were influenced by „the great history". The presentation methodology of the summary of these pupils' explorations of private family materials used in history lessons forms an inseparable part.

Keywords: methodology of history; history teaching; family amateur movie; family history.

Po przystąpieniu Republiki Czeskiej do Unii Europejskiej ekonomika ulega procesowi globalizacji, granice pełnią rolę formalną. Jedynym rzeczywistym narodowym kodem – PIN, staje się teraz historia, kultura i język narodowy. Ważnym elementem identyfikacyjnym jest także historia rodziny. Jej poznanie jest równocześnie biletem wstępu do rodziny Europejczyków. Cytując słowa klasyka: „Jeżeli ludzie nie wiedzą skąd przychodzą, nie będą też wiedzieć, dokąd idą."

Poszukiwanie własnych korzeni jest obecnie bardzo modne. Stanowi ono również poszukiwanie szerszych powiązań. O tym, co się stało, ale także o tym, co się mogło stać. Jest jak trzymający w napięciu kryminał.

W każdym razie jest wstępem do interesującej kroniki, która dzięki staraniom każdego z nas może się stać prawdziwą sagą[1].

Jeśli zapytamy uczennicę lub ucznia w szkole, gdzie obecnie mieszka i co robi popularny piosenkarz lub modelka, to z bardzo dużym prawdopodobieństwem można przewidzieć, że nie będą się długo zastanawiać nad udzieleniem odpowiedzi, z której możemy dowiedzieć się także wielu pikantnych szczegółów. Kiedy jednak zapytamy o ich dziadków, często nie potrafią odpowiedzieć. Jest przy tym rzeczą pewną, że babcia lub dziadek czy też dalsi krewni są dla naszego życia ważniejsi niż osoby ze świata polityki albo show-biznesu. Żyjąc czerpiemy z istoty tradycji kulturalnej i rodzinnej, bez której nas w ogóle by nie było.

Wiele współczesnych międzynarodowych analiz wskazuje na to, że młodzież środkowoeuropejska (zatem także czeska i polska) legitymuje się porównywalnym z wieloma innymi wysoko rozwiniętymi krajami poziomem wykształcenia. Jaki jest jednak jej stosunek do ojczyzny, historii i tradycji? Jaka jest jej świadomość narodowa, co jest gotowa poświęcić w porównaniu z pozostałymi narodami? Już lekko zdezaktualizowane, ale mimo tego stale przydatne wyniki międzynarodowej analizy „Młodzież i historia" świadczą o tym, że skale tych wartości już się w widoczny sposób rozchodzą[2].

Jeżeli weźmiemy jeszcze pod uwagę fakt, który specjaliści tradycyjnie określają jako kryzys generacyjny, to stwierdzimy, że nastąpiło pogorszenie stosunków i komunikacji między rodzicami, dziećmi, dziadkami i wnukami. Konsekwencją tego stanu rzeczy jest często osłabienie zwartości rodziny, brak pielęgnowania wspólnych wartości czy wspólnych tematów. Ogólnie biorąc mamy do czynienia z osłabieniem jakości życia rodzinnego – kryzys komunikacyjny i etyczny. Jednym z możliwych punktów wyjścia zdaje się właśnie być wspomniany już wspólny temat, który może zapoczątkować wzajemną komunikację i stać się płaszczyzną porozumienia między osobami starszymi i młodszymi, i odwrotnie. Historia rodziny, ukryta w niej pamięć, poszukiwanie powiązań historii rodzinny z „małą historią" miejscowości i regionu, gdzie uczeń mieszka, państwa,

---

[1] W ostatnich latach w USA kult przodków stał się modą i koniecznością. Amerykanie, oprócz innych kultów, zaczęli uznawać także kult przodków. Duży ośrodek i archiwum w Salt Lake City gromadzi materiały o historii rodzin z całego świata. W jego poszczególnych działach można studiować dostępne źródła o dziejach swych rodzin i rodów.

[2] Wyniki analizy z Republiki Czeskiej por. KLÍMA a kol. *Mládež a dějiny*. CERM: Brno 2001.

z wydarzeniami historycznymi w ogóle. Nie bez znaczenia jest również to, że tego rodzaju poszukiwania są motywacją do uporządkowania materiałów dotyczących rodziny, dokumentów, fotografii, filmów amatorskich. Stanowi to okazję do usunięcia niejasności i niedokładności w tych materiałach, pojawia się tu także nadzieja na przywrócenie zwartości rodziny, tolerancji i na przykład solidarności.

Uwzględniając wymienione zależności zajmiemy się przynajmniej w sposób ogólny środkiem przekazu, który z uwagi na me zainteresowania badawcze jest mi najbliższy: filmem. W przeszłości specjaliści filmowi badali i interesowali się przede wszystkim profesjonalną kinematografią. W ostatnim czasie wysuwają się na czoło alternatywne formy produkcji filmowej, których cechą charakterystyczne jest o wiele węższa specjalizacja, z czym wiąże się mniej liczny udział publiczności, np. film przemysłowy powstający na zamówienie zakładów przemysłowych, film amatorski zrealizowany w ramach klubu filmowego, i last but not least film rodzinny wyświetlany w wąskim kręgu krewnych i przyjaciół. Całkowita odmienność filmu rodzinnego w porównaniu z pozostałymi obszarami kinematografii, biorąc pod uwagę kadry filmu i jego produkcję, dystrybucję i projekcję zwiększa jego atrakcyjność dla poszukiwań badawczych jako cennego źródła nowego rodzaju informacji i to nie tylko dla historii filmu, ale także dla powszechnej historii społecznej. Uważam, że do tego aspektu filmu rodzinnego można nawiązać w formie elementarnej również w szkole. Zwrot ku kinematografii osobistej można też uzasadnić pewną „nieufnością". Szczególnie konserwatywni historycy powątpiewają w użyteczność analizy obrazu przeszłości przekazywanej za pośrednictwem historycznych filmów fabularnych i dokumentalnych, czyli w dziełach często będących narzędziem władzy politycznej i ekonomicznej w czasie ich powstania[3]. Jednakże poszukiwanie nowych źródeł materiałów obrazowych miało też swoją bardzo praktyczną przyczynę, mianowicie pewne sprofanowanie ciągle przetwarzanych ujęć, które filmowcy opracowujący tematy historyczne uzyskiwali z archiwalnych baz danych.

Aczkolwiek w rozwoju technicznym, biorąc pod uwagę początki kinematografii, dokonało się kilka rewolucyjnych przemian, podstawowe

[3] Film rodzinny istnieje już od samego początku kinematografii od czasu wynalazku braci Lumier w 1895 r. W wymienionym roku można było obejrzeć kilkusekundowy filmik współcześnie znany pod tytułem „Śniadanie dziecka". O stosunku historyków do filmu fabularnego por. KOPAL, P.:*Kinematograf mistra Theodorika Medievisté a film,* in: „Dějiny a současnost" 2/2007, s. 24-27.

tematy rodzinnych kronik filmowych wydają się pozostawać takie same. Pomimo tej oczywistej, jednak nie całkiem dominującej monotematyczności i wbrew pierwotnemu ukierunkowaniu na specyficzny i niezbyt liczny krąg widzów, dla których nakręcone kadry były bezpośrednio przeznaczone, film rodzinny lub amatorski stopniowo zaczyna przyciągać uwagę historyków filmowych.

Pierwsze impulsy do wykorzystania filmów rodzinnych nie pochodziły z ich kręgu[4]. W większości przypadków była to inicjatywa pojedynczych osób przez dłuższy okres czasu zajmujących się tą marginalną kinematografią, osób w różny sposób związanych z filmem amatorskim, które były bądź twórcami amatorami lub już profesjonalnymi filmowcami. W Europie tego typu działalność pojawiła się w szerszej skali mniej więcej od lat 70., przy czym na początku przebiegała w kilku państwach równolegle, ale zarazem niezależnie od siebie. Ważną rolę, przyczyniającą się do popularyzacji tych zainteresowań często pełniły stacje telewizyjne, zwłaszcza te regionalne, które część ze zgromadzonego materiału wykorzystywały do produkcji archiwalnych cyklów dokumentalnych. Telewizja wspierała te projekty finansowo lub oferując zaplecze techniczne. Z wielu zagranicznych przykładów tego typu programów można wymienić chociażby cykl telewizji belgijskiej, węgierskiej czy niemieckiej. Pod koniec lat osiemdziesiątych podobny cykl przygotowała także Czeska Telewizja w postaci dwunastoodcinkowej serii „Wiek prywatny" (czes. *Soukromé století*)[5]. Równolegle zaczyna się jednak aktywizować środowisko profesjonalnych archiwów filmowych. Przede wszystkim regionalne archiwa państw Europy Zachodniej zaczynają gromadzić materiał filmowy przedstawiający życie mieszkańców z ich regionu[6]. W podobny sposób włączyło się w omawiany proces także

---

[4] W warunkach czeskich o znaczeniu archiwizacji kronik rodzinnych mówiło się tylko w związku z instytucją rodziny.

[5] Materiał filmowy zaczął gromadzić dokumentalista Jan Šikl, który założył również Archiwum Prywatnej Historii Filmowej (czes. *Archiv soukromé filmové historie*). Przy współpracy z Czeską Telewizją nakręcił potem dwunastoodcinkowy serial „Wiek prywatny" (czes. *Soukromé století)*.

[6] W 1991 roku część z nich połączyła się w powstałym europejskim stowarzyszeniu skupiającym osoby prywatne i instytucje zajmujące się filmem nieprofesjonalnym – European Association Inédits (EAI). Kolejną międzynarodową organizacją, w której podejmuje się tematykę rodzinną, jest Fédération Internationale des Archives du Film (FIAF). Dzięki jej staraniom kinematografia rodzinna pod koniec lat 90. została podniesiona do rangi kinematografii profesjonalnej.

czeskie Narodowe Archiwum Filmowe w Pradze, które wśród swoich zbiorów wydzieliło specjalne miejsce dla kronik rodzinnych i filmów amatorskich.

Powyższe stwierdzenia są nie tylko argumentem, ale równocześnie także odpowiednim pomysłem do podejmowania przez uczniów działań alternatywnych w szkole i poza nią. Mogą one przybrać formę mniejszych zadań, częściowego lub całościowego projektu. Możemy im nadać nazwę roboczą na przykład: *Poszukujemy swoich przodków, Poznajemy przeszłość, Lepiej rozumiemy teraźniejszość.* W jego ramach uczniowie mogą sobie uświadomić swoje korzenie i rozwój swojej historii rodzinny, ewentualnie to w jaki sposób wpływała na nią ta „duża historia".

Co uczniowie mogą w filmach stwierdzać i oceniać? Autor zazwyczaj uważał treść ujęć za bezpośrednią rejestrację rzeczywistości, nie biorąc pod uwagę ich celowości. Właśnie dla kronik rodzinnych jest charakterystyczna bezkonfliktowa serdeczna atmosfera, która przeważa w większości prywatnych ujęć.

Uczeń więc nadal będzie się interesował okolicznościami powstania dzieła, ewent. formą filmową. O ile w przypadku profesjonalnych filmów fabularnych i dokumentów kładzie się większy nacisk na konstrukcję i przedstawienie interesującej historii, w rodzinnych kronikach filmowych linia narratorska jest całkowicie zignorowana poprzez swą niezwykle „rozproszoną" formę. Ta charakterystyczna, stopniowo niknąca fragmentaryczność została filmom rodzinnym do pewnego stopnia narzucona przez warunki techniczne[7].

Kolejne pole działania znajdzie uczeń w sferze estetycznej: Filmy rodzinne nie odpowiadają przyjętym wyobrażeniom o tym, jak ma wyglądać dobrze zrobiony film. Musi zatem zaakceptować jego wyjątkowość i przyjąć poniekąd inne kryteria wartości, przede wszystkim w sferze estetycznej. Aby dotrzeć do realnych osób, rekwizytów i środowiska, musi pozbyć się uprzedzeń w stosunku do częściowych przejawów tzw. niedoskonałości nakręconych ujęć, braku ostrości, zbyt szybkiego ruchu ręcznej kamery, ruchów obrazu, nieprawidłowej ekspozycji, która u filmów rodzinnych występuje częściej niż u dzieł profesjonalistów.

[7] Na wyniki pracy filmowców amatorów wpływały przede wszystkim ograniczone i złe warunki techniczne. Ostateczna fragmentaryczność nie wydawała się autorom filmów rodzinnych czymś niewłaściwym także dlatego, że wielu z nich pochodziło ze środowiska fotografów amatorów i swą działalnością filmową nawiązywali do fotografii rodzinnej.

Następną dziedziną zainteresowania ucznia może się stać ustalenie ogólnej długości rodzinnych kronik filmowych, które w archiwach rodzinnych zazwyczaj tworzą serię wielokrotnie przekraczającą klasyczny czas projekcji filmu pełnometrażowego. Orientację w tak dużej ilości materiału obrazowego pozbawionego dźwięku utrudnia częsty brak napisów początkowych i końcowych, tak samo jak napisów objaśniających, które informowałyby widza o bohaterach filmu i miejscu, w którym film został nakręcony. Obrazowa kronika bez tych informacji może się jawić jak film bez początku i końca. Dlatego podczas jej „opracowywania" może okazać się pomocne chronologiczne uporządkowanie poszczególnych zwojów filmów i rzadziej karteczki ze zwięzłymi informacjami o dacie i miejscu kręcenia filmu.

W porównaniu z większością filmów nakręconych w warunkach profesjonalnych treść filmów rodzinnych jest bardziej anonimowa. Ponieważ nieodłącznym elementem podczas projekcji filmu rodzinnego zawsze był komentarz obecnych w danym momencie widzów, w spontaniczny sposób wyrażających swoje poglądy na temat oglądanych wydarzeń. Przy tym uwagi publiczności nie ograniczały się tylko do sytuacji na ekranie, ale dotyczyły również samych okoliczności kręcenia filmu czy utrwalonych w filmie osób. I tu właśnie pojawiają się szerokie możliwości, przyczyniające się do wspierania komunikacji rodzinnej i solidarności, ponieważ uczeń jako badacz to minimum podstawowych informacji zawartych w obrazie filmowym poszerza w trakcie rozmowy z członkami rodziny oraz wykorzystując inne dodatkowe źródła pisane i obrazowe. Może w sposób pośredni współprzeżywać rodzinne wydarzenia. Może z osobami bezpośrednio uczestniczącymi w kręceniu filmu tworzyć dodatkowe komentarze, zarówno w postaci pisemnej jako skrótowy przegląd przedstawionych miejsc i osób, jak i w formie nagrań dźwiękowych, które można dzięki nowoczesnej technice audiowizualnej stosunkowo łatwo dołączyć do obrazu, tworząc w ten sposób kompleksowe dźwiękowo-obrazowe źródło infirmacji. Nagrany komentarz jest w zasadzie bliski pierwotnemu rytuałowi projekcji rodzinnej, od której różni się silniejszą nostalgiczną atmosferą, wynikającą z dłuższego upływu czasu od nakręcenia materiału. Można też obserwować, jaką reakcję wśród widzów wywołują wyświetlane ujęcia – w obrazach i w pamięci nagle wynurzają się pozornie zapomniane szczegóły.

W ten sposób oczywiście w żadnym razie nie wyczerpaliśmy możliwości wykorzystania filmów rodzinnych. Na podstawie częstości

występowania i form przedstawienia mogą uczniowie podobnie jak współcześni historycy analizować wybrane tematy: Czesi i zagranica – urlopy rodzinne, pobyty służbowe i podróże, reportaże turystyczne lub z dziedziny życia społecznego: praca, zabawa, sport, kultura, polityka, podróże. Można zanotować zmiany przejawiające się w okresie pewnego odcinka czasu lub zmiany uzależnione od poszczególnych regionów, od poszczególnych grup społecznych, przy czym zmiany te można uzasadnić także odwołując się do ówczesnych filmów fabularnych lub wyświetlając wybrane sekwencje.

Właśnie ta różnica pomiędzy produkcją profesjonalną a filmami rodzinnymi jest zasadniczą motywacją zwiększonego zainteresowania historyków kinematografią rodzinną zarówno jako odrębnego fenomenu, jak i specyficznego źródła historycznego, uzupełniającego informacje ze źródeł, które obecnie są o wiele bardziej przeanalizowane.

Pomimo, że podstawową cechą kategorii filmów rodzinnych jest ich prywatny charakter, poprzez przekazanie wyników badań, przeprowadzonych przez uczniów na prywatnym materiale rodzinnym, za pośrednictwem lekcji historii może nastąpić wzmocnienie powiązań między przestrzenią i „dużą historią". I to jest ten aspekt, który jeszcze zwiększa znaczenie podobnego działania, uwzględniającego podstawowy kontakt z metodami pracy historyka i wymieniane już zalety społeczne.

Bibliografia

Horský J., Seligová M., *Rodina našich předků*, Praha 1997.
Horská P., *Dětství, rodina a stáří v dějinách Evropy*, Praha 1990.
Klíma B. a kol., *Mládež a dějiny*, Brno 2001.
Kopal P., *Kinematograf mistra Theodorika Medievisté a film*, in: „Dějiny a současnost" 2/2007, s. 24-27.
Labischová D., *Didaktická média ve výuce dějepisu,* Ostrava 2008.
Labischová D., Gracová B., *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu,* Ostrava 2008.
Možný I., *Sociologie rodiny: její vývoj, teorie a základní problémy*, Praha 1999.
Rodina jako instituce a vztahová síť. Edited by O. Matoušek. Praha 1993.
Verner P., *Mediální výchova,* Praha 2007.
Vychodská H., *Dějepis hrou: metodické inspirace a didaktické hry,* Plzeň 2008.

doi: 10.23734/wwr20112.181.213

MARIOLA SZYBALSKA
KARKONOSKA PAŃSTWOWA SZKOŁA WYŻSZA W JELENIEJ GÓRZE

Obraz rodziny polskiej w gimnazjalnych podręcznikach wychowanie do życia w rodzinie w latach 1999-2007

The picture of the Polish family in the lower-secondary school textbooks on Education for Family Life between the years 1999-2007

Abstract: The analysis of structure and content of the Family Life Education manuals aims at making the readers familiar with the concept of a contemporary Polish family which was presented in the curriculum content of the subject Family Life Education from 1998-2007.

Key words: textbooks, Education for Family Life, family, healthy (functional) family, dysfunctional family, objectives of the family, family relations.

Analiza struktury i treści podręczników wychowanie do życia w rodzinie

Zmiana struktury szkolnictwa podlegającego ustawie o systemie oświaty[1] i wprowadzenie gimnazjum z koniecznością realizowania zajęć wychowanie do życia w rodzinie wpłynęły na wydanie podręczników do nauczania przedmiotu, w których treści kształcenia zostały dobrane w stosunku do nowej stratyfikacji wiekowej dzieci i młodzieży[2] oraz odpowiednio do wskazań zawartych w *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 sierpnia 1999 r. (z późniejszymi zmianami) w sprawie*

[1] Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. (Dz .U. 1991 nr 95, poz. 425 z późniejszymi zmianami).

[2] Wcześniejsze podręczniki adresowane były do uczniów ostatnich klas szkół podstawowych oraz do uczniów szkół ponadpodstawowych.

sposobu nauczania szkolnego oraz zakresu treści dotyczących wiedzy o życiu seksualnym człowieka, o zasadach świadomego i odpowiedzialnego rodzicielstwa, o wartości rodziny, życia w fazie prenatalnej oraz metodach i środkach świadomej prokreacji zawartych w podstawie programowej kształcenia ogólnego[3].

Jeśli chodzi o podręczniki przeznaczone dla gimnazjum to zagadnieniom dotyczącym edukacji seksualnej i rodzinnej poświęcono w nich albo całość ich treści, albo stanowiły one moduł szerszej całości zawartej w podręczniku *Wiedza o społeczeństwie*. W okresie między 1999 a 2007 rokiem obowiązywało 6 pozycji książkowych skierowanych do uczniów szkół gimnazjalnych. Były to w kolejności ukazywania się tekstów:

1. *Wędrując ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie dla uczniów klas I – III gimnazjum* pod red. Teresy Król, Kraków 1999;
2. Alicji Długołęckiej-Lach, Grażyny Tworkiewicz-Bieniaś, *Ja i Ty. Wychowanie do życia w rodzinie. Podręcznik dla gimnazjalistek i gimnazjalistów,* Warszawa 2000*;*
3. *Wokół nas*. *Wiedza o społeczeństwie. 1 klasa gimnazjum*, pod red. Ewy Kosińskiej, Kraków 2000;
4. Kazimierza Szczerby, *Wiedza o społeczeństwie. Wychowanie do życia w rodzinie. Podręcznik dla gimnazjum,* Warszawa 2001;
5. Felicji Kalinowskiej, *Wychowanie do życia w rodzinie. Podręcznik gimnazjum. III etap edukacyjny,* Piła 2002;
6. Tomasza Garstki, Michała Kostrzewskiego, Jacka Królikowskiego, *Kim jestem? Wychowanie do życia w rodzinie. Podręcznik z ćwiczeniami dla gimnazjum,* Warszawa 2003.

Wśród obowiązujących w tym czasie lektur tylko praca zbiorowa pod red. Ewy Kosińskiej pt. *Wokół nas* traktuje treści związane z przygotowaniem do życia w rodzinie jako jeden z modułów przedmiotu wiedza o społeczeństwie. Pozostałe pomyślane są jako samodzielne podręczniki funkcjonujące poza obrębem treści związanych z tym zagadnieniem. Samodzielną pozycją jest także praca Kazimierza Szczerby, w której tytuł zawierający jako pierwszoplanowy element wyrażenie „wiedza o społeczeństwie," a dopiero w podtytule hasło „wychowanie do życia w rodzinie", może myląco sugerować połączenie w całość tych zagadnień. Do pracy zbiorowej pt. *Wokół nas* włączono cztery rozdziały z podręcznika

[3] Dz. U. 1999 Nr 67, poz. 756.

Wędrując ku dorosłości autorstwa Jadwgi Wronicz, zmodyfikowano także częściowo ich treści, zastosowano odmienną ikonografię oraz zmieniono nazewnictwo niektórych rozdziałów, jak np. ma to miejsce w rozdziale trzecim, w którym połączono w jedną całość kwestię koleżeństwa, przyjaźni i miłości. Treści te były rozbite w podręczniku *Wędrując ku dorosłości* na dwa odrębne rozdziały. Zrezygnowano także z umieszczenia niektórych zagadnień, jak np. dotyczących zagrożeń wynikających z podjęcia życia seksualnego czy z prezentacji modeli rodziny w różnych kręgach kulturowych.

Treści kształcenia w analizowanych książkach są ujęte dwojako. Autorzy punktem wyjścia do rozważań czynią rodzinę i jej funkcje (jak np. ma to miejsce w książkach pod red. Teresy Król, Ewy Kosińskiej czy podręczniku autorstwa Felicji Kalinowskiej) lub proces rozwoju człowieka od poczęcia do wieku szkolnego (co uwidocznia np. podręcznik Alicji Długoleckiej-Lach i Grażyny Tworkiewicz-Bieniaś oraz książka Kazimierza Szczerby). Odmiennie skonstruowany został tylko podręcznik Tomasza Garstki, Michała Kostrzewskiego i Jacka Królikowskiego, w którym istotniejsze było skierowanie uwagi ucznia – już na początku rozważań – na świat doznań, refleksji, uczuć i decyzji związanych z problemami przeżywanymi przez nastolatków w codziennym życiu i obcowaniu z innymi ludźmi. Tytuły podrozdziałów wszystkich podręczników wskazują na silne nawiązania do głównych założeń zawartych w podstawie programowej przedmiotu. We wszystkich analizowanych książkach kwestie edukacji rodzinnej i seksualnej są bogato zaprezentowane m.in. dzięki wprowadzeniu materiału poglądowego, którym są wycinki prasowe, fragmenty z pamiętników czy listy młodych ludzi do redakcji ukazujące nurtujące ich problemy. Materiał poznawczy zawiera liczne odwołania do tekstów naukowych, religijnych, publicystycznych czy wreszcie literackich. Niektóre podrozdziały podręczników, jak to np. uwidoczniają pozycje *Wędrując ku dorosłości, Ja i Ty* czy *Wychowanie do życia w rodzinie* Kalinowskiej zawierają pod zasadniczym tekstem podrozdziału podsumowania, które pełnią rolę wskazań na życie, są rodzajem motta, które uczeń powinien przyswoić i zapamiętać np. „Dom swój pamięta się długo, do śmierci, bo tak ważne spełnia on funkcje”[4], „Warto

[4] T. Król (red.), *Wędrując ku dorosłości, Wychowanie do życia w rodzinie dla uczniów klas I-III gimnazjum,* Kraków 1999,. s. 14.

więc uzmysłowić sobie prawdę, wypowiedzianą w starożytności przez Arystotelesa, że miłość jest pragnieniem szczęścia dla drugiej osoby, natomiast pożądanie to pragnienie dobra dla siebie," „Człowiekowi, który został wychowany w rodzinie pełnej miłości, łatwiej jest żyć"[6], „Dla Ciebie w tej statystyce nie ma miejsca. Przed Tobą całe Twoje życie – musisz je mądrze przeżyć"[7].

Podręczniki wyposażone są także w bogaty materiał ikonograficzny, na który składają się rysunki dotyczące poruszanej problematyki, ilustracje stylizowane tak jakby były wykonane ręką ucznia (*Wędrując ku dorosłości*) oraz autentyczne dziecięce rysunki (*Ja i Ty*), rysunki dydaktyczne, jak np. Karta obserwacji wg metody objawowo termicznej, Budowa plemnika i komórki jajowej[8] (*Wędrując ku dorosłości*), Zmiana proporcji ciała[9] (*Kim jestem?*), fotografie współcześnie żyjących, XIX-wieczne dagerotypy oraz fotografie obrazów i rzeźb przedstawiające osoby z odległych historycznie epok od starożytności do początków XXI wieku. Materiał poznawczy nasycony jest (zwłaszcza w części poświeconej edukacji seksualnej) dużą ilością terminów biologicznych i medycznych, sprawiających wrażenie naukowego dystansowania się autorów od prezentowanych treści. Dzieje się tak jednak tylko w części opisującej proces dojrzewania fizycznego i psychicznego młodych ludzi, tam natomiast, gdzie pojawia się element zachowań seksualnych obecny jest natychmiast aspekt pouczająco-moralizujący np. „Jeśli znasz drogi zakażenia i nie zachowujesz się ryzykownie, to wspólne życie i wykonywanie codziennych czynności z osobą zakażoną wirusem HIV bądź chorą na AIDS jest całkowicie bezpieczne,"[10] „Zbyt wczesne rozpoczynanie życia seksualnego i częste zmiany partnerów wieść mogą nawet do rozwoju u dziewcząt raka szyjki macicy,"[11] „Gdy podejmiesz życie seksualne, będziesz musiał wziąć odpowiedzialność zarówno za swoją decyzje, jak i w części za

---

5 Tamże, s. 90.

6 A. Długołęckia-Lach, G. Tworkiewicz-Bieniaś, *Ja i Ty. Wychowanie do życia w rodzinie. Podręcznik dla gimnazjalistek i gimnazjalistów,* Warszawa 2000*,* s.104.

7 F. Kalinowska, *Wychowanie do życia w rodzinie, Podręcznik – gimnazjum. III etap edukacyjny,* Piła 2002, s. 92.

8 *Wędrując ku dorosłości,* dz. cyt., s. 122 i 126.

9 T. Garstka, M. Kostrzewski, J. Królikowski, *Kim jestem? Wychowanie do życia w rodzinie. Podręcznik z ćwiczeniami dla gimnazjum*, Warszawa 2003, s.119.

10 *Ja i Ty,* dz. cyt., s. 51

11 K. Szczerba*, Wiedza o społeczeństwie. Wychowanie do życia w rodzinie. Podręcznik dla gimnazjum,* Warszawa 2001, s. 87.

dobro swojego partnera (współmałżonka) i dziecka, które może stać się owocem waszego związku”[12].

Punktem wyjścia do pobudzenia refleksji ucznia są zadania dydaktyczne zawarte w podręcznikach, które w większości skonstruowane są jako pytania lub hipotezy do przemyślenia, np. „Jak widzę świat dorosłych? Czy jest aż tak trudny do przyjęcia?”[13], „Co zrobiłaś/zrobiłeś dla najbliższych ze swojej rodziny?”[14],„A jeśli dom nie jest ostoją? Co myślisz na ten temat? Czy społeczeństwo wychodzi naprzeciw trudnym sytuacjom rodziny?”[15], „Po wykonaniu zadania (dotyczącego analizy podanego tekstu dotyczącego toksycznych związków – wyjaśnienie moje) odpowiedz sobie na pytania: Czego dowiedziałeś się o sobie, wykonując to zadanie?, Czego dowiedziałeś się o innych osobach? [...]”[16].

Lubianą przez autorów podręczników formą pracy z dzieckiem są także debaty i dyskusje nad postępowaniem postaci. Szczególnie tę metodę pracy upodobali sobie twórcy podręcznika *Kim jestem?* Przykładem debaty jest tu rozmowa prowadzona w podziale na dziewczęta i chłopców na temat kryteriów stosowanych przy wyborze metody planowania rodziny i antykoncepcji[17], a dyskusji – rozważania o wzajemnych relacjach chłopców i dziewcząt w okresie dojrzewania[18]. Inną metodą pracy dydaktycznej i wychowawczej, do której odwołują się podręczniki w swoim materiale ćwiczeniowym, są przedstawienia teatralne, które powinni dla zilustrowania kontrowersyjnych spraw życiowych między dorosłymi a młodzieżą przygotować uczniowie. Przykładem mogą być tu scenki dramatyczne zaproponowane w podręczniku K. Szczerby – w których uczniowie wchodząc w rolę matek, ojców i dzieci mają za zadanie uzasadnić, dlaczego zakaz powrotu z dyskoteki o godzinie 22.00 jest „nieżyciowy”[19] – oraz przedstawienia zaproponowane w książce *Kim jestem?* -odnoszące się do kwestii zakazów rodzicielskich (np.„Dlaczego mi nie pozwalasz?), częstej niezgodności między pragnieniami a zasadami (np. „Czy wszystko mi

12 T. Garstka, M. Kostrzewski, J. Królikowski, dz. cyt., s. 166.
13 *Wędrując ku dorosłości,* dz. cyt., s. 21.
14 *Ja i Ty ,* dz. cyt. s. 101.
15 E. Kosińska (red.), *Wokół nas*. *Wiedza o społeczeństwie. 1 klasa gimnazjum*, Kraków 2000, s. 123.
16 *Kim jestem?,* dz. cyt. s. 201.
17 Tamże, s. 193.
18 Tamże, s. 143
19 Por. K. Szczerba, dz. cyt., s.37.

wolno"?) czy poruszające sprawę uzależnień (np. „Zniewolony chemią")[20]. Generalizując można pokusić się o stwierdzenie, że proponowane przez autorów metody (np. drama, debata, dyskusja, ilustrowanie omawianych zagadnień przez ucznia, samodzielne kończenie przytoczonych i niedokończonych fragmentów tekstów, konstruowanie modelu zasad zachowań, opowiadania typu co by było gdyby..., regulaminy itp.) i sposoby pracy z dzieckiem (indywidualne, grupowe, zespołowe) są bardzo bogate i różnorodne i odwołują się w równej mierze do jego psychiki jak i wyobraźni.

Koncepcja rodziny w podręcznikach gimnazjalnych do przedmiotu *Wychowanie do życia w rodzinie*

Punktem wyjścia do przedstawienia koncepcji rodziny w analizowanych podręcznikach jest wyjaśnienie rozumienia przez nie pojęcia r o d z i n a. Pojawia się tu kilka definicji. Pierwsza z nich zawarta jest w książce *Wędrując ku dorosłości* pod red. Teresy Król. Określa się tu, iż rodzina to „najmniejsza, a zarazem podstawowa komórka społeczna"[21], która powstaje jako „naturalna konsekwencja małżeństwa"[22]. Wszystkie analizowane książki zwracają uwagę na konieczność zawarcia przez kobietę i mężczyznę sformalizowanego związku jako podłoża tworzącej się rodziny. Uwidacznia to choćby definicja zawarta w podręczniku *Kim jestem?*, zgodnie z którą „Rodzina to wspólnota powstała z małżeństwa poprzez urodzenie dzieci, która prowadzi wspólne gospodarstwo domowe"[23]. Ukazują więc podręczniki tradycyjną, wynikającą jeszcze ze starego systemu prawa i wartości, wizję pojmowania rodziny, w której związki nieformalne, acz posiadające dzieci, nie są przedmiotem ich szczególnego zainteresowania. Tylko na marginesie tej definicji w niektórych analizowanych podręcznikach[24] do tradycyjnie rozumianego pojęcia rodzina włącza się także samotnych rodziców wychowujących

---

20 Por. *Kim jestem?,* dz. cyt*.,* s. 157.
21 T. Król (red.),*Wędrując ku dorosłości*, dz. cyt., s.10.
22 Tamże, s. 10
23 *Kim jestem?,* dz. cyt*.,* s. 53.
24 Np. w podręczniku A. Długołęckiej-Lach i G. Tworkiewicz-Bieniaś, K. Szczerby oraz podręczniku T. Garstki, M. Kostrzewskiego i J. Królikowskiego.

nieślubne i ślubne dzieci. W tym przypadku określa się, iż „Samotna matka czy samotny ojciec wychowujący jedno czy więcej dzieci, stanowią także rodzinę, tyle, że niepełną”[25]. Trzeba jednak zaznaczyć, że całe zainteresowanie autorów tymi typami familii ogranicza się do wskazania, że w ogóle istnieją, a jeśli już pisze się o samotnych rodzicach to z zaznaczeniem, iż powodem ich osamotnienia jest „śmierć, choroba albo niedojrzałość jednego z nich lub obojga”[26], przy czym tylko podręcznik *Kim jestem?* podkreśla, że samotne macierzyństwo może być wynikiem wyboru.

Podręcznik Felicji Kalinowskiej natomiast zawiera definicję rodziny, z której wynika, iż jest ona „grupą osób skupionych wokół 'ogniska domowego', złożoną z rodziców, dzieci (także adoptowanych) i dziadków”[27]. Rozbudowuje się więc tu pojemność terminu włączając weń dziadków oraz nie związane familijnym pokrewieństwem adoptowane dzieci. W dalszej części autorka poucza jednakże, iż „małżonkowie zakładając rodzinę, muszą mieć świadomość wielkiej odpowiedzialności za jej los”[28]. Sformułowanie to sytuuje rozumienie rodziny w kategoriach tradycyjnych, jako związku wynikającego z małżeństwa kobiety i mężczyzny. Podręcznik sygnalizuje także obecność w życiu społecznym rodzin rekonstruowanych, w których po opuszczania domu przez jedno z rodziców drugie ponownie wchodzi w związki małżeńskie, decydując się także na urodzenie kolejnego dziecka.

Podręcznik Kazimierza Szczerby określając rodzinę jako podstawową komórkę społeczną jednocześnie powołuje się na definicję Franciszka Adamskiego, zgodnie z którą rodzina rozumiana może być też jako „grupa społeczna, stanowiąca duchowe zjednoczenie grona osób skupionych we wspólnym domowym ognisku, aktami wzajemnej pomocy i opieki, oparta na wierze w prawdziwą lub domniemaną łączność biologiczną, tradycję rodzinną i społeczną”[29]. Pojemność definicji pozwala na umieszczenie wśród członków rodziny wszystkich krewnych zamieszkujących pod wspólnym dachem, połączonych ekonomiczną wspólnotą. W związku

---

25 K. Szczerba, dz. cyt., s. 120
26 A. Długołecka-Lach, G. Tworkiewicz-Bieniaś, *Ja i Ty*… dz. cyt., s.103.
27 F. Kalinowska, dz. cyt. s. 19.
28 F. Kalinowska, dz. cyt. s. 21.
29 Za K. Szczerba, *Wiedza o społeczeństwie. Wychowanie do życia w rodzinie. Podręcznik dla gimnazjum*, Warszawa 2001, s. 120.

o takich fundamentach „rodzina rządzi się miłością, daje swym członkom wiele radości i przyjemności, uspołecznia uczucia i dążenia swych członków”[30].

Mimo zróżnicowanych definicji pojęcia rodzina zawartych w omawianych podręcznikach dokonana analiza pozwala stwierdzić, iż tym, co w każdej z definicji wspólne są przede wszystkim poślubieni rodzice i ich biologiczne dzieci (*Wędrując ku dorosłości, Wokół nas*). W niektórych podręcznikach wspomina się również o istnieniu dzieci adoptowanych (*Ja i Ty, Kim jestem?*) czy o mieszkających pod wspólnym dachem z dorosłymi dziećmi i ich potomstwem dziadkach (*Wychowanie do życia w rodzinie* F. Kalinowskiej, *Kim jestem?*) lub nawet pradziadkach, jak dzieje się to w wielopokoleniowych rodzinach wiejskich (K. Szczerba *Wychowanie do życia w rodzinie*, T. Garstka, M. Kostrzewski i J. Królikowski *Kim jestem?*). Jednak oprócz wskazania, że obok rodziny podstawowej istnieją także wielopokoleniowe omawiane pozycje nie analizują głębiej tego ostatniego modelu. Wyjątkiem jest podręcznik *Ja i Ty*, w którym wiele miejsca poświęcono roli dziadków, utrzymujących bardzo dobre kontakty z dziećmi i wnukami, jednak i w tym wypadku dziadkowie tworzą odrębną rodzinę, nie mieszkają razem z dziećmi i wnukami.

Podręczniki, dokonując stratyfikacji osobowej polskiej rodziny, sygnalizują także obecność dalszych jej członków, jednak i w tym przypadku mieszkają oni oddzielnie, utrzymując bliższe lub okazjonalne kontakty z krewnymi. Są to przeważnie wujkowie i ciotki (przy czym w podręczniku *Kim jestem?* wyjaśnia się, że „dawniej krewnych ze strony ojca nazywano stryjami i stryjenkami”[31]), czyli najbliższe rodzeństwo rodziców dzieci, incydentalnie wspomina się natomiast o kuzynach, zaś o dalszych krewnych brak jakichkolwiek wzmianek. Ich miejsce w towarzyskim życiu rodziny zastępują przyjaciele i znajomi z pracy.

W omawianych podręcznikach nie występuje, tak charakterystyczna np. dla literatury poprzednich epok zasada ukazywania i hierarchizowania rodzin w podziale na warstwy społeczne, do których się odnoszą. Właściwie, za wyjątkiem pozycji *Ja i Ty* autorstwa Alicji Długołęckiej-Lach i Grażyny Tworkiewicz-Bieniaś, w której opisane zostają jako wzorcowe dwie rodziny inteligenckie (i tylko ten typ familii pozostaje

---

30 K. Szczerba, dz. cyt., s. 120.
31 *Kim jestem?,* dz. cyt., s. 53.

w zainteresowaniach autorek) w pozostałych podręcznikach brak w prezentowanych modelach rodziny nawiązania do jakiegokolwiek wzorca wynikającego z ich społecznego czy socjalnego podziału. Wspomina się jedynie, że oboje rodzice pracując na dom w równym stopniu powinni przyczyniać się do dobrych warunków życiowych wszystkich osób zamieszkujących pod wspólnym dachem. Z analizowanych podręczników wynika, że istotniejszym zagadnieniem – niż podział społeczny rodzin – są relacje panujące między kobietą i mężczyzną u progu ich związku, a następnie oparty na miłości rozwój tych stosunków i przenoszenie uczuć na wspólne potomstwo. Stąd też miłość i wynikająca z niej przyjaźń są postrzegane jako warunek, który służy prawidłowemu funkcjonowaniu rodziny. „Obecnie coraz powszechniej panuje przekonanie, że motywem głównym [zawarcia sformalizowanego związku – tłumaczenie moje – M.S.T.] powinna być miłość”[32]. Jednak już postulatywny charakter predykatu „powinna być” może sugerować, iż w obserwowanej rzeczywistości nie zawsze uczucie jest głównym czynnikiem ich zawierania. Podobnie rzecz się ma w odniesieniu do przyjaźni. Podręcznik *Wędrując ku dorosłości* określa, iż „Takie więzy powinny łączyć małżonków, ponieważ przyjaźń (philia) jest nieodłącznym elementem prawdziwej miłości”[33]. Również i w tym przypadku charakter predykatu: „powinny łączyć”, wskazuje jednak, że uczucie to, podobnie jak wcześniej wspomniana miłość, choć pożądane, to w rzeczywistości jest jednak niepowszechne. Podkreślanie w podręcznikach wagi miłości i przyjaźni jako pożądanych atrybutów sformalizowanego związku kobiety i mężczyzny nawiązuje do charakterystycznego już dla kręgów XIX-wiecznej polskiej inteligencji sposobu postrzegania małżeństwa, w którym uczucia decydują o doborze pary, a wszystkie pozostałe względy (rodzinne, społeczne, majątkowe) mają znaczenie drugorzędne lub zupełnie są tego znaczenia pozbawione.

Miłość i przyjaźń jako podstawa małżeństwa są w omawianych książkach elementami jego postrzegania nie tylko jako aktu uświęconego przez tradycję, ale i przez religię. Można wręcz stwierdzić, iż propaguje się powrót do wartości chrześcijańskich, tak silnie aprobowanych w kulturze i literaturze polskiej do schyłku XIX wieku, zgodnie z którymi kobieta

[32] *Wędrując ku dorosłości,* dz. cyt., s. 10.
[33] Tamże, s. 69.

i mężczyzna oraz wiążące ich relacje, wynikające z kanonu wartości religijnych, stwarzają dom i jego obyczaj wpływając na wychowanie potomstwa oraz zewnętrzne kontakty rodziny. Religijny aspekt związku małżeńskiego uwidacznia się chociażby w słownictwie opisującym rodzinę.

„Zawierając małżeństwo młodzi ludzie tworzą nową rodzinę. Potrzeba wielu razem spędzonych dni i nocy, by młoda rodzina okrzepła, wzmocniła się, by stała się dla kobiety i mężczyzny życiową ostoją, oparciem, czymś najważniejszym w życiu”[34].

W przytoczonym fragmencie np. wykorzystano leksemy nawiązujące do stylistyki religijnej, takie jak: „okrzepnąć” (nabrać siły, ugruntować się, umocnić”[35]) czy „ostoja” („to , co albo ten, kto nie zawiedzie, na czym, na kim można się oprzeć; oparcie, podpora, fundament”[36]) co uczyniło z więzi łączących kobietę i mężczyznę swoiste sacrum.

Sakralny i boski charakter małżeństwa omówiono bezpośrednio w podręczniku *Wędrując ku dorosłości*. w rozdziale pt. „Modele rodziny w różnych kulturach i religiach”[37].. Książka podkreśla doniosłość i ceremonialność związku kobiety i mężczyzny zawieranego (bez względu na kulturę danego kraju) w obecności osoby duchownej lub przed urzędnikiem stanu cywilnego. Młoda para tworzy podwaliny pod nową rodzinę, jednocześnie łącząc ze sobą dwie dotychczas niespokrewnione familie. Każdy z omawianych tu wzorów rodziny, mający swe oparcie we właściwej danej kulturze religii, wyraźnie podkreśla rodzinną i społeczną funkcję mężczyzny i kobiety, podnosi także kwestię rozerwalności – lub jej braku – małżeństwa. Wyjątkiem jest model laicki, w którym związek dwojga osób przeciwnej płci, dający początek rodzinie nie ma charakteru religijnego[38]. Intencją autorki rozdziału było uwypuklenie sakralności, a zarazem wyjątkowości rodziny w każdej z omawianych kultur i to od najdawniejszych czasów. Wyrazem doniosłości związku jest tu np. utrzymanie aż do czasów współczesnych obrzędowości i uroczystego charakteru zawierania małżeństw. Jak czytamy w podręczniku *Wędrując ku dorosłości* „Rodzina w każdej kulturze przybiera postać instytucji

---

34 Tamże., s. 112.
35 *Słownik języka polskiego*, t. 2, s. 489.
36 Tamże, s. 533.
37 Zob. rozdz. *Modele rodziny w różnych kulturach i religiach* [w:] *Wędrując...,* dz. cyt., s. 181-191.
38 Tj. Krystyny Maśnik.

powszechnej i podstawowej, a dzieje rodziny na przestrzeni wieków, wskazują, że jej posłannictwo jest odwieczne i niezmienne”[39]. Takie postawienie kwestii – w odniesieniu do polskich realiów – niekorzystnie sytuuje np. osoby samotnie, wychowujące nieślubne potomstwo oraz związki nieformalne z dziećmi, które w podręcznikach wychowanie do życia w rodzinie pozbawione są właściwie statusu rodzinnego, bowiem – jak stwierdzają autorzy omawianych podręczników – m.in. *Wędrując ku dorosłości* – „Mówimy, że ktoś założył rodzinę, mając na myśli zawarcie małżeństwa”[40]. I choć w tej samej książce uczeń przeczyta, że istnieją także wolne związki, to jednak są one określone jako pokłosie nieudanych laickich małżeństw zawartych w urzędach stanu cywilnego. Kobieta lub mężczyzna zawiedzeni w swych nadziejach w związku niepobłogosławionym przez Kościół nie decydują się na zalegalizowanie kolejnego z nich, a „Oferta: »Zamieszkaj ze mną« staje się często swoistą formą zaślubin”[41].

Święty charakter małżeństwa i jego nierozerwalność zaznaczana jest w podręczniku *Wędrując ku dorosłości* szczególnie w przypadku opisywania małżeństwa chrześcijan, bo „W katolicyzmie małżeństwo ma nie tylko wymiar społeczny, ale przede wszystkim religijny – jest sakramentem, czyli rzeczywistością sakralną (świętą)”[42]. Dlatego też przysiędze małżeńskiej „że Cię nie opuszczę aż do śmierci”[43] towarzyszy stosowna oprawa: „kwiaty, piękna suknia panny młodej, podniosła muzyka towarzysząca tej uroczystości. Jest to moment niezapomniany dla każdego człowieka”[44]. Wyjątkowości aktu, a zarazem jego popularności – ze względu na wielkość populacji katolików w Polsce – nie są w stanie, zdaniem podręczników, przyćmić zdarzające się ceremonie świeckie, których „Podstawą [...] jest oświadczenie złożone przez obojga partnerów, wyrażające wolę stania się małżonkami. Deklarację składają oni przed urzędnikiem państwowym. Popularnie nazywa się to ślubem cywilnym. Towarzyszy mu zwykle *Marsz weselny* Mendelssohna i lampka szampana”[45]. Cytowany fragment dokumentuje pogardliwy stosunek dla urzę-

39 *Wędrując ku dorosłości*, dz. cyt. s. 191.
40 Tamże. s. 10.
41 Tamże, s. 191.
42 Tamże, s. 188.
43 Tamże.
44 Tamże.
45 Tamże, s. 190.

dowego charakteru zawieranego związku. Najlepiej ilustruje ją sformułowanie: „nazywa się to ślubem cywilnym", w którym zaimek wskazujący „to" (stosowanym zazwyczaj wtedy, kiedy istnieje trudność z zakwalifikowaniem jakiejś rzeczy, osoby lub zjawiska) zastąpił określenia: uroczystość, ceremonia, akt itp. Jest też przykładem swoistego dezaprobującego dystansowania się wobec opisywanej sytuacji, zjawiska czy rzeczy.

Zgodnie z koncepcją zawartą w materiale tekstowym podręczniki czynią małżonków odpowiedzialnymi za powstanie rodziny. Ich odpowiedzialność w tym względzie wiąże się więc głównie z prokreacją, która służy „ [...] przedłużeniu gatunku i zabezpiecza istnienie ludzkości. Ale rodzicielstwo to również – w prawidłowych warunkach – pogłębienie związku i przekształcenie małżeństwa w rodzinę"[46]. Prokreacja jest więc postrzegana tradycyjnie jako rodzaj dziejowej misji, którą powinna wypełnić para zawierająca małżeństwo. Z kolei zawarte w tekście zastrzeżenie „w prawidłowych warunkach" budzi wątpliwość, czy rzeczywiście pojawienie się na świecie dziecka każdorazowo jest czynnikiem stabilizującym rodzinę. Obiekcje mogą tu być rezultatem refleksji, że nie zawsze urodzenie się dziecka jest wynikiem świadomej decyzji jego rodziców, a przecież zgodnie z wizją zawartą w omawianych podręcznikach rodzicielstwo nie powinno być wynikiem przypadku czy braku przemyślanych decyzji, dlatego „ [...] podjęcie decyzji o poczęciu dziecka ściśle wiąże się z odpowiedzialnością za nie i jego przyszłość. Planowanie poczęcia dziecka powinno być wspólną decyzją małżonków, nie może wynikać z egoistycznych pobudek"[47]. Postrzeganie rodzicielstwa w kategorii zadania, do którego rodzina powinna być przygotowana nie odbiega od społecznego odbioru tej kwestii dostrzeżonego i omówionego w pracy Małgorzaty Sikorskiej, zgodnie z którym dziecko powinno pojawić się wtedy, gdy rodzice przygotowani są ekonomicznie i psychicznie na jego pojawienie się w ich związku, bowiem:

„[...] macierzyństwo dla wielu kobiet staje się prawdziwym „punktem zwrotnym" – wszystko się zmienia: od tożsamości oraz emocji i uczuć, przez postawy, zachowania i kompetencje aż do kontaktów z bliższym (mąż, partner, rodzice, rodzeństwo) i dalszym (znajome, koleżanki

[46] K. Szczerba, dz. cyt., s. 94.
[47] Tamże, s. 96.

z pracy itp.) otoczeniem. Przesuwają się hierarchie wartości i zmienia rytm dnia codziennego”[48].

Jednak o tych aspektach macierzyństwa podręczniki milczą, wspominając jedynie arbitralnie, że dziecko z chwilą pojawienia się na świecie, staje się dla kobiety istotą pierwszoplanową w jej życiu. Spoglądając zaś na małżeństwo, w kontekście macierzyństwa, można stwierdzić, iż zgodnie z obrazem zawartym w podręcznikach wychowanie do życia w rodzinie jest ono zawierane po to, by na świecie mogły pojawić się dzieci. Mamy tu po raz kolejny do czynienia z tradycyjnie pojmowanym zjawiskiem prokreacji usankcjonowanej wtedy, gdy dziecko rodzi się w sformalizowanym związku kobiety i mężczyzny. Rejestruje się, co prawda przypadki dzieci nieślubnych, wspomina o samotnych rodzicach, zarazem jednak nie poświęca żadnej uwagi rodzinom niesformalizowanym, tj. wolnym związkom, konkubinatom, rodzinnym układankom itp., a nawet nie uznaje się takich relacji za rodzinę.

Jak wykazują analizowane podręczniki męża i żonę zobowiązuje się do takich działań, które zapewnić mają rodzinie trwałość i rozwój. Stwierdza się, iż „Małżonkowie są odpowiedzialni za siebie nawzajem, oraz za swoje potomstwo. Odpowiedzialność ta wyraża się wypełnianiem funkcji: socjalizacyjnej, wspomagającej rozwój osobowości, kulturotwórczej, opiekuńczo-wychowawczej, ekonomicznej, profilaktycznej[49].

W ramach funkcji socjalizacyjnej, dziecko uczy się zachowań, norm i uznawanych w danym społeczeństwie wartości poprzez obserwację i naśladownictwo własnych rodziców. Ich więc zachowania oraz poglądy będą wyznacznikiem przyszłych działań potomstwa. „Dzięki systemowi kar i nagród młody człowiek uczy się żyć w świecie, w którym obowiązują normy: to trzeba robić, to można, a tego robić nie wolno”[50]. Rodzice nie mogą zapominać więc, iż są wzorcem dla własnego potomstwa, a wszelkie odstępstwa od społecznej normy, które mogłyby cechować zachowania ich dzieci mogą być wynikiem ich własnych zaniedbań wychowawczych. To oni więc uznani zostaną za winnych, gdy „Dzieci, którym nie wpojono norm zachowania, mają duże trudności z przystosowaniem się do życia wśród innych ludzi”[51]. Ukazują więc podręczniki wizję rodziny

---

48 M. Sikorska, *Nowa matka, nowy ojciec, nowe dziecko,* dz. cyt., s. 179.
49 *Wokół nas,* dz. cyt., s. 107-113.
50 Tamże, s. 109.
51 Tamże.

wywodzącą się między innymi z teorii Freuda, zgodnie z którą „rodzice, a przede wszystkim matka, są winni większości nieszczęść, jakie spotkają ich dziecko w przyszłości”[52].

Nie bez znaczenia jest w przypadku tej funkcji doświadczenie zdobywane przez dziecko w toku obserwacji stosunku rodziców do obowiązków domowych oraz podziału tych zadań między matką i ojcem. Podręczniki zarysowują tu trzy przypadki takich działań:

1. rodzice dzielą się obowiązkami, ale ojciec tradycyjnie wybiera ten rodzaj prac, który wymaga siły lub uznawany jest za brudny np. trzepanie dywanów, przedświąteczne zakupy, dostarczenie choinki i takich działań wymaga od syna, córce pozostawiając pomoc mamie w kuchni,
2. rodzice starają się w miarę równorzędnie dzielić wykonywanie prac domowych bez podkreślania ich męskiego czy kobiecego charakteru,
3. mężczyzna nie uczestniczy w pracach domowych i nie pomaga żonie w prowadzeniu domu.

Również w realizacji funkcji wspomagającej rozwój osobowości dziecka rola rodziny ma ogromne znaczenie. To bowiem dom zgodnie z tezą, iż „dziecko czerpie wiedzę głównie z otoczenia”[53] staje się podstawowym stymulatorem procesów poznawczych o sobie i świecie młodego człowieka. Relacje z bliskimi, osiągnięcia czy niepowodzenia potomka powinny być przez rodziców dostrzegane. Istotne jest, by doceniali starania dziecka, ponieważ „jeżeli [...] wysiłki dziecka nie są dostrzegane lub doceniane przez rodziców – staje się ono nieśmiałe i lękliwe”[54].

W zakresie funkcji kulturotwórczej wyznacza się rodzinie – podobnie jak to rejestruje historia i literatura wieków wcześniejszych – rolę przekaziciela zwyczajów i tradycji kultywowanych w domu rodzinnym i w społeczeństwie. Tu dzięki wprowadzeniu dziecka w świat sztuki rozwinąć się mogą jego zainteresowania i talenty, które pomogą także na aktywne włączenie się młodego człowieka w dziedzictwo kultury stanowiące dorobek całego społeczeństwa[55]. Podkreśla się również, iż głównie w rodzinnym kręgu dziecko uczy się kultury życia codziennego.

---

[52] M. Sikorska, *Nowa matka...,* dz. cyt., s. 184.
[53] *Wokół nas,* dz. cyt., s. 110.
[54] Tamże.
[55] *Wędrując ku dorosłości*, dz. cyt., s. 111.

Rodzina powinna wypełniać także funkcję opiekuńczo-wychowawczą, która zapewnia jej członkom poczucie przynależności i bezpieczeństwa. Podręczniki *Wędrując ku dorosłości* oraz *Wokół nas* włączają w obręb tych zadań działalność wspierającą rozwój moralno-religijny w oparciu o Dekalog, uważając, iż takie postępowanie rodziców, które wynika z bezinteresownej miłości, czułości i troskliwości, a następnie wpaja te zasady własnym dzieciom, oparte jest na podstawach religijnych. „Dla chrześcijan jest to wiara w Jezusa Chrystusa, a wszystkie reguły dotyczące postępowania sprowadzają się do respektowania dwóch przykazań: miłości Boga i bliźniego”[56]. Taka moralno-religijna wizja rodziny jest niejako przedłużeniem jej modelu chętnie eksploatowanego np. w literaturze okresu zaborów, kiedy to wiara w Boga i jej egzemplifikacja w postaci wspólnych modlitw rodziny czy okolicznych parafian za utraconą ojczyznę i wtrąconych do kazamatów krewnych, zaprzyjaźniania się i bywania w domach szlacheckich lokalnych kapłanów, ozdabiania domów świętymi obrazami, noszenia przez kobiety krzyżyków i szkaplerzyków z wizerunkami świętych wyznaczała drogi i standardy zachowań, według których powinna być wypełniana funkcja opiekuńczo-wychowawcza gwarantująca w rozumieniu ówczesnego społeczeństwa godne wychowanie młodych Polaków, pozwalające w przyszłości m.in. na odrodzenie się polskiego państwa. Nawiązywanie przez podręczniki do konieczności wychowywania dzieci zgodnie z zasadami *10. przykazań* czyni prezentowany model familii adekwatnym do zaobserwowanych np. w literaturze XIX-wiecznych formuł ich realizacji, zgodnie z którymi prawdy religijne, według których wychowywani byli przodkowie zinternalizowane przez następne pokolenia, były i w przyszłości aprobowane i stawały się bazą dla kształtowania dzieci i młodzieży.

Podręczniki podkreślają również istotność rodziny w zaspokajaniu potrzeb materialnych jej członków takich jak: jedzenie, ubranie i mieszkanie. Zgodnie z kapitalistycznym podejściem, z uznaniem odnoszą się do tych familii, które umiejętnie gospodarując własnymi funduszami wnoszą „istotny wkład w zasobność i siłę ekonomiczną państwa”[57]. Zatem dowartościowują każdą z rodzin, która płaci podatki, gdyż dzięki temu ma ona swój udział w życiu społeczeństwa jako całości[58].

---

[56] *Wokół nas,* dz. cyt., s. 112.
[57] Tamże, s. 113.
[58] Tamże.

Analizowany materiał wykazuje, iż we współczesnej rodzinie jej potrzeby materialne zabezpieczają oboje rodzice, gdyż zazwyczaj zawodowo pracuje zarówno tak mąż jak i żona. Zarazem podkreśla się jednak zróżnicowane podejście mężczyzn do pieniędzy zarobionych przez kobietę w zależności od modelu, który rodzina reprezentuje. W domach partnerskich – postulowanych jako wzorzec związku między mężem i żoną – praca kobiet i ich zarobki traktowane są jako równoprawne w rodzinie, przyjmuje się w tym przypadku także, iż mężczyzna bierze na siebie część obowiązków domowych, które w związku tradycyjnym są w dalszym ciągu w całości wypełniane przez kobietę, mimo iż najczęściej pracuje ona zawodowo i przyczynia się do utrzymania domu.

Ostatnim z wymienionych zadań stojących przed rodziną jest wypełnianie przez nią funkcji profilaktycznej pojmowanej jako tarcza przed złem, które mogłoby dotknąć jej członków. Przyjmuje się w tym przypadku, że „Im większa harmonia w domu, tym dziecko mocniejsze, a tym samym mniej podatne na negatywne wpływy”[59] wysyłane przez otoczenie.

Ukazane powyżej ustawienie relacji między członkami rodziny – wyrażające się w pełnionych przez domowników zadaniach – wykazuje, iż analizowane podręczniki propagują tradycyjne podejście do jej funkcjonowania. Jednak, jak zauważa na podstawie przeprowadzonych badań socjolog – Małgorzata Sikorska: „Współczesna rodzina nie spełnia (lub nie musi spełniać) większości z wymienionych zadań; efektem założenia rodziny nie musi być posiadanie potomstwa, odpada więc funkcja prokreacyjna i wychowawczo-socjalizacyjna; niezależni finansowo partnerzy mogą radzić sobie w życiu bez wsparcia rodziny (dezaktualizuje się funkcja ekonomiczna); status społeczny częściej wyznaczają osobiste osiągnięcia jednostek a nie przynależność do rodziny”[60]. Mija się więc wizja zawarta w podręcznikach z obserwowaną w rzeczywistości tendencją ewaluowania współczesnej rodziny w kierunku usamodzielnienia i zindywidualizowania osobistych życiowych realizacji kobiety i mężczyzny, którzy niekoniecznie pragną legalizować swoje uczucie i szukać jego dopełnienia w funkcji prokreacyjnej. Tak więc mimo coraz częstszego odchodzenia od tradycyjnego wzorca rodziny i wynikającego z niego nierealizowania przez

---

[59] Tamże.

[60] M. Sikorska, *Nowa matka, nowy ojciec, nowe dziecko. O nowym układzie sił w polskich rodzinach*, Warszawa 2009, s. 146.

kobiety i mężczyzn związanych z nim ról społecznych dla autorów omawianych podręczników rodzina pozostaje przede wszystkim wspólnotą składająca się z poślubionych rodziców i ich potomstwa, a matka jest osobą w pełni zaangażowaną w opiekę oraz wychowanie dzieci i mimo iż pracuje, powinna traktować swoją rolę macierzyńską priorytetowo. Sednem zawarcia związku małżeńskiego jest posiadanie dzieci, wszelkie zaś odstępstwa od tej zasady traktowane są podejrzliwie i ze dziwieniem. Zauważyć to można choćby na podstawie fragmentu artykułu Małgorzaty Kramarz przytoczonego w podręczniku *Kim jestem?* Dotyczy on ambitnych niezależnych kobiet, sytuując je wśród współczesnych stereotypów wykreowanych przez media. „Wskutek zmian obyczajowych, historycznych i pod silną presją mass mediów wytworzył się nowy stereotyp kobiety. Jest to – ogólnie mówiąc – osoba niezależna od mężczyzny pod każdym względem, rozwijająca się intelektualnie i zawodowo (konkurując z mężczyzną), dla której rodzina i macierzyństwo stanowią zagrożenie i są przeszkodą w osiągnięciu sukcesu życiowego. Kobieta ma być silna, pewna siebie, dominująca”[61]. Już podkreślenie w tekście faktu, że taki model jest stereotypem wykreowanym „pod silną presją” na użytek mediów każe odbiorcy zachować do niego dystans i traktować podejrzliwie, jeśli chodzi o prawdziwe oczekiwania współczesnych kobiet. Kolejnym elementem budzącym ostrożność w przyjmowaniu takiego wzorca płci żeńskiej powinno być zastosowane wyliczenie cech charakteru, odpowiednie – zgodnie z wielowiekowym i utrwalonym społecznie postrzeganiem – dla osobowości mężczyzny, nie zaś kobiety. Sposób ujęcia treści pozwala ostrożnie wnioskować, iż zawarta jest w niej sugestia, że choć nawet czasem panie realizują się głównie zawodowo, to w istocie pragną tego samego co ich matki i babki, a ich ambicje zawodowe mogą wynikać z niespełnienia się na innym polu.

Zaprezentowane w szkolnych podręcznikach funkcje, jakie powinna wypełniać współczesna rodzina, ujawniają jednocześnie wyłaniające się z nich, ze względu na relacje panujące między małżonkami, trzy modele familii opisywane przez analizowane podręczniki. Są to:

1. rodzina typu tradycyjnego, w której kobieta, podobnie jak małżonek pracuje, ale jej zarobki traktowane są drugorzędnie, a praca nie jest

---

[61] M. Kramarz, *Być kobietą, być mężczyzna. Jak przygotować dziecko do pełnienia ról związanych z płcią*. http://www. vulcan.com.pl//.

postrzegana jako sposób na własną życiową realizację i pozycję społeczną rodziny. Nie oznacza to jednak, że kobieta, nie jest doceniana przez męża i dzieci. Wprost przeciwnie jej funkcja usługowa względem rodziny jest aprobowana i ceniona. Ten typ rodziny może mieć i inną egzemplifikację. Są nią familie, w których ojciec jest domowym tyranem, znęcającym się fizycznie i psychicznie nad żoną i dziećmi, nie docenia ani pracy zawodowej, ani starań domowych kobiety. Mężczyzna może nawet wykorzystywać seksualnie własną córkę. Często jest też brutalem i alkoholikiem, który nie łoży na potrzeby własnej rodziny;

2. rodzina typu partnerskiego, w której żona pracuje zawodowo, a ta jej działalność, podobnie jak wynikające z niej dochody, traktowane są równorzędnie w stosunku do mężowskiej. Każda z osób związku to równe i wolne indywidualności, mające prawo do własnej samorealizacji życiowej, a rodzina zabezpiecza im poczucie bezpieczeństwa i bycia kochanym. W takim duchu wychowywane jest też potomstwo pary. Mimo wszystkich tych kwestii kobieta na pierwszym miejscu stawia jednak swoje obowiązki domowe i rodzicielskie.
3. rodzina z pierwszoplanową pozycją kobiety, w której to ona odnosi sukcesy zawodowe i finansowe, jej praca jest priorytetowa względem obowiązków domowych, a zarobki – jak i zajmowane stanowisko – wyższe niż męża. Sytuacja ta powoduje, iż mężczyzna źle czuje się w tej roli i jest w swym rodzinnym funkcjonowaniu zagubiony.

Zgodnie z podejściem zaprezentowanym w podręcznikach rodzina może być także zdrowa (funkcjonalna) lub dysfunkcyjna (*Kim jestem?*). Podział ten wynika ze sprawności, z jaką realizuje ona swoje zadania względem bliskich. Zdrowa rodzina to według autorów taka, która efektywnie wypełnia przypisane jej role. W niej więc najlepiej realizowana będzie funkcja prokreacyjna, ponieważ „Rodzina jest wspólnotą osób, która spełnia najkorzystniejsze warunki, aby w niej przyszedł na świat nowy człowiek i w niej przygotował się do samodzielnego i odpowiedzialnego życia”[62]. Dyskretnie oddziałuje się w ten sposób na odbiorcę, podtrzymując jednocześnie funkcjonujące od lat stereotypy sugerujące, że urodzenie dziecka przez osoby samotne i konieczność samodzielnego jego wychowywania bez współudziału mężczyzny, może być czymś

62 *Wędrując ku dorosłości*, dz. cyt., s. 11.

gorszym i nie dać potomkowi właściwego życiowego startu. I mimo podkreślania jego prawa do życia i szczęścia jest ono już na początku „przegrane" tak jak i kobieta, która musi borykać się z samotnym macierzyństwem. Do tego wątku podręczniki znacznie dobitniej odwołują się w podrozdziałach poświęconych samotnemu macierzyństwu osoby nieletniej. Chcąc przestrzec młodych ludzi przed zbyt wczesnym rozpoczynaniem życia seksualnego wykazują, że tak naprawdę ciężar wychowania potomka (nawet jeśli dziewczyna uzyska alimenty) będzie spoczywał głównie na niej lub na jej rodzicach lub dziadkach podczas gdy mężczyzna (jeśli tylko będzie łożył na utrzymanie dziecka i ewentualnie wyrażał bliżej niesprecyzowane nim zainteresowanie) zostanie właściwie z dalszych powinności zwolniony. Podejście do kwestii prokreacji i macierzyństwa w związkach niesformalizowanych i zalegalizowanych ukazuje dwa bieguny moralnego postrzegania problemu. Mamy tu zatem w pełni aprobowany tradycyjny model rodziny znany choćby z *Pana Tadeusza* i *Nad Niemnem* czy nawet *Nocy i dni*, ale mówi się też o „dziejach grzechu" – owych związkach nieślubnych i ich „grzesznych owocach", o których mowa była m.in. w *Moralności pani Dulskiej* czy *Rajskiej jabłoni* – nawiązujących tym samym do coraz bardziej szalejącej – nie tylko w Naprawie (by nie wspominać już o głośnych Skiroławkach z powieści Nienackiego) – fali erotyzmu jako wartości nadrzędnej, acz ujmowanej przez podręczniki jako dwuznaczna moralnie. Z jednej strony mamy zatem klasyczną „bogobojną" rodzinę i jej potomstwo, a drugiej coraz liczniejszą liczbę Janków Muzykantów – owych dzieci nieślubnych, poświadczających swym istnieniem coraz mocniej ugruntowującą się „epidemię" związków nieformalnych.

W tym kontekście rodzina kochająca się, pełna i sformalizowana musi budzić u odbiorcy pozytywne konotacje. Służyć im ma dodatkowo ustawiczne odwoływanie się do takich zjawisk – które dom zapewnia poprzez swoje istnienie – jak: miłość (np. „bezinteresowna miłość do dziecka"[63], „miłość rodziców"[64], „miłość która członkom daje wiele radości i satysfakcji")[65], bezpieczeństwo i wsparcie (np. „w zdrowej rodzinie panuje wzajemność w dawaniu sobie oparcia, poświęcaniu uwagi, niesieniu

63 Tamże, s. 13.
64 Tamże.
65 F. Kalinowska, dz. cyt., s. 20

pomocy”[66], „troszczą się o siebie wzajemnie bardziej niż o innych ludzi”[67]), akceptacja (np. „miłość rodziców, ich akceptacja, dawanie rozumnej swobody i uznawanie praw dziecka [...] jest warunkiem jego prawidłowego rozwoju”[68]), zrozumienie (np. „Dla dobrego rozwoju dzieciom niezbędnie potrzebny jest taki dom rodzinny, w którym otoczeni są miłością, w którym znajdują zrozumienie ich indywidualne problemy”[69]), bycie miejscem, w którym człowiek nie czuje się samotny („Rodzina sprawia, że człowiek nie czuje się samotny, zagubiony i zawsze może liczyć na czyjeś wsparcie w trudnych chwilach”[70]. Jest więc pełna, zdrowa rodzina postrzegana jako miejsce, w którym człowiek może czuć się bezpiecznie, i w którym zawsze uzyska psychiczne wsparcie. Jak ukazują podręczniki „zdrowa rodzina” to związek rodziców z dziećmi, w którym modelowi małżonkowie rozumieją, iż trwałość więzi między nimi „zapewnia dziecku poczucie bezpieczeństwa i warunkuje jego prawidłowy rozwój”[71]. Są to więc rodzice odpowiedzialni i świadomi swojej życiowej misji, którą jest głównie realizacja ról związanych z prokreacją i wychowaniem dzieci.

Istotnym elementem podziału rodzin na zdrowe lub niefunkcjonalne jest rozdzielność ról, które w tej pierwszej są jasno określone w stosunku do wszystkich jej członków, podobnie jak obowiązki, przywileje i normy – „wiadomo co komu wolno, a czego nie wolno”[72]. Podobna dychotomia dotyczy pokoleń, „co oznacza, że rodzice mają takie sprawy, do których nie mają dostępu dzieci, ale też dzieci (rodzeństwo) mają swoje własne sprawy”[73].

Zdrowa rodzina, której wzorzec proponują analizowane podręczniki, to rodzice z dziećmi (zazwyczaj jest ich przynajmniej dwoje) podtrzymujący więzi z dziadkami, którzy na początku związku pomagali młodym w życiowym starcie, odstępując np. część swojego mieszkania czy opiekując się wnukami. W miarę upływającego zaś czasu – zgodnie z zasadą pozytywnej „powracającej fali” – staną się tymi spośród najbliższych krewnych, którymi albo z racji późnego wieku albo złego stanu zdrowia należy się zaopiekować.

---

66 *Kim jestem?* dz.cyt., s. 55.
67 Tamże.
68 F. Kalinowska, dz. cyt., s. 22.
69 Tamże, s. 20
70 *Ja i Ty,* dz. cyt., s. 105.
71 *Wędrując...,* dz. cyt., s. 10.
72 *Kim jestem?,* dz. cyt., s. 55.
73 Tamże.

Rodzina utrzymuje kontakty towarzyskie z najbliższymi krewnymi, tj. wspomnianymi dziadkami, rodzinami ciotek i wujków, a ponadto znajomymi ze szkoły, z pracy czy poznanymi w innych okolicznościach. Zdarza się, że razem świętują np. imieniny, uczestniczą w familijnych ceremoniach (śluby, chrzty, pogrzeby) albo po prostu odwiedzają się w celu podtrzymania bliskości i wymiany myśli. Jednak zdecydowaną większość czasu rodzice i dzieci spędzają razem, budując własny wewnętrzny domowy świat, który jest indywidualny i w pełni znany tylko najbliższym członkom tej zamkniętej grupy. Czas wspólny, oprócz codziennych rutynowych działań, mogą poświęcać na jednoczące wszystkich bliskich uprawianie którejś z dyscyplin sportowych, na turystykę czy inne formy rekreacji.

We wszystkich omawianych podręcznikach, jak już wspomniałam, zarówno kobieta jak i mężczyzna są osobami pracującymi zawodowo. Ich pracy nie poświęca się jednak zbyt wiele miejsca i to zarówno w odniesieniu do kobiet jak i do mężczyzn. Jednak stosunek kobiety do wypełnianej przez nią pracy zawodowej jest w analizowanym materiale punktem odniesienia dla oceny jej roli jako matki i żony. Za pozytywne uważa się w tym przypadku takie działania, które każą jej rezygnować nie tyle z pracy zawodowej ale raczej z ambicji zrobienia kariery w sytuacji, gdy istnieje konieczność wyboru: dom czy praca zawodowa. W przypadku pracujących ojców w żadnym z podręczników nie stawia się wobec nich takich dylematów, co nasuwa wniosek, że ich wybory są w tym przypadku oczywiste i dotyczą priorytetowo pojmowanego życia zawodowego.

W rodzinie dysfunkcyjnej natomiast omówione role i zadania nie są realizowane prawidłowo. Dzieje się tak dlatego, iż członkowie familii „nie wytrzymują próby miłości”[74], co oznacza, iż „więzy rodzinne nie były tak mocne, jak się mogło wydawać”[75]. Wskazują na ten stan rzeczy takie zdarzenia jak: odchodzenie z domu jednego z rodziców, pozostawianie dziadków bez opieki czy kłótnie o spadek[76]. Rozwód jest w tym przypadku zawsze traktowany jako „tragedia dla dzieci”[77], ważne są więc próby ratowania rodziny, jak chociażby skorzystanie z porad specjalistów: psychologów, psychoterapeutów, poradni odwykowych, księży czy

[74] *Ja i Ty,* dz. cyt., s. 105.
[75] Tamże.
[76] Tamże.
[77] F. Kalinowska, dz. cyt., s. 21.

pracowników socjalnych[78]. Trzeba jednak podkreślić, że tylko jeden (sic!) z analizowanych podręczników wychowania do życia w rodzinie (tj. *Kim jestem*?) próbuje w stosunku do kwestii rozwodów zająć wyważone stanowisko i przytaczając fragmenty *Poradnika prawnego dla kobiet*, w którym wyrażony jest pogląd, iż „Nikt nie ma prawa wymagać od bitej i poniewieranej kobiety, by narażała zdrowie, a nierzadko i życie swoje i swoich dzieci"[79] – dostrzega, że rozwiązanie małżeństwa może być najlepszym wyjściem z sytuacji dla dobra wszystkich maltretowanych członków rodziny. Pozostałe książki mają do sprawy rozwodów zdecydowanie negatywne nastawienie, a sytuację rozpadu rodziny, bez względu na towarzyszące jej okoliczności, traktują jako najgorsze zło. Tak więc chociaż gimnazjalne podręczniki wychowania do życia w rodzinie nie mówią wprost o nieetyczności rozwodu, to jednak w większości – respektując podejście chrześcijańskie – stoją na stanowisku, że pełna rodzina, bez względu na jej wewnętrzne problemy, powinna trwać aż do śmierci któregoś z współmałżonków, próbując wzajemnie przełamać nurtujące ją kryzysy. To ciekawe zjawisko, unaocznia, iż twórcy podręczników, zdają się nie dostrzegać rosnącej z każdym rokiem w naszym kraju liczby rozwodów (w 2006 r. współczynnik rozwodów wyniósł 1,9 promila, średnio na 1000 istniejących małżeństw 8 rozwiązanych zostało przez orzeczenie rozwodu, podczas gdy na początku lat 90. niespełna 5. W miastach intensywność rozwodów jest prawie trzykrotnie wyższa niż na wsi[80]), uciekają od pogłębionej analizy problemu i obiektywnego przedstawienia go młodemu odbiorcy, wierząc niejako, że omijanie tych kwestii i wpajanie zasad nierozerwalności rodziny, samo z siebie zapewni w perspektywie na tyle głęboką internalizację tego poglądu, że sprawa sama pozytywnie się rozwiąże.

Odradzanie kobietom rozwodu i uznawanie, iż powinny godzić się na poniewieranie przez mężczyzn w imię utrzymania rodziny dla dobra dzieci, jest w istocie manipulowaniem ich świadomością, a więc postrzeganiem osób płci żeńskiej jako istot dających się łatwo przekonać, przyzwyczajonych do wysłuchiwania i akceptowania stanowiska innych z pominięciem własnych racji, a więc nierównych w rodzinnej pozycji.

---

78 zob. *Kim jestem?,* dz. cyt., s. 56.

79 *Poznaj swoje prawa....Jeśli chcesz się rozwieść. Poradnik prawny dla kobiet* [w:] *Kim jestem?* dz. cyt., s. 58

80 *Materiał na konferencję prasową w dn. 23 X 2007 r. GUS Departament Badań Demograficznych. Sytuacja demograficzna w Polsce,* http //www. stat.gov.pl//

Jak zauważa Małgorzata Sikorska „Istotą przemocy domowej jest nierównowaga sił i władzy pomiędzy członkami rodziny oraz wykorzystywanie przez sprawcę przemocy swojej przewagi, fizycznej bądź psychicznej, nad ofiarą”[81]. Tymczasem analizowane podręczniki, pragnąc kreować wizję współczesnej partnerskiej rodziny jednocześnie przyczyniają się do zachowania nierówności układu sił między małżonkami. Uparcie postrzegają relację partnerską między żoną i mężem tam, gdzie w zasadzie jej nie ma. Pierwszym elementem rozbieżności percepcji jest zrzucanie na kobietę całkowitej odpowiedzialności za planowanie potomstwa (w przypadku, gdy zastosuje się ona do preferowanej w książkach tzw. metody naturalnej polegającej na obserwacji własnego organizmu), a jednoczesne zapewnianie, że odpowiedzialni w tej mierze są oboje małżonkowie. Kolejnym elementem niepartnerskich stosunków między płciami jest tradycyjne kształtowanie kobiecego wizerunku jako obiektu męskiego pożądania, przy jednoczesnym podkreślaniu jej wrażliwości, gotowości do wyrzeczeń, pokory czy zgody do życia skoncentrowanego przede wszystkim na potrzebach własnej rodziny. Takie usytuowanie kobiety w rodzinie wyznacza jej w istocie podrzędną względem mężczyzny rolę. Umacnia tym samym tradycyjny model rodziny, w którym małżonek ma zawsze głos decydujący, co łatwo może przeistoczyć go (i często przeistacza) w domowego tyrana.

Za jedną z przyczyn niefunkcjonalności polskiej współczesnej rodziny, prowadzących w konsekwencji do rozpadu wspólnoty, analizowane podręczniki uważają niekontrolowaną obecność mediów w jej życiu.

„Mało jest osób, które zdają sobie sprawę z wpływu telewizji na życie rodzinne. W każdym przecież domu telewizor stoi w centralnym punkcie, tak aby wszyscy mieli do niego dostęp. Rodzina spotyka się tam, ale niestety nie po to, aby rozmawiać ze sobą. Zadowala ich bierne wpatrywanie się w ekran. W ten sposób trudno budować więź z drugim człowiekiem, trudno sprawić, by rodzina była sobie bliska. Nic dziwnego, że niektórych ludzi łączy tylko wspólne mieszkanie”[82].

Zdominowanie życia domowego przez urządzenia, które w założeniu miały otwierać człowieka na świat i ludzi – a w rzeczywistości „zamknęły” go na poznawanie swoich najbliższych – sprawiło, że towarzystwo bliskich i ich problemy stały się mało atrakcyjne, a przez to nużące i czasem nawet

[81] M. Sikorska, dz. cyt., s. 152.
[82] K. Szczerba, dz. cyt., s. 74.

irytujące. Powstała więc sytuacja, którą można nazwać „wyobcowaną bliskością", rozumianą jako wspólne przebywanie pod jednym dachem przy jednoczesnym braku silniejszych więzi emocjonalnych łączących poszczególnych członków rodziny. Podobne podejście daje się zauważyć w odniesieniu do Internetu, z którego niekontrolowane korzystanie, może nie tylko odciągać od życia rodzinnego, ale nawet uzależniać i całkowicie wyalienować człowieka z dotychczasowego trybu życia.

W omawianych książkach uważa się, iż rodziny dysfunkcyjne „najczęściej są zakłamane, panuje w nich pomieszanie ról (np. ojciec nie przyczynia się do utrzymania i prowadzenia domu – spada to na matkę i starsze dzieci), konflikty rozwiązywane są krzykiem lub przemocą"[83].

Innym istotnym elementem obrazu familii ukazanej w podręcznikach *wychowanie do życia w rodzinie* jest zagadnienie jej osadzenia w określonych realiach geograficzno-narodowo-kulturowych. Kwestie te zarysowywane są tu oszczędnie, chociaż pojawiające się w tekście sygnały identyfikujące jej przynależność narodową są dość jednoznaczne.

Jedynym bezpośrednim nawiązaniem do polskości i próbą identyfikacji narodowej jej przedstawicieli jest zwrot zamieszczony w podręczniku F. Kalinowskiej (s. 49) „Widzisz siebie jako cząstkę społeczności i cząstkę świata. Mówisz <<ja, jako uczeń gimnazjum>>, <<mieszkaniec Ziemi>>, <<obywatel Polski>>", który wykazuje, iż autorka z góry założyła konkretnego adresata swej książki. Pozostałe sygnały – pochodzące z materiału językowego – ukazują polskość opisywanej rodziny w sposób pośredni, odwołując się np. do symboliki narodowej, tj. godła, hymnu i flagi (*Wędrując ku dorosłości*, s. 30), albo – gdy chcą wesprzeć emocjonalnie wirtualną rodzinę i jej problemy – uciekają się do pomocy w ich rozwiązywaniu do narodowych autorytetów (jak ma to miejsce np. w podręcznikach *Kim jestem?*, w których przytoczono wypowiedzi wybitnych polskich psychologów: Tomasza Maruszewskiego (s. 6) oraz Wojciecha Eichelberga (s. 64).

Wpisywanie przedstawicieli podręcznikowej rodziny w krąg polskości odbywa się także dzięki nawiązywaniu do znanych i cenionych przez młodzież polskich idoli muzycznych. Ich autorytet identyfikuje nie tylko opisywanego nastolatka z treściami, jakie podsuwają grane przez twórców piosenki, ale także buduje u postulowanego wirtualnego odbiorcy świadomość wspólnoty myśli i sposobu przeżywania doświadczeń.

[83] T. Garstka, M. Kostrzewski, J. Królikowski, dz. cyt. s. 56.

I choćby były to tylko utwory o miłości, jak np. zespołu De Mono (*Kim jestem?*, s. 69) czy Kasi Nosowskiej (*Kim jestem?*, s 87), to ich poetyka oraz fakt wykonywania przez polskich artystów przybliża młodego przedstawiciela rodziny do sposobu przeżywania bliskiego innym reprezentantom młodzieży z kraju nad Wisłą.

Rozpoznaniu geokulturowemu rodziny ukazanej w omawianych podręcznikach służy także zamieszczanie w nich wypowiedzi polityków, które to ilustrują ważne kwestie społeczne i polityczne oraz osadzają wirtualny czas treści podręczników we współczesnych ramach. Jednym z nielicznych przykładów takich działań jest np. rozmowa z Romanem Giertychem przeprowadzona w 1998 roku przez Radio Maryja, a dotycząca jego stanowiska w kwestii nierozerwalności małżeństwa (*Kim jestem?*, s. 58).

Kolejnym sposobem sytuowania podręcznikowej familii w polskiej rzeczywistości jest powoływanie się przy omawianiu złożonych sytuacji rodzinnych na funkcjonujące lub projektowane we współczesnym polskim państwie dokumenty prawne np. *Konstytucję RP* (*Kim jestem?*, s. 53) czy *Kartę Praw i Wolności Młodzieży* (*Kim jestem?*, s. 48) lub na instytucje publiczne oraz ich polską strukturę organizacyjną np. Urząd Pełnomocnika Rządu ds. Rodziny w Kancelarii Prezesa Rady Ministrów (*Wokół nas*, s. 113)

Wpisywanie podręcznikowej rodziny w polskie realia służyć ma nie tylko jej kulturowej identyfikacji, ale przede wszystkim ma budować poczucie tożsamości i zarazem dumy narodowej u odbiorcy. Przyczynia się do tego np. zamieszczanie materiału ikonograficznego, na którym uwidocznieni zostali wybitni przedstawiciele narodu: np. Kościoła (papież Polak Jan Paweł II – *Kim jestem?*, s. 79), organizacji społecznych (np. Jerzy Owsiak, promujący akcję Orkiestra Świątecznej Pomocy – *Kim jestem?*, s. 79), nauki w przeszłości (laureatka nagrody Nobla Maria Skłodowska Curie (*Ja i Ty*, s. 12) i dzisiaj (wybitny kardiolog, który pierwszy w Polsce dokonał udanego przeszczepu serca prof. Zbigniew Religa – *Kim jestem?*, s. 79).

Skonkretyzowaniu geograficznemu miejsca pobytu członków wirtualnej familii pomaga także materiał zdjęciowy zamieszczony w omawianych źródłach. Trzeba jednak podkreślić, że tylko w jednym przypadku – dzięki ukazanym na fotografii charakterystycznym budowlom – daje się rozpoznać konkretne polskie miasto związane z życiem podręcznikowej rodziny. Wyjątek ten ilustruje fotografia zakochanej pary, sfotografowanej na tle charakterystycznych zabytków Gdańska: Żurawia oraz Spichlerza

(K. Szczerba, s. 45). Pozostałe zdjęcia zawarte w analizowanych podręcznikach ukazują członków rodzin na tle „uniwersalnego" krajobrazu, który mógłby pochodzić z Anglii, Rosji, Hiszpanii czy Serbii. Można by na tej podstawie nawet sformułować tezę, iż autorzy podręczników – poza wspomnianym powyżej przykładem – celowo ograniczają się w określaniu przynależności narodowej i geograficznej opisywanej rodziny.

Wskazywanie odbiorcy, że współczesna rodzina mieszka w kraju nad Wisłą może odbyć się także dzięki odwoływaniu się do rodzimego języka. Taki przypadek zaistniał w podręczniku *Wokół nas*, w którym na zamieszczonej fotografii uchwycono znak zakazu wjazdu z polskim napisem: „nie dotyczy" (s. 142).

Jednak mimo przytoczonych przypadków daje się dostrzec, że kwestia polskości podręcznikowej rodziny podkreślana jest ogólnie słabo. Ten aspekt najistotniejszy jest dla autorów podręcznika *Kim jestem?*, w pozostałych analizowanych źródłach jest jedynie sygnalizowany i występuje na marginesie innych zagadnień.

Jak dowodzi przywołany wcześniej cytat[84] pochodzący z podręcznika F. Kalinowskiej, analizowane podręczniki opisując współczesną polską rodzinę lokalizują ją na tle dorobku światowego dziedzictwa, podkreślając tym samym niejako współistnienie wszystkich narodów (dawnej i dzisiaj). Służą temu liczne nawiązania do:

1. światowej publicystyki i literatury naukowej (np. do *Duchowości ciała* autorstwa psychologa terapeuty Alexandra Lowena – *Kim jestem?*, s. 9, do *7 nawyków skutecznego działania Stevena R. Coveya – Kim jestem?*, s. 35, do *O sztuce miłości* Ericha Froma – *Kim jestem?*, s. 68 do publikacji Tenzina Giaco, XIV Dalajlamy, przygotowanej na Milenijny Światowy Szczyt Przywódców religijnych i Duchowych we wrześniu 2001 roku – *Kim jestem?,* s. 155),
2. literatury pięknej (np. do *Idioty* Fiodora Dostojewskiego – *Kim jestem?*, s. 19, do *Małego księcia* Antoine de Saint-Exupéry – *Kim jestem?*, s. 61 oraz *Wędrując ku dorosłości*, s. 65, do *Drugich zapisków na pudełku od zapałek* Umberto Ecco – *Kim jestem?*, s. 80, do *Anny Kareniny* Lwa Tołstoja – *Kim jestem?*, s.180, do wiersza *Być przyjacielem* Sary Bronzino – *Wokół nas*, s. 157, do *Hamleta* Williama Szekspira, *Wędrując ku dorosłości*, s. 41),

[84] por. F. Kalinowska, dz. cyt., s. 49 „<<ja, jako uczeń gimnazjum>>, <<mieszkaniec Ziemi>>, <<obywatel Polski>>".

3. prawa o charakterze ogólnoświatowym i ogólnoeuropejskim lub do stanowiących je organizacji (np. *Przysięgi Hipokratesa* składanej przez adeptów sztuki lekarskiej – *Kim jestem?*, s. 86, *Deklaracji Praw Dziecka*, *Konwencji Praw Dziecka* obu uchwalonych przez ONZ w 1959 roku, Światowej Organizacji Zdrowia – K. Szczerba s, 117),
4. międzynarodowych autorytetów społecznych (np. do astronauty Neila Armstronga – *Ja i Ty*, s. 11, koszykarza Michaela Jeffreya Jordana – *Ja i Ty*, s. 12, misjonarki Matki Teresy – *Ja i Ty*, s. 13) i umieszczanie ich w kontekście wybitnych polskich przedstawicieli nauki np. Marii Skłodowskiej Curie – *Ja i Ty*, s. 12 – lub reprezentanta Kościoła jak np. Jana Pawła II obok Mahatmy Ghandiego i Matki Teresy – *Wokół nas*, s. 172),
5. ogólnocywilizacyjnego dorobku sztuk pięknych (np. obrazy: Albrechta Dűrera *Portret matki*, – F. Kalinowska, s. 16, Michała Buonarottiego *Stworzenie Adama* – F. Kalinowska, s. 4, Caspara Dawida Friedricha *Fazy życia* – F. Kalinowska, s. 11, Pierre Bonarda *Mieszczańskie popołudnie* – F. Kalinowska, s. 24, Odilona Redona *Narodziny Wenus* – F. Kalinowska, s. 68).

Jednak i w tym przypadku owe odwołania nie są równie chętnie czynione przez wszystkie analizowane podręczniki. Jak przytacza materiał dowodowy najchętniej do zasobów dziedzictwa światowego, i to porównywalnie w szerokim zakresie, sięgnęli twórcy *Kim jestem?* Powszechnie znane osiągnięcia sztuk pięknych innych narodów natomiast okazały się być dobrą ilustracją dla zaznaczenia europejskości polskiej familii także dla Felicji Kalinowskiej autorki *Wychowania do życia w rodzinie* wydanego w 2002 r.

Nawiązywanie w analizowane podręczniki do dziedzictwa ogólnocywilizacyjnego ma za zadanie uświadomić młodemu odbiorcy, że rodzina polska i jej specyfika jest nie tylko kwestią jednego narodu (w tym przypadku polskiego), ale że stanowi ona wartość będącą także elementem kultury europejskiej i ogólnoświatowej. Zlokalizowanie rodziny na tle dorobku innych narodów, a zarazem wykazywanie, że i ona poprzez swoich wybitnych przedstawicieli ten dorobek tworzyła i tworzy, daje poczucie dumy i wyjątkowości, a jednocześnie niesie postulat większego otwarcia się jej przedstawicieli na poczucie wspólnoty w kulturze oraz może przyczyniać się do większej tolerancji względem ludzi z innych państw, odmiennych ras czy religii. Tak więc słabe podkreślanie przez autorów polskich korzeni rodziny ukazywanej w omawianych podręcznikach

można by najprościej tłumaczyć zaniedbaniem, ale może być to interpretowane także jako pozytywny wyraz dążenia do europeizacji i globalizacji[85], do swoistej ucieczki od narodowościowego spojrzenia na te problemy, do jakby oderwania się od myślenia i działania w duchu anegdotyczno-ironicznego stwierdzenia „Słoń, a sprawa polska"[86] upowszechnionego przez Stefana Żeromskiego w *Przedwiośniu*, a zinterpretowanego przez Henryka Markiewicza i Andrzeja Romanowskiego w *Skrzydlatych słowach. Wielkim słowniku cytatów polskich i obcych*[87].

W tym miejscu zaznaczyć jednak należy, że owo obserwowane spłycanie w opisie rodziny jej rodowodu i przynależności kulturowo-geograficzno-narodowej może wiązać się również z przeświadczeniem, iż wartości wskazywane przez postulowaną podręcznikową familię, wpisywać się mogą w szerszy kontekst jej istnienia związany z religijno-katolickim ujęciem jej obrazu, charakterystycznym nie tylko dla wyznawców konkretnego narodu, ale uniwersalnym w odniesieniu do wszystkich katolickich rodzin na świecie. Ten katolicki model opisywanej rodziny podkreślany jest na wiele sposobów. Są to np. odwołania do:

1. Nowego Testamentu, który „kładzie wyraźny akcent na monogamię i trwałość małżeństwa (np. *Wędrując ku dorosłości*, s.187),
2. sakramentalnego charakteru małżeństwa i jego nierozerwalności aż do śmierci jednego z małżonków (np. *Wędrując ku dorosłości*, s.188) oraz do wynikającej z niego „nadprzyrodzonej miłości" (np. F. Kalinowska, s.96),
3. konkordatu, który zezwala na tworzenie się małżeństw kanonicznych (np. *Wędrując ku dorosłości*, s.189),
4. zapewnień o wysokiej rangi kobiety i jej godności, co ma swój wzór w Matce Chrystusa, (np. *Wędrując ku dorosłości*, s.188),
5. *Familiaris consortio* Jana Pawła II, w którym mówi się o poszanowaniu godności i trosce o dziecko już od jego poczęcia (np. *Wędrując ku dorosłości*, s.189),

---

[85] Trzeba jednak podkreślić, iż obserwowane, szczególnie w ostatnim 10-leciu dążenia Europy do otwarcia się na wielokulturowość spotkały się z fiaskiem, wyrazem tego zjawiska jest wypowiedź kanclerz Niemiec Angeli Merkel, która wygłosiła tezę o upadku wielokulturowości w większości państw Europy (Fakty TVN z dnia 19.10. 2010 r.).

[86] Sformułowane w XIX w. określenie „Słoń a sprawa Polska" używane w przypadku doszukiwania się we wszystkich kwestiach związków z polską sprawą narodową wykorzystane zostało w *Przedwiośniu*, kiedy to Polak, mający napisać rozprawę o słoniu napisał pracę pt. *Słoń a Polska* por. S. Żeromski, *Przedwiośnie,* Warszawa 2002, s. 297.

[87] Por. H. Markiewicz, A. Romanowski, *Skrzydlate słowa*. Warszawa 2007.

6. podstaw religijnych zawartych w *Dekalogu* i do wiary w Jezusa Chrystusa, które powinny stanowić wykładnię w rodzicielskich zadaniach opiekuńczo-wychowawczych (np. *Wędrując ku dorosłości*, s. 13),
7. naturalnego planowania rodziny postulowanego przez Kościół (np. *Wędrując ku dorosłości*, s. 121) i przeciwstawienia mu sztucznych metod ograniczenia płodności przez tenże sam Kościół nieaprobowanych (np. *Wędrując ku dorosłości*, s.141),
8. podstaw religijnych nakazujących niepodejmowanie współżycia płciowego, kiedy np. para nie jest w związku małżeńskim, a jest wyznania katolickiego (np. *Kim jestem?*, s. 164, 197 oraz *Wędrując ku dorosłości*, s.174),
9. kwestii aborcji; w cytowanym piśmie katolickim pn. *Niedziela* zawarta jest przestroga przed jej dokonywaniem. Karą za jej wykonanie będzie spustoszona psychika kobiety i utrata przez nią wiary w sens życia (np. *Wędrując ku dorosłości*, s.149). Tak stanowi przywoływany również *Dekalog* Kościoła, w którym wyrażone jest stanowisko, że człowiekiem jest się od poczęcia – stąd też wynika zakaz aborcji (np. F. Kalinowska, s. 7) oraz *Katechizm Kościoła katolickiego*, p. 2258 stwierdzający, iż „Nikt w żadnej sytuacji, nie może rościć sobie prawa do bezpośredniego niszczenia niewinnej istoty ludzkiej".(*Kim jestem?*, s. 100),
10. narodzin Chrystusa, które świętowane są uroczyście od ponad 2000 lat (np. *Wędrując ku dorosłości*, s. 29), a wyraża się to wolną od pracy niedzielą lub sobotą i niedzielą, w zależności od zamożności kraju (np. *Wędrując ku dorosłości*, s. 31),
11. katechizmu powszechnego, w którym Kościół nie potępia odmienności seksualnej, jaką jest homoseksualizm (np. F. Kalinowska, s. 7), ale „akty homoseksualne uznaje za grzeszne i wzywa osoby homoseksualne do powstrzymywania się od takich zachowań" (np. *Kim jestem ?*, s. 128, 197),
12. badań prowadzonych przez Instytut Statystyki Kościoła Katolickiego, które wykazują, iż młodzi ludzie „pragną wielkiej miłości, udanego związku małżeńskiego, szczęścia rodzinnego (np. F. Kalinowska, s. 88) oraz do książki Karola Wojtyły pt. *Miłość i odpowiedzialność*, w której przeciwstawiono niskość popędu seksualnego wielkości miłości, która „chce dawać, tworzyć dobro, uszczęśliwiać"[88], lub

do *Biblii*, w której miłość określana jest jako „największy dar" (np. *Ja i Ty*, s. 131).

13. kwestii eutanazji, która jest potępiana przez Kościół, natomiast stosowanie w przypadku ciężkiej choroby silnych środków przeciwbólowych, nawet kosztem ograniczenia świadomości pacjenta, nie jest w rozumieniu Kościoła eutanazją i jest postępowaniem oficjalnie uznanym (np. F. Kalinowska, s. 108),
14. preambuły w obowiązującej *Konstytucji RP*, w której występuje odwołanie do Boga będącego „źródłem prawdy, sprawiedliwości, dobra i piękna" oraz do jej odrzuconego projektu, w którym naród Polski został określony jako obligatoryjnie „wierzący w Boga Wszechmogącego w Trójcy Świętej Jedynego" (oba przykłady *Kim jestem?*, s. 85),
15. nieomylności papieża (np. *Kim jestem?*, s. 110),
16. podstaw religii chrześcijańskiej, które określają zasady wiary w Jezusa Chrystusa, a reguły postępowania sprowadzają do miłości do Boga i bliźniego (np. *Wokół nas*, s. 113).

Koncepcja rodziny zawarta w omawianych podręcznikach została ponadto wzmocniona przez bogaty materiał ikonograficzny, publicystyczny i literacki. Ma on na celu pogłębić oddźwięk czytelniczy i zakładany efekt edukacyjny. Jeśli chodzi o materiał ikonograficzny to np. w podręczniku *Wędrując ku dorosłości* rozdział „We wspólnocie rodzinnej" opatrzony został licznymi rysunkami o głównie humorystycznym charakterze. Ilustracje, odnosząc się – często w sposób dowcipny a zarazem metaforyczny – do zagadnień poruszanych w rozdziałach, dodatkowo wzmacniają wymowę treści kształcenia, które dotyczą zazwyczaj stosunków panujących w rodzinie lub też w ogóle relacji międzyludzkich (jak choćby w książce w *Kim jestem?*). Przykładem oświetlającym np. pierwszy z przypadków może być rysunek ze strony 31 (ilustrujący aktywność domową mężczyzny), na którym zmęczony osobnik płci męskiej polegując w fotelu przed telewizorem stwierdza: „Uff... ale jestem zmęczony tym odpoczywaniem"[89].

Innym elementem ikonograficznym wspomagającym teksty analizowanych publikacji są XIX-wieczne fotografie. Jedną z nich jest

[88] *Kim jestem?*, dz. cyt., s. 67
[89] Tamże, s. 31.

zamieszczony w podręczniku *Wokół nas* w podrozdziale „Funkcje rodziny" portret familii, na którym ustylizowani w nieco sztucznych pozach spoglądają w obiektyw rodzice z dwiema kilkuletnimi córkami. Spoczywający w wysokim tronowym fotelu ojciec rodziny ma u swego boku stojącą nieco z tyłu małżonkę, która pochyla się ku jednej z córek. Druga z dziewczynek siedzi obok ojca na niższym krześle. Odległy czasowo[90] rodowód ma również obraz Bernarda Pothasta *Ciepło rodzinne* przedstawiający matkę z trójką malutkich dzieci. Kobieta trzyma robótkę na kolanach, a jednocześnie spogląda z czułością i oddaniem na dziecko w kołysce oraz dwie dziewczynki siedzące wokół najmłodszego potomka. Reprodukcję obrazu zamieszczono w podrozdziale dot. funkcji socjalizacyjnej rodziny. Nawiązywanie do przeszłości, dzięki fotografiom i obrazom, ma z jednej strony podkreślać pokoleniową i cywilizacyjną ciągłość rodziny, z drugiej zaś – ze względu na typowy podział ról, jaki przypisuje się tu obu płciom – stanowi odwołanie do patriarchalnego wzorca familii, od którego podręczniki nie są wolne. I chociaż lektura każdej z książek wykazuje, że zamieszczony w nich materiał fotograficzny odnosi się głównie do bliskiej współczesności, to jednak trudno nie zauważyć, że i w tym przypadku dobór zdjęć wyraźnie podkreśla stereotypowe poglądy na temat ról mężczyzn i kobiet w polskiej rodzinie. Kobieta bardzo często występuje tu obok dziecka i męża (np. *Wokół nas*, fot. s. 108, 122; *Ja i Ty*, fot. s. 80, 104, 120) lub równie często funkcje opiekuńcze wypełnia sama (np. *Wokół nas*, fot. s. 112, Szczerba, fot. s. 8, 93, 95). Jest więc głównie matką i żoną. To tym bardziej charakterystyczne, że podręczniki prawie w ogóle w materiale ikonograficznym nie odnoszą się do pracy zawodowej kobiet.

Rodzina, w intencji podręczników, jest silna i trwała. To kuźnia wszelkich pozytywnych wartości i podpora, na którą człowiek może liczyć całe życie. Ten idylliczny obraz podtrzymują zamieszczane w analizowanych książkach np. fragmenty dzieł literackich lub nawet całych wierszy, fragmenty publicystyki, cytatów z dokumentów urzędowych czy też przysłowia. Przykładowo podręczniki *Wędrując ku dorosłości* oraz *Wokół nas* w rozdziale poświęconym kulturotwórczej funkcji rodziny wykorzystują wiersz Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego pt. *Spotkanie*

[90] choć dzieło powstało około roku 1920 i należało do większego cyklu opiewającego życie rodziny chłopskiej jest w istocie stylizowanym, starszym czasowo, gdyż nawiązującym do połowy XIX w., portretem wiejskiej holenderskiej rodziny tamtego okresu.

z matką[91], by podkreślić rolę, jaką jej osoba odegrała w wypełnianiu tego zadania i kształtowaniu późniejszej drogi życiowej poety. Z kolei chcąc podkreślić i wzmocnić wagę miłości, wskazywanej przez omawiane książki jako fundament prawidłowego funkcjonowania rodziny, podręczniki *Ja i Ty*, *Wychowanie do życia w rodzinie* F. Kalinowskiej oraz *Kim jestem?* odwołują się do najwyższego autorytetu *Biblii* cytując dla zobrazowania istoty zjawiska *I list św. Pawła do Koryntian*[92], w którym miłość przedstawiana jest jako dar od Boga, jako zjawisko, które uczy altruizmu, poświęcenia i oddania się drugiemu człowiekowi. Gdyby jednak taka wizja miłości nie odpowiadała młodemu odbiorcy może się on zapoznać z zacytowanym fragmentem rozmowy z psychoterapeutą Wojciechem Eichelbergiem[93], w którym współczesny wybitny polski psycholog oddziela potrzebę bycia z kimś od pojęcia miłości, wskazując jednocześnie na wagę podejmowanych wyborów.

Zamieszczane w podręcznikach fragmenty publicystyczne mogą, jak np. fragment wypowiedzi Moniki, dziewczyny z domu dziecka, szczególnie poruszyć serca młodzieży, bowiem nastolatka w swym wystąpieniu podczas „dziecięcego parlamentu" w Sejmie zarzuciła dorosłym, że „rozmawiają, robią badania, przekonują do dobra, ale nikt nie zrobił testu na ból dziecięcego serca"[94]. Takie dramatyczne wyznania rówieśników gimnazjalistów zamieszczane w omawianych tekstach mają uzmysławiać młodzieży, jak ważna jest rodzina w kształtowaniu ich życia.

Rola rodziny wzmacniana jest także w świadomości odbiorcy poprzez przysłowia i powiedzenia typu: „spadające liście wracają do swoich korzeni" czy „dorastanie bez rodzeństwa skraca dzieciństwo"[95], które zamieszczane są w niektórych podręcznikach jako konkluzje poszczególnych rozdziałów. Natomiast przedruk dokumentów urzędowych, w tym np. fragmentów Konstytucji[96], wskazuje, że rodzina i rodzicielstwo podlegają szczególnej ochronie państwa, co znajduje gwarancje już w ustawie zasadniczej.

Podsumowując można stwierdzić, iż zamieszczony materiał literacki, publicystyczny i dokumenty urzędowe – korespondując z treściami

---

91 *Wędrując ku dorosłości*, dz.cyt., s.12; *Wokół nas*, dz. cyt., s.111.
92 *Ja i Ty*, dz. cyt., s. 131; F. Kalinowska, dz. cyt., s. 38 oraz *Kim jestem?* dz. cyt., s. 38.
93 *Kim jestem?,* dz. cyt., s. 64.
94 F. Kalinowska, dz. cyt., s. 22.
95 *Tamże*, s. 23.
96 *Kim jestem?,* dz. cyt. s. 53.

omawianych podręczników – wzmacniają ich tekst zasadniczy, ilustrując poprzez swoje treści materiał poznawczy w nich zawarty. Przekonanie czytelnika o wartości rodziny w jego życiu budują dzięki odwoływaniu się do: autorytetów katolickich, ludzi związanych z nauką i literaturą, przeżyć nastolatków oraz najważniejszych dokumentów prawnych obowiązujących w Polsce. Starają się tym samym ukazać wizję rodziny, którą uważają za partnerską, a która w istocie ma charakter tradycyjny, gdyż:

1. odwołuje się do sformalizowanego związku kobiety i mężczyzny oraz ich potomstwa, prowadzących wspólne gospodarstwo domowe,
2. uznaje się, że priorytetową rolą kobiety jest rodzina i jej potrzeby,
3. przyjmuje się, iż w postępowaniu małżonków i rodziny autorytetem powinny być kanony chrześcijańskie, choć jednocześnie – z dużym dystansem – ukazuje się inne możliwości postaw i zachowań.

Postępujące w polskim społeczeństwie zmiany w strukturze i zachowaniach członków rodziny są w zasadzie marginalizowane. Za oczywiste uważa się jednak, iż kobieta pracuje, choć już w podejściu do jej kariery zawodowej dostrzec można wyraźną nieufność wynikającą z przekonania, że może to zagrozić jej roli małżeńskiej i macierzyńsko-wychowawczej. Kobietę i mężczyznę czyni się odpowiedzialnymi za prawidłowe funkcjonowanie rodziny, wzajemne szczęście, tak jak i za szczęście urodzonych w związku dzieci. W tym sensie współodpowiedzialność małżonków jest rozłożona równorzędnie, jednak i tutaj jest to postrzeganie tylko pozorne. Od mężczyzny bowiem, np. w przypadku ciężkiej choroby dziecka czy innych problemów rodzinnych nie wymaga się, by przejął na siebie domowe obowiązki i zrezygnował z pracy zawodowej.

Bibliografia

Kramarz M., *Być kobietą, być mężczyzna. Jak przygotować dziecko do pełnienia ról związanych z płcią?*
http://www. vulcan.com.pl//.
H. Markiewicz, A. Romanowski, *Skrzydlate słowa*. Warszawa 2007.
Materiał na konferencję prasową w dn. 23 X 2007 r. GUS Departament Badań Demograficznych. Sytuacja demograficzna w Polsce, http //www. stat.gov.pl//
Sikorska M., *Nowa matka, nowy ojciec, nowe dziecko. O nowym układzie sił w polskich rodzinach*, Warszawa 2009.
Żeromski S., *Przedwiośnie,* Warszawa 2002.
Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. (Dz.U. 1991 nr 95, poz. 425 z późniejszymi zmianami).
Dz. U. 1999 Nr 67, poz. 756.

Rozdział III

Rola rodziny w wychowaniu młodego pokolenia

Role of the family in the upbringing of a young generation

doi: 10.23734/wwr20112.217.227

JOLANTA SZABLICKA-ŻAK
UNIWERSYTET WROCŁAWSKI

Poszukiwanie korzeni i tradycji rodzinnych. Aspekt dydaktyczny i wychowawczy seminarium pedagogicznego

The quest for family roots and traditions.
Didactic and educational aspects of a pedagogic seminar

Abstract: This text is an attempt to share the experience and observations resulting from a one-year pedagogic seminar conducted for students attending extramural courses at the Institute of Pedagogy at the University of Wrocław, between 2005 and 2008. The theme of the family and its multidimensional depictions discussed as part of the seminar was subjected to an in-depth analysis within the framework of the historical and anthropological context. Didactic and educational purposes, as well as research methods were set forth. The seminar gave rise to dozens of dissertations on the family and the traditions it cultivates. The said studies embraced life stories of a few generations, starting from the late great-grandparents and grandparents to the contemporary family members, including the authors and their children, thus giving an interesting account of the twentieth century history and the changes in the family structure. Students pointed out that family bonds were both restored and tightened as a result of collecting materials and holding conversations. Furthermore, while gathering materials and drafting their dissertations, students became aware of the fact that each and every person contributes to shaping history and is responsible for what constitutes the present and the future of not only his/ her family or local community, but at times also the homeland.

Key words: family, history, tradition.

Niniejszy tekst jest próbą podzielenia się doświadczeniami i refleksjami z rocznego seminarium pedagogicznego prowadzonego dla studentów studiów zaocznych w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego w latach 2005-2008. Pomysł seminarium pedagogicznego o takiej tematyce zrodził się w czasach dominacji trendu ideologii ponowoczesności, który przeszłość w najlepszym razie ignorował, ale częściej dążył do jej unie-

ważnienia. Chociaż trend ten już słabnie, to niechęć do przeszłości i agresja werbalna ją opisująca jest nadal widoczna, nie tylko u internetowych blogerów i na portalach społecznościowych, także w opracowaniach naukowych z tego nurtu[1]. Wzorem wypowiadających się należy pozbyć się wszystkiego co pochodzi z minionego tysiąclecia i żyć wyłącznie współczesnością i teraźniejszością. Bez wątpienia postawa taka jest wytworem, nie tylko obowiązującej mody na ahistoryczność, ale także u jej podstawy leży alienacja, kryzys tożsamości i kryzys rodziny, zwłaszcza w jej tradycyjnym kształcie. Ten stan rzeczy potwierdzają liczne badania i opracowania naukowe[2]. Ponieważ przeszłość (w tym historia najnowsza) nie jest „trendy" , wiedza jej dotycząca jest bardzo skromna, a nierzadko fałszywa. W tym także wiedza o sobie, własnej rodzinie, jej pochodzeniu, jej losach i miejscach z nimi związanych, uwarunkowanych przez makrohistorię. Takie sygnały pojawiały się często w kontaktach ze studentami w trakcie prowadzenia zajęć dydaktycznych, zwłaszcza z historii wychowania. Być może problem „wykorzenienia", słabej znajomości historii rodziny w sposób szczególny występuje na Ziemiach Zachodnich, gdzie po II wojnie światowej osiedlano „wyrwanych z korzeni" depatriantów z Kresów Wschodnich, ekspatriantów z akcji „Wisła" oraz występowała migracja ludności z różnych dzielnic Polski. Swoistą rolę w życiu rodzin odgrywa również syndrom pogranicza, tak w przeszłości, jak współcześnie. W rodzinach o korzeniach wielonarodowych, których członkami są Polacy, Niemcy, Czesi, Słowacy, Węgrzy, Ukraińcy, Żydzi, Rosjanie, Białorusini, Litwini, Łotysze, spolonizowani Francuzi z armii napoleońskiej i spolonizowani Austriacy z Galicji oraz różnoetnicznych (np. Ślązacy, Łemkowie) poszukiwanie tożsamości jest dosyć trudne. W politycznie jednolitej narodowościowo PRL problem mniejszości w zasadzie nie istniał, lepiej też nie było się przyznawać do przynależności niektórych z nich. Ponadto w pokoleniu dziadków i rodziców na powściągliwość w szerzeniu wiedzy o swoim pochodzeniu, narodowości, przeżyciach i dramatach

---

[1] A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja" i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa 2001; J. F. Lyotard, *Kondycja ponowoczesna*, Warszawa 1997; F. Fukujama, *Koniec historii*, Poznań 1996.

[2] F. Adamski, *Rodzina, Wymiar społeczno-kulturowy*, Kraków 2002; L. Dyczewski, *Więź między pokoleniami w rodzinie*, Lublin 2002; W. Korzeniowska, U. Szuścik, (red.), Rodzina-historia-współczesność, Kraków 2005; Z. Tyszka, Rodzina we współczesnym świecie,Warszawa 2002; A. Michalska, (red.), *Dylematy współczesnych rodzin*, Warszawa 2005; S. Kawula, J. Brągiel, A. Janke, *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Toruń 200 i inne.

rodzinnych, tradycjach i zwyczajach wpływ miała sytuacja polityczna w PRL-u. Z czasem pojawił się również kryzys generacyjny utrudniający wzajemne kontakty. Dlatego dzisiaj trudno odtworzyć powikłane losy wielu rodzin i ich korzenie.

Ponieważ studentów pedagogiki nie jest łatwo przekonać do podejmowania tematów z płaszczyzny badań historycznych, nie dysponują również dostateczną znajomością warsztatu badawczego, lepiej szukać „tematu-pretekstu" z płaszczyzny badań społeczno-pedagogicznych i nadać mu wymiar historyczny. Zważywszy na to, że pedagogowie nie będący jednocześnie historykami niechętnie odwołują się do historii w swoich badaniach różnych zjawisk społecznych, rodzina w jej wielowymiarowym aspekcie wydaje się być dobrym „tematem-pretekstem" do pogłębionej analizy uwzględniającej również kontekst historyczny i antropologiczny, jeśli dodamy jeszcze zwyczaje i tradycje rodzinne. Historycy zaś w tego typu badaniach nie eksponują aspektu pedagogicznego. Rodzina jest wspólnotą, a wspólnota nie może istnieć bez kultywowania pamięci, która eksponuje jej wartość. Pamięć o wspólnych korzeniach i historii buduje tożsamość człowieka i rodziny. Według H. G. Gadamera „nie możliwe jest oderwanie się od historycznego i kulturowego kontekstu określającego ramy interpretacyjne osoby". Dla uczestników seminarium pedagogicznego w realizacji tematu poświęconego rodzinie otwiera się atrakcyjne pole badawcze, czego potwierdzeniem mogą być słowa zamieszczone we wstępie przez jedną ze studentek: „Ucieszyła mnie propozycja skoncentrowania się na temacie rodziny. Uważam bowiem, że nie ma nic bardziej intrygującego i ciekawego nad wgłębianie się w historię własnej rodziny. Odkrywanie krok po kroku pewnych tajemnic i sekretów, a przede wszystkim poznanie przyczyn mojego istnienia w określonym miejscu, czasie i przestrzeni życiowej". [E. B.][3] W istocie jest to temat bliski człowiekowi, budzący na ogół wiele pozytywnych emocji, aczkolwiek może zdarzyć się również, że pozyskanie wiedzy o losach członków rodziny jest bolesne, rzeczywiście kryje jakąś tajemnicę „coś bardzo złego, czego nie chce się ujawniać, choć rozmowa o tym przynosi mimo wszystko ulgę" – napisała inna studentka. „Babcia Zofia, podobnie jak jej mąż i dzieci nigdy nie lubiła wspominać życia pozostawionego na Ukrainie. [...]

[3] W nawiasach kwadratowych zamieszczone są inicjały uczestników seminarium pedagogicznego za ich zgodą. W niektórych przypadkach świadomie zrezygnowałam z podania inicjałów.

Pozostawione w pamięci obrazy krwawych mordów, strach przed Ukraińcami postawiły mur milczenia. ” [M. C.] Niektórzy z uczestników seminarium stwierdzili, że dopiero poraz pierwszy usłyszeli o przedwojennych losach krewnych bo wcześniej nigdy o to nie pytali. „Wstyd mi, że wcześniej nie pytałam a tak wiele osób już nie mogę zapytać, prawdę o swoim życiu zabrali do grobu”. [L. G.] Kilka osób przyznało się, że z powodu nieznajomości historii odnosiło się do wspomnień dziadków z pobłażliwością i niedowierzaniem a teraz okazało się, że „stare papiery poświadczyły prawdę”. Bywało też odwrotnie: „z wielkiego majątku babci zrobiła się chałupka”.

Seminarium pedagogiczne ma swoje prawa i metodologię a prowadzący je zobowiązany jest do ich przestrzegania. Założonymi przez prowadzącego celami dydaktycznymi (aspekt dydaktyczny) są:

– kształtowanie umiejętności dostrzegania problemów naukowych i formułowanie tematów badawczych;
– wypracowanie struktury pojęciowej przy umiejętnym korzystaniu z bogactwa i różnorodności kryteriów definiujących np. pojęcie rodziny;
– krytyczna analiza literatury przedmiotu oraz źródeł naukowych, w tym szczególne zwrócenie uwagi na różnorodność źródeł historycznych i ich krytykę;
– poznanie metod i technik badawczych oraz właściwy ich dobór i zastosowanie w praktyce, również z uwzględnieniem metod biograficznych i historycznych[4];
– nabywanie umiejętności redagowania tekstów naukowych (konstrukcja pracy, umiejętność sporządzania bibliografii i przypisów).

Warto dodać, że seminarium pedagogiczne na ogół poprzedza albo toczy się równolegle z seminarium magisterskim i jak zauważają studenci jest jego dobrym uzupełnieniem, zwłaszcza w dziedzinie metodologii. Wydawać by się mogło, że absolwenci studiów licencjackich powinni byli już opanować wiele z tych umiejętności, ale tak nie jest. Zróżnicowany poziom studiów licencjackich sprawia, że pisanie tekstów w rygorze zasad nauki nadal sprawia trudność. Tak więc wszelkie ćwiczenia w tej umiejętności są pożyteczne.

---

[4] M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Warszawa 2006; B. Miśkiewicz, *Wstęp do badań historycznych*.Poznań 2005.

W ramach seminarium pedagogicznego istotne znaczenie ma również realizacja celów pedagogicznych o charakterze poznawczym i wychowawczym. Zaliczyłabym tu:

– poznanie siebie na tle dziejów rodziny, pochodzenia jej przodków, nazwiska, miejsc z nią związanych;
– budowanie i rozwijanie więzi rodzinnych, kontaktów międzypokoleniowych – wskazanie wartości czasu poświęconego członkom rodziny;
– poznanie i kultywowanie zwyczajów i tradycji rodzinnych, ważnej dla rodziny symboliki, przekazywanie tego najmłodszym jej członkom;
– zainteresowanie historią począwszy od mikro- do makro- i mega-historii – od wzbudzenia zainteresowania losami i doświadczeniami krewnych do refleksji nad wydarzeniami historycznymi, które były ich udziałem;
– dbałość o zachowanie świadków i śladów historii;
– zwrócenie uwagi na badania regionalne, projekty i programy edukacyjne np.: „Ślady przeszłości" – program nauczania realizowany w szkołach, „Pamięć i Przyszłość" – ośrodek założony w 2007 roku, którego głównym celem jest badanie najnowszej historii Ziem Zachodnich – dla studentów z tego obszaru szczególnie ciekawe w nim wydaje się poszukiwanie „tożsamości miast", w których po wojnie ludność wymieniła się prawie w stu procentach.

Rezultatem seminarium pedagogicznego było kilkadziesiąt prac poświęconych rodzinie z uwzględnieniem różnych jej aspektów np.: „Moja rodzina, jej korzenie i tradycje" [A. C.], „Dzieje rodziny i jej wpływ na moje losy" [M. F.], „Edukacyjne dążenia mojej rodziny w świetle społecznych i politycznych uwarunkowań" [J. D.], „Niełatwa droga z Podola na Ziemie Zachodnie" [R. B.], „Podróż przez pokolenia" [D. C.], „Moi przodkowie" [K. W.], „Mój dom rodzinny" [E. B.], „Kobiety w mojej rodzinie" [M. C.],„Pamiętam...fragmenty obrazu mojej rodziny" [T. C.].

W prawie wszystkich pracach zostały opisane liczne pokolenia od często już nieżyjących pradziadków i dziadków po współcześnie żyjących członków rodziny, łącznie z autorami i ich dziećmi. E. A. kierując się wskazówkami genealogicznymi przeprowadziła wywód do szóstego pokolenia[5]. Można rzec, że studenci pokonując wiele trudności dokonali

[5] M. Nowaczyk, *Poszukiwanie przodków. Genealogia dla każdego*, Warszawa 2005; R.T. Prinke, *Poradnik genealoga amatora*, Poznań 2006.

skrupulatnej „inwentaryzacji" członków swojej rodziny i napawało ich to dumą: „bo wcale nie było łatwo ich pozbierać" [T. C.], „okazało się, że w ogóle ich nie znałam i tropiłam jak dedektyw". [L. G.]

Zgodnie z ustalonymi w trakcie seminarium wymogami konstrukcyjnymi wszystkie prace zawierały teoretyczny rozdział dotyczący definicji podstawowych pojęć takich jak rodzina, jej struktura, funkcje, zmiany w niej zachodzące, tradycja, zwyczaj, obyczaj w ujęciu różnych autorów[6]. W dalszej kolejności w oparciu o literaturę przedmiotu w zależności od tematu następowała charakterystyka okresu historycznego z szczególnym uwzględnieniem wydarzeń i problemów bezpośrednio związanych z opisanymi losami członków rodziny, bądź obraz tradycji, zwyczajów i obrzędów ludowych charakterystycznych dla danego regionu, z którego rodzina pochodziła. Bowiem same narracje pozbawione niezależnego od nich kontekstu historycznego i kulturowego nie dają pełnego świadectwa swoich czasów, potrzebna jest znajomość tła do zrozumienia i uporządkowania wiedzy. W wielu pracach autorzy na podstawie wspomnień krewnych, nielicznych zachowanych fotografii i dokumentów odsłonili miejsca i utracone domy dzieciństwa swoich dziadków, także groby przodków, zamieścili topografię i opis miejsc związanych z życiem rodziny. Akty nadania ziemi, domu, gospodarstwa wskazały nową przystań życiową po przesiedleniu z Kresów Wschodnich na Ziemie Zachodnie. Był to często rezultat najpierw żmudnego procesu poszukiwań na dawnych mapach i w starych przewodnikach już nieistniejących maleńkich osad, kolonii i wiosek na Kresach Wschodnich skąd rodzina wywodziła się, a następnie odtworzenia historii niemieckich wiosek i miasteczek, w których się po wojnie osiedliła. Występował tu zauważany przez niektórych autorów pewien dysonans. Najstarsze pokolenie nowe miejsce osiedlenia długo traktowało tymczasowo i wrogo, wierząc w powrót do domu rodzinnego i swojej małej ojczyzny, zaś młodzi, a zwłaszcza urodzeni na Ziemiach Zachodnich, szybko się asymilowali nie zważając na resentymenty „starych". Tym bardziej, że niewiele się o nich wiedziało bo „temat był to w PRL-u niebezpieczny i lepiej było się nie chwalić, że rodzina miała majątek za Bugiem". Tylko nieliczni wśród seminarzystów Ślązacy – autochtoni z Śląska Opolskiego i Górnego nie mieli większych problemów

---

[6] F. Adamski dz. cyt.; L. Dyczewski *Rodzina twórcą i przekazicielem kultury*, Lublin 2003; Z. Tyszka dz. cyt.; S.Kawula , J. Brągiel , A. Janke, dz. cyt.; E. Ferenc, *Polskie tradycje świąteczne,* Poznań 1998 i inne.

z korzeniami rodziny i miejscem jej zamieszkania w przeszłości bo rodziny były osiadłe na tym samym obszarze od pokoleń. Co najwyżej czasowo ich członkowie udawali się na emigrację zarobkową do Europy Zachodniej, podobnie jak dzisiaj. Aczkolwiek współcześnie częściej tam osiedlają się na stałe. Podobnie u Ślązaków jest z tradycją: „od stuleci mamy w niedzielę na obiad nudelzupa, czorne kluski, rolady i modro kapusta a na dachu gołębniki" – piszą B. F. i K. L. z Ziemi Rybnickiej.

Zasadniczą część pracy stanowił rozdział poświęcony członkom rodziny i ich losom, zbudowany na podstawie narracji żyjących najstarszych krewnych, pozyskanych od nich różnego rodzaju dokumentów, listów, pamiętników i fotografii oraz na kwerendzie archiwalnej. W jego treści odbiły się jak w zwierciadle wydarzenia historyczne, w które obfitował wiek XX, i które zapisał w losach ludzi, nie szczędząc im dramatów. Znalazły się tam relacje z doświadczeń przedwojennych i losów wojennych, opis skomplikowanych stosunków narodowościowych, okupacji niemieckiej i sowieckiej, udziału w konspiracji i AK, powstaniu warszawskim, pobytu na zesłaniach w ZSRR i na przymusowych robotach w Niemczech, w łagrach sowieckich i w nazistowskich obozach koncentracyjnych, a po wojnie w stalinowskich więzieniach. Opis zmiany sytuacji życiowej, etapy edukacji i kariery zawodowe, trudne lata w okresie stalinowskiego terroru, życie w PRL-u, w stanie wojennym i po transformacji ustrojowej.

Autorzy prac ze zdumieniem odkrywali w niepozornych krewnych: babciach, dziadkach, starych ciotkach, stryjach i wujach – bohaterów i świadków historii, świetnych gawędziarzy. „Historia przestała być dla mnie nudnym podręcznikiem, mam ją żywą w domu" – stwierdził jeden ze studentów. „Wileńszczyzna – nie potrafię pisać o niej bez emocji. Nigdy tam nie byłam, ale jest mi bliska. Opowieści mojej babci, wspomnienia mojego taty, ich ogromna tęsknota za rodzinnymi stronami sprawiła, że odczuwam silną więź z przodkami znad Wilejki" – pisze M. B. Z kolei K. W. ze zdumieniem słuchała, że Jej babcia jako młodziutka dziewczyna spotykała się w Wilnie ze studentem Czesławem Miłoszem, ale Jej rodzice tego nie akceptowali. „Powściągliwość w narracji na temat swojego życia miała zabarwienie polityczne i narodowościowe. Rodzice bali się mówić o przeszłości, dopiero niedawno przełamali ten strach i nawet ucieszyli się, że tym się interesuję" – pisze jeden ze studentów. Bardzo ciekawą historię opisała J. D., której pradziadkowie Preisnerowie i Beneccy należeli od pokoleń do cechu budowniczych-muratorów, specjalistów od łuków

i sklepień zatrudnianych przy budowie kościołów, początkowo wędrownych a później spolonizowanych i osiadłych w Sieniawie, która zawsze była słynna z tego rzemiosła. Otóż w katedrze szczecińskiej na starej kamiennej inskrypcji wśród wymienionych nań nazwisk budowniczych, znalazła nazwisko Benecke – takie jak w starych dokumentach pradziadka. Zainspirowało to K. W. do dalszych poszukiwań, w które zaangażowała się cała rodzina. K. W. i inni uczestnicy seminarium skrupulatnie opisywali również etapy edukacji swoich krewnych w szkołach II Rzeczypospolitej, w czasie wojny w szkołach polskich, niemieckich i sowieckich, po wojnie w PRL. Podkreślali wartość edukacji zdobywanej często mimo ciężkiej biedy, albo przerywanej burzami dziejowymi. Za swoimi dziadkami i rodzicami z dumą wymieniali świadectwa ukończenia szkół i dyplomy, kontynuację zawodów, awans społeczny, który osiągnęli.

Autorzy prac docierali do źródeł różnych domowych zwyczajów i tradycji związanych z przeżywaniem świąt, uroczystości rodzinnych wynikających z różnic kulturowych, narodowościowych i etnicznych, z odmienności statusu społecznego i ekonomicznego. „Ojciec opowiadał, że codziennie wieczorem wszyscy klękali do wspólnej modlitwy" pisze [R. B.]. Również B. F. podkreśla znaczenie religii dla Ślązaków: „ codziennie matka robiła znak krzyża na czole i szło się do kopalni a w niedzielę całą rodziną do kościoła". „Wybór potraw do menu świątecznego stołu wyjaśnił mi się dopiero po lekturze etnograficznych opracowań, wyjaśniło mi się również dlaczego mój już nieżyjący dziadek tak śpiewnie zaciągał " [A. G.]. „Mama pochodziła z miasta a tata ze wsi i co roku w Wigilię tata straszył mamę, że gospodarskim zwyczajem rzuci kutią w sufit bo od tego czy się do niego przylepi, zależeć będzie czy nowy rok będzie dobry" [L. G.]. Jednak niektórzy studenci zwrócili uwagę na zjawisko zacierania się starych tradycji rodzinnych spowodowane „wykorzenieniem" , swoistym synkretyzmem zwyczajów rodziców pochodzących z różnych stron Polski, także postępującą komercjalizacją i uleganiu modom.

W większości prac zostały także zarejestrowane przemiany rodziny na przestrzeni dziejów od wielopokoleniowej i wielodzietnej, rozgałęzionej, ale zamieszkującej na ogół bliskie sąsiedztwo, do współczesnej, którą tworzą rodzice i dzieci (dziecko), czasowe związki partnerskie i konkubinaty, ale najczęściej samotne matki. Nie unikano bolesnych tematów dotyczących dzisiejszej kondycji ich rodziny. „A co gorsza my się już wcale nie znamy" – zauważa jedna ze studentek, która wymienia poza

atomizacją również inne zjawiska patologiczne degradujące rodzinę: bezrobocie, alkoholizm, emigracja ekonomiczna i jej negatywne konsekwencje prowadzące do rozbicia rodziny. Inna potraktowała przygotowanie pracy jako swojego rodzaju terapię bo, jak pisała „patologia w jej rodzinie dotknęła mnie bezpośrednio i teraz muszę sobie wszystko uporządkować bo sama założyłam rodzinę i urodziłam synka [...], a dla synka na choince powiesiłam gwiazdki z imionami jego dziadków, żeby o nich pamiętać, mimo wszystko".

Prawie wszystkie prace zawierały bogaty materiał ikonograficzny zamieszczony w poszczególnych rozdziałach i aneksie. Składały się nań kopie dokumentów (akty urodzenia i zgonu, akty zawarcia związków małżeńskich i akty notarialne nadania ziemi, domu, gospodarstwa na Ziemiach Zachodnich, książeczki wojskowe utrwalające przebieg służby wojskowej, tzw. dokumenty repatriacyjne i karty ewakuacyjne, świadectwa szkolne itp.), mapy, listy i widokówki, pamiętniki, drzewa genealogiczne oraz bogaty zbiór fotografii dokumentujących ważne wydarzenia i uroczystości rodzinne oraz portrety przodków, z najnowszej historii rodziny także filmy. Ale w jego opisie studenci ponosili porażki, ponieważ część zdjęć pozostała anonimowa, dokumenty były zniszczone i niekompletne bo „Dotąd nikt się nimi nie interesował i nie przywiązywał wagi" [A. M.]. Trudności związane z pozyskiwaniem potrzebnych aktów i odpisów w archiwach państwowych i parafialnych, czy w różnych instytucjach, powodowały zniechęcenie, tym bardziej, że wiązały się z kosztami, dalekimi podróżami. W zdobywaniu różnych informacji bardzo pomocny okazał się internet. Ciekawym doświadczeniem były „dziwne życiorysy pisane na użytek personalnych z zakładów pracy, które więcej ukrywają niż przynoszą informacji" [M. B.] i ich weryfikacja. Różne sprawy tego typu omawiane były w trakcie spotkań seminaryjnych. Tamże poddawany był krytycznej analizie i weryfikacji zebrany materiał źródłowy. Na seminarium poczyniliśmy wspólnie ze studentami ustalenia jak zachować zebrane materiały źródłowe oraz powstałe na ich podstawie prace, a przede wszystkim cenne dokumenty. Najlepszym sposobem okazała się ich rejestracja na nośnikach elektronicznych i przechowywanie w domowych archiwach rodzinnych.

Na koniec pozostawiłam kwestię oceny z seminarium pedagogicznego. Ze względu na specyfikę prac będących rezultatem rocznej działalności na seminarium merytorycznej ocenie poddałam:

– znajomość literatury przedmiotu i sporządzoną bibliografię – jej adekwatność do podnoszonych w pracy problemów, zakres i aktualność;

– dobór i wykorzystanie metod zgodnych z realizacją założonego celu i sformułowanego tematu;
– konstrukcję pracy;
– wkład pracy i aktywność na zajęciach w rozstrzyganiu pojawiających się problemów.

Do oceny formalnej zaliczyłam umiejętność poprawnego sporządzenia bibliografii i przypisów, posługiwanie się poprawną polszczyzną i ogólną estetykę pracy.

Nie oceniałam historii rodzinnych i kultywowanych zwyczajów. Wskazałam błędy konstrukcyjne najczęściej polegające na braku zachowania proporcji (przewaga teorii, nadmierna ilość fotografii) i nieadekwatności tytułów rozdziałów do ich treści, oraz rwanie się ciągłości wywodu. Mimo podbudowy teoretycznej i wyjaśnień czynionych w czasie spotkań seminaryjnych nadal autorom sprawiało trudność powiązanie losów rodziny z konkretnymi faktami historycznymi. Problemem stała się warstwa językowa pracy, zwłaszcza, że pojawiła się trudność w zapisie narracji, której nacechowany emocjami język, często nie był poprawny, obfitował w rusycyzmy i germanizmy, gwarowe wyrażenia a był zapisywany bez żadnych odniesień i stosowania cytatów. Często mieszał się z językiem autorów i trudno było oddzielić narrację od komentarza. Mimo wymienionych mankamentów wiele prac było bardzo ciekawych, zdradzało prawdziwą fascynację tematem. Ich szata graficzna była estetyczna, przygotowana z wyraźną dbałością o detale. Niestety, bywało też, że ocierała się o kicz z powodu nadmiaru „upiększeń". W niektórych przypadkach ze względu na walory poznawcze i literackie sugerowałam publikację fragmentów rodzinnych historii, bądź zamieszczenie ich w bibliotekach cyfrowych za zgodą członków rodziny.

Prace, które powstały jako plon seminarium pedagogicznego pozostały własnością ich autorów i niejednokrotnie mimo swej niedoskonałości i nieporadności językowej stały się cenną wartością nie tylko dla nich samych, ale dla całych rodzin. Studenci podkreślali, że dzięki poszukiwaniom materiałów i rozmowom odnowiły się kontakty i zacieśniły się więzi rodzinne. Co ważniejsze poznali krewnych, których wcześniej nie znali. Zdarzyło się, że młodsi członkowie rodziny próbowali pogodzić starszych, od dawna zwaśnionych. Wzruszające były dedykacje i podziękowania dla dziadków „za cierpliwość i szczerość" , podarowane wspomnienia i pamiątki. Jednej ze studentek babcia ufundowała wycieczkę „do krainy jej dzieciństwa" – na dzisiejszą Ukrainę, dziękując za to, że zechciała wy-

słuchać i spisać jej historię. „Coś po mnie pozostanie, mogę spokojnie umierać" – powiedział wnuczce dziadek, kiedy zobaczył pięknie oprawioną historię jego życia. Autorki mające własne dzieci podkreślały, że poniosły trud udokumentowania historii rodziny z myślą o nich. L. G. jako motto swojej pracy i dewizę jej rodziny potraktowała sentencję Józefa Piłsudskiego: „Kto nie szanuje i nie ceni swojej przeszłości, ten nie jest godzien szacunku, teraźniejszości ani prawa do przyszłości". W toku zbierania materiałów i konstruowania pracy u wielu uczestników seminarium wytworzyła się świadomość, że człowiek współtworzy historię i jest odpowiedzialny za teraźniejszość i przyszłość swojej rodziny, lokalnej społeczności, małej a czasem wielkiej ojczyzny. Często przywoływana maksyma – historia jest nauczycielką życia – będzie miała sens tylko wtedy, kiedy zostanie potraktowana poważnie i przyczyni się do wszechstronnego poznania historii, choćby tylko swojej rodziny i wyniesienia z niej nauki.

Bibliografia

Adamski F., *Rodzina, Wymiar społeczno-kulturowy*, Kraków 2002.
Baran B., *Postmodernizm*, Kraków 1992 .
Dyczewski L., *Rodzina twórcą i przekazicielem kultury,* Lublin 2003.
Dyczewski L., *Więź między pokoleniami w rodzinie,* Lublin 2002.
Ferenc E., *Polskie tradycje świąteczne,* Poznań 1998.
Fukujama F., *Koniec historii,* Poznań 1996.
Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość. „Ja" i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności,* Warszawa 2001.
Hryń-Kuśmierek R., *Encyklopedia tradycji polskich,* Poznań 1998.
Kawula S., Brągiel J., Janke A., *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki,* Toruń 2000.
Korzeniowska W., Szuścik U., (red.), *Rodzina-historia-współczesność,* Kraków 2005.
Lyotard J.F., *Kondycja ponowoczesna,* Warszawa 1997.
Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych,* Warszawa 2006.
Michalska A., (red.), *Dylematy współczesnych rodzin,* Warszawa 2005.
Miśkiewicz B., *Wstęp do badań historycznych,* Poznań 2005.
Nowaczyk M., *Poszukiwanie przodków. Genealogia dla każdego,* Warszawa 2005.
Nowak S., *Metodologia badań społecznych,* Warszawa 1985.
Prinke R.T., *Poradnik genealoga amatora,* Poznań 2006.
Radziwiłł A., Roszkowski W., *Historia 1871-1945,* Warszawa 1995.
Radziwiłł A., Roszkowski W., *Historia 1945-1990,* Warszawa 1995.
Tyszka Z., *Rodzina we współczesnym świecie,* Warszawa 2002.

doi: 10.23734/wwr20112.229.258

MARIA RADZISZEWSKA
UNIWERSYTET WARMIŃSKO-MAZURSKI W OLSZTYNIE

Współdziałanie nauczycieli i szkoły ze środowiskiem rodzinnym w regionie Warmii i Mazur (1945-1956)

Common initiatives of teachers, school and the family environment in the Warmia and Mazury regions (1945-1956).

Abstract: The article deals with the issue of teachers and school cooperation with parents (teacher-school-parent cooperation) in the Warmia and Mazury regions between the years 1945-56. In view of a specific situation of Polish education in the region, the cooperation took different forms. The contact between teachers and parents was limited to initiating educational, caring and charity tasks. Parents could be actively involved in the interpretation and fulfilment of the school needs thanks to parents' auspices, and from 1949 thanks to parental and caring committees founded to realize the Stalinian concept of upbringing.

Key words: Warmia and Mazury regions, categories of social groups, cooperation, school, teacher, family environment, parents auspices, parental and caring committees.

Pole penetracji badawczych wyznacza pojęcie „współdziałania". „Współdziałanie pojmuje się jako uczestnictwo podmiotów, w tym przypadku rodziny ucznia i nauczycieli, w sytuacji zadaniowej, występujących wspólnie i z własnej woli oraz posiadających uświadomiony cel. (…) Współdziałanie powinno być zorientowane na dobro dziecka – ucznia, na optymalizowanie jego warunków rozwojowych, któremu nauczyciele i rodzice służą w różny sposób uzależniony od ich odmiennych funkcji. Nie chodzi zatem jedynie o wspieranie się szkoły rodzicami dla realizacji jej celów edukacyjnych, a raczej o wspólną troskę w zakresie prawidłowego rozwoju fizycznego, sprawności intelektualnych i akceptowanych cech osobowości dziecka"[1]. W urzeczywistnianiu idei współdziałania istotną

rolę odgrywają podmioty relacji interpersonalnej, czyli nauczyciele, uczniowie i rodzice. Zatem przedmiotem niniejszych badań uczyniono nauczycieli, uczniów oraz rodziców dzieci uczęszczających do szkół powszechnych i podstawowych[2] na Warmii i Mazurach w latach 1945-1956.

Charakterystyka nowego społeczeństwa Warmii i Mazur

Chcąc podjąć problematykę współdziałania różnych podmiotów funkcjonujących na terenie szkoły, należy przedstawić ogólną charakterystykę społeczności Warmii i Mazur. Poznanie środowiska rodzinnego uczniów sprowadza się do opisu złożonych układów i sytuacji społecznej, wynikających ze struktury i funkcjonowania ich rodzin[3].

Po ustaniu działań wojennych zaczęło kształtować się nowe społeczeństwo Warmii i Mazur, które było zróżnicowane nie tylko pod względem narodowości, języka, kultury, religii[4], ale także tradycji oświatowych. Strukturę społeczeństwa tworzyli: autochtoni (Niemcy, Warmiacy i Mazurzy), ludność napływowa (Wielkopolanie, Małopolanie, Pomorzanie), oraz przesiedleńcy (Polacy z Kresów Wschodnich oraz Ukraińcy i Łemkowie[5]). Pod koniec lipca 1945 roku ogólna liczba ludności Okręgu Mazurskiego wynosiła 247635 osób. Największy odsetek mieszkańców stanowiła ludność niemiecka (57,5%) skupiona w takich powiatach jak: bartoszycki, braniewski, giżycki, kętrzyński, lidzbarski, morąski, mrągowski, pasłęcki, reszelski i suski, natomiast wskaźnik autochtonów, czyli Warmiaków i Mazurów stanowił zaledwie 12,5% i był ponad dwa razy niższy od odsetka osadników (30,1%). Najwięcej autochtonów zamieszkiwało środkowe i południowe powiaty Okręgu Mazurskiego, zaś ludność

---

[1] K. Jakubiak, *Współdziałanie rodziny i szkoły w pedagogice II Rzeczypospolitej*, Bydgoszcz 1997, s. 15.

[2] W latach 1944/45 – 1947/48 funkcjonowała siedmioletnia szkoła powszechna, zaś w roku szkolnym 1948/49 wprowadzono 11-letnie szkoły ogólnokształcące z podziałem na stopnie: podstawowy i licealny obejmujące klasy I – XI i podstawowy o różnym stopniu organizacyjnym, zatrudniające od jednego do trzech nauczycieli.

[3] E. Jackowska, *Środowisko rodzinne a przystosowanie społeczne dziecka w młodszym wieku szkolnym*, Warszawa 1980, s. 28.

[4] Polacy, Warmiacy i Kresowiacy byli wyznania rzymsko-katolickiego, ludność mazurska przynależała do kościoła ewangelicko-augsburskiego, zaś ludność ukraińska wyznawała obrządek greckokatolicki lub prawosławny.

[5] H. Murawska, *Przesiedleńcy z Kresów Północno-Wschodnich II Rzeczypospolitej w Olsztyńskiem*, Olsztyn 2000, s. 173-177.

napływową kierowano przede wszystkim do powiatów: iławeckiego, nidzickiego, piskiego, węgorzewskiego i do Olsztyna[6].

Nowe społeczeństwo Warmii i Mazur złożone z różnych kategorii grup ludnościowych charakteryzowało się odmiennym życiem społeczno-kulturowym. Odmienność przede wszystkim zauważało się w zwyczajach, tradycji, poglądach, normach obyczajowych, stosunku do zastanej rzeczywistości czy wewnętrznych podziałach na tle regionalnym, politycznym i ekonomicznym[7].

W regionie Warmii i Mazur ludność niemiecka zamieszkiwała obszary środkowe i północne. Po ustaniu działań wojennych ta grupa ludności rozpoczęła emigrację lub była wysiedlana za granice Polski. W ramach przymusowych wysiedleń za Odrę jako pierwszy przesiedlano „element uciążliwy", czyli niemieckich urzędników, nauczycieli i księży, pozostałych wykorzystywano jako bezpłatną siłę roboczą[8]. Położenie ludności niemieckiego pochodzenia wobec innych grup było niekorzystne, gdyż względem niej utrzymywano godzinę policyjną, nałożono obowiązek noszenia na lewym ramieniu białej opaski z dużą literą „N", a także poddawano ją częstym rejestracjom, gdy poruszała się poza rejonem zamieszkania[9]). Wykluczenie Niemców z polskiej społeczności miało ujemny wpływ na stosunek do szkoły i nauczycieli[10]. Indywidualne oraz zbiorowe wysiedlenie Niemców zakończyło się w 1950 roku. Do tego czasu województwo olsztyńskie opuściło 72000 Niemców[11], a więc niemal połowa według stanu z 1945 roku.

Opuszczone przez ludność niemieckiego pochodzenia tereny Warmii i Mazur należało zasiedlić i zagospodarować[12]. Pierwszymi osadni-

---

6 S. Żyromski, *Procesy migracyjne w województwie olsztyńskim w latach 1945-1949*, Olsztyn 1971, s. 51.

7 Z. Dulczewski, *Społeczne aspekty migracji na Ziemiach Zachodnich*, Poznań 1964, s. 100.

8 R. Tomkiewicz, *Życie codzienne mieszkańców powojennego Olsztyna 1945-1956,* Olsztyn 2003, s. 20-28.

9 J. A. Włodarski, *Stosunek Armii Czerwonej i polskich organów bezpieczeństwa do ludności niemieckiej na obszarze powiatu pasłęckiego w latach 1945-1947* [w:] Z. Rondomańska (red.) *Nad Bałtykiem, Pregołą i Łyną XVI-XX wiek. Księga pamiątkowa poświęcona Jubileuszowi 50-lecia pracy naukowej Profesora Janusza Jasińskiego*, Olsztyn 2006, s. 457.

10 Confer: T. Filipkowski, *Próby pozyskania dla polskości Warmiaków i Mazurów po 1945 roku* [w:] T. Filipkowski, W. Gieszczyński, (red.), *Wysiedlać czy repolonizować? Dylematy polskiej polityki wobec Warmiaków i Mazurów po 1945 roku*, Olsztyn 2001, s. 39-61.

11 S. Achremczyk, *Historia Warmii i Mazur. Od pradziejów do 1945 roku*, Olsztyn 1992, s. 278.

kami byli Polacy z rdzennych ziem dawnych oraz Warmiacy i Mazurzy. Autochtoni przemieszczali się po Okręgu Mazurskim z kilku względów. Przede wszystkim poszukiwali bliskich, z którymi rozłączyła ich wojna. Wojsko rosyjskie przymusowo wysiedlało ich z własnych majątków. Na bardziej bezpiecznym obszarze oczekiwali na powrót najbliższych z obozów jenieckich lub oczekiwali na możliwość wyjazdu za granicę w celu połączenia się z rodziną. Po stracie mienia na skutek działań wojennych lub przez szabrowników po prostu poszukiwali nowego miejsca do egzystencji[13]. Autochtoni nazywani też ludnością rodzimą lub tubylczą[14] zamieszkiwali południowe i środkowe tereny województwa, najczęściej osiedlając się na wsiach[15]. Największe skupisko ludności warmińskiej znajdowało się w powiatach: olsztyńskim, biskupieckim i od 1950 roku lidzbarskim[16]. Natomiast Mazurzy zamieszkiwali powiaty: giżycki, mrągowski, nidzicki, ostródzki, piski, szczycieński. W 1947 roku stanowili 78,7% ogółu mieszkańców tego obszaru bez powiatu nidzickiego[17].

Adaptacja ludności rodzimej do nowych warunków życia i pracy była szczególnie skomplikowana. Składało się na to wiele czynników. Po pierwsze to zróżnicowany stan świadomości narodowej autochtonów[18]. Ludność rodzima posiadała przede wszystkim poczucie przynależności regionalnej tzn. najpierw czuła się Warmiakami lub Mazurami. Najstarsza generacja trwała przy języku (warmińskim i mazurskim) i obyczajach polskich, natomiast średnie i najmłodsze pokolenie autochtonów w większości nie znające języka polskiego uważało się za Niemców. O ile pokolenie średnie było dwujęzyczne o tyle generacja najmłodsza używała wyłącznie języka niemieckiego, co zauważało się szczególnie w środo-

---

12 A. Sakson, *Ludność rodzima Warmii i Mazur po 1945 roku – liczebność i kondycja,* [w:] *Wysiedlać...* dz. cyt., s. 16.

13 Ośrodek Badań Naukowych im. Wojciecha Kętrzyńskiego w Olsztynie (OBN), zespół: Zbiory Specjalne, sygn. R –14, E. Bielawski, Wspomnienia z lat 1945-1964, k. 3.

14 A. Sakson, *Ludność*…, dz. cyt., s. 16.

15 B. Beba, J. Pijanowska, *Demograficzne uwarunkowania rozwoju kultury na Warmii i Mazurach*, [w:] B. Domagała, A. Sakson (red.), *Tożsamość kulturowa społeczeństwa Warmii i Mazur*, Olsztyn 1998, s. 25.

16 L. Kosiński, *Pochodzenie terytorialne ludności Ziem Zachodnich w 1950 roku. Dokumentacja geograficzna*, Z. 2, Warszawa 1960, tab. 2.

17 S. Żyromski, *Procesy…,* dz. cyt., s. 105.

18 Zjawisko to występowało na całym obszarze Ziem Odzyskanych. Confer: m. in.: B. Cimała, S. Senft, *Ludność rodzima na Śląsku Opolskim w polityce władz wojewódzkich w latach 1950-1956,* „Studia Śląskie" 1994; A. Szyfer, *Przemiany społeczno-kulturowe na wsi warmińskiej w latach 1945-1970,* Olsztyn 1971, s. 54.

wisku szkolnym: „W dniu dzisiejszym [01.10.1945] została otwarta szkoła. Dzieci zapisanych jest 27. Są to sami Warmiacy. Dwoje tylko mówi po polsku”[19]. Tylko niewielki odsetek ludności mazurskiej identyfikował się z państwem polskim[20]. Wobec autochtonów podejmowano nieudane próby repolonizacji[21] m.in. poprzez nadawanie obywatelstwa polskiego[22]. W pierwszych latach po wyzwoleniu polską ludność rodzimą uznawano za niemiecką, gdyż: „na tych terenach niemożliwa była do uchwycenia granica między polskością a niemieckością”[23]. Posługiwanie się językiem niemieckim czyniło z autochtonów Niemców i stanowiło główny czynnik konfliktów grup ludności. Warmiacy i Mazurzy byli pomijani przy obsadzaniu stanowisk urzędniczych, grabiono pozostałości ich mienia. Ich nędza była przyczyną pośmiewisk i absencji dzieci w szkole. Utożsamiani z narodowością niemiecką przez osadników z rdzennych ziem polskich, nie czuli wtedy potrzeby bycia Polakami[24]. Powyższe czynniki wpłynęły na to, że autochtonów cechowała silna tendencja do izolowania się względem pozostałych grup ludnościowych, którzy traktowali ich jako „grupę ludności drugiej kategorii”[25]. Przeżycia wojenne oraz narastające antagonizmy z ludnością napływową sprawiły też, że ludność miejscowa nie angażowała się w życie społeczne.

Sąsiadami autochtonów w Okręgu Mazurskim zostawali także Polacy, którzy przybywali tu z Mazowsza, Kurpiowszczyzny i Białostocczyzny. To oni byli pierwszymi organizatorami każdej dziedziny życia w regionie.

---

19 OBN, zespół: Zbiory Specjalne, sygn. R – 158/X/1, Wspomnienia nauczycieli, wyciągi z kronik szkolnych, odpisy protokołów powizytacyjnych i wycinki z prasy (lata 1945--1969). Zbiory Stanisława Witkowskiego, k. 116.

20 A. Sakson, *Ludność*... dz. cyt., s. 17.

21 W rzeczywistości repolonizacja przekształciła się w przymusową polonizację (wynaradawianie, nadawanie cech polskości). Formalnym przejawem polonizacji stała się weryfikacja narodowościowa. W istocie chodziło o oddzielenie Niemców od osób polskiego pochodzenia, w celu stworzenia państwa jednorodnego. Tamże.

22 Prawo obywatelstwa polskiego nadawano „każdej osobie, która przed dniem 1 stycznia miała na obszarze Ziem Odzyskanych stałe miejsce zamieszkania, udowodniła swą polską narodowość przed komisją weryfikacyjną (narodowościową) i uzyskała na tej podstawie stwierdzenie swej polskiej narodowości przez właściwą władzę administracji ogólnej I instancji oraz złożyła deklarację wierności Narodowi i Państwu Polskiemu”. Dz. U. RP 1946, nr 15, poz. 106, Ustawa z dnia 28 kwietnia 1946 roku o obywatelstwie Państwa Polskiego osób narodowości polskiej zamieszkałych na Ziemiach Odzyskanych.

23 R. Tomkiewicz, *Władze lokalne a proces repolonizacji,* [w:] *Wysiedlać*...dz. cyt., s. 90.

24 G. Strauchold, *Polska ludność rodzima ziem zachodnich i północnych. Opinie nie tylko publiczne lat 1944-1948,* Olsztyn 1995, s. 12-164.

25 H. Murawska, *Przesiedleńcy z Kresów Północno-Wschodnich II Rzeczypospolitej w Olsztyńskiem,* Olsztyn 2000, s. 174.

W lipcu 1945 roku około 8000 mieszkańców Warszawy osiedliło się w Olsztyńskiem[26]. W celu poprawy dotychczasowych warunków życiowych w żywiołowym tempie osadnicy „zza miedzy" zajmowali najbliżej położone powiaty, jak: nidzicki, szczycieński, olsztyński, mrągowski, biskupiecki, piski, giżycki i węgorzewski[27]. W drugiej połowie 1945 roku władze wydały zarządzenie, zgodnie z którym, ludność przybyłą z województwa warszawskiego należy osiedlać tylko w powiatach braniewskim, iławeckim, pasłęckim, suskim i bartoszyckim, jedynie na podstawie dokumentów wydanych przez Państwowy Urząd Repatriacyjny (PUR). Działanie administracji podyktowane było ochroną ludności rodzimej i walką z plagą szabrownictwa. Zakaz osiedlania się na pograniczu mazurskim dotyczył ludności z Mazowsza i Suwalszczyzny[28]. Ta grupa ludności traktowała swój pobyt na Warmii i Mazurach za przejściowy. Nie posiadając dostatecznej wiedzy o historii tych ziem – autochtonów utożsamiała z Niemcami, Kresowiaków nazywała „ruskami, żywiołą, parsiukami" wyśmiewając także ich niższy poziom kulturalny, odrębność językową i ubiory[29], siebie zaś uważała za panów i Polaków.

Trzecia grupa zróżnicowanego społeczeństwa Warmii i Mazur to ludność kresowa, która brała największy udział w zasiedlaniu miast, takich jak: Braniewo, Lidzbark, Olsztyn, Orneta i Ostróda oraz środkowych i północnych części regionu przy głównych szlakach kolejowych[30]. Kresowiacy (niesłusznie nazywani repatriantami) to ludność przesiedlona z Białoruskiej i Litewskiej Socjalistycznych Republik Radzieckich, wśród której przeważały rodziny rolnicze z dawnych województw: wileńskiego, nowogrodzkiego, białostockiego, poleskiego[31]. W grudniu 1946 roku liczba ludności z polskich kresów wschodnich w województwie olsztyńskim wynosiła 113938, z tego 54368 to mieszkańcy miast[32]. Kresowiacy w porównaniu do innych mieszkańców regionu reprezentowali niski poziom cywilizacyjny oraz ogólny poziom wykształcenia. Pomimo tego, że nowe środowisko różniło się znacznie od ich rodzimego, to stosunkowo

26 S. Achremczyk, *Historia*…dz. cyt., s. 280.
27 B. Beba, J. Pijanowska, *Demograficzne*…dz. cyt., s. 25.
28 S. Achremczyk, *Historia*…dz. cyt., s. 279. Confer: T. Baryła, *Okręg Mazurski w raportach Jakuba Prawina. Wybór dokumentów 1945 r.,* Olsztyn 1996, s. 87-88.
29 T. Bierkowski, *Społeczny ruch kulturalno-oświatowy na Warmii i Mazurach (1945--1970),* Olsztyn 1980, s. 18.
30 S. Achremczyk, *Historia*…dz. cyt., s. 280.
31 H. Murawska, *Przesiedleńcy*…dz. cyt., s. 175.
32 S. Żyromski, *Procesy*… dz. cyt., s. 65 i 91.

szybko aklimatyzowali się do zastanych na Warmii i Mazurach warunków materialnych np. obszerniejszych, zelektryfikowanych i wyposażonych w udogodnienia domów. Ludność tę cechował patriotyzm i głęboka religijność oraz życiowa zaradność. Osiedlanie się Kresowiaków w większych skupiskach sprzyjało zachowywaniu i kultywowaniu tradycji, a także organizowaniu życia społecznego i kulturalnego zwłaszcza przez inteligencję przybyłą z Wilna i miasteczek Wileńszczyzny oraz z Litwy[33].

Liczba ludności województwa olsztyńskiego w styczniu 1947 roku wynosiła 449690, zaś ponad 10% tej liczby stanowili mieszkańcy Olsztyna[34]. W ramach Akcji „Wisła" do grona nowego społeczeństwa dołączyli Ukraińcy i Łemkowie[35], którzy w 1947 roku stanowili 10% ogółu ludności województwa olsztyńskiego. Wysiedleni ze swoich terenów w warunkach przymusu administracyjnego, przybywali na Warmię i Mazury, aby zamieszkać w wyludnionych północnych powiatach – iławeckim, węgorzewskim, pasłęckim, braniewskim, morąskim, lidzbarskim i giżyckim[36]. Ludność tę osiedlano przeważnie na wsiach w dużych gospodarstwach wcześniej już zajętych przez innych osadników, co stało się podłożem sąsiedzkich konfliktów i w konsekwencji doprowadziło do wieloletniej wzajemnej nieufności i wrogości. Polityka polskich władz nastawiona na ograniczanie ludności ukraińskiej swobody poruszania się czy zrzeszania w organizacjach społecznych i kulturalnych spowodowała izolację tej grupy ludności. Ukraińcy przybywający do województwa olsztyńskiego w poczuciu wyrządzonej im krzywdy sami zachowywali świadomość odrębności etniczno-narodowej, gdyż u pozostałych mieszkańców regionu nie znajdowali zrozumienia np. dla praktyk religii greckokatolickiej czy prawosławnej[37]. Ludność ukraińska zmagała się z wieloma problemami, w tym także z możliwością organizowania szkół z językiem ukraińskim. W pięć lat po wysiedleniu, w miejscowościach, w których przeważała ludność ukraińska (w powiatach: górowskim, pasłęckim i węgorzewskim) wprowadzano do szkół podstawowych dodatkową naukę języka ukraińskiego, zaś pierwsze szkoły podstawowe z ukraińskim językiem wykładowym zostały powstawać dopiero w roku szkolnym 1956/1957[38].

---

33 H. Murawska, *Przesiedleńcy*...dz. cyt., s. 176.
34 *Dane statystyczne województwa olsztyńskiego na dzień 1 stycznia 1947 roku*, Wojewódzki Urząd Statystyczny, Olsztyn 1947.
35 H. Murawska, *Przesiedleńcy*… dz. cyt., 173-177.
36 S. Achremczyk, *Historia* ...dz. cyt., s. 280.
37 H. Murawska, *Przesiedleńcy*...dz. cyt., s. 176-177.

W wyniku zasiedlania Północnych Ziem Odzyskanych dochodziło do: „zjawiska tzw. »zderzenia się« regionalnych wzorów kulturowych, regulujących zachowania się zarówno jednostek jak i grup ludzkich”[39]. „Zderzenie się” zróżnicowanych grup społecznych należy traktować jako stan wyjściowy dla dalszych procesów adaptacyjnych, integracyjnych i stabilizacyjnych[40]. Istotną rolę w scalaniu nowych mieszkańców Warmii i Mazur odgrywała szkoła i pracujący w niej nauczyciel, przede wszystkim przez możliwość upowszechniania języka polskiego. Sam fakt uczęszczania dzieci do szkoły miał uaktywnić ich rodziców do nawiązywania kontaktów ze szkołą i rozwijania bezpośrednich i pośrednich form współdziałania między rodzicami a środowiskiem szkolnym. Współpraca szkoły z rodzicami w Olsztyńskiem w latach 1945-1956 nie była jednorodna. W latach 1945-1948 kontaktowanie się rodziców ze szkołą miało charakter spontaniczny i zazwyczaj ograniczało się do niezbędnego minimum, co warunkowane było następstwami działań wojennych. Od 1949 roku zauważa się ingerencję partii PZPR na płaszczyźnie współdziałania szkoły ze środowiskiem rodzinnym, m.in. poprzez nowe wytyczne dla nauczycieli i rodziców w zakresie wzmacniania ich kontroli nad uczniami (dziećmi).

Bezpośrednie formy współdziałania nauczycieli i rodziców w latach 1945-1948

Współdziałanie nauczycieli szkół powszechnych ze środowiskiem rodzinnym w regionie Warmii i Mazur do przełomu roku 1948/1949 opierało się na założeniach idei współpracy z okresu międzywojennego. Założenie współdziałania szkoły z domem rodzinnym zostało uregulowane w „Statucie publicznych szkół powszechnych siedmioletnich” z 21 listopada 1933 roku i należało je traktować jako zadanie pracy wychowawczej. W „Statucie” czytamy, iż „Łączność szkoły i domu w akcji wychowawczej polega przede wszystkim na zainteresowaniu i uświadamianiu rodziców

---

[38] 2 września 1956 roku w Baniach Mazurskich zorganizowano pierwszą szkołę podstawową z ukraińskim językiem wykładowym. W. Korzeniewska-Lasota, *Ukraińcy na Warmii i Mazurach w latach 1947-1970,* Olsztyn 2007, s. 134-154.

[39] Z. Dulczewski, *Przemiany społeczno-kulturalne na Ziemiach Zachodnich*, [w:] *De omnibus rebus…,* tenże, Poznań 2003, s. 207.

[40] M. Radziszewska, *Integracyjna rola nauczyciela i szkoły na Warmii i Mazurach (1945--1956),* maszynopis złożony do pracy zbiorowej przygotowywanej przez Zakład Historii Nauki, Oświaty i Wychowania Uniwersytetu Gdańskiego.

o pracy i dążeniach szkoły, wzajemnym informowaniu się o pracy i warunkach życia ucznia oraz na czynnej współpracy rodziców ze szkołą. Łączność ta, wyrażająca się w stałych oraz doraźnych formach, winna przyczyniać się do bliskiego i ścisłego współdziałania szkoły i domu"[41]. Współdziałanie szkoły z rodziną przede wszystkim zobowiązywało nauczycieli do czynnej współpracy z rodzicami uczniów oraz do umożliwiania im podejmowania wspólnych przedsięwzięć wychowawczych. Integrowanie współdziałania wychowawczego rodzicom miały ułatwić organizacje rodzicielskie (np. Zespoły Rodziców[42]) i szkolne patronaty rodzicielskie określane również opieką szkolną lub kołami opieki rodzicielskiej (KOR). Patronaty rodzicielskie działające na terenie szkół powszechnych zajmowały się zadaniami o charakterze charytatywnym oraz akcentowały troskę mającą na celu zapewnienie należytego spełniania przez dzieci obowiązku szkolnego. Patronaty miały własne organa szkolne i klasowe, skupiły wśród członków rodziców aktualnie uczących się w danej szkole dzieci. Zarówno opieka szkolna, jak i koła opieki rodzicielskiej zajmowały się:

- współpracą w zakresie realizacji zadań programu dydaktyczno-wychowawczego szkoły,
- pracą nad utrzymaniem zdrowia i higieny młodzieży,
- otaczaniem opieką internatów szkolnych i stancji uczniowskich,
- pomocą nauczycielom w poznawaniu uczniów oraz opieka nad samorządem szkolnym, spółdzielczością uczniowską i organizacjami młodzieżowymi,
- stymulowaniem i ukierunkowaniem czytelnictwa uczniów,
- pomocą w zakładaniu i prowadzeniu świetlic i ogródków szkolnych,
- czuwaniem nad całokształtem życia pozaszkolnego młodzieży,
- udziałem w prowadzeniu pedagogizacji,
- pomocą w organizacji pracy domowej dzieci[43].

Wśród form współdziałania nauczycieli i rodziców wyróżnia się grupy indywidualne (bezpośrednie) i zbiorowe (pośrednie). W grupie bezpośredniego współdziałania wyodrębnia się m.in.:

- indywidualne rozmowy rodziców z nauczycielami,

---

41 Paragraf 67 Statutu publicznych szkół powszechnych siedmioletnich z dnia 21 listopada 1933r. [Dz. Urz. MWRiOP 1933r, Nr 14, poz. 194].

42 Zespół Rodziców jako związek rodzicielski o zasięgu regionalnym powstał w 1931 r. i prowadził działalność w następujących sekcjach: samokształcenia rodziców; rozrywek kulturalno-oświatowych dla młodzieży; wychowania obywatelskiego; współpracy ze szkołą. K. Jakubiak, *Współdziałanie...* dz. cyt., s. 122-123.

43 K. Jakubiak, *Współdziałanie...* dz. cyt., s. 127-133.

– klasowe konferencje rodzicielskie o charakterze informacyjnym (tzw. wywiadówki),
– konferencje ogólne rodziców i nauczycieli,
– zebrania członków społeczności szkolnej zainteresowanych wspólnym zagadnieniem,
– spotkania towarzyskie i okolicznościowe,
– zaznajomienie rodziców z życiem szkolnym przez zapraszanie ich i udział w zawodach sportowych, uroczystościach szkolnych, pokazach,
– prowadzenie biblioteczki pedagogicznej dla rodziców,
– odwiedzanie przez wychowawców mieszkań i stancji uczniów,
– kontakt nauczycieli z rodzicami za pomocą form pisemnych.

Grupy pośredniego współdziałania prowadzono za pośrednictwem zrzeszeń i patronatów rodzicielskich[44].

Na Warmii i Mazurach w pierwszych latach po II wojnie światowej współdziałanie szkoły i nauczycieli z rodzicami rozwijało się powoli i opierało się zazwyczaj na bezpośrednich formach. Pomoc rodziców świadczona szkole przejawiała się przede wszystkim na działaniach tj.: wyszukiwanie i porządkowanie budynku szkolnego, naprawianie sprzętu szkolnego i pomocy naukowych, organizowaniu dożywienia dla dzieci, zabezpieczeniu warunków mieszkaniowych i żywnościowych nauczyciela, organizacja imprez kulturalnych. W dalszej kolejności patronaty rodzicielskie zajęły się finansowaniem potrzeb szkolnych i prowadzeniem akcji charytatywnych. Zazwyczaj miało to miejsce dopiero po uformowaniu się w szkole patronatów (kół) rodzicielskich[45].

Pierwsze kontakty rodziców ze szkołą ograniczały się do prac na rzecz zorganizowania budynku szkolnego i doprowadzenia go do stanu użyteczności. Jak wspomina nauczyciel ze szkoły w Barcianach w powiecie kętrzyńskim: „Budynek szkolny w stanie dostatecznym, brak szyb. W uruchamianiu szkoły pomagali rodzice”[46]. W innej szkole w powiecie piskim

[44] Tamże, s. 212-214.
[45] W przytoczonych fragmentach materiałów źródłowych na określenie patronatów rodzicielskich w latach 1945-1948 pojawiają się sformułowania: komitet rodzicielski, komitet szkolny. Jednak właściwsze używanie terminu „komitet rodzicielski” jest dopiero od wprowadzenia go w życie, czyli od 1 marca 1949 roku. Zarządzenie Ministra Oświaty z dnia 26 lutego 1949 […] o organizacji i zakresie działania Komitetów Rodzicielskich w przedszkolach, szkołach ogólnokształcących stopnia podstawowego i licealnego i szkołach zawodowych podległych Ministrowi Oświaty [Dz. U. MO, 1949, nr 3, poz. 25].

patronat rodzicielski „Z opuszczonych mieszkań poniemieckich dostarczył kilka stołów, krzeseł dla szkoły oraz najniezbędniejszych mebli nauczycielom, jak stół, szafa, kozetka, szafka kuchenna”[47]. W niejednej miejscowości ogromną rolę w pracach porządkowych odegrali rodzice, stąd też nauczyciele we wspomnieniach podkreślają: „życzliwość i ofiarność rodziców, chęć niesienia pomocy szkole”[48].

Na terenie Warmii i Mazur w okresie intensywnego organizowania szkolnictwa powszechnego nauczyciele często praktykowali odwiedzanie mieszkańców. Służyło to nie tylko poznawaniu i nawiązywaniu kontaktów z nowymi sąsiadami, ale także zachęcaniu rodziców, którzy posiadali dzieci w wieku szkolnym, aby posyłali ich do szkół. Podczas wizyt domowych nauczyciel miał okazję do poznania środowiska rodzinnego przyszłego ucznia, co potwierdza niniejsze wspomnienie: „W czasie odwiedzania mieszkańców wsi zaskoczony byłem miłą niespodzianką, że niemal we wszystkich mieszkaniach natrafiłem na ślady polskości: napisy polskie na obrazach świętych, książeczkach do nabożeństwa, Rycerz Niepokalanej i wszyscy nawet małe dzieci gwarzyli warmińską >>godką<<. (...) Zarówno ludność jak i młodzież szybko nawiązała szczerą i braterską więź przyjaźni ze mną”[49].

W zależności od tego, kiedy otwarto szkołę, wtedy też w niedługim czasie wybierano patronaty rodzicielskie. W Szkole Powszechnej nr 1 w Olsztynie w drugim roku szkolnym przystąpiono do formowania kół rodzicielskich, co potwierdza zapis z kroniki szkolnej: „W październiku 1945 roku wybrano pierwszy Komitet Rodzicielski. Przewodniczącym został Antoni Świetlikowski, zastępcą – Wacław Ponichtera, sekretarzem – Stanisław Leokajtis”[50]. W miejscowości Janikowo w pruskim powiecie iławeckim szkołę otwarto dopiero w maju 1946 roku. Jednak bez wcześniejszej inicjatywy nauczyciela, który zwołał zebranie w celu zorga-

---

46 OBN, Zbiory Specjalne, sygn. R – 158/X/1, Wspomnienia nauczycieli, wyciągi z kronik szkolnych, odpisy protokołów powizytacyjnych i wycinki z prasy (lata 1945--1969). Zbiory Stanisława Witkowskiego, k. 74.

47 Tamże, k. 184.

48 Zbiory archiwalne Szkoły Podstawowej nr 1 im. Ryszarda Knosały w Olsztynie. Pierwsze powojenne lata pracy „Jedynki”, k. 15

49 OBN, Zbiory Specjalne, sygn. R – 323, Czesław Boguski. Moje wspomnienia. k. 1 – 5. Praca zgłoszona na konkurs pt. *Moje XXX-lecie na Warmii i Mazurach* zorganizowany w 1974 roku przez redakcję „Słowo na Warmii i Mazurach”, Oddział Wojewódzki Stowarzyszenia PAX w Olsztynie, k. 2-5.

50 Zbiory archiwalne Szkoły Podstawowej nr 1 im. Ryszarda Knosały w Olsztynie. Pierwsze powojenne lata pracy „Jedynki”, k. 15.

nizowania pomocy przy uruchomieniu budynku szkolnego, to przedsięwzięcie mogło się nie udać lub odwlec w czasie. „Zwołałem zebranie, na którym wybrano Komitet Szkolny i zaczęliśmy się oglądać za budynkiem nadającym się na szkołę. Wybraliśmy budynek niezniszczony z zewnątrz lecz bez okien, bez drzwi oraz o zniszczonej podłodze. Wspólnie z Komitetem Szkolnym pozbieraliśmy okna i drzwi z domów rozbitych i po prowizorycznym dopasowaniu wstawiliśmy je do sali szkolnej. Na podłogę zebraliśmy deski od ludzi i z braku fachowca zrobiliśmy podłogę sami. Wypadło to niezbyt fachowo, deski były nierównej długości i grubości, lecz podłoga trwa do dziś [1959 r.] Ławki przywieźliśmy z innej nieczynnej szkoły i po remoncie mogły się nadawać do nauki. W ten sposób doprowadziliśmy szkołę mniej więcej do użytku”[51]. Również podczas konferencji powiatowej inspektoratu szkolnego w Giżycku w październiku 1946 roku podjęto zagadnienie formułowania się rad rodzicielskich. O etapach tworzenia rad i jej zadaniach tak pisano: „1.) zainteresować i przyciągnąć rodziców. 2.) 2 dni przed zebraniem powiadomić milicję, 3.) stworzyć Komitet rady: przewodniczący, sekretarz, skarbnik, 2-3 członków rady rodzicielskiej, 4.) Zebrania całej rady – 2 razy do roku. Zarząd Rady zbiera się 2 razy w miesiącu. Prace rady rodzicielskiej obejmują: wychowanie dzieci, sprawy budynku szkolnego, pomocy naukowych, dożywiania dzieci, imprez, losu nauczycielskiego, wreszcie zżycie się gromady”[52].

Organizujące się szkoły powszechne w Olsztyńskiem ciągle borykały się z różnymi problemami, dlatego też chętnie korzystały z pomocy finansowej rodziców uczniów. Z kronik szkolnych możemy wyczytać na jakie cele przeznaczano fundusze patronatów rodzicielskich. Oto fragment: „Większość rodziców dobrowolnie wpłacała składki na potrzeby szkoły. Ze zgromadzonych funduszy zakupiono dla szkoły maszynę do szycia, narzędzia stolarskie, kupiono opał potrzebny do ogrzania pomieszczeń, najpotrzebniejsze sprzęty szkolne. (...) zakupiono pianino, aparat telefoniczny (...) Komitet Rodzicielski finansował też częściowo prowadzone od 1945 r. dożywianie sierot i najuboższych dzieci (...) W okresie od 10.01.1946 (...) do końca roku szkolnego 1947/48 Komitet Rodzicielski wyasygnował na potrzeby szkoły 565.996zł, gdy Zarząd Miasta 91.902 zł

[51] OBN, zespół: Zbiory Specjalne, sygn. R – 158/X/1, *Wspomnienia*…dz. cyt., k. 14.
[52] Archiwum Państwowe w Olsztynie (APO), zespół: Kuratorium Okręgu Szkolnego (KOS), sygn. 495/34, Konferencja powiatowa w dniach 18 i 19 października 1946 r. w Giżycku, k. 16.

dzięki zaangażowaniu uczniów, nauczycieli i rodziców stworzono podstawowe warunki, aby szkoła mogła realizować funkcje dydaktyczne i wychowawcze”[53].

Rodzice udzielali pomocy nie tylko na pilne potrzeby rzeczowe szkoły. Często wspierali też samych nauczycieli. Bezpośrednią formą wsparcia stały się świadczenia w naturze, czyli zapewnienie nauczycielom wiejskim mieszkań i dostarczania żywności, zaś dla nauczycieli miejskich dopłat. Jak wynika z analizy pamiętników nauczyciele w zależności od potrzeb i możliwości rodziców przyjmowali oferowaną im pomoc, jak np. nauczycielka Maria Zagórska ze Szkoły Powszechnej w Pieckach: „Ja żyłam w bardzo ciężkich warunkach, bo w pierwszych miesiącach pensji nie otrzymywałam, gdyż Inspektorat Szkolny dopiero zaczął istnieć i nie było pieniędzy. Tylko rodzice uczniów przynosili ziemniaki, kapustę, masło itp. abym mogła przeżyć te najgorsze miesiące. Potem otrzymywałam już pobory, początkowo bardzo skromne, a następnie większe”[54]. Finansowanie nauczycieli miejskich z funduszy patronatów rodzicielskich[55] trwało aż do 1 stycznia 1949 roku i było uznawane za trzecią, obok płac w gotówce i świadczeń w naturze, nieoficjalną formę uposażenia nauczycielstwa. Jak wynika z protokołów rad pedagogicznych nauczyciele w Olsztyńskiem korzystali z tej formy wsparcia, co egzemplifikuje wypowiedź jednej z nauczycielek: „Nauczyciel jest ciągle w sytuacji upokarzającej (…) korzysta z wielu darowizn, ale czas jest wojenny, przejściowy (…) Autorytet nauczyciela w dzisiejszych warunkach upada, gdyż jego wygląd zewnętrzny przyczynia się do tego. Element w szkole ciężki, praca jest trudna. Opłata rodziców to nie jałmużna – to jest zrozumienie obecnej sytuacji tj. normalne wynagrodzenie”[56]. W innej szkole: „Udzielano także drobnych zapomóg nauczycielom pracującym wówczas bez poborów (otrzymywali jedynie przydziały żywnościowe). Część nauczycieli nie przyjęła tych datków, a za pieniądze w ten sposób uzyskane zakupiono pianino”[57].

---

53 Zbiory archiwalne Szkoły Podstawowej nr 1 im. Ryszarda Knosały w Olsztynie. Pierwsze powojenne lata pracy „Jedynki”, k. 16.

54 Tamże, k. 101.

55 Jak wynika z badań K. Kosińskiego w roku szkolnym 1947/48 dopłaty do pensji nauczycieli z patronatów rodzicielskich stanowiły „nawet 50 procent urzędowej stawki”. K. Kosiński, *O nową mentalność. Życie codzienne w szkołach 1945-1956*, Warszawa 2000 s. 130.

56 Zbiory archiwalne Szkoły Podstawowej nr 2 im. Jarosława Dąbrowskiego w Olsztynie, Księga Protokołów Rady Pedagogicznej 1946-1949, sygn. 7/2, Protokół nr 2 z dnia 28 lutego 1946 roku.

Warto też podkreślić, że kiedy położenie materialne nauczycieli uległo znacznej poprawie, to również oni świadczyli pomoc finansową potrzebującym uczniom. Taka sytuacja miała miejsce w jednej ze szkół podstawowych w Olsztynie: „W drugim półroczu grono postanowiło opodatkować się i utrzymywać ucznia klasy VIIb (…), syna robotnicy rolnej, półsierotę dojeżdżającego z dość odległej miejscowości do Olsztyna. Rajewska Maria nauczycielka tutejszej szkoły przyjmuje go do siebie na mieszkanie, gdzie będzie miał opiekę i przygotowane przez nią jedzenie. Pieniądze złożone wpłacane będą do niej. Obiady uczeń jada w szkole”[58].

Za istotną formę współdziałania rodziców ze szkołą należy uznać także zaangażowanie do wspólnego z nauczycielami i uczniami organizowania i prowadzenie różnych uroczystości z okazji świąt szkolnych, państwowych i religijnych. Rodzice chętnie brali udział w dniu oficjalnego otwarcia szkoły czy świąt państwowych, gdyż takie uroczystości stwarzały zróżnicowanym regionalnie i narodowościowo rodzicom możliwość usłyszenia polskiej mowy i pieśni: „Już w dniu 11 listopada 1945 roku /jeszcze w tym czasie obchodzono święto państwowe przedwojenne /zorganizowałem akademię w szkole, na którą przybył kto żyw z mieszkańców Plusek i Małych Plusek. Akademię poprzedzono odśpiewaniem Hymnu Narodowego i >>O Warmio moja miła<< i >>chór<< wykonał kilka ludowych piosenek warmińskich”[59]. Szczególną popularnością wśród rodziców cieszyły się uroczystości religijne, których cykl świąt był najważniejszy w szkołach w latach 1945-1947[60]. W warmińsko-mazurskich szkołach powszechnych corocznie organizowaną imprezą okazała się tradycyjna „choinka”. O przygotowaniach i przebiegu uroczystej choinki z udziałem rodziców tak wspomina nauczycielka ze szkoły w Likusach: „Zbliżało się Boże Narodzenie. Postanowiłam urządzić dzieciom naszą, polską choinkę i zagrać z nimi szopkę. Ochoczo zaczęliśmy robić ozdoby choinkowe i urządzać próby jasełek. Wszystko to jeszcze bardziej zbliżało dzieci do siebie! I oto pewnego dnia, w rogu naszej ogromnej sali rekreacyjno-gimnastycznej stanęła piękna, wysoka jodła, przywieziona z pobliskiego lasu przez mego nieocenionego pomocnika – sołtysa. Nasza śliczna

---

57 Zbiory archiwalne Szkoły Podstawowej nr 1 im. Ryszarda Knosały w Olsztynie. Pierwsze powojenne lata pracy „Jedynki”, k. 16.

58 Zbiory archiwalne Szkoły Podstawowej nr 1 im. Ryszarda Knosały w Olsztynie, Księga Protokołów Rady Pedagogicznej, sygn. Rok Szkolny 1948/49, k. 22.

59 OBN, zespół: Zbiory Specjalne, sygn. R – 323, Czesław Boguski, k. 5 – 6.

60 K. Kosiński, *O nową*...dz. cyt., s. 251.

choinka była prawdziwie narodowa, przystrojona biało-czerwonymi ozdobami i takimi też świeczkami. /Wszystko z darów dzięki Polskiemu Radiu i moim Koleżankom/ Pod Choinką wiło się od skromnych podarków z paczek od dzieci z całej Polski. Szopka nasza bardzo się podobała zaproszonym rodzicom, no i oczywiście dzieciom. Podniosłym momentem było śpiewanie kolęd wspólnie z matkami, które nawet przyniosły ze sobą stare Kancjonały lub Kantyczki. Nastrój był ogromnie podniosły, ale i radosny..."[61].

Ponadto istotnym czynnikiem mającym wpływ na zainicjowanie czynnej współpracy nauczycieli z rodzicami była postawa rodziców wobec nauczyciela i odwrotnie. Najbardziej otwarta i życzliwa wobec poczynań nauczycielskich okazała się ludność przesiedleńcza, po prostu Kresowiacy. „Stosunek rodziców do szkoły jak i nauczyciela jest bardzo przychylny i w każdym momencie dążyli z pomocą"[62]. Jednak nie wszędzie na terenie Warmii i Mazur nauczyciel spotykał się z przychylnością rodziców i społeczności lokalnej. Szczególnie nieufni byli autochtoni. O powodach bierności we współdziałaniu rodziców-autochtonów tak pisze nauczyciel ze szkoły w Kokoszewie w powiecie olsztyńskim: „Stosunek rodziców do szkoły zupełnie obojętny. Wśród ludności daje się wyczuć strach przed Polakami z Centralnej Polski. „Szaber" przygnębia ludność i tym samym dzieci, które boją się wszystkich przybyłych Polaków. (…) W domu dzieci muszą ciężko pracować, ale przychodzą do szkoły (…) [15 XI 1945] Sprowadzona została przez nauczyciela maść odświerzbiająca. Wpłynęło to na zmianę stosunku do nauczyciela, który do tej pory był chłodnawo służbowy. [10 I 1946 r.] Przybyły dzieci osadników. W szkole słyszy się mowę polską. (…) 25 V 1946 członkowie PCK otrzymali sukienki i koszulki a wszyscy uczniowie mleko kondensowane, szczoteczki do zębów i ręczniki. Fakt ten wpłynął dodatnio na poprawę stosunku autochtonów do szkoły i Polaków"[63]. Ludność miejscowego pochodzenia pozbawiona dostatecznej opieki ze strony władz, zatroskana o sprawy bytowe najchętniej izolowała się od społeczeństwa[64], stąd też daje się zauważyć jej

---

61 OBN, zespół: Zbiory Specjalne, sygn. R-641/4, Pseudonim Aneri, k. 9. Praca zgłoszona na nauczycielski konkurs literacki pt. *Wspomnienia nauczycieli* zorganizowany w 1980 roku przez Kuratorium Oświaty i Wychowania oraz Związek Nauczycielstwa Polskiego w Olsztynie.

62 OBN, zespół: Zbiory Specjalne, sygn. R – 158/X/1, *Wspomnienia* dz. cyt., k. 151.

63 Tamże, k. 116-118.

64 OBN, zespół: Zbiory Specjalne, sygn. R-14, E.Bielawski, *Wspomnienia z lat 1945-1964*, k. 3.

dystans do nauczyciela, co potwierdza wspomnienie Antoniego Kozłowskiego, nauczyciel z powiatu szczycieńskiego: „Chodziłem do każdego domu, chciałem uczyć i wychowywać w oparciu o dom, o kulturę i nawyki wyniesione z domu. Nie wszędzie przyjmowano mnie z życzliwością. Niejednokrotnie rozmawiano ze mną językiem niemieckim. Przy drugiej wizycie w tym domu, przyjmowano mnie językiem polskim. Trzeba było taktu i zrozumienia w stosunku do ludności miejscowej”[65]. Dobrze o tym wiedziała nauczycielka repatriantka ze szkoły powszechnej w miejscowości Burszewo w powiecie mrągowskim. Pomimo sprzeciwu rodziców wszelkimi możliwymi sposobami zabiegała o regularne uczęszczanie dzieci autochtonów do szkoły. „A chociaż rodzice-autochtoni byli przeciwni polskiej szkole i żądali niemieckiej, to dzieci pilnie przychodziły do szkoły, pomimo tak ciężkich warunków, ale ja zawsze byłam pierwsza w szkole, a za mną biegły dzieci”[66]. Faktem jest, że nieuregulowanie kwestii obowiązku szkolnego względem dzieci ludności miejscowego pochodzenia ujemnie wpływało na nawiązywanie i rozwijanie form współpracy nauczycieli z ich rodzicami. Również nie bez znaczenia były społeczne oczekiwania rodziców autochtonów wobec nauczyciela. Jak wynika z analizy materiałów źródłowych rodzice miejscowego pochodzenia[67] akceptowali nauczycieli, którzy wywodzili się z ich środowiska, znali ich kulturę, religię a przede wszystkim posługiwali się gwarą niemiecką lub warmińską albo językiem niemieckim[68]. Nauczyciele operujący znanym autochtonom kodem językowym osiągali lepszy poziom współdziałania[69].

---

65 Archiwum Zarządu Głównego Związku Nauczycielstwa Polskiego w Warszawie (AZG ZNP), zespół: Biuro Historii, sygn. 1023, *Organizacja szkolnictwa na Warmii i Mazurach w latach 1945-1950 r*, k. 28-29. Jest to drugie opracowanie nauczyciela Tadeusza Petera pt. *Jubileusz 50-lecia powstania szkół polskich na Warmii i Mazurach* zgłoszone w 1979 roku na konkurs historyczny zorganizowany przez ZG ZNP. Praca ta zawiera wspomnienia i pamiętniki nauczycieli i działaczy ZNP, których oryginały przechowywane są w zbiorach prywatnych autora.

66 OBN, zespół: Zbiory Specjalne, sygn. R – 158/X/1, *Wspomnienia*... dz. cyt., k. 89.

67 Środki doraźne polegające na przedłużaniu obowiązku szkolnego nawet do 16 lat stosowano do 1956 roku, w którym to ostatecznie uregulowano sprawę obowiązku szkolnego. Dekret o obowiązku szkolnym z 23 marca 1956 roku [Dz. U. PRL 1956, Nr 9, poz. 52].

68 M. Radziszewska, *Nauczyciele na Warmii i Mazurach w latach 1945-1956*, Olsztyn 2007, s. 140-142. [maszynopis pracy doktorskiej wykonanej pod kierunkiem dr. hab. A. Kicowskiej, prof. UWM].

69 Vide: Z. Nęcki, *Komunikacja międzyludzka*, Kraków 1996, s. 109.

Najpopularniejszą formą współdziałania nauczyciela ze środowiskiem rodzinnym jest wywiadówka, czyli klasowa konferencja rodzicielska o charakterze informacyjnym. W powojennych szkołach powszechnych mogły być one zwoływane raz, dwa razy – na zakończenie półrocza i na zakończenie roku szkolnego w celu informowania rodziców o osiąganych przez ich dzieci wynikach w nauce. Niestety, nie dotarłam do materiałów źródłowych potwierdzających organizowanie wywiadówek, a tym bardziej frekwencję rodziców. Ustalenie frekwencji rodziców na wywiadówkach nastręcza wiele trudności, gdyż w ówczesnych szkołach wielu uczniów było sierotami bądź półsierotami[70]. Brak rodziców powodował automatyczne przesunięcie troski w zakresie prawidłowego rozwoju fizycznego, sprawności intelektualnych i akceptowanych cech osobowości dziecka na nauczycieli[71].

Obowiązkiem nauczycieli było zwrócenie szczególnej uwagi na dzieci pozbawione opieki rodzicielskiej i zgłoszenie ich do referatu opieki nad dzieckiem przy inspektoratach szkolnych w celu zorganizowania tym dzieciom opieki w domach dziecięcych lub w rodzinach zastępczych[72]. W dokumentach władz oświatowych odnośnie założeń współdziałania szkoły z rodzicami, oprócz powyższego, znalazły się również zapisy informujące, że „stała troska o poprawę drogi dziecka do szkoły i ułatwień w jej przebywaniu nie może być pozostawiona tylko zabiegom rodziców", co w praktyce oznaczało, że z pomocą rodzicom powinny przyjść gromady i gminy. W 1947 roku po raz pierwszy uregulowano kwestię dobrowolnych składek rodziców na potrzeby szkoły, uzasadniając, że „utrzymanie zasady bezpłatności szkoły powszechnej nie wyklucza dobrowolnych ofiar lepiej uposażonych rodziców na potrzeby rzeczowe szkoły"[73].

---

[70] B. Berlińska, R. Karpińska, *60 lat Szkoły Podstawowej nr 2 imienia Jarosława Dąbrowskiego w Olsztynie,* Olsztyn 2005, s. 51.

[71] Ze wspomnień Zofii Laddy nauczycielki SP nr 2 w Olsztynie: „Tymczasem P. Zientara Malewska opiekowała się gromadką dzieci, które w tym czasie znalazły się w Olsztynie bez rodziców. Mieszkały one w domu przy ul. Bogumiła Linki. Były to całkowite sieroty lub chwilowo osierocone, bo rodzice gdzieś się chwilowo zawieruszyli. Ta gromadka dzieci smutnych, wystraszonych, po niedawnych przeżyciach tragicznych stała się zalążkiem szkół podstawowych w Olsztynie. Te dzieci właśnie przyprowadziła p. Zientara Malewska do szk. nr 2, aby rozpoczęły normalną naukę. Tymi dziećmi zajęłyśmy się: Zosia Fuksowa i ja". Tamże, s. 9-10.

[72] Zarządzenie Ministra Oświaty z dnia 11 maja 1946 r. w sprawie organizacji roku szkolnego 1946/47 w szkolnictwie ogólnokształcącym i zakładach szkolenia nauczycieli [Dz. U. MO 1946, Nr 5, poz. 138].

[73] Instrukcja z dnia 14 maja 1947 r. w sprawie organizacji roku szkolnego 1947/48 w szkołach powszechnych [Dz. urz. MO 1947, Nr 10, poz. 252].

Na przełomie roku szkolnego 1948/49 w niejednej warmińsko-mazurskiej szkole podstawowej funkcjonowały organy statutowe patronatów szkolnych tj. walne zebranie, zarząd główny, zebrania patronatów klasowych, komisja rewizyjna. Przebieg i treść poruszanych spraw podczas walnego zebrania rodziców przedstawia poniższe sprawozdanie. „Dnia 12-IX-1948 r. odbyło się Walne Zgromadzenie Rodziców jak zwykle z trudem mieszczące się w auli szkolnej. Na zebraniu tym dokonano wyboru nowego Komitetu Rodzicielskiego na przewodniczącego którego powołano dotychczasowego sekretarza Komitetu ob. Skwierzyńskiego Edwarda. Kierownik szkoły złożył sprawozdanie z wpływów do kasy Komitetu podczas zapisów do szkoły w m-cu sierpniu w myśl uchwały Walnego Zgromadzenia z czerwca ubiegłego roku szkolnego. Na akcję dożywiania wpłynęło 61200 zł, na opłatę filmu szkolnego 59700 zł, na potrzeby szkoły 30200 zł. Razem więc wpłynęło 151100 zł, którą to kwotę przelano do kasy Komitetu Rodzicielskiego. Poza tym W. Zg. uchwaliło jednogłośnie opodatkować się na potrzeby szkoły po 100 zł i na akcję dożywiania po 300 zł od dziecka w stosunku miesięcznym”[74].

Socjalistyczny model współdziałania szkoły z rodzicami

W latach 1949-1956 nastąpiła próba narzucenia Polsce sowieckiego modelu politycznego, ekonomicznego, społecznego i kulturalnego. Władzę przejęła Polska Zjednoczona Partia Robotnicza, która wzorując się na doświadczeniach radzieckich zamierzała budować socjalizm poprzez wyparcie wszystkich elementów kapitalistycznych. PZPR w celu wyrugowania ze świadomości mas ludowych „przeżytków starego ładu”, niszczenia tożsamości społeczno-kulturalnej oraz naturalnych więzi społecznych, podporządkowywała sobie wszystkie instytucje, zwłaszcza oświatowe.

W szkole rozpoczął się proces upolitycznia. Przystąpiono do opracowywania ideału wychowawczego i celów wychowawczych[75]. Kreowaniu nowego ideału wychowawczego, jakim miał być socjalistyczny ideał wychowawczy[76], zostały podporządkowane główne cele i zadania szkoły

[74] Zbiory archiwalne Szkoły Podstawowej nr 1 im. Ryszarda Knosały w Olsztynie, Księga Protokołów Rady Pedagogicznej, sygn. Rok Szkolny 1948/49, k. 14.
[75] Vide: Z. Dolotowski, *O upolitycznienie szkoły.* „Nowe Tory” 1948, nr (1)4, s. 26. R. Miller, *Dwie drogi kształcenia charakteru*, „Nowa Szkoła” 1952, nr 1, s. 21-22.
[76] Szuba L., *Polityka oświatowa państwa polskiego w latach 1945-1956*, Lublin 2002, s. 320.

podstawowej. Praca dydaktyczno-wychowawcza zgodnie z podejściem ideologiczno-prakseologicznym opartym głównie na założeniach A. Makarenki[77] to proces świadomie i celowo organizowany, zaś ideologia to główne i nadrzędne źródło zadań wychowania[78]. Zatem „wychowywaniem oraz reedukacją ideologiczną i polityczną objęto całe społeczeństwo. Zasadniczą rolę odgrywały (…) wszystkie formy działań politycznych, kulturalnych i społecznych, które zmierzały do przemian postaw, przekazywania społeczeństwu nowych poglądów"[79].

Nowa polityka oświatowo-wychowawcza sprowadzała się do urzeczywistnienia stalinowskiej koncepcji wychowania dzieci, przeciwstawnej modelowi wychowania tradycyjnego (burżuazyjnego), stąd też rola rodziny tradycyjnej w procesie wychowania była minimalizowana. Potępiając i wyśmiewając tradycyjną obyczajowość rodziny wiejskiej stawiano za wzór rodzinę opartą na równouprawnieniu małżonków i „demokratycznych" stosunkach pomiędzy rodzicami a dziećmi[80]. Ponieważ szkoła miała „produkować" przyszłych pracowników, w związku z tym w domu sprawy życia zawodowego brały przewagę nad kwestiami rodzinnymi[81]. W nowym modelu wychowania dążono do ukształtowania w dzieciach „naukowego poglądu na świat", wskazania norm moralności socjalistycznej, propagowania socjalistycznych wzorców, autorytetów. Dla dziecka autorytetem był ojciec przodownik bądź matka przodownica. Propagowano zbiorowe nad indywidualnymi formy spędzania czasu wolnego, kontrolowano instytucje zajmujące się wychowaniem dzieci, przyjęto kryterium klasowe w traktowaniu dzieci i ich rodziców, realizowano różnymi sposobami politykę ateizacji oświaty[82]. Do tych przed-

---

77 Antoni Makarenko, radziecki pedagog i pisarz, twórca koncepcji wychowania komunistycznego, teorii kolektywu wychowawczego. Oprócz pojedynczych książek ukazało się w Polsce 7-tomowe wydanie Dzieł w latach 1955–1957 pod red. A. Lewina.

78 Odwołuję się tu do wyróżnionych przez J. Materne 6 podejść teleologicznych. Szerzej na ten temat: J. Materne, *Cele i zadania wychowania w pedagogice* [w:] *Problemy współczesnego wychowania*, red. tenże, Zielona Góra 1989, s. 51.

79 J. Szczepański, *Oświata i wychowanie* [w] K. Secomski (red.) *XXX lat gospodarki Polski Ludowej*, Warszawa 1974, s. 309.

80 K. Jakubiak, *Problematyka wychowania rodzinnego i relacji rodziny i szkoły w polskim piśmiennictwie pedagogicznym w latach 1945-1956* [w:] R. Grzybowski (red.) *Oświata, wychowanie i kultura fizyczna w rzeczywistości społeczno-politycznej Polski Ludowej (1945-1989),* Toruń 2004, s. 214.

81 F. Mielczarek, D*ziecko jako przedmiot indoktrynacji w świetle analizy treści wybranych podręczników szkolnych z lat 1945-1956* [w:] K. Jakubiak, W. Jamrożak (red.), *Dziecko w społeczeństwie i rodzinie. Dzieje nowożytne t. 2*, Bydgoszcz 2002, s. 275.

82 D. Jarosz, *Polacy i stalinizm 1948-1956*, Warszawa 2000, s. 186-226.

sięwzięć w budowie socjalizmu próbowano też włączyć rodziców. Włączenie rodziców w kreowanie nowego modelu wychowania dzieci doprowadziło do wyznaczenia również nowych zadań na odcinku współpracy szkoły z rodzicami, czyli nowego modelu współdziałania.

W nowej rzeczywistości oświatowej wśród podstawowych form współpracy szkoły z domem rodzinnym i odwrotnie można wyodrębnić:

- wzajemne odwiedzanie się (wizyty wychowawców w domach swych wychowanków i hospitacje rodziców w zakresie różnych dziedzin i form pracy szkoły,
- wywiadówki,
- specjalne zebrania rodziców, (ogólne dla wszystkich rodziców i specjalistyczne z udziałem pewnych kategorii rodziców),
- dzienniczek ucznia,
- kolportaż materiałów propagandowych i korespondencja,
- wszelkie formy doraźnych kontaktów rodziców ze szkołą[83].

Na Warmii i Mazurach, podobnie jak i w całym kraju, próbowano stworzyć „rodzinę socjalistyczną", gdyż takie pojęcie pojawiało się w języku oficjalnej propagandy. Rodzina socjalistyczna miała być podstawową komórką komunistycznego społeczeństwa. Aby zaczęła taka rodzina funkcjonować w Polsce należało wpierw poddać przyspieszonemu procesowi „reedukacji" rodzinę tradycyjną. Dlatego też z jednej strony postanowiono ją „wspierać", a z drugiej ograniczać jej wpływy wychowawcze. W związku z tym ustalono nowe cele współpracy nauczyciela i szkoły z rodzicami[84]. Przede wszystkim szkoła traktowała rodziców jako sojuszników w urzeczywistnianiu socjalistycznego modelu wychowania dzieci. W tym celu władze oświatowe w ramach świadczenia czynnej współpracy szkoły z domem powołały:

- Sekcję Rodzicielską do Spraw Wczasów Letnich (1948),
- Komitety Rodzicielskie (KR)[85],

---

[83] F. Kowalewski, *Wychowawcza i społeczna działalność szkoły w środowisku*, Warszawa-Poznań 1976, s. 124-125.

[84] R. Grzybowski, *Pedagogizacja rodziny jako próba włączenia jej do procesu laicyzacji wychowania dzieci i młodzieży w PRL* [w:] (red.) I. Michalska i G. Michalski, *Orientacje i kierunki w badaniach historyczno-pedagogicznych*, Łódź 2009, s. 128-130.

[85] Zarządzenie Ministra Oświaty z dnia 26 lutego 1949 […] o organizacji i zakresie działania Komitetów Rodzicielskich w przedszkolach, szkołach ogólnokształcących stopnia podstawowego i licealnego i szkołach zawodowych podległych Ministrowi Oświaty [Dz. U. MO, 1949, nr 3, poz. 25].

– Szkolne Komitety Opiekuńcze (KO)[86],
– Komisje Oświatowe przy Radach Narodowych[87].

Zrzeszanie się rodziców w komitetach rodzicielskich było ściśle określone w regulaminach. Monopartia czuwała nad przebiegiem wyborów do komitetów, jak i ich funkcjonowaniem. Przed pierwszymi wyborami do komitetów rodzicielskich i akcją wczasów letnich w roku szkolnym 1949/50 komitety partyjne wyznaczyły sobie nowe zadania. Przede wszystkim partia postulowała, aby jej członkowie znaleźli się w komitetach rodzicielskich i szkolnych komitetach opiekuńczych. Będąc w strukturach komitetów zrzeszających rodziców mogli nadawać im „właściwy" kierunek, o czym tak pisała „Trybuna Ludu": „wielka odpowiedzialność spoczywa na członkach Partii, którzy wchodzą w skład komitetów rodzicielskich i szkolnych komitetów opiekuńczych. Nie dość było je wybrać (…) trzeba dbać o to, by te ważne ogniwa, wiążące szkołę ze społeczeństwem wykazywały stałą troskę o potrzeby szkoły i jak najwydatniej pomagały jej w walce z niedobitkami reakcji zatruwającymi świadomość młodego pokolenia. Dla usprawnienia pracy komitetów rodzicielskich organizowane są konferencje, mające na celu wymianę doświadczeń i uzgodnienie linii postępowania. (…) Słaby odcinek stanowią dotąd w wielu okolicach kraju szkolne komitety opiekuńcze. Nasze organizacje w zakładach pracy winny bliżej zająć się przyczynami tego niedomagania i pomóc wzmocnić tę więź miedzy warsztatem produkcyjnym a szkołą. W murach szkolnych trzeba rozwijać entuzjazm i rozmach pracy, właściwy naszej gospodarce. Szkoła musi odczuć pełne poparcie naszej Partii w tym ważnym dla niej momencie"[88].

Na terenie warmińsko-mazurskich szkół podstawowych również przystąpiono do organizowania zebrań komitetów rodzicielskich oraz szkol-

[86] Szkolne Komitety Opiekuńcze powstawały z inicjatywy partii politycznych i organizacji społecznych w zakładach pracy, fabrykach, majątkach państwowych i spółdzielniach wiejskich. Komitety Opiekuńcze współpracowały z komitetami rodzicielskimi. Komunikat w sprawie Szkolnych Komitetów Opiekuńczych [Dz. U. MO, 1949, nr 3, poz. 45].

[87] Do zakresu działań Komisji Oświatowych należało m. in. współdziałanie i nadzór nad Komitetami Szkolnymi, czuwanie nad wykonywaniem powszechności nauczania m. in. przez rozpatrywanie wniosków kierowników szkół o ukaranie rodziców za niewypełnienie przez dzieci obowiązku szkolnego i dopilnowania wyegzekwowania nałożonych kar przez właściwą gminę. APO, zespół: KOS, sygn. 495/31, Plan pracy na rok szkolny 1949/50 Inspektoratu Szkolnego w Węgorzewie, k. 247-248.

[88] K. Mariański, *Zadania Partii w nowym roku szkolnym*, „Trybuna Ludu" z dnia 6 września 1949 r., nr 244.

nych komitetów opiekuńczych. W składzie komitetów rodzicielskich „zasiadali" rodzice uczniów danej szkoły, wybierani corocznie we wrześniu, w głosowaniu jawnym, na ogólnoszkolnym zebraniu organizacyjnym rodziców, kierownik szkoły oraz delegowany przez radę pedagogiczną nauczyciel, w przypadku zatrudnienia w szkole więcej niż czterech nauczycieli, a także przedstawiciel Komitetu Opiekuńczego, zakładu lub instytucji, która sprawowała „pieczę nad szkołą"[89]. Dla przykładu warto przytoczyć fragment ze sprawozdania wyborów do komitetu rodzicielskiego w Szkole Podstawowej nr 1 w Olsztynie: „Dnia 27 III 1949 r. odbyło się zebranie rodzicielskie, na którym został wybrany nowy Komitet Rodzicielski. W tym samym dniu odbyło się zebranie nowego Komit. Rodz. Celem podziału funkcji. Przewodniczący (…) zastępca (…) Skarbnik (…) Sekretarz (…) Członkowie (…[3 osoby]) Komisja rewizyjna: Przewodniczący (…) Członkowie (…[2 osoby])"[90].

Jednak działalność komitetu rodzicielskiego nie ograniczała się tylko do funkcji reprezentującej rodziców w środowisku szkolnym. Zgodnie z nowym Regulaminem ich współpraca wychowawcza miała przede wszystkim opierać się na harmonijnym współdziałaniu szkoły i domu, a zwłaszcza na stałym zaznajamianiu się z pracą i potrzebami szkoły. Potrzeby szkół były zróżnicowane, i tym samym warunkowały częstotliwość spotkań członków KR i KO, co egzemplifikują zapisy kronik szkolnych. „Dnia 31-VII-49r. odbyło się zebranie Komitetu Rodzicielskiego w sprawie otwarcia radiofonizacji szkoły oraz zakończenia półkolonii letniej przy tut. szkole. Postanowiono urządzić uroczystą akademię z udziałem przedstawicieli władz, partii, prasy, organizacji społecznych i rodziców"[91]. Pomimo, że rodziców wymieniono na ostatnim miejscu wśród osób zaproszonych na otwarcie radiofonizacji szkoły, co miało miejsce 2 sierpnia 1949 roku, to należy zwrócić uwagę na fakt, że dzięki przede wszystkim ich wsparciu materialnemu odbywały się tam i inne uroczystości szkolne. Rodzice oprócz wkładów finansowych na pilne potrzeby szkolne, orga-

89 Regulamin Komitetów Rodzicielskich w przedszkolach, szkołach ogólnokształcących stopnia podstawowego i licealnego, zakładach kształcenia nauczycieli i szkołach zawodowych [w:] Zarządzenie Ministra Oświaty z dnia 26 lutego 1949 […] o organizacji i zakresie działania Komitetów Rodzicielskich w przedszkolach, szkołach ogólnokształcących stopnia podstawowego i licealnego i szkołach zawodowych podległych Ministrowi Oświaty [Dz. U. MO, 1949, nr 3, poz. 25].

90 Zbiory archiwalne Szkoły Podstawowej nr 1 im. Ryszarda Knosały w Olsztynie, Kronika Szkoły, Rok szkolny 1948/49, k. 22.

91 Tamże, k. 28.

nizację szkolnych uroczystości, wiele prac wykonywali we własnym zakresie, jak np. przygotowywanie posiłków na różnych zabawach szkolnych. Na wrażliwość rodziców na różne potrzeby szkolne wskazuje poniższy przykład: „Komitet Opiekuńczy na wniosek kierownika szkoły wyremontował i dostarczył szkole: 2 drabinki gimnastyczne wmontowane na auli, 1 kozioł do skoków, 1 poręcz do ćwiczeń gimnastycznych i 4 ławeczki oraz gilotynę metalową do obcinania papieru. Komitet Rodzicielski dostarczył szkole 1 szafę do pokoju nauczycielskiego dla wychowawców, 1 szafę do świetlicy szkolnej uruchomionej w dn. 10-I-1950r. oraz 10000 zł na prenumeratę czasopism dziecięcych, zabaw i gier do świetlicy szkolnej. Zaopatrzono również kuchnię w akcji dożywiania w przenośną dużą kuchnię do gotowania oraz powiększono stołówkę dziecięcą o jedną salę, gdzie mieściła się kuchnia”[92].

Współdziałanie szkoły z rodzicami poddawano nieustannej kontroli, o czym świadczą częste sprawozdania. Na przykład w sprawozdaniu Kuratora Okręgu Szkolnego w Olsztynie z marca 1950 roku zanotowano brak „ścisłej współpracy szkoły z Kom. Rodzic. w oparciu o nowe podstawy prawne i zadania Komitetów Rodzic”[93]. Kiedy w 1954 roku wprowadzono zmiany w regulaminie KR, również przypomniano nauczycielom o ich obowiązkach odnośnie „czuwania” nad przebiegiem zebrań wyborczych. Szczególnie dobitnie eksponowała to prasa partyjna: „W obecnych wyborach do komitetów rodzicielskich prezydia rad narodowych przy współudziale nauczycieli winny wykazać jak największą troskę o właściwe przygotowanie i przeprowadzenie zebrań wyborczych”[94].

Zgodnie z nowymi wytycznymi w regulaminie komitety rodzicielskie zajęły się organizacją dla dzieci i młodzieży szkolnej zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych, imprez kulturalno-oświatowych, wycieczek szkolnych itp[95]. Komitety razem z nauczycielami przygotowywały różne formy zajęć pozalekcyjnych, co potwierdza wspomnienie nauczycielki*:* „Postanowiłam wspólnie z Komitetem zorganizować imprezy oraz zajęcia poza-

92 Tamże, k. 31.

93 APO, zespół: KOS, sygn. 495/8, *Sprawozdanie Kuratora za m-c marzec. Pismo poufne. Stan z dnia 5. IV. 1950r, k. 18.*

94 A. Stabrowski, *Komitetom rodzicielskim należy pomagać*, „Głos Olsztyński” z 29 X 1954, s. 6.

95 Regulamin Komitetów Rodzicielskich w przedszkolach, szkołach ogólnokształcących i szkołach zawodowych podległych Ministrowi Oświaty [w:] Zarządzenie Ministra Oświaty z 7 października 1954 r. w sprawie komitetów rodzicielskich [Dz. U. MO, 1954, nr 14, poz. 115].

lekcyjne, zachęcając do uczestnictwa w życiu szkoły. (…) udało mi się przekonać dzieci co do słuszności oszczędzania, zbierania makulatury, poszanowania mienia społecznego oraz wykonywania prac społecznych. Dzięki temu, że wszyscy uczniowie należeli do SKO mogłam organizować wycieczki, które na stałe weszły do programu zajęć szkolnych"[96].

Bezpośrednią formą współpracy są wizyty nauczycieli w domu rodzinnym wychowanka. Zarządzenie powołujące Komitety Rodzicielskie stworzyło również możliwość hospitowania szkoły przedstawicielom rodziców. Od 1949 roku członkowie KR mogli odwiedzać lekcje i inne zajęcia szkolne w zakresie odczytywania i zaspokajania wszelkich potrzeb szkoły[97]. Hospitowanie przez rodziców zajęć dydaktycznych i wychowawczych miało przynieść obopólne korzyści – rodzicom i nauczycielom. Podczas hospitacji rodzice „będą mogli zaobserwować pracę swego dziecka i ocenić je na tle zespołu klasowego, zapoznać się z metodami pracy nauczyciela, dokumentami wychowawczymi klasy czy innego zespołu wychowawczego (kroniką, tablicą punktacji, wytworami dzieci itp.) oraz zetknąć się z całokształtem organizacji życia szkolnego". Nauczycielom taka forma kontaktu umożliwiała przekazania rodzicom wielu wskazówek dotyczących zwłaszcza pomocy uczniowi w nauce[98]. Udział rodziców na lekcjach szczególnie skwapliwie śledziła prasa lokalna: „Członkowie komitetu w Gryźlinach uczestniczyli w lekcjach i wspólnie z nauczycielami szukali lepszych form pracy w szkole, czuwali nad frekwencją i dbali o estetyczny wygląd szkoły"[99].

Nauczyciele najczęściej spotykali się z rodzicami na zebraniach szkolnych, tzw. wywiadówkach w celu omówienia wyników nauczania uczniów. W tamtych czasach spotkania nauczycieli z rodzicami uświetniały też występy uczniów przynależących do organizacji harcerskiej (OH)[100]:

---

96 AZG ZNP, zespół Biuro Historii, sygn. 899, Zofia Stefanowicz, k. 2.

97 Regulamin Komitetów Rodzicielskich... dz. cyt., [w:] Zarządzenie Ministra Oświaty z dnia 26 lutego 1949 […] o organizacji i zakresie działania Komitetów Rodzicielskich w przedszkolach, szkołach ogólnokształcących stopnia podstawowego i licealnego i szkołach zawodowych podległych Ministrowi Oświaty [Dz. U. MO, 1949, nr 3, poz. 25].

98 F. Kowalewski, *Wychowawcza i społeczna działalność szkoły w środowisku*, Warszawa-Poznań 1976, s. 138.

99 A. Stabrowski, *Komitetom rodzicielskim należy pomagać*, „Głos Olsztyński" z 29 X 1954, s. 6.

100 W sierpniu 1950 roku w wyniku przekształcenia na wzór radzieckiego ruch pionierów powołano (w miejsce ZHP) Organizację Harcerską, która stała się integralną częścią ZMP. Do drużyn harcerskich mogły należeć dzieci szkół podstawowych od klasy II do VII. Związek Harcerstwa Polskiego przestał istnieć jako odrębna organizacja na

„Przed każdą wywiadówką harcerze grali na fanfarach oraz werblach (bębenkach)”[101]. Takie praktyki mogły też służyć manipulowaniu rodzicami, aby ostatecznie to oni podjęli decyzję, co do słuszności istnienia OH i zrzeszenia się w tej organizacji ich własnych dzieci. Na wywiadówkach z rodzicami nauczyciele propagowali lekturą „wspaniałego radzieckiego pedagoga A. Makarenki” i jak zauważyła prasa partyjna: „Sprawą nie-zmiernej wagi był fakt, że środowisko robotnicze, z którego rekrutowała się większość naszych rodziców zainteresowało się książką pedagogiczną, że rodzice zaczęli doceniać praktyczną wartość poznania zagadnień pedagogicznych”[102]. Nie ulega wątpliwości, że na zebraniach klasowych z rodzicami musiała być podejmowana kwestia laicyzacji dzieci[103]. Przykładem niech będzie wypowiedź nauczyciela, który wprowadzał w życie szkolne i pozaszkolne elementy ateizacji: „Wprawdzie niektórzy rodzice mieli do mnie pretensje, że ich dzieci nad łóżkami wieszają portrety Marksa a nie święte obrazki, lecz były to tylko drobne zgrzyty w kontaktach między mną – wychowawcą a rodzicami. Z młodzieżą zaś byłem w stałym kontakcie i nie ograniczałem się tylko do zajęć szkolnych. Często ze swoją klasą chodziłem na seanse do kina i to na te filmy, które nie zawsze miały frekwencje, np. słabą frekwencję miały filmy radzieckie a szczególnie o wyraźnym zabarwieniu propagandowym kończące się obrazem pozdrawiającego Stalina. Bywało tak, że na sali kinowej siedziała tylko nasza 30-osobowa klasa. Młodzieży i mnie imponowało wówczas, że jesteśmy razem w jednej rodzinie narodów słowiańskich ze Związkiem Radzieckim”[104].

W ramach współdziałania szkoły z rodzicami na specjalnych zebraniach/naradach zajmowano się sprawami podnoszenia wyników nauczania uczniów. Na łamach „Głosu Olsztyńskiego” tak prezentowano to zagad-

początku 1951 roku. Zarządzenie Ministra Oświaty z 6 września 1950 r. w sprawie wprowadzenia Instrukcji o organizacji Harcerstwa w szkołach ogólnokształcących [Dz. Urz. MO 1950, Nr 17, poz. 220].

101 Zbiory archiwalne Szkoły Podstawowej nr 1 im. Ryszarda Knosały w Olsztynie, Kronika Szkoły, Ze wspomnień absolwenta 1956 roku – Jana Grzybka.

102 S. Kamińska, *Szkoła uczy i rodziców*, „Życie Olsztyńskie” z 23 X 1954, nr 253, s. 4.

103 Vide: R. Grzybowski, *Elementy taktyki władz komunistycznych w walce z Kościołem o odzyskanie szkoły na przełomie lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych XX wieku* [w:] I. Szybik, A. Fijałkowski, J. Kamińska (red.), współpraca K. Buczek, *Szkoła polska od średniowiecza do XX wieku między tradycją a innowacją,* Warszawa 2010, s. 432-434.

104 OBN, zespół: Zbiory Specjalne, sygn. R-806, Jan Jaszczuk, s. 13-14.

nienie: „Komitet rodzicielski (…) na wspólnej naradzie z radą pedagogiczną powziął decyzje roztoczenia specjalnej opieki nad klasą VI, która miała najwięcej ocen niedostatecznych w pierwszym półroczu 1953-54 Członkowie komitetu nie tylko sami uczęszczali na lekcje, ale zachęcali do tego rodziców uczniów słabszych, wpływali na nich, aby stworzyli tym uczniom właściwe warunki do odrabiania zadań domowych. W wyniku tej pracy szkoła w Mrocznie obniżyła liczbę ocen niedostatecznych ze 118 w I półroczu na 17 przy końcu roku szkolnego 1953/54”[105].

Ogólne zebrania dla wszystkich rodziców służyły też ich pedagogizacji. Najczęściej miały one charakter odczytów, pogadanek, prelekcji. Tematyka spotkań była różna. Na przykład w szkole podstawowej w Bukwałdzie na Warmii w celu łagodzenia konfliktów na tle różnic narodowościowych nauczyciele wygłaszali prelekcje dotyczące historii ziem warmińskich i mazurskich, procesów germanizacyjnych i walk o zachowanie mowy polskiej, o prześladowaniach polskich działaczy oświatowych i nauczycieli[106]. Najpopularniejszą formą pedagogizacji rodziców były jednak odczyty pedagogiczne, których tematykę uwzględniano w planie pracy szkoły. „Wdzięczna rola w dziedzinie pedagogizacji rodziców przypada komisji szkolno-pedag. na terenie zakładowej organizacji związkowej w szkołach oraz komitetom rodzicielskim, a ściślej komisjom naukowo-wychowawczym[107]. Komisje te powinny przy osobistych kontaktach z rodzicami rejestrować ciekawsze wypadki trudności czy osiągnięć pedagogicznych, popularyzować je na zebraniach rodzicielskich, ustalać z kierownictwem tematykę odczytów pedagogicznych, dostarczać rodzicom odpowiednią lekturę pedagogiczną, urządzać wystawę takich książek”[108].

Formę oddziaływania na rodziców spełniały materiały propagandowe, a wśród nich przede wszystkim książki A. Makarenki takie jak:

---

[105] A. Stabrowski, *Komitetom rodzicielskim należy pomagać*, „Głos Olsztyński” z 29 X 1954, s. 6.

[106] OBN, Zbiory Specjalne, sygn. R – 641/1, Paulina Ardzińska, k. 5.

[107] W nowej strukturze komitetów rodzicielskich znalazły się komisje: naukowo-wychowawcza, szerzenia wiedzy pedagogicznej wśród rodziców, kulturalno-rozrywkowa, sanitarno-gospodarcza, dożywiania, wczasów itp. Regulamin Komitetów Rodzicielskich w przedszkolach, szkołach ogólnokształcących i szkołach zawodowych podległych Ministrowi Oświaty [w:] Zarządzenie Ministra Oświaty z 7 października 1954 r. w sprawie komitetów rodzicielskich [Dz. U. MO, 1954, nr 14, poz. 115].

[108] S. Kamińska, *Szkoła uczy i rodziców*, „Życie Olsztyńskie” z 23 X 1954, nr 253, s. 4.

„Poemat pedagogiczny", „Książka dla rodziców", „Odczyty o wychowaniu dzieci"[109] oraz czasopismo „Szkoła i Dom" i artykuły w prasie. W celu propagowania treści ideologicznych w kreowaniu nowego modelu wychowania dziecka w „Głosie Olsztyńskim" stworzono rubrykę „Rozmawiamy z rodzicami", zaś w „Życiu Olsztyńskim" rubrykę zatytułowano „Dyskusja o wychowaniu", gdzie prezentowano artykuły „wspierające" rodziców[110]. Prasa przypominała rodzicom, że w trudnym procesie wychowania dzieci „nie są sami, bo wychowanie to nie tylko ich ściśle prywatna, rodzinna sprawa. Dla tej sprawy istnieje szkoła, (…) harcerstwo, (…) świetlice dziecięce pod opieką związków zawodowych, są przy domach kultury sekcje dziecięce, są szkolne komitety opiekuńcze przy zakładach pracy, istnieje sieć poradni…"[111].

W popularyzowaniu Planu 6-letniego zobowiązano nauczyciela do stałej łączności „z masami pracującymi" w życiu społecznym. W ramach tej łączności nauczycielowi narzucono pracę społeczną w środowisku rodzinnym uczniów jak i w społeczeństwie. W związku z tym poza szkołą nauczyciel spotykał się z rodzicami i innymi członkami społeczności lokalnej przede wszystkim w świetlicach spółdzielni i PGR. W tych miejscach miał za zadanie prowadzić pracę „masowo-polityczną i kulturalno-oświatową"[112], która sprowadzała się do agitowania spółdzielczości w środowisku wiejskim. W świetlicach nauczyciel przeprowadzał zebrania, pogadanki, a nawet „przyjacielskie rozmowy". Jednak najskuteczniejszą formą na odcinku spółdzielczości okazały się „wycieczki organizowane do spółdzielń produkcyjnych"[113]. Szczególnie dobitnie współpracę nauczyciela ze środowiskiem wyeksponował „Głos

---

[109] A. Makarenko, *Odczyty o wychowaniu dzieci*, [w:] A. Lewin i M. Bybluk (wybór i opracowanie), *Makarenko o wychowaniu. Wybór pism*., Warszawa 1988, s. 309-383.

[110] „Życie Olsztyńskie", które jako mutacja „Życia Warszawy" zaczęto kolportować wiosną 1947 roku. Ukazywało się codziennie oprócz poniedziałków. Natomiast „Głos Olsztyński" był związany z Komitetem Wojewódzkim PZPR w Olsztynie, a wydawany przez Robotniczą Spółdzielnię Wydawniczą „Prasa". Pierwszy jego numer ukazał się 1 września 1951 roku. Wychodził sześć razy w tygodniu (oprócz niedziel) do 1970 roku. Podawał informacje bieżące, bez opóźnień. B. Łukaszewicz, *Prasa informacyjno-polityczna Warmii i Mazur 19451975*, Warszawa 1982, s. 40-41, 98, 104-105.

[111] D. Trylewicz, *Pierwsi wychowawcy*, „Głos Olsztyński" z 27 X 1954.

[112] (zd.) *Walczymy o właściwą postawę nauczyciela*, „Głos Olsztyński" z dnia 12 marca 1953 r., nr 61.

[113] Z. Frankowski, *Nauczyciel pierwszym agitatorem spółdzielni w gromadzie*, „Głos Olsztyński" z dnia 17 lutego 1953r., nr 41.

Olsztyński" pisząc: „Szkoła jest również jednym z najważniejszych ośrodków oddziaływania na środowisko: na nauczycielu zwłaszcza na nauczycielu wiejskim spoczywa zaszczytny obowiązek propagowania spółdzielczości produkcyjnej poprzez pracę w szkole i pracę z rodzicami. Szkoła wiąże aktualną tematykę przebudowy wsi polskiej z procesem nauczania. Szkoły w Skajbotach, w Lamkowie, Jonkowie, Gryźlinach, Kabinach, Książęcym Dworze, Kwiecewie i Witramowie są przykładem doświadczeń i osiągnięć w tej dziedzinie"[114].

Do stałych bezpośrednich form współdziałania rodziców z nauczycielami należało, oprócz dydaktycznych, wychowawczych, społecznych prowadzenie działań opiekuńczych, a w nich akcji charytatywnych, dożywiania dzieci, organizowania imprez szkolnych czy finansowania potrzeb rzeczowych szkoły i nauczyciela [„W dniach od 25 maja do 29 [1955 roku] odbyła się wycieczka do W-wy składająca się z uczn. kl. VI VII. W wycieczce wzięło udział 46 uczn. i 4 nauczyc. Komitet Rodzic. pokrył koszt wycieczki 6 uczniom przodownikom i 4 naucz. wraz z biletami do teatru i cyrku"[115]]. Niektórzy rodzice na terenie szkół angażowali się w prowadzenie innych przedsięwzięć, jak np. działań artystycznych, co potwierdza zapis z kroniki szkolnej jednej z olsztyńskich szkół: „W październiku 1955 r. powstał zespół mandolinistów, którego instruktorem był pan Stanisław Onoszko – jeden z członków Komitetu Rodzicielskiego"[116].

Reasumując, współdziałanie nauczyciela i szkoły z rodzicami na Warmii i Mazurach w latach 1945-1956 przebiegało w kontekście przeobrażeń społecznych, gospodarczych, politycznych i oświatowych. W pierwszym okresie (1945-1948) współpraca opierała się na wywodzących się z okresu międzywojennego bezpośrednich formach współdziałania, gdzie podkreśla się przyznane rodzicom naturalne pierwszeństwo w wychowywaniu swego potomstwa. Współpraca nauczyciela z rodzicami na Warmii i Mazurach ze względu na specyficzną sytuację regionu przybrała jednak charakter przedsięwzięć rozwijanych w sposób spontaniczny, doraźny i przy ograniczonym udziale władz oświatowych. Inicjowanie

---

114 (dudz.), *Po obradach nauczycieli – związkowców*, „Głos Olsztyński" z dnia 11 czerwca 1953 r., nr 138.

115 Zbiory archiwalne Szkoły Podstawowej nr 1 im. M. Kopernika w LW, sygn. Kronika szkolna. Rok szkolny 1954/55, k. 22. Podano za: http://sp1lidzbark. republika. pl/kronika1/kronika22. htm [stan pobrania 22 czerwca 2010 roku].

116 B. Berlińska, R. Karpińska, *60 lat* …dz. cyt., s. 14-15.

przez różne podmioty działań wychowawczych, opiekuńczych, charytatywnych niestety nie zaspokajało realizacji innych potrzeb społecznych[117]. W latach 1945-56 współdziałanie szkoły z rodzicami i odwrotnie regulowały stosowne wytyczne i przepisy. Łączność szkoły z domem sprowadzała się do „wspierania" rodziców w urzeczywistnieniu stalinowskiej koncepcji wychowania dzieci. Plan pracy wychowawczej realizowany przez nauczycieli i powołane specjalnie do nowych zadań szkoły komitety rodzicielskie, służył kreowaniu socjalistycznego ideału wychowania. Wszelkie narzucone zbiorowe formy współpracy podsycane materiałami propagandowymi miały przekonać rodziców, że w ustroju komunistycznym wychowanie dzieci, nawet w rodzinie, nie jest ich sprawą, „lecz jest zorganizowanym procesem, którym kieruje państwo"[118].

Bibliografia

Achremczyk S., *Historia Warmii i Mazur. Od pradziejów do 1945 roku*, Olsztyn 1992.

Baryła T., *Okręg Mazurski w raportach Jakuba Prawina. Wybór dokumentów 1945 r,* Olsztyn 1996.

Beba B., Pijanowska J., *Demograficzne uwarunkowania rozwoju kultury na Warmii i Mazurach*, [w:] B. Domagała, A. Sakson (red.), *Tożsamość kulturowa społeczeństwa Warmii i Mazur*, Olsztyn 1998.

Berlińska B., Karpińska R., *60 lat Szkoły Podstawowej nr 2 imienia Jarosława Dąbrowskiego w Olsztynie,* Olsztyn 2005.

Bierkowski T., *Społeczny ruch kulturalno-oświatowy na Warmii i Mazurach (1945-1970),* Olsztyn 1980.

Dobrowolski S., *Wychowanie i wychowawca. Rodzic – nauczyciel – mistrz,* Warszawa 1948, s. 70.

Dulczewski Z., *Przemiany społeczno-kulturalne na Ziemiach Zachodnich*, [w:] *De omnibus rebus…,* Idem, Poznań 2003.

Dulczewski Z., *Społeczne aspekty migracji na Ziemiach Zachodnich*, Poznań 1964.

Filipkowski T., Gieszczyński W. (red.), *Wysiedlać czy repolonizować? Dylematy polskiej polityki wobec Warmiaków i Mazurów po 1945 roku*, Olsztyn 2001.

Grzybowski R., *Elementy taktyki władz komunistycznych w walce z Kościołem o odzyskanie szkoły na przełomie lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych XX wieku* [w:] I. Szybik, A. Fijałkowski, J. Kamińska (red.) K. Buczek (współpraca), *Szkoła polska od średniowiecza do XX wieku między tradycją a innowacją,* Warszawa 2010.

Grzybowski R., *Pedagogizacja rodziny jako próba włączenia jej do procesu laicyzacji wychowania dzieci i młodzieży w PRL* [w:] I. Michalska i G. Michalski (red.), *Orientacje i kierunki w badaniach historyczno-pedagogicznych*, Łódź 2009.

---

[117] S. Dobrowolski, *Wychowanie i wychowawca. Rodzic – nauczyciel – mistrz,* Warszawa 1948, s. 70.

[118] R. Grzybowski, *Pedagogizacja*... dz. cyt., s. 128.

Jackowska E., *Środowisko rodzinne a przystosowanie społeczne dziecka w młodszym wieku szkolnym*, Warszawa 1980.
Jakubiak K., *Problematyka wychowania rodzinnego i relacji rodziny i szkoły w polskim piśmiennictwie pedagogicznym w latach 1945-1956* [w:] R. Grzybowski (red.), *Oświata, wychowanie i kultura fizyczna w rzeczywistości społeczno-politycznej Polski Ludowej (1945-1989),* Toruń 2004.
Jakubiak K., *Współdziałanie rodziny i szkoły w pedagogice II Rzeczypospolitej*, Bydgoszcz 1997.
Jarosz D., *Polacy i stalinizm 1948-1956*, Warszawa 2000.
Kosiński K., *O nową mentalność. Życie codzienne w szkołach 1945-1956*, Warszawa 2000.
Korzeniewska-Lasota W., *Ukraińcy na Warmii i Mazurach w latach 1947-1970,* Olsztyn 2007.
Kowalewski F., *Wychowawcza i społeczna działalność szkoły w środowisku*, Warszawa-Poznań 1976.
Łukasiewicz B., *Prasa informacyjno-polityczna Warmii i Mazur 1945-1975*, Warszawa 1982.
Makarenko A., *Odczyty o wychowaniu dzieci*, [w:] Lewin i M. Bybluk (wybór i opracowanie), *Makarenko o wychowaniu. Wybór pism*. A. Warszawa 1988.
Materne J., *Cele i zadania wychowania w pedagogice* [w:] *Problemy współczesnego wychowania*, red. Idem, Zielona Góra 1989.
Mielczarek F., *Dziecko jako przedmiot indoktrynacji w świetle analizy treści wybranych podręczników szkolnych z lat 1945-1956* [w:] K. Jakubiak, W. Jamrożak (red.), *Dziecko w społeczeństwie i rodzinie. Dzieje nowożytne t. 2*,, Bydgoszcz 2002.
Murawska H., *Przesiedleńcy z Kresów Północno-Wschodnich II Rzeczypospolitej w Olsztyńskiem*, Olsztyn 2000.
Nęcki Z., *Komunikacja międzyludzka*, Kraków 1996.
Radziszewska M., *Integracyjna rola nauczyciela i szkoły na Warmii i Mazurach (1945--1956),* [maszynopis złożony do pracy zbiorowej przygotowywanej przez Zakład Historii Nauki, Oświaty i Wychowania Uniwersytetu Gdańskiego].
Radziszewska M., *Nauczyciele na Warmii i Mazurach w latach 1945-1956*, Olsztyn 2007. [maszynopis pracy doktorskiej wykonanej pod kierunkiem dr. hab. A. Kicowskiej, prof. UWM].
Sakson A., *Ludność rodzima Warmii i Mazur po 1945 roku – liczebność i kondycja,* [w:] *Wysiedlać*...dz. cyt.
Strauchold G., *Polska ludność rodzima ziem zachodnich i północnych. Opinie nie tylko publiczne lat 1944-1948,* Olsztyn 1995.
Szczepański J., *Oświata i wychowanie* [w] K. Secomski (red.), *XXX lat gospodarki Polski Ludowej*, Warszawa 1974.
Szuba L., *Polityka oświatowa państwa polskiego w latach 1945-1956*, Lublin 2002.
Tomkiewicz R., *Władze lokalne a proces repolonizacji,* [w:] *Wysiedlać*...dz. cyt.
Tomkiewicz R., *Życie codzienne mieszkańców powojennego Olsztyna 1945 -1956,* Olsztyn 2003.
Włodarski J.A., *Stosunek Armii Czerwonej i polskich organów bezpieczeństwa do ludności niemieckiej na obszarze powiatu pasłęckiego w latach 1945-1947* [w:] Z. Rondomańska (red.), *Nad Bałtykiem, Pregołą i Łyną XVI-XX wiek. Księga pamiątkowa poświęcona Jubileuszowi 50-lecia pracy naukowej Profesora Janusza Jasińskiego*, Olsztyn 2006.
Żyromski S., *Procesy migracyjne w województwie olsztyńskim w latach 1945-1949*, Olsztyn 1971.

Rozdział IV

Przekaz kulturowy w wychowaniu pozarodzinnym

Cultural transmission in outside-the-home education

doi: 10.23734/wwr20112.261.271

RYSZARD ŚLĘCZKA
UNIWERSYTET PEDAGOGICZNY im. KEN W KRAKOWIE

Zapisy i fundacje rodzin krakowskich na rzecz opieki nad dziećmi i dorosłymi w drugiej połowie XIX wieku

Cracow Families' Legacies and Endowments for Children and Adults Welfare in the Second Half of the19th Century

Abstract: In the second half of the 19th century in the Polish territory appearred a numerous of foundations and institutions for children and adults welfare. It is worth to mention operation of August Józef Iliński in Równe (Wołyń) and clergyman Jakub Falkowski, which in 1917 contributed to the establisment of Institute for Deaf People in Warsaw. Since 1917 in Cracow was functioning Benevolent Society which was managing numerous endowments received by Cracow hospitals. The Society was running an extensive charitable activity, a school, shelters for the orphans and old people. It organized also purchase of food, clothing, combustible and medicins for the poor. Siemaszko's Institution for Boys in Długa Street and Prądnicka Street owns its existence to generosity of the benefactors. A 4-class-school, workshops and accomodation for 400 boys were run by this institution. It is worth to mention St. Joseph's Institution for the orphaned boys, which existed owing to Piotr Michałowski's endowment, and the initiatives of Henryk Jordan having aimed to an establisment of Society for Catholic Workers' Cheap Accomodation as well as Jordan's public garden eagerly visited by Cracow dwellers until now. Among the most significant individual endowments of the most remarkable is a 2 million franc legacy of Aleksander Lubomirski for an establisment of an educational institution for the neglected boys in Rakowiecka Street, and House of the Poor initiated owing to benevolence of Anna and Ludwik Helcel.

Słowa kluczowe: fundations, care, education, hospitals, care institutions for childrens and adults.

W drugiej połowie XIX wieku na ziemiach polskich mogliśmy zaobserwować gwałtowny rozwój działalności dobroczynnej i związany z tym proces powstawania instytucji opiekuńczych o charakterze spo-

łecznym i wychowawczym. Nie licząc wileńskiej inicjatywy biskupa Jana Nepomucena Kossakowskiego, jednym z pierwszych tego typu fundatorów był urzędnik państwowy, senator August Józef Iliński. W 1803 r. w Równem na Wołyniu dokonał fundacyjnego zapisu na rzecz utworzenia instytutu dla głuchoniemych w majątku Romanów. W sumie na opiekę nad dziećmi i pensję dla nauczycieli przeznaczono 6575 rubli, co stanowiło 5% kapitału 131 500 rubli zabezpieczonego na dobrach Romanowa[1]. W zakresie opieki nad dzieckiem, jednym z pierwszych, był też ksiądz pijar Jakub Falkowski. Pracując jako nauczyciel szkoły podwydziałowej w Szczuczynie, podjął się opieki nad głuchym chłopcem Piotrem Gąsowskim. W 1915 r. wysłany został on przez Stanisława Kostkę Potockiego, Dyrektora Wydziału Edukacji Narodowej, do Wiednia w celu zapoznania się z metodą dźwiękową opracowaną w Lipsku przez S. Heinickiego i migową zwaną też mimiczno-pisaną stosowaną w Paryżu przez ks. CH. M. de L` Epée. J. Falkowskiemu zawdzięczamy też powstanie pierwszej na ziemiach polskich szkoły dla dzieci głuchych pod nazwą Instytut Głuchych, która została utworzona w 1917 r. w Warszawie[2]. Z osobami Fryderyka Skarbka i Stanisława Jachowicza związana była działalność Instytutu Moralnej Poprawy Dzieci na Mokotowie. Placówka wniosła istotny wkład w pracę z dziećmi moralnie zaniedbanymi i przestępczymi. Z inicjatywy Józefa Wieczorkowskiego prezesa Sądu Apelacyjnego w Warszawie i księcia Tadeusza Lubomirskiego powstało Towarzystwo Osad Rolnych i Przytułków Rzemieślniczych, które przyczyniło się do otwarcia w 1876 r. Osady Rolniczo-Rzemieślniczej dla chłopców w Studzieńcu. Podobne placówki działały na pozostałym obszarze ziem polskich[3].

Działalność dobroczynna i placówki opiekuńcze w Galicji pojawiły się głównie w dwóch ośrodkach, Krakowie i Lwowie[4]. W latach siedemdziesiątych we Lwowie z inicjatywy Izaaka Bardacha założono prywatną szkołę dla głuchoniemych dzieci żydowskich. Był to niewielki zakład, do którego uczęszczało zaledwie 9 chłopców i 4 dziewczynki. Pierwsza

---

[1] E. Nurowski, *Surdopedagogika polska. Zarys historii*, Warszawa 1983, s. 23-35.

[2] Z czasów dyrektorowania Jana Siestrzyńskiego przekształcony został Głuchoniemych 1842 r. w Instytut Głuchoniemych i Ociemniałych.

[3] Opieką dobroczynną w pierwszej kolejności objęto dzieci głuche i niewidome, a następnie opuszczone, zaniedbane, upośledzone i przewlekle chore.

[4] Działalność dobroczynna w Galicji opisana została w opracowaniach: J. Bartosiewicz, *Opieka nad ubogimi w Galicji*, Lwów 1901; G. Kubik-Horodyński, *Zakłady sierot i wychowanie opuszczonych dzieci*, „Szkoła", 1898 nr 38, s. 344-345 i innych.

tego typu placówka powstała we Lwowie jednak nieco wcześniej. W 1830 r. dzięki fundacji nikomu nieznanego „Holdheima" i składkom społecznym zebranym w Galicji Wschodniej oraz Bukowinie powstał znacznie większy zakład o szerszym zasięgu oddziaływania obejmujący swoją opieką dzieci niemal z całej Galicji[5].

W Krakowie na początku XIX w. postanowiono połączyć siły i stworzyć jedną instytucję zajmującą się pomocą i wsparciem zaniedbanych i ubogich. W tym celu powołano Towarzystwo Dobroczynności, które miało zarządzać funduszami 12 szpitali krakowskich (Szpitala Św. Ducha, Szpitala Św. Szczepana, Szpitala Św. Jadwigi, Szpitala Św. Leonarda, Szpitala Św. Mikołaja, Szpitala Św. Szymona i Judy na Kleparzu, Szpitala Św. Walentego na Kleparzu, Szpitala Ubogich Wdów, Szpitala Bożego Miłosierdzia, Włoskiej konfrontiery) oraz gromadzić i wydatkować spływające dary[6]. Do tworzenia Towarzystwa przystąpiono w 1816 r. z inicjatywy hr. Stanisława Wodzickiego i Rządu Krajowego, kontynuując dobre średniowieczne tradycje krakowskiego szpitalnictwa i bractw miłosierdzia.

„Dlatego to zaraz przy ustanowieniu w r. 1815 Rzeczypospolitej krakowskiej, znaleźli się czcigodni obywatele, idący w działalności dobroczynnej torem przodków swoich i Rząd troskliwy na nędzę ludzką, nie spuścił z uwagi tej publicznej potrzeby. Aby zaś nie uronić do reszty szczątków starożytnych funduszów, postanowiono zebrać takowe w jednym funduszu, dając początkowanie do ustanowienia jednego jak należy Zakładu dobroczynnego…. W tym sposobie wszelkie fundusze dawnych szpitali krakowskich, Uchwałą Zgromadzenia Reprezentantów (Prawodawczego) Wolnego Miasta Krakowa, z dnia 4 marca 1917 r. Nr. 682 i w dzienniku Praw z tegoż roku ogłoszoną – wcielone zostały do funduszu Domu ogólnego schroniska ubogich starców, kalek i sierot"[7].

Towarzystwo obejmowało swoją opieką między innymi podopiecznych z domów Św. Rocha, Bożego Miłosierdzia, Św. Ducha i innych. Prowadziło szkołę, przytuliska dla sierot i schroniska dla starców oraz organizowało zakupy żywności, odzieży, opału i lekarstw dla ubogich.

---

[5] St. Mauersberg (red.), *Dzieje szkolnictwa i pedagogiki specjalnej*, Warszawa 1990, s. 98.

[6] Towarzystwo Dobroczynności wiąże swoje początki z rokiem 1244 i biskupem krakowskim Janem Prandotą z Białaczewa. Starało się ono głównie udzielić pomocy zubożałym chrześcijanom, ale też zaniedbanym dzieciom, kalekim i starcom.

[7] Dawniejsze Zakłady Dobroczynne tak zwane szpitale krakowskie, opisał Józef Teodor Głębocki, Kraków 1868, s. 20-21.

W połowie XIX wieku otrzymało bardzo ważny zapis testamentowy Ignacego Rotarskiego, który oddawał mu swoje dobra na Stradomiu, zwane Koletkami. Otrzymany w 1850 r. budynek wraz z ogrodem przy dzisiejszej ul. Koletek, powiększony następnie o przyległe grunty, stał się jego główną siedzibą. W 1877 r. lekarz krakowski Tomasz Kietowski zapisał Towarzystwu 25 tyś zł. w 5-procentowych listach zastawnych Towarzystwa Kredytowego Ziemskiego we Lwowie. Kwotę przeznaczył na wychowanie podrzutków do lat 4, co następnie, za zgodą wykonawcy testamentu, zmieniono na wychowanie do 14 roku życia. Duże zapisy na rzecz Towarzystwa Dobroczynnego wnieśli Anna z Kiełczewskich Krasińska właścicielka dóbr Wola Justowska, ks. F. Piotr Pękalski i długoletnia jego prezes Zofia z hr. Branickich hr. Arturowa Potocka, która zapisała 16 110 zł i 20 gr. na urządzenie nowego zakładu oraz zezwoliła na kąpiele chorych w zakładzie Kąpielowym w Krzeszowicach[8]. Do grona dam wspierających Towarzystwo zaliczały się: Eleonora z Cypcerów Aleksandrowiczowa, Julia z Helclów Halerowa, Marya z hr. Wielopolskich ks. Jabłonowska, Cecylia i Helena hr. Michałowskie, Katarzyna z hr. Branickich hr. Adamowska, Barbara z hr. Wielopolskich hr. Potulicka, Izabela z ks. Lubomirskich ks. Sanguszkowa, Franciszka z hr. Mieroszowskich hr. Zborowska i inne[9].

Niektóre fundacje np. rodziny Wenclów, Teresy Weissenwolfowej, Jonatana Warschauera wspierały już istniejące instytucje. Hojności licznych fundatorów zawdzięczamy istnienie dużego Zakładu dla chłopców ks. Siemaszki przy ul. Długiej 42 i Prądnickiej 35. Kazimierz Siemaszko (1847-1904) był księdzem, wychowawcą i społecznikiem. Po ukończeniu gimnazjum w Wilnie wstąpił do Seminarium XX Misjonarzy w Krakowie, a następnie w 1875 r przyjął święcenia kapłańskie. Przez wiele lat był katechetą i kapłanem m. in. w Szpitalu Św. Ludwika dla Dzieci w Krakowie. Przy pomocy księży misjonarzy przy ul. Krzywej na Kleparzu otworzył w 1876 r. świetlicę, gdzie chłopcy otrzymywali opiekę, posiłek i mogli się uczyć czytania i pisania. Od 1882 r. świetlicę przeniesiono na ul. Długą, gdzie funkcjonowała pod nazwą Dom schronienia i dobrowolnej pracy dla biednych i opuszczonych chłopców. Mieściła się tutaj 4-klasowa szkoła ludowa, wieczorowa szkoła przemysłowa, warsztaty i mieszkalnia przyjmujące od 280 do 400 chłopców. Po śmierci ks. Siemaszki Dom

---

[8] J. Bąk, *Opieka społeczna nad sierotami w Krakowskim Towarzystwie Dobroczynności w latach 1816-1916*, „Rocznik Krakowski", 1975, t. XLVI, s. 99-112.

[9] Rocznik Towarzystwa Dobroczynnego miasta Krakowa, z roku 1868, 1868, Nr L, s. 75-78

otrzymał nazwę Zakładu Wychowawczego im. ks. Kazimierza Siemaszki. Od 1930 roku dysponował także trzypiętrową kamienicą dla około 300 chłopców przy ul. Prądnickiej. W 1954 r. budynek przy ul. Prądnickiej przekazano Szpitalowi im. Narutowicza, a w kamienicy przy Długiej prowadzono Państwowe Pogotowie Opiekuńcze dla Chłopców[10]. W 1992 r. Zgromadzenie Misjonarzy odzyskało swój dawny majątek. Rok wcześniej powstała Fundacja im. ks. Siemaszki zakładająca: niesienie pomocy duchowej, materialnej dzieciom i młodzieży, prowadzenie pracy wychowawczej wśród dzieci i młodzieży ubogiej oraz działalność charytatywna zgodnie z duchem św. Wincentego a Paulo i ks. Kazimierza Siemaszki. W październiku 1993 r. w obrębie Fundacji powstało Centrum Młodzieży *U Siemachy* z siedziba przy ul. Długiej, które usamodzielniło się w 2004 r. Obejmuje ono opieką młodzież w trudnej sytuacji materialnej i życiowej. Ośrodek oferuje zajęcia edukacyjne, artystyczne, sportowe oraz opiekę pedagogiczną i psychologiczną. Obecnie Fundacja im. ks. Siemaszki mieści się w nowym ośrodku – Centrum Edukacyjnym Radosna Nowina 2000 w Piekarach pod Krakowem.

Obok działającego w Krakowie Towarzystwa Dobroczynności i Zakładu Wychowawczego im. ks. Kazimierza Siemaszki, pojawiły się fundacje indywidualne lub wspólne kilku osób. Z najbardziej znanych dziewiętnastowiecznych instytucji powstałych dzięki indywidualnym fundacjom dobroczynnym na rzecz dzieci i dorosłych wymienić należy: Zakład dla Chłopców przy ul Rakowieckiej, Zakład dla Dziewcząt przy ul Wroniej, Dom Ubogich Helclów, Szpital Dziecięcy im. Św. Ludwika przy ul Strzeleckiej, Szpital Żydowski dla Kobiet, Park dr. Henryka Jordana. Pamiętać też należy o działalności dobroczynnej i stypendialnej[11].

Jedną z ważniejszych indywidualnych fundacji był zapis Aleksandra Lubomirskiego obejmujący 2 miliony franków na rzecz założenia w Krakowie domu wychowawczego dla zaniedbanych chłopców. Schronisko fundacji księcia Aleksandra Lubomirskiego wzniesiono przy ul. Rako-

---

[10] J. Adamczewski, *Mała Encyklopedia Krakowa,* Kraków 1996, s. 401; J. Przymełka, *Zakład im. ks. Siemaszki w Krakowie*, „Przegląd Oświatowy", 1912, Nr 1, s. 273-281.

[11] Działalność stypendialną prowadziło m. in. Arcybiskupstwo Miłosierdzia zaliczane do jednego z najstarszych polskich stowarzyszeń charytatywnych. Założone zostało przez księdza piotra Skargę w 1584 r. Jego zadaniem było udzielanie pomocy ubogim i wstydzącym się proszenia o jałmużnę. Swoją działalność przerwało w latach pięćdziesiątych XX w.. Od 1989 r. Arcybiskupstwo odnowiło swoje istnienie i dzisiaj mieści się przy ul. Siennej 5. Drugie niezależne Bractwo Miłosierdzia działa na Kazimierzu przy kościele Bożego Ciała.

wieckiej w latach 1891-1893, gdzie znalazło opiekę 120 zaniedbanych chłopców. Na początku XX wieku przyjmowano ich nawet w liczbie 160 i więcej. Z przekazanej fundacji tylko jej niewielka część (250 tys. zł) przeznaczona została na zaprojektowanie i budowę wspomnianego schroniska. Pozostałą kwotę zabezpieczono na oprocentowanych papierach wartościowych. Fundusz podstawowy i kapitał odsetkowy zapewnić miał prawidłowe funkcjonowanie i całkowite utrzymanie przyjmowanych tutaj chłopców. Od wychowanków nie pobierano żadnych opłat, zapewniając im całkowite utrzymanie.

Budynek zaprojektowało dwóch znanych krakowskich architektów Tadeusz Stryjeński i Władysław Ekielski. Po zlikwidowaniu Fundacji w 1952 r. przekazany został Wyższej Szkole Ekonomicznej w Krakowie. Obecnie mieści się tutaj Muzeum Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie, gdzie gromadzi się i udostępnia pamiątki związane z jego działalnością.



Ryc. 1 Budynek przy ul. Rakowieckiej 27 w Krakowie.
Źródło: Internet, http://www.muzeum.uek.krakow.pl/.

Rodzina Lubomirskich od dawien dawna związana była z Małopolską i Krakowem. Potęgę rodu zaczął tworzyć Sebastian Lubomirski (1546-1613), żupnik krakowski, kasztelan wojnicki, syn Stanisława, dziedzica Sławkowic i Grajowa. Po 1559 r. został on generalnym zarządcą majątków należących do klasztoru klarysek w Starym Sączu. W 1589 r. objął w dzierżawę wieś Lednicę koło Wieliczki, gdzie zbudował prywatny szyb solny. Znacznie wzbogaciwszy się nabył zamek w Wiśniczu, kamienicę pod Baranami i drugi dom przy Rynku Głównym. Z własnych środków ufundował i uposażył kaplicę przy kościele Dominikanów, która stała się rodzinnym grobowcem[12].

Wymieniony powyżej Aleksander Lubomirski i jego bratanek Eugeniusz byli potomkami znanego generała wojsk rosyjskich Franciszka Ksawerego[13]. Aleksander Lubomirski (1802-1893) książę, finansista i wielki filantrop na stałe przebywał w Paryżu, gdzie dorobił się sporego majątku kupując akcje Kanału Sueskiego. Większą część swojego majątku przeznaczył na cele dobroczynne i filantropię, między innymi na krakowskie zakłady dla zaniedbanych chłopców i dziewcząt. Kształcił się najprawdopodobniej w Petersburgu, gdzie był też kamerjunkrem dworu carskiego. Za żonę miał o wiele od siebie starszą Julię Radziwiłłównę, z którą po kilku latach się rozstał. Zmarł bezdzietnie w Paryżu, a swój majątek wart 16 milionów franków przekazał w testamencie swojemu bratankowi[14].

W 1888 r. Aleksander Lubomirski ustanowił fundację na rzecz dziewcząt. Przeznaczył na ten cel milion franków. Korzystając z tych pieniędzy w latach 1890-1893 zbudowano na Józefowie w Łagiewnikach Dom dla zaniedbanych dziewcząt, który od samego początku prowadziło zakonne Zgromadzenie Matki Bożej Miłosierdzia. W zakładzie każdorazowo przebywało około 80 dziewcząt.

Powstanie Domu Ubogich w Krakowie przypisać należy przychylności Ludwika i Anny Helclów. Rodzina ta należała do jednych ze znamienitszych w Krakowie. Nie ukrywała pochodzenia austriackiego i powiązań ze starym niemieckim ziemiaństwem. Posiadała swoje dobra ziemskie w Małopolsce i Królestwie Polskim oraz trudniła się bankierstwem. W 1583 r. otrzymała tytuł szlachecki potwierdzony w 1843 r. przez cara Mikołaja I. Początkowo rodzina używała nazwiska Höltzel von Sterstein, którego pisownie i brzmienie zmienił Antoni Zygmunt Helcel (1808-1870), historyk, prawnik, publicysta, wydawca źródeł do dziejów prawa polskiego. Ludwik Edward Helcel (1810-1972) był bankierem, filantropem i społecznikiem. W 1866 r. wybrany został wiceprezydentem miasta Krakowa. Był właścicielem jednego z trzech największych banków w Krakowie. Jego żona Anna z domu Treutler (1813-1880) wykazała się wyjątkowa filantropią. W swoim testamencie przekazała sporą kwotę na fundację Domu dla Nieuleczalnie Chorych im. Ludwika i Anny Helclów.

---

[12] Lubomirski Sebastian h. Szreniawa (ok. 1546-1613), *Polski Słownik Biograficzny t. XVIII*, Wrocław-Warszawa-Kraków 1973, s. 40-42.

[13] J. Długosz, Lubomirscy, *Encyklopedia Krakowa*, Kraków-Warszawa 2000, s. 560.

[14] J. Bieniarzówna, *Lubomirski Aleksander Ignacy (1802-1893), Polski Słownik Biograficzny t. XVIII,* Wrocław-Warszawa-Kraków 1973, s. 2.

Galicyjski Wydział Krajowy otrzymał ponad milion zł. na utrzymanie biednych, nieuleczalnie chorych i rekonwalescentów. Zarząd nad spadkiem i jego administrację, po śmierci fundatorki, Sąd Krajowy przekazał Ludwikowi Szumańczowskiemu. Otrzymaną kwotę spożytkowano na budowę w latach 1886-1890 zespołu budynków, usytuowanych na obrzeżach ówczesnego Krakowa. Bezpośredni zarząd i opiekę nad zakładem oraz pacjentami powierzono Siostrom Miłosierdzia (Szarytkom). Do zakładu przyjmowano osoby kalekie, nie posiadające środków do życia i nieuleczalnie chore. Początkowo w zakładzie przebywało 70 nieuleczalnie chorych i 20 rekonwalescentów, chociaż dom przeznaczony był dla blisko 300 osób. Przyjęto zasadę, która pozwalała na przyjmowanie niewielkiej liczby osób zamożnych w celu pokrycia kosztów utrzymania osób biednych[15].



Ryc. 2 Dom im. Ludwika i Heleny Helclów
Źródło: Internet, http://www.helcle.republika.pl/index.htm.

Elewację frontową budynku ozdabiał Obraz Matki Boskiej Częstochowskiej uzupełniony napisem „Dom Ubogich im. Helclów" i słowa przypominające o konieczności niesienia miłosierdzia.

Dzisiaj osoby przebywające w tym miejscu mają zapewnioną pełną rehabilitację leczniczą. Proponuje się im bardzo szeroki obszar działań profilaktycznych obejmujących przezwyciężanie trudnych sytuacji życiowych poprzez działania wspierające, ochronę prawną i zdrowotną. Podejmuje się programy w celu przeciwdziałania bezrobociu. Propaguje się

[15] Od 1904 r. w Krakowie działał też Dom Przytułek dla Ubogich Starszych Kobiet na Blichu. Powstał on dzięki zapisowi hrabiny Anastazji Sołtysowej. Jego majątek zasilano licznymi prywatnymi fundacjami np. Karola Czarneckiego, Adolfa Michałowskiego i innych.

aktywność społeczną oraz sport, rekreację i turystykę. W Domu prowadzone są zajęcia Klubu Seniora i program szerokiego otwarcia na środowisko. Prowadzi się nowe inwestycje usprawniające i unowocześniające jego działalność. W celu lepszego funkcjonowania powołane zostało Stowarzyszenie Przyjaciół Domu Pomocy Społecznej im L. i A. Helclów, któremu prezesuje przewodniczący Krakowskiej Kongregacji Kupieckiej[16].

Helena Helcel odegrała ważną rolę przy powstawaniu szpitala dziecięcego u zbiegu dzisiejszych ulic Kopernika i Strzeleckiej. Prosząc o anonimowość przekazała na ten cel 20 tys. zł. W dowód wdzięczności fundatorce, szpital nazwano imieniem jej męża (Szpital Św. Ludwika). Do jego otwarcia doszło w 1876 r. Wydatkowano na ten cel blisko 50 tys. zł. W gronie fundatorów szpitala i dalszej jego rozbudowy znaleźli się Aleksander i Marcelina Czartoryscy, Zygmunt Pusłowski oraz Maciej Leon Jakubowski, wybitny pediatra i wieloletni dyrektor szpitala Św. Ludwika w Krakowie. Opiekę szpitalną wspomógł też fundusz Józefa Oetttingera, działacza społecznego, lekarza, profesora Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz ofiarności 23 tys. koron Salomona Deichesa[17]. Ze środków tych zbudowano w latach 1863-1866 przy ul. Skawińskiej szpital żydowski. J. Oetttinger (1818-1895) był profesorem historii medycyny na Uniwersytecie Jagiellońskim. W 1855 r. zainicjował zbiórkę funduszy na rozbudowę szpitala żydowskiego, a w dwa lata później na budowę synagogi wzniesionej przy ul. Podbrzezie. Opracował *Słownik terminologii lekarskiej polskiej* i biografię m. in. Józefa Dietla.

W dalszej kolejności wymienić należałoby Zakład św. Józefa dla osieroconych chłopców, który mógł istnieć dzięki fundacji Piotra Michałowskiego. W 1848 r. przeznaczył on całą swoją pensję prezesa Rady Administracyjnej (10 tyś zł rocznego dochodu) na pomoc osieroconym chłopcom. Po jego śmierci fundację wspierała żona Julia Michałowska. Piotr Michałowski był malarzem, urzędnikiem państwowym i działaczem społecznym. Znany jest jako przedstawiciel romantyzmu w malarstwie polskim i wybitny kolorysta. Rysunku uczył się u M. Stachowicza, J. Brodowskiego, F. Lampiego. Rysował i malował akwarele przedstawiające sceny z wojen napoleońskich i powstania listopadowego. Ulubionym tematem jego prac były zwierzęta (konie) oraz studia krajobrazowe i sceny rodzajowe. W 1852 r. zajmował się konserwacją Ołtarza Mariackiego.

---

[16] Internet, http://bazy.ngo.pl/search/info.asp?id=94589&p=polaDzialan.

[17] J. Purchla, *Rola fundacji w rozwoju Krakowa na przełomie XIX i XX wieku,* [w:] J. Małecki (red.), *Z przeszłości Krakowa*, Warszawa 1989, s. 265-291.

Zakład Św. Józefa działał w latach 1848-1950, a jego inicjatorem był M. Strzelbicki. Najpierw placówka mieściła się w pałacu Larischa przy ul. Brackiej, następnie w majątku Michałowskiego w Krzyżtoporzycach, a od 1848 r. siedzibą jej stał się duży dom z ogrodem przy ul. Karmelickiej 66. W zakładzie Józefitów przebywało początkowo od 20 do 50 dzieci, później liczba ta wzrosła nawet do 80. Przyjmowano tu chłopców w wieku od 5-12 lat przyłapanych na kradzieży i żebraniu, głównie sieroty i dzieci opuszczone. Najzdolniejszych posyłano do szkół, innych uczono ogrodnictwa i prostego krawiectwa. Pod koniec XIX w. M. Popiel ofiarował zakładowi 6 morgów pola w Ruszczy pod Krakowem, gdzie przeniesiono część chłopców i wytwarzano znany w mieście ser „józefotów". W 1917 r. opiekę nad zakładem przejął biskup ordynariusz diecezji krakowskiej, a jego nazwę zmieniono na – Zakład Św. Józefa Fundacji Piotra Michałowskiego. Po 1945 r. A. S. Sapieha przekazał zakład Archidiecezjalnemu Związkowi „Caritas", który prowadził w Prusach średnią szkołę ogólnokształcącą, ogrodniczą i krawiecką oraz sierociniec[18].

Z inicjatywy Henryka Jordana w roku 1897 powstało Towarzystwo Budowy Tanich Mieszkań dla Robotników Katolickich oraz chętnie odwiedzany dzisiaj przez krakowian Park Jordana. Dzięki funduszom otrzymanym od instytucji publicznych i poparciu finansowym Andrzeja Potockiego w kwocie 20 tys. zł., Towarzystwo zakupiło tzw. Modrzejówkę, gdzie powstała kolonia mieszkalna. Na Park dr. Henryka Jordana przeznaczono część błoń, około 7 ha, na której odbywała się wystawa krajowa przemysłowo-rolnicza. Po jej zamknięciu miejsce przeznaczono na teren rekreacyjny dla dzieci i młodzieży. Projekt B. Małeckiego wzorowany był na angielskich ogrodach krajobrazowych o rozległym drzewostanie z licznymi ścieżkami spacerowymi i trawnikami do odpoczynku. Na prośbę H. Jordana powstały tutaj liczne urządzenia sportowe (boiska, place do gier sportowych, korty tenisowe), ślizgawki i pływalnia. Miejsce to miało realizować koncepcję wszechstronnego rozwoju dzieci i młodzieży, której podstawowym celem był jej rozwój fizyczny i intelektualny oraz wychowanie w duchu patriotycznym. Organizowano rozmowy i pogadanki z dziejów Polski, a centralną część parku postanowiono ozdobić 45 popiersiami z białego marmuru przedstawiające sławnych polskich bohaterów, poetów, pisarzy, uczonych i artystów. W centralnej części parku miał znajdować się krąg popiersi sławnych Polaków,

[18] *Zakład Św. Józefa,* Encyklopedia Krakowa, Warszawa-Kraków, s. 1081.

który miał odgrywać ważną rolę w realizowanej przez H. Jordana pracy wychowawczej.

Poruszona w artykule problematyka zapisów i fundacji rodzin krakowskich na rzecz dzieci i dorosłych stanowić może początek szerszej prezentacji osób i rodzin, które pod koniec XIX i na początku XX wieku zechciały wspomóc osoby chore i ubogie. Z jak dużą ofiarnością Krakowian mieliśmy do czynienia w XIX wieku możemy się przekonać czytając chociażby wykaz fundatorów zawarty w jubileuszowym sprawozdaniu z okazji obchodów pięćdziesięciolecia działalności Towarzystwa Dobroczynności. Wymienionych tam zostało kilkadziesiąt osób, które przekazały mniejsze lub większe kwoty na działalność dobroczynną. Niektóre z wymienionych fundacji przetrwały próbę czasu i na stałe wpisały się w pejzaż współczesnego Krakowa, stanowiąc dobry wzór do naśladowania.

Bibliografia

Adamczewski J., *Mała Encyklopedia Krakowa*, Kraków 1996.

Bartosiewicz J., *Opieka nad ubogimi w Galicji*, Lwow 1901.

Bieniarzówna J., *Lubomirski Aleksander Ignacy (1802-1893)*, [w:] *Polski Słownik Biograficzny*, t. XVIII, Wrocław-Warszawa-Kraków 1973.

Bąk J., *Opieka społeczna nad sierotami w Krakowskim Towarzystwie Dobroczynności w latach 1816-1916*, „Rocznik Krakowski", 1975, t. XLVI.

Długosz J., *Lubomirscy*, [w:] *Encyklopedia Krakowa*, Kraków-Warszawa 2000.

Encyklopedia Krakowa, Kraków-Warszawa 2000.

Głębocki T., *Dawniejsze Zakłady Dobroczynne tak zwane szpitale krakowskie, opisał Teodor Głębocki*, Kraków 1868.

http://bazy.ngo.pl/search/info.asp?id=94589&p=polaDzialan, dostęp: 01.02.2011r.

Kubik-Horodyński G., *Zakłady sierot i wychowanie opuszczonych dzieci*, „Szkoła", 1898, nr 38.

Lubomirski Sebastian h. Szreniawa (ok. 1546-1613), [w:] *Polski Słownik Biograficzny,* t. XVIII, Wrocław-Warszawa-Kraków 1973.

Małecki J. (red.), *Z przeszłości Krakowa*, Warszawa 1989.

Mauersberg S. (red.), *Dzieje szkolnictwa i pedagogiki specjalnej*, Warszawa 1990.

Nurowski E., *Surdopedagogika polska. Zarys historii*, Warszawa 1983.

Polski Słownik Biograficzny, t. XVIII, Wrocław-Warszawa-Kraków 1973.

Przymełka J., *Zakład im. ks. Siemaszki w Krakowie*, „Przegląd Oświatowy", 1912, Nr 1.

Purchla J., *Rola fundacji w rozwoju Krakowa na przełomie XIX i XX wieku*, [w:] Małecki J. (red.), *Z przeszłości Krakowa*, Warszawa 1989.

Rocznik Towarzystwa Dobroczynnego miasta Krakowa, z roku 1868, 1868, Nr L.

Zakład Św. Józefa, [w:] *Encyklopedia Krakowa*, Warszawa-Kraków.

doi: 10.23734/wwr20112.273.287

JANINA WOŁCZUK
UNIWERSYTET WROCŁAWSKI

Wbrew rodzinie: obligatoryjne stancje uczniowskie w Wileńskim Okręgu Naukowym w okresie międzypowstaniowym

Against family: boarding schools for children and teenagers in Vilnius Academic County between the years 1832-1863 (the time between two Polish uprisings)

Abstract: After the collapse of the November Uprising (the Cadet Revolution) Poles under Russian rule in Russian partition were Russianized more severely than before. The tsar authorities focused on the educational system, on the upbringing of the youth in the name of loyalty to the Romanov dynasty, and submission to any authority. This educational aim was fulfilled under supervision both in school and outside. As the aim was in contradiction to family upbringing (values), the boarding schools, which were supervised by the Educational Board, started to be organized and approved by the Tsar. In Tsarian Russia there was no tradition of boarding schools; as a result, there were neither prepared or experienced teachers nor material goods to provide students with appropriate care and living conditions. Parents who were forced to place their children in the boarding schools had to bear higher cost. They did not have any influence on the way their children were raised/taught. The situation had to raise an objection of Polish society that lived in the Kresy (North-East Borderland of Polish Commonwealth). After the defeat of Russia in the Crimean War (1853-56) and the death of Tsar Mikolaj I, the process of Russianization was lessened and the institution of boarding schools was officially criticized. This criticism was expressed by marshals of the gentry and honorary patrons of schools.Following the pressure resulting from such criticism local and ministerial authorities were forced to abandon implementing the idea of obligatory boarding schools for children and teenagers. In the late 1850s the boarding schools were gradually being closed. Once again parents had the right to decide about their son's place to stay during his education at school. The idea of anti-Polish pro-government education (against the family) suffered a defeat this time.

Key words: Russianization, school system, education, Russian partition, tsarism, North Eastern Polish Borderlands, between the uprisings (1832-1863).

Podejmując problematykę wychowania dzieci i młodzieży szkolnej, będącego częścią zadań szkoły i realizowanego zarówno w czasie przebywania ucznia na terenie placówki oświatowej jak i poza nią, szczególną uwagę należałoby poświęcić sytuacji, w której dziecko pobierające naukę znajduje się poza domem rodzinnym i pozbawione jest bezpośredniego kontaktu z rodzicami czy opiekunami, rodzeństwem, krewnymi i sąsiadami. Przebywając znaczną część roku kalendarzowego poza domem jest ono poddane wpływom i oddziaływaniom, zamierzonym ale też i przypadkowym, osób dla niego obcym, znajduje się w środowisku nie zawsze przyjaznym, również ze względów technicznych i organizacyjnych. Z dużym prawdopodobieństwem powyższe określenia można odnieść do tak zwanych wspólnych stancji uczniowskich (*obszczich uczeniczeskich kwartir),* w których umieszczani byli przede wszystkim synowie z rodzin niezamożnych, edukujących swe dzieci w szkołach średnich niższego typu, tak zwanych powiatowych szkołach szlacheckich w Wileńskim (przedtem: Białoruskim) Okręgu Naukowym w latach czterdziestych i pięćdziesiątych XIX wieku. Podejmowanie zagadnień historycznooświatowych, które zarówno pod względem terytorium jak i okresu doczekały się już doskonałego opracowania[1], może się wydać niezbyt celowe. Usprawiedliwieniem i uzasadnieniem tego zwrotu ku Kresom okresu międzypowstaniowego niech będzie nie tylko ich znaczenie w naszych dziejach, ale też bogactwo dostępnych badaczowi i wciąż jeszcze nie do końca wykorzystanych materiałów – archiwalnych i drukowanych, pozwalających na uzupełnienie znanego obrazu, wydobycie tych jego aspektów, na które nie zawsze mogą sobie pozwolić autorzy wielkich syntez. Jednym z takich aspektów jest ten fragment życia codziennego szkoły we wspomnianym okresie, który nazwalibyśmy „pozalekcyjnym".

Rezygnując z szerszego przypomnienia sytuacji szkolnictwa na kresach północno-wschodnich po powstaniu listopadowym warto zwrócić uwagę tylko na znany fakt, iż mimo restrykcji popowstaniowych „w latach trzydziestych i na początku lat czterdziestych XIX w. liczba uczniów szkół średnich dawnego okręgu wileńskiego była nadal znacznie większa od liczby szkół średnich w każdym z pozostałych okręgów naukowych Rosji"[2]. Zrozumiałe więc, że przy tak rozwiniętej sieci szkół średnich

[1] L. Zasztowt*, Kresy 1832-1864. Szkolnictwo na ziemiach litewskich i ruskich dawnej Rzeczypospolitej,* Warszawa 1997.
[2] Tamże, s. 225-226.

istniały również wypracowane formy pozalekcyjnego bytowania uczniów – zakwaterowania, opieki, wychowania. Były to formy różnorodne: w większych skupiskach ludności (Wilno, Mińsk, Białystok) znaczna część uczących się mogła mieszkać przy rodzicach lub krewnych. Pewna część młodzieży przebywała w konwiktach, inni (szczególnie dziewczynki) – na pensjach, spora część – na wynajętych przez rodziców stancjach.

Wszystkie te formy miały, niezależnie od poziomu opieki czy warunków zakwaterowania i wyżywienia, cechę wspólną, niepokojącą osoby, które realizowały w stosunku do ziem zabranych rządową politykę szkolną z jej naczelnym celem – „odpolszczenia" procesu wychowania młodego pokolenia. Wspomnianą cechą było wypracowane jeszcze przez Komisję Edukacji Narodowej i kontynuowane przez szkoły podległe do r. 1832 Uniwersytetowi Wileńskiemu wychowanie w duchu polskości, z jej immanentną częścią składową – religijnością, rozumianą jako formacja przede wszystkim katolicka. Zniszczenie tego „ducha" wydawało się władzom możliwe poprzez zmniejszenie oddziaływania na dzieci i młodzież środowiska rodzinnego, przede wszystkim kobiet polskich, częstokroć postrzeganych przez Rosjan jako fanatyczne katoliczki[3]. Niemniej ważne było zmniejszenie formacyjnego wpływu na młode pokolenie Kościoła katolickiego. Najradykalniejszym pociągnięciem rządu było likwidowanie po powstaniu listopadowym szkół dla młodzieży świeckiej, prowadzonych przez zakony. Ale odpowiednie kroki podjęto również w odniesieniu do pozostałych szkół.

W tym kontekście warto przypomnieć o zmianie tradycyjnej w polskim szkolnictwie roli duchownych w szkołach: odpowiadający dotychczas

[3] Wspominając manifestacje patriotyczne w Wilnie przed powstaniem styczniowym, związany przez wiele lat ze szkolnictwem Wileńskiego Okręgu Naukowego i mianujący się „zasiedziałym wilniukiem", Rosjanin Wasilij Pietrowicz Kulin, pisał następująco: „Żałobę wymyśliło kilka arystokratek, za nimi poszły żony urzędników, szlachcianki, kościelne dewotki, „modniarki", „szwaczki" i wszelkiego rodzaju pańskie i księżowskie poplecznice. Na ubraniach zarówno mężczyzn jak i kobiet pojawiły się jako biżuteria emblematy rewolucyjne: spinki z jednogłowym białym orłem, sprzączki z herbem Polski i Litwy, złamane krzyże w wieńcu cierniowym – na znak tego, że wiara rzymskokatolicka w Rosji została zniszczona, sponiewierana, znosi prześladowania; żelazne łańcuszki przypominające o tym, że Polska jest w okowach, w nieznośnej niewoli u Moskali. (...) W przypadku jakiegoś udanego wybryku wobec Moskala – w nagrodę (młodzieniec otrzymywał) przychylne, wdzięczne spojrzenie panienki; spinka z białym orłem wpięta jej ładną rączką do chusty młodzieńca, albo nawet i całus – nie skąpiono tego w razie potrzeby – czegóż chcieć więcej? Zakręciło się chłoptasiom w głowie. Zob. „Russkaja starina", 1893, t. LXXIX: nr 7.

za wychowanie ksiądz prefekt został zastąpiony przez świeckiego inspektora – pełnomocnika dyrektora; w zakres jego obowiązków wchodził szeroko rozumiany nadzór nad dyscypliną. Księża wprawdzie nie zostali wyrugowani ze szkół, otrzymali jednak status jednego z nauczycieli (urzędnika rządowego), realizującego konkretny program nauczania i wypełniającego ściśle określone obowiązki. Podobnie jak wiele innych pociągnięć władz carskich również i to, stawiające księdza na jednej płaszczyźnie z pozostałymi nauczycielami – „przedmiotowcami", przynosiło czasami nieoczekiwane reperkursje. Klasyczny może tu być casus księdza Dowmonta.

Dominikanin Franciszek Dowmont (ok.1799-24 I 1844) przez kilka lat był zwierzchnikiem i nauczycielem różnych przedmiotów w prowadzonej przez dominikanów szkole powiatowej w Nowogródku. W latach 1832-1833 był prefektem gimnazjum dominikańskiego w Zabiałłach. W r. 1836 uzyskał stopień kandydata Akademii Duchownej w Wilnie i od 25 V 1836 podjął obowiązki nauczyciela religii w rządowym gimnazjum w Witebsku[4]. We wrześniu 1839 r. dyrektor tegoż gimnazjum zawiadamiał kuratora, że niektórzy rodzice z przedniejszych rodzin szlacheckich, korzystając z przepisów zezwalających nauczycielom na utrzymywanie na stancjach uczniów, umieścili swoich synów u księdza Dowmonta, co żywo zainteresowało tamtejszego gubernatora cywilnego Piotra Lwowa. Dyrektor podkreślał, że wprawdzie ks. Dowmont jest nauczycielem, ale skorzystanie przez niego z przysługującego mu prawa[5] utrzymywania wychowanków na stancji może być „sprzeczne z polityką rządu dążącego do odebrania duchowieństwu możliwości wychowywania młodzieży świeckiej". Sprawa oparła się o ministra oświecenia Sergiusza Uwarowa, który w grudniu tegoż roku odpowiedział zgodnie z literą prawa, że nie ma podstaw do pozbawienia ks. Dowmonta przysługującego mu jako nauczycielowi przywileju. Decyzję taką minister wydał po zasięg-

[4] Litewskie Państwowe Archiwum Historyczne [dalej: LVIA] Zespół 567 inwentarz 2, rękopis 5182 *Ałfawitnyj spisok czinownikow* I) P: *Biełorusskogo uczebnogo okruga s ukazanijem listow na koich w obszczej knigie formularow naczinajetsia opiś o ich służbie [1842 r.]* k. 1548-1551; *Directorium divini officii recitandi Missaeque celebrandae pro provincia Lithuaniae Ordinis praedicatorum (...) pro anno bissextitli 1832,* Vilnae, Typis Dioecesanis; *to*, na r. 1834, 1836, 1837, 1839, 1841, 1842, (tu nadal wykazany jako kapelan gimnazjum w Witebsku), 1845; *Directorium Mohileviensis*, na r. 1842-1844.

[5] Zezwalały na to przepisy szkolne: paragraf 46-48 *Ustawy* z dnia 5.listopada 1804 r. i paragraf 171 *Ustawy* z grudnia 1828 r.) P: Por. *Sbornik rasporiażenij po Ministierstwu narodnogo proswieszczenija, t. II 1835-1849*, S.-Pg 1866, s. 583-584.

nięciu opinii o prawomyślności wspomnianego dominikanina. Stwierdzano w niej, że od momentu podjęcia obowiązków nauczycielskich ks. Dowmontowi nie można zarzucić „ani złego wpływu na wychowanie młodzieży, ani w ogóle nieprawomyślności", a nad odpowiednią jego postawą i wpływem na młodzież z obowiązku ma czuwać dyrektor gimnazjum. Minister dodawał, że „samo przez się rozumie, że wychowankowie ks.Dowmonta mogą być tylko wyznania rzymskokatolickiego, w żadnym wypadku – prawosławni czy też unici"[6].

Nie mamy pełnych danych na temat księży-nauczycieli religii utrzymujących stancje uczniowskie, byli oni zapewne nieliczni, bowiem do szkół kierowano przede wszystkim duchownych młodych, nie mających odpowiednich warunków lokalowych i najczęściej korzystających z mieszkania na plebanii u proboszcza, u którego byli też wikarymi. Jednak przypadek z gimnazjum witebskiego nie był odosobniony, o zezwolenie na prowadzenie stancji prosił też w 1843 ks. Adolf Kozakiewicz ze szkoły w Mozyrzu oraz ks. Benedykt Putrament ze szkoły w Kiejdanach[7]. W dostępnych wykazach nauczycieli z dyrekcji szkolnej wileńskiej, witebskiej, mohylewskiej i gimnazjum w Białymstoku nie znaleźlismy nazwisk księży, którzy utrzymywali u siebie uczniów w roku 1845/46; w roku następnym (1846/47) w Wileńskiej dyrekcji wśród 10 nauczycieli utrzymujących pensjonariuszy był jeden duchowny – prawosławny kapłan Andrzej Boryczewski, który uczył religii uczniów prawosławnych oraz wszystkich uczniów – języka rosyjskiego w szkole w Mołodecznie. Mieszkało u niego 6 młodzieńców: trzech szlachciców i trzech synów oficerskich, którzy płacili po 100 rubli srebrnych rocznie. Mieszkali oni u kapłana Boryczewskiego i w roku następnym, ale opłata wynosiła już 120 rsr. W dyrekcji witebskiej i mohylewskiej brak wzmianek o kapła-nach utrzymujących stancje[8]. Brak takich informacji odnotowujemy również w szkołach dyrekcji witebskiej[9].

---

[6] LVIA Z 567 inw. 2 rkps 4219 *O soderżanii pansionierow czinownika i uczitelami uczebnych zawiedienij, 28.10. 1838, 287 ll.*, k. 1-8.

[7] Tamże k. 116; zgoda władz – k. 118.

[8] Tamże, rkps 5618 *O dozwolenii uczilisz*c*znym czinownikam* s*odierżat pansionierow w 1845/46 uczebnom godu, 11 VIII 1845-3 VIII 1846, 50 ll.*, k. 17-20, k. 30-56.

[9] Tamże, rkps 5724, *O dozwolenii uczilisz*c*znym czinownikam* s*odierżat pansionierow w 1846/47 uczebnom godu, 21 VIII 1846, 60 ll.* k. 17, 5-11, 56-60; w wykazach odnotowano, że stancje utrzymywali w I połowie r. 1847: w witebskim gimnazjum – starszy nauczyciel Michał Ławicki, młodszy nauczyciel Józef Mierzejewski, guwerner (*komnatnyj nadziratiel)* Adam Wyleżyński, p.o. nadzorcy etatowego (inspektora) szkoły

Jednak casus ks. Dowmonta, który spróbował skorzystać z obowiązujących przepisów, godził w założenia polityki oświatowej prowadzonej na ziemiach zabranych i nie mógł ulec zapomnieniu. Nie jest więc dziełem przypadku, że w obowiązującym w całym imperium rozporządzeniu ministra (z dnia 19 czerwca 1842), dotyczącym utrzymywania pensjonariuszy przez nauczycieli znalazł się punkt o następującym brzmieniu:

*O zastosowaniu w/w rozporządzenia w Okręgu Kijowskim i Białoruskim, zarówno ze względu na specyfikę niektórych szkół jak i otwieranie w tych Okręgach wspólnych stancji uczniowskich (*obszczich uczeniczeskich kwartir*), Ministerstwo pozostawia możliwość wydania specjalnego rozporządzenia*[10].

Było to niewątpliwie zastrzeżenie „na wszelki wypadek", bowiem przepisy regulujące otwieranie będących w zarządzie szkół wspólnych stancji uczniowskiech dopiero wchodziły w życie: projekt organizacji i polecenie „rozpocząć natychmiast urządzenie owych stancji" zostały wydane kuratorowi Białoruskiego Okręgu Naukowego 30 czerwca 1842 r. Przytoczmy ten dokument *in extenso:*

Projekt urządzenia wspólnych stancji uczniowskich w gimnazjach i szlacheckich szkołach powiatowych Białoruskiego Okręgu Naukowego[11]

Cel urządzenia wspólnych stancji uczniowskich.

1. Dotychczas większość mieszkających w powiatach rodziców oddając swoje dzieci do gimnazjum czy szkoły powiatowej, zmuszona jest, z powodu braku krewnych czy prawomyślnych (błagonadiożnych) *znajomych, umieszczać dzieci w wynajmowanych pomieszczeniach, często nie nadających się do zamieszkania przez dzieci i utrzymywanych przez osoby, które nie tylko nie mogą odpowiednio opiekować się mieszkającymi u nich uczniami, ale częstokroć swoim towarzystwem*

---

powiatowej w Witebsku Hieronim Miller; w szkole powiatowej w Połocku: starszy nauczyciel Piotr Ksieniewicz, młodszy nauczyciel Adam Rodziewicz, nauczyciel języka niemieckiego Justyn Dawydow i nauczyciel rysunków Władysław Korsak. Stancję utrzymywał również młodszy nauczyciel z Lepela Wincenty Hulewicz. Mieli oni od 1 do 5 pensjonariuszy, którzy płacili za stancję 50-150 rsr. rocznie).

[10] O *sodierżanii pansionierow uczitielami uczebnych zawiedienij Ministierstwa Narodnogo Proswieszczenija* [w:] *Sbornik rasporiażenij po Ministierstwu Narodnogo Proswieszczenija*, t. II *1835-1849,* Spb 1866, s. 583-584.

[11] Tłumaczenia z rosyjskiego autorki (JW).

i przykładem wywierają szkodliwy wpływ na moralność uczniów. Po drugie, zwierzchność szkolna, przy dużym rozproszeniu owych stancji, nie jest w stanie nadzorować uczniów, ich zajęć i zachowania poza szkołą. Dlatego, w celu usunięcia tych istotnych niewygód i stworzenia rodzicom możliwości znacznie tańszego ulokowania dzieci na wygodnych i porządnych stancjach, pod nadzorem całkowicie pewnym, a zwierzchności szkolnej stworzyć możliwość wygodnego nadzorowania moralnego wychowania powierzonej jej młodzieży, są tworzone wspólne stancje dla uczniów gimnazjów i powiatowych szkół szlacheckich Białoruskiego Okręgu Naukowego.

Zasady ogólne

2. *W tym celu zwierzchnicy placówek szkolnych wynajmują porządne i wygodne domy w celu umieszczenia w nich wspólnych stancji, na której może zamieszkać od 30 do 60 uczniów, w zależności od stanu pomieszczenia.*
3. *Owe stancje, w zależności od opłaty i warunków lokalnych, są podzielone na kilka kategorii, co umożliwi zamieszkanie w nich również dzieciom ubogim.*
4. *Ponieważ wspólne stancje mają zastąpić rozproszone pojedyncze mieszkania, to ze względu na niewątpliwe korzyści dla uczniów wskazane jest, by na stancjach wspólnych zamieszkali wszyscy uczniowie potrzebujący najmowanego mieszkania. Ale jeśli niektórzy rodzice z powodu ubóstwa nie będą w stanie opłacić miejsca najniższej kategorii na wspólnej stancji, będą mogli umieścić dzieci na wynajmowanej stancji, ale tylko za zgodą zwierzchności szkolnej, u takich gospodarzy, którzy znani są jako absolutnie lojalni. Podobnie, jeśli niektórzy zamożni rodzice zażyczą większych wygód, niż te, które proponują wspólne stancje, będą mogli za zgodą zwierzchności szkolnej umieścić je u personelu* (czinownikow) *gimnazjów i szkół. W takim przypadku wykładowcy, przyjmujący do siebie na mieszkanie uczniów, będą przestrzegać w stosunku do nich wszystkich zasad obowiązujących na stancjach wspólnych.*

Nadzór za stancjami.

5. *Wszystkie wspólne stancje znajdują się pod bezpośrednim i czujnym nadzorem lokalnej zwierzchności szkolnej.*
6. *Do bezustannego nadzoru na każdej stancji wyznacza się specjalnego*

*nadzorcę, a spośród wychowanków wybierany jest Starszy pokojowy (*Komnatnyj starszij*); ponadto spośród wychowanków wybierani są Repetytorzy do pomocy w nauce i powtarzaniu lekcji.*

Utrzymanie uczniów na wspólnych stancjach.

7. *Uczniowie mieszkający na wspólnych stancjach korzystają z wyżywienia, ogrzewania, oświetlenia, służby i prania bielizny. Ubranie, obuwie, bielizna, pościel, książki i inne pomoce naukowe dostarczane są przez rodziców lub opiekunów; to samo dotyczy nakryć stołowych: łyżki, noża, widelca i serwetki. W celu zapobieżenia brakom w drobnych potrzebach uczniów: naprawy ubrania i obuwia, kupna papieru, piór, atramentu itp. rodzice lub opiekunowie przy umieszczaniu ucznia na stancji wpłacają pewną sumę – 5 do 10 rsr. dodatkowo, niezależnie od opłaty na utrzymanie; z wydatkowania tej sumy otrzymają sprawozdanie, a pozostałość zostanie zwrócona.*
8. *Osoby utrzymujące za określonym wynagrodzeniem wymienione stancje mają obowiązek zapewnić zakwaterowanie, ogrzewanie, oświetlenie, służbę i wyżywienie wspólne z wychowankami również nadzorcom, a repetytorom – całkowite utrzymanie na równi z wychowankami; nadzorcy i repetytorzy winni korzystać z tych udogodnień bezpłatnie.*
9. *Warunki kontraktu zwierzchników szkoły z osobami utrzymującymi stancję winny być uprzednio przedłożone do akceptacji zwierzchnika Okręgu.*
10. *Opłaty uczniowskie za stancje pobierane są przez właściwe gimnazjum lub szkołę za pół roku z góry, zaraz po letnich wakacjach i po Bożym Narodzeniu – w każdym bądź razie nie później, niż w miesiąc po wskazanym terminie; uczniowie nowi wnoszą opłatę w chwili przyjmowania. Dzieci, za które opłata nie zostanie w w/w terminie wniesiona, będą wykreślone ze spisu i odesłane do rodziców lub opiekunów, wskazanych podczas przyjmowania ucznia do placówki. Wszyscy skreśleni w ten sposób mogą być ponownie przyjęci do gimnazjum lub szkoły nie później niż po upływie trzech tygodni od momentu skreślenia*[12].

[12] Punkty 11-23 regulują sprawy buchalterii; zob. *Sbornik rasporiażenij...,* t. III, *Dopołnienije*, s. 955-961.

Zauważmy, że uzasadniając cel organizowania w/w placówek władze podkreślały potrzebę stworzenia rodzicom możliwości tańszego niż dotychczas ulokowania dzieci na okres nauki szkolnej, a zwierzchności szkolnej – możliwość wygodnego nadzorowania procesu wychowawczego. Jednakże główna intencja tego planu była zgoła inna. W r. 1856 przypomniał o niej *expressis verbis* jeden z wysokich urzędników ministerstwa oświecenia – książę Piotr Wiaziemskij[13] w piśmie do kuratora Wileńskiego Okręgu Naukowego: „U podłoża utworzenia wspólnych stancji uczniowskich w Kraju Zachodnim była idea usunięcia tamtejszej młodzieży spod szkodliwego dla niej wpływu polskiego, i dlatego w r. 1840 wydane zostało Najwyższe zezwolenie na to by, gdzie to tylko możliwe, organizować dla uczniów wspólne stancje, po uzgodnieniu z rodzicami rocznej opłaty za utrzymanie i w takich mieszkaniach umieszczać uczniów pod opieką wychowawców Rosjan”[14].

Nie ulega wątpliwości, że idea organizowania wspólnych stancji na ziemiach zabranych („w Kraju Zachodnim”) musiała budzić żywe zainteresowanie samego cara; potwierdzają to sprawozdania roczne ministra Uwarowa, który już w r. 1840 podkreślał, że akcja otwierania tego typu placówek być może była „najważniejszym przedsięwzięciem ministerstwa w minionym roku”. W latach kolejnych (m.in. w 1842 r.) uwydatniał jej rozwój w Kijowskim Okręgu Naukowym i odpowiednie inicjatywy podejmowane w tym kierunku w Okręgu Białoruskim (późniejszym Wileńskim); pobudzić je miało „Najwyższe” zezwolenie na wykorzystanie środków z kwot stypendialnych, przeznaczonych na utrzymanie biednych uczniów[15].

Wspólne stancje otwierano w Białoruskim (Wileńskim) Okręgu stopniowo. W sprawozdaniu za r. 1842 minister informował cara, że *społnym uspiechom* otwarto stancję na 160 osób przy Gimnazjum Wileńskim. Wnoszona przez uczących się opłata była zróżnicowana – od 50 do 110 rsr. W r. 1843/44 podobna placówka powstała w Mińsku[16]. Dane z kolejnych sprawozdań ministra świadczą o tym, że w Białoruskim Okręgu Nau-

---

[13] W polskiej literaturze naukowej podkreśla się polonofilstwo Wiaziemskiego – poety w pierwszej połowie jego biografii twórczej; zob. M. Jakóbiec (red.), *Literatura rosyjska* t. I, Warszawa 1970, s. 404-407.

[14] LVIA Z 567 inw.2 rkps 336 *O przekształceniu wspólnych stancji uczniowskich w placówki innego typu. O pozwoleniu urzędnikom szkolnym na utrzymywanie stancji; 24 XI 1856-17 XII 1860.*

[15] „Żurnał ministierstwa narodnogo proswieszczenija” [dalej: ŻMNP] 1841: nr 5, s. 134; tamże 1842:cz. 34, s. 55.

[16] Tamże, 1844: *pribawlenija*, kniga IV, b. pag.

kowym w r. 1848 funkcjonowały 23 wspólne stancje uczniowskie[17], a w r. 1850 pod zorganizowaną przez władze oświatowe „wspólną strzechą" zamieszkiwali uczniowie w 3 pensjonatach szlacheckich (przy gimnazjach i jednej szkole powiatowej), w 15 konwiktach utrzymywanych z funduszy dobroczynnych i na 11 stancjach uczniowskich (*obszczich uczeniczeskich kwartirach)*[18].

Przywołane już przepisy, regulujące uruchamianie tych placówek wychowawczych, były różnie interpretowane przez zwierzchników szkół. Pod koniec omawianego okresu (przełom lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych), kiedy przez kuratorów honorowych został wyartykułowany problem likwidacji tych placówek, okazało się, że w niektórych szkołach umieszczanie dzieci na wspólnych stancjach było przymusowe, w innych natomiast rodzice mogli decydować o tym, gdzie umieszczą dziecko: na stancji rządowej czy u wybranej przez siebie i zaakceptowanej przez władze szkolne osoby prywatnej. Tak było między innymi w Białymstoku, o czym informował w grudniu 1856 r. dyrektor gimnazjum w piśmie do kuratora:

... w powierzonym mi gimnazjum nigdy nie było przymuszania rodziców do umieszczania dzieci na utworzonych przy gimnazjum wspólnych stancjach uczniowskich. Wręcz przeciwnie, nie tylko rodzice mieszkający poza miastem, ale i miejscowi byli zawsze i są obecnie zadowoleni z tych placówek; miałem czasem kłopot, kiedy z powodu nadmiaru chętnych i braku odpowiednio dużego pomieszczenia byłem zmuszony odmawiać przyjęcia do wspólnych stancji uczniowskich nie tylko na początku roku szkolnego, ale i w trakcie roku – to się niejednokrotnie zdarzało. Potwierdzeniem o braku przymusu może być i to, że spośród 248 uczniów, zapisanych do gimnazjum, 120 mieszka w mieszkaniach prywatnych[19].

Otwierane stancje często nie spełniały podstawowych wymogów: pomieszczenia były ciasne, uczniowie mieszkali w antysanitarnych warunkach, a liche częstokroć wyżywienie dzielone było na 3 kategorie,

---

[17] Tamże 1849: cz. LXII, s. 77.

[18] Tamże cz. LXX otdielenije 1, s.108; w r. 1850 gubernie witebska i mohylewska, należące uprzednio do okręgu białoruskiego, zostały przyłączone do okręgu petersburskiego, w związku z czym nowoutworzony okręg wileński przejął mniejszą ilość uczniów i placówek oświatowych; por. *Zasztowt*, dz. cyt., s. 227.

[19] LVIA Z 567 inw. 3. rkps 336 *O prieobrazowanii obszczich uczeniczeskich kwartir w wospitatielnyje zawiedienija 24 XI 1856-17.XII 1860,* k. 24.

zależne od wnoszonej opłaty[20]. Przykładem może tu służyć stancja w Wiłkomierzu, której stan jako opłakany określał dyrektor guberni kowieńskiej, prosząc równocześnie kuratora we wrześniu 1850 r. o środki na remont pomieszczeń[21]. Na poprawę sytuacji lokalowej przeznaczali sporadycznie pewne kwoty honorowi kuratorzy i nadzorcy, którzy też przeprowadzali zbiórkę funduszy na ten cel wśród „obywateli". Gesty takie były odnotowywane w sprawozdaniach ministra[22], publikowanych w resortowym czasopiśmie.

Nie bez znaczenia był też poziom opieki, niewystarczająca ilość tzw. nadzorców pokojowych lub też brak przygotowania do tego typu obowiązków osób zatrudnianych przez władze szkolne. Te bolączki artykułowano w pismach do władz. Kryły się za nimi jednak problemy niewyartykułowane. Na plan pierwszy wysuwa się tu pozbawienie rodziców (opiekunów) prawa do decydowania o kierunku formacji duchowej własnych dzieci, prawa do wychowania w tradycji szkolnictwa polskiego. Te właśnie argumenty można odczytać między wierszami pism kierowanych do władz w II połowie lat pięćdziesiątych. Niezadowolenie rodziców, krytykę stancji i propozycje zmian przedstawiali drogą służbową kuratorzy honorowi i marszałkowie szlachty. Sprzyjała temu atmosfera zmian zachodzących na najwyższych szczeblach władzy w czasie tak

---

[20] Oto przykłady z jadłospisu stancji uczniowskiej, w której wyżywienie dzielono tylko na dwie kategorie; na I i II śniadanie wszyscy wychowankowie dostawali jednakowo na zmianę: chleb z mlekiem, piwo grzane ze śmietaną(!) i kluski na mleku (w święta – kawę albo herbatę i bułkę); na obiad I kategorii podawano zupę z mięsem (w piątki – bezmięsną), na drugie danie – pieczyste lub mięso w sosie (w piątki – rybę), a w niedziele również deser. Stołownicy II kategorii mięso (baraninę lub wołowinę) widzieli tylko w niedzielę, a w dni powszednie na II danie dostawali okraszone skwarkami lub masłem ziemniaki, kaszę, marchew bądź brukiew; po jarskim obiedzie podczas kolacji zadowolić się musieli zupą (krupnikiem na mleku, kartoflanką, rzadziej – na wywarze mięsnym). Ich koledzy z I kategorii mieli 2 dania: pożywne zupy i (na zmianę) pure lub placki ziemniaczane, łazanki, naleśniki, zapiekankę z makaronu czy placuszki z sera. Zob. LVIA Z 567 inw. 2, rkps 6082 *Dieło kancelarii kuratora Biełorusskogo uczebnogo okruga ob inspiektirowanii uczebnych zawiedienij 1849-1854,* k. 64.

[21] Tamże, k.18-20; w niektórych szkołach, m.in. w gimnazjum słuckim czy w Szawlach wspólnej stancji uczniowskiej nie utworzono; zob. tamże Z 567 inw. 3. rkps 336 *O prieobrazowanii...,* k. 47 (list dyrektora szkół guberni kowieńskiej do kuratora, 13. II 1857), k. 53 (pismo kuratora do ministra oświecenia, 27 III 1857), dalej – karty nie paginowane.

[22] ŻMNP 1849: cz. LXII, s.79: kurator honorowy gimnazjum mińskiego hrabia Tyszkiewicz w r. 1848 podarował na polepszenie warunków bytowych we wspólnych stancjach przy tym gimnazjum 100 rubli i zebrał na tenże cel 300 rsr poprzez subskrypcję.

zwanej odwilży posewastopolskiej, obiecującej w odniesieniu do ziem zabranych złagodzenie kursu rusyfikacyjnego[23].

W sierpniu 1856 r. marszałek szlachty guberni mińskiej skierował do ministra spraw wewnętrznych Siergieja Łanskoja (1787-1862, minister od 1855 r.) pismo, w którym przypominał, że otwieranie wspólnych stancji miało: 1. umożliwić zakwaterowanie dzieci po niższych kosztach, 2. odizolować je od wpływu osób, które mogły je demoralizować. Dalej stwierdzał, że po czternastu latach funkcjonowania tych placówek okazało się, że żaden z tych postulatów nie został spełniony: wzrost opłat spowodował odpływ młodzieży ze szkół, a demoralizacja wskutek wadliwej opieki na w/w stancjach przekroczyła już wszelkie granice. W związku z tym marszałek prosił władze o zezwolenie na umieszczanie uczniów na stancjach u osób prywatnych[24].

Oba podniesione przez marszałka argumenty znajdowały realne potwierdzenie. O ile jednak spowodowane ubóstwem zmniejszenie ilości uczniów, równoznaczne z odpływem ze szkół średnich dzieci zubożałej szlachty „Kraju Zachodnio-Północnego" niekoniecznie niepokoiło czynniki rządzące, to drugi aspekt świadczył o tym, że zakładanego celu – oddania uczniów pod opiekę odpowiednich wychowawców Rosjan nie udało się władzom osiągnąć. Antywychowawczy charakter wspólnych stancji dobitnie wypunktował honorowy kurator szkół guberni wileńskiej Michał Baliński. Występując w czerwcu 1856 r. „w imieniu rodziców i całej szlachty guberni wileńskiej" z pismem do władz oświatowych pisał:

Rodzice, mieszkający poza miastem gubernialnym i nie mający w nim bliskich krewnych czy osób zaufanych, pod których opiekę mogliby powierzyć swoich synów, umieszczają ich na wspólnych stancjach w przekonaniu, że znajdą tam nie tylko prawidłowy rozwój umysłowy ale i dobrą opiekę i rodzicielską, w pełnym tego słowa znaczeniu, troskę. A tymczasem przy obecnym urządzeniu wspólnych stancji władze gimnazjum przy największych wysiłkach nie są w stanie zadośćuczynić nadziejom rodziców i uniknąć wszystkich złych konsekwencji, gdyż 1) przepisy przewidują zbyt mało opiekunów (komnatnyj nadziratiel) w stosunku do ilości uczniów; 2) domy, w których znajdują się wspólne stancje, są otwarte dla każdego. W ten sposób uczniowie, nie będąc stale pod okiem i obserwacją, mogą kontaktować się z domokrążcami, rzemieślnikami i innymi postronnymi

[23] Zob. *Zasztowt*, dz. cyt., s. 89-90.
[24] LVIA Z 567 inw. 3 rkps 295 *Ob obozrienii uczliszcz Wilenskogo Uczebnogo Okruga, 1 I 1856-8.II 1858,* k. 76.

osobami, które częstokroć bez przeszkód dają powód dla różnych nieprzyzwoitych i szkodliwych postępków i w ten sposób sprzyjają rozwojowi złych skłonności i nawyków, tak łatwo opanowujących młodych ludzi, szczególnie przy braku kontroli i opieki. Z tego też powodu starsi uczniowie, szczególnie ci zachowujący się nagannie, nie mówiąc już o złym wpływie wewnątrz pomieszczenia, z łatwością mogą wychodzić ze stancji i poza ich ścianami mogą złym przykładem i wybrykami gorszyć młodszych lub jeszcze nie zepsutych swoich rówieśników. Ponadto opieka w nocy powierzana jest ludziom zatrudnianym bez odpowiednich kwalifikacji moralnych, bez wykształcenia, nie rozumiejących wagi podjętych obowiązków, co też bardzo źle wpływa na moralność i stan zdrowia uczniów[25].

W cytowanym piśmie Baliński zasygnalizował również dążenie władz do rozbicia pewnej niezadekretowanej, ale odczuwanej przez społeczność lokalną wspólnoty, opartej na przynależności do stanu szlacheckiego. Prowadzona przez carat polityka „wypchnięcia" z tego stanu dużej części tej społeczności miała na celu osłabienie elementu polskiego na Kresach. Na stancjach uczniowskich to rozbijanie wspólnoty realizowano między innymi poprzez zróżnicowanie wyżywienia: siedzący przy wspólnym stole uczniowie, w zależności od wysokości wnoszonej opłaty, otrzymywali zróżnicowane pożywienie.

Baliński skomentował to następująco:

Wspólny stół, obsługujący wszystkie trzy kategorie stancji i równocześnie różnicujący jakość podawanych potraw w zależności od wysokości opłaty rocznej, ma – według mojej i powszechnej opinii, najszkodliwszy wpływ na sposób myślenia wychowanków. Ubodzy uczniowie, doskonale zachowujący się i gorliwi w nauce, zajmują miejsce przy stole obok zamożniejszych kolegów zupełnie odrębnej kategorii, należących zresztą do tego samego stanu szlacheckiego guberni wileńskiej i jedynie przez to, że rodzice tych pierwszych nie są w stanie płacić za nich więcej, muszą zadowolić się gorszym jedzeniem. Zróżnicowanie to z jednej strony upokarza uboższych, z drugiej rozwija zadufanie bogatszych i przynosi złe owoce, zasiewając w sercach młodzieży nasiona pychy, jednej z najgorszych cech we współżyciu. Dlatego rodzice stanowczo proszą i żądają dla przyszłego dobra swoich dzieci zlikwidowania na wspólnych stancjach podziału na trzy kategorie lub przynajmniej przekształcenia ich w dwa oddziały tak, żeby każdy był osobną pensją męską przy gimnazjum z osobnym utrzymaniem i opieką[26].

---

[25] Tamże, Z 567 inw. 3. rkps 336 *O prieobrazowanii...,* dz. cyt., k. 1.

W kolejnym piśmie, adresowanym już do nowego zwierzchnika Wileńskiego Okręgu Naukowego – barona J. P. Wrangla (również późniejszego generał-gubernatora) tenże kurator honorowy powtórzył przedstawione wcześniej argumenty i dobitnie podkreślił, że *...utworzenie wspólnych stancji uczniowskich, którego głównym celem było dostarczenie rodzicom nowego sposobu wygodniejszego utrzymywania uczących się w szkołach dzieci, pozbawiło ich poprzedniego sposobu rozwiązywania problemu i równocześnie swobodnego dysponowania swoimi dziećmi według ich uznania. To naruszenie ich kardynalnych praw rodzicielskich – prawa do bezpośredniej troski o swoje dzieci – jest dla nich tym boleśniejsze, że umieszczając dzieci na wspólnych stancjach, poza rosnącymi opłatami za utrzymanie, zupełnie nie otrzymują wychowania moralnego, gdyż nadzór nad dziećmi jest nie wystarczający*[27].

Przywoływany już zespół archiwalny (rkps 336 *O prieobrazowanii...)* jest dowodem na to, że władze oświatowe próbowały zbadać stan faktyczny, szukać rozwiązania problemu zasięgając opinii zwierzchników poszczególnych szkół, a ci ze swej strony poddawali zagadnienie stancji pod dyskusję na zebraniach grona pedagogicznego. W sytuacji braku konkretnych nowych wytycznych przypomniano zwierzchnikom szkół, że nigdy nie było przymusu umieszczania uczniów na wspólnych stancjach i placówki takie powinny istnieć tylko tam, gdzie znajduje to uzasadnienie ekonomiczne, bowiem przy niedostatecznej ilości chętnych do zamieszkania „pod wspólnym dachem" stancje te nie mogą się utrzymać bez stałego podnoszenia opłat. Z początkiem roku szkolnego 1857/58 zaczęły napływać do kuratora pisma o zamykaniu stancji w poszczególnych szkołach. Okazało się, że nawet gimnazjum białostockie, gdzie wcześniej rzekomo o miejsce na stancji ubiegali się nie tylko zamiejscowi uczniowie, w czerwcu 1860 r. nie miało wystarczającej ilości kandydatów – inspektor wystąpił z prośbą o zamknięcie stancji i zezwolenie na wyprzedaż sprzętów.

Obligatoryjne wspólne stancje uczniowskie, pomyślane jako jeden ze sposobów ostatecznego „odpolszczenia" szkoły na kresach północno-wschodnich nie spełniły wiązanych z nimi nadziei władz – nie tylko oświatowych. Zbliżające się wydarzenia początku lat sześćdziesiątych i udział w nich młodzieży szkolnej pokazały na ile planowane wychowanie wbrew rodzinie było nieskuteczne.

---

[26] Tamże, k. 7.
[27] Tamże, k. 2-6.

Bibliografia

Directorium divini officii recitandi Missaeque celebrandae pro provincia Lithuaniae Ordinis praedicatorum (...) pro anno: *bissextitli 1832,* Vilnae, Typis Dioecesanis; *toż*, na r.1834, 1836, 1837, 1839, 1841, 1842, 1845.

Jakóbiec M. (red.), *Literatura rosyjska*, t. I, Warszawa 1970.

Litewskie Państwowe Archiwum Historyczne, [dalej: LVIA], Zespół 567, inwentarz 2, rękopis 5182, *Ałfawitnyj spisok czinownikow Biełorusskogo uczebnogo okruga s ukazanijem listow na koich w*: *obszczej knigie formularow naczinajetsia opiś o ich służbie [1842 r.].*

LVIA, Zespół 567, inwentarz 2, rękopis 336, *O przekształceniu wspólnych stancji uczniowskich w placówki innego typu. O pozwoleniu urzędnikom szkolnym na utrzymywanie stancji; 24.XI 1856-17.XII 1860;* tytuł rosyjski: *O prieobrazowanii obszczich uczeniczeskich kwartir w wospitatielnyje zawiedienija 24.XI 1856-17.XII 1860.*

LVIA, Zespół 567, inwentarz 2, rękopis 4219, *O soderżanii pansionierow czinownikami i uczitelami uczebnych zawiedienij, 28.10.1838, 287 ll.*

LVIA, Zespół 567, inwentarz 2, rękopis 5618, *O dozwolenii uczilisczcznym czinownikam sodierżat pansionierow w 1845/46 uczebnom godu, 11 VIII 1845-3 VIII 1846, 50 ll.*

LVIA, Zespół 567, inwentarz 2, rękopis 5724, *O dozwolenii uczilisczcznym czinownikam sodierżat pansionierow w 1846/47 uczebnom godu, 21 VIII 1846, 60 ll.*

LVIA, Zespół 567, inwentarz 2, rękopis 6082, *Dieło kancelarii kuratora Biełorusskogo uczebnogo okruga ob inspiektirowanii uczebnych zawiedienij 1849-1854.*

LVIA, Zespół 567, inwentarz 3, rękopis 295, *Ob obozrienii uczilisczc Wilenskogo Uczebnogo Okruga, 1.I 1856-8.II 1858,* k. 76.

„Russkaja starina", 1893, t. LXXIX: nr 7.

Sbornik rasporiażenij po Ministierstwu narodnogo proswieszczenija, t. II 1835-1849, S.-Pg 1866.\

*Sbornik rasporiażenij po Ministierstwu narodnogo proswieszczenija, t. III 1850-18*64, *Dopołnienije*, S.-Pg 1867.

Zasztowt L*., Kresy 1832-1864. Szkolnictwo na ziemiach litewskich i ruskich dawnej Rzeczypospolitej,* Warszawa 1997.

„Żurnał ministierstwa narodnogo proswieszczenija" 1841, nr 5, 1842, cz. 34; 1844, *pribawlenija*, kniga I, 1849, cz. LXII, cz. LXX otdielenije 1.

doi: 10.23734/wwr20112.289.319

EDYTA BARTKOWIAK
UNIWERSYTET ZIELONOGÓRSKI

Sierocińce zakonne w Drugiej Rzeczypospolitej. Z badań nad dziejami opieki zastępczej (pozarodzinnej) w Polsce

Orphanages run by nuns in Druga Rzeczpospolita (*The Second Republic of Poland – Poland between 1918-1939*). An outline of the history of foster care (outside the family) in Poland.

Abstract: Child foster care organized by nuns and meant for children deprived of in-family upbringing dates back as far as the 13th century. The prototypes of orphanages run by nuns were medieval hospitals, that is care institutions for all those in need. The beginnings of care/educational work with orphaned and abandoned children are connected with the activity of The Holy Spirit de Saxia male congregation, whose members were called "duchaki" in Poland. Since the 16th century the members of the Sisters of Mercy and Sisters of Charity congregations have specialized in institutional foster care. In nationally sovereign Druga Rzeczpospolita orphanages run by nuns were numerous and they were characterized by relative financial stability, the continuity of educational processes and creativity in finding new solutions to be used in the work with the children who were cared for.

Key words: orphanhood, foster care, institutional care, institutional foster care, hospital, orphanage, institutions run by nuns, care/educational work.

Od dawna wiadomo, że rodzina jest najkorzystniejszym dla dziecka, a zarazem wyjątkowym i niepowtarzalnym środowiskiem opiekuńczo-wychowawczym. Niemniej, nie zawsze możliwe było wychowanie dzieci w rodzinie naturalnej. Najczęściej, z przyczyn od nich niezależnych, w zawierusze wojennej, w wyniku choroby rodziców lub innych nieszczęść, dzieci bezpowrotnie traciły szansę na wychowanie w środowisku rodzinnym. Niestety, o pozbawieniu dzieci tej możliwości decydowali też niekiedy sami rodzicie. Miało to miejsce w sytuacji

porzucenia dziecka czy oddania go innym na wychowanie. Wśród przyczyn tego rodzaju zachowań rodziców, częściej matek wymienić należy: ubóstwo, bezdomność oraz wstyd z powodu poczęcia nieślubnego lub pozamałżeńskiego dziecka.

W niniejszym artykule podjęty został problem opieki zastępczej (pozarodzinnej) nad dziećmi osieroconymi w Drugiej Rzeczypospolitej, sprawowanej przez siostry zakonne.

Kontekst teoretyczny

Pierwsze refleksje nad sieroctwem, chorobą sierocą i opieką zastępczą nad dzieckiem znajdujemy w rozważaniach pedagogicznych Józefa Czesława Babickiego (1880-1952). Podjął się on próby zdefiniowania najważniejszych pojęć odnoszących się do sytuacji dziecka pozbawionego możliwości wychowania w rodzinie. Nazwał je *opuszczonym*, bardziej ze względu na okoliczności zewnętrzne, w jakich się znalazło niż *jakiekolwiek cechy fizyczne lub psychiczne*[1]. Wskazał na wyraźną odmienność psychiki dziecka wychowywanego poza rodziną i jego symptomatyczne zachowania. Wymienił wśród nich: brak zaufania i obojętność wobec dorosłych, apatię, niechęć do pracy i nauki, brak szacunku dla otoczenia, przygnębienie i zamknięcie w sobie. Ten nietypowy stan dziecka wychowującego się w zakładzie opiekuńczym J. Cz. Babicki jako pierwszy nazwał *chorobą sierocą*. Z wychowaniem zakładowym wiązał on również tak zwany *kompleks sierocińca* u dzieci wynikający z poczucia odrzucenia oraz odmienności i niższości względem dzieci wychowujących się w rodzinach. Za najbardziej optymalną dla dziecka formę opieki pozarodzinnej uznał rodzinę zastępczą, a w warunkach zakładowych – *system rodzinkowy,* który tworzył namiastkę życia domowego.

We współczesnej pedagogice opiekuńczej, *sieroctwo* definiuje się jako *szczególny psychologiczny i społeczny stan, w jakim znalazło się dziecko, które charakteryzuje się pozbawieniem go opieki przez rodziców i przejęciem tej opieki przez inne osoby lub instytucje, przy czym kontakt z rodzicami jest niedostateczny lub nie ma go wcale*[2]. Dla wprowadzenia rozróżnienia w sytuacji losowej dzieci, tradycyjnemu pojęciu *sieroctwo*

---

[1] J. Cz. Babicki, *Formy opieki społecznej*, „Opiekun Społeczny" 1937, nr 4, s. 7.

[2] S. Badora, *Teoretyczne aspekty sieroctwa i jego opiekuńczej kompensacji*, [w:] S. Badora, D. Marzec (red.), *System opieki w zjednoczonej Europie,* Kraków 2002, s. 72.

jako skutek śmierci rodziców, towarzyszy przymiotnik *naturalne,* wszelkie zaś inne przypadki określane są mianem *sieroctwa społecznego*[3].

Stanisław Kozak, do najważniejszych odmian sieroctwa społecznego zalicza *sieroctwo społeczne sensu stricte* i *sensu largo.* Pierwsze dotyczy dzieci przebywających w domach dziecka, a drugie określa dzieci pozostające w rodzinach, które nie wywiązują się z podstawowych obowiązków opiekuńczych[4].

Zdaniem Alicji Szymborskiej sierota społeczny to dziecko pozbawione odpowiedniej opieki rodzicielskiej, pomimo faktu, że oboje, bądź jedno z rodziców żyje. Sytuację, w której dziecko pozostaje formalnie pod opieką rodziców, ale w praktyce jej nie doświadcza, a ponadto pozbawione jest kontaktów z rodzicami, autorka nazywa *sieroctwem społecznym w szerokim znaczeniu*. Natomiast stan pozbawienia dziecka właściwej opieki rodzicielskiej przy równoczesnym utrzymywaniu z nim kontaktów z racji wspólnego zamieszkania, określa jako *sieroctwo społeczne w węższym znaczeniu*[5].

Niejednoznaczność pojęcia *sieroctwo społeczne*, wynikająca przede wszystkim ze złożoności sytuacji, w jakiej znalazło się dziecko prowokuje do poszukiwań coraz doskonalszych i bardziej precyzyjnych objaśnień, takich jak *sieroctwo psychologiczne, emocjonalne, duchowe, prawne, przejściowe, wtórne, pozorne,* czy nawet *bezrodzinność*[6]. Z reguły odnoszą się one do sfery psychologicznej dziecka i obejmują taką sytuację opiekuńczą, której głównym wyznacznikiem jest nie tyle brak lub niedobór opieki rodzicielskiej, ale raczej przeżywanie przez dziecko poczucia sieroctwa. Dotyczy to często również dzieci wychowujących się w rodzinach własnych[7].

Sieroctwo wiąże się nierozerwalnie z deficytem w zaspokojeniu podstawowych potrzeb dziecka. Brak domu rodzinnego, czy też więzi z rodziną wpływa negatywnie na rozwój dziecka we wszystkich jego obszarach. Bez

---

[3] S. Badora, *Uczucia i profesjonalizm. O formach opieki zastępczej*, Częstochowa 1998, s. 22.
[4] S. Kozak, *Sieroctwo społeczne,* Warszawa 1986, s. 9.
[5] A. Szymborska, *Sieroctwo społeczne,* Warszawa 1969, s. 13.
[6] Tamże, s. 23; Z. Węgierski, *Opieka nad dzieckiem osieroconym. Teoria i praktyka,* Toruń 2006, s. 43; E. Jundziłł, R. Pawłowska, *Sieroctwo dziecięce – choroba XX wieku. Realizacja prawa dziecka do szacunku na przykładzie domu dziecka*, [w:] J. Żebrowski (red.), *Pedagogika opiekuńcza w okresie demokratycznych przemian,* Gdańsk 1998, s. 281.
[7] M. Weszka, *Poczucie sieroctwa duchowego u dzieci*, [w:] Z. Brańka, J Kuźma (red.), *Stan i koncepcja rozwoju opieki i wychowania w Polsce,* Kraków 1996, s. 218.

miłości, życzliwości, ciepła i kontaktu emocjonalnego, dziecko staje się nieufne, czuje się osamotnione i skrzywdzone, ma trudności w nawiązywaniu kontaktów. Dzieci pozbawione rodziny, częściej cechuje też słabszy rozwój umysłowy i mniejsza ciekawość poznawcza[8].

W historycznym rozwoju opieki nad dzieckiem osieroconym w Polsce podejmowano różne działania na rzecz uzupełniania, bądź kompensowania niedostatków opieki rodzinnej. Z reguły sprowadzało się to do organizowania opieki zastępczej, *czyli opieki o charakterze całkowitym i trwałym, charakteryzującej się wzięciem pełnej odpowiedzialności opiekunów za podopiecznych oraz ciągłością zaspokajania ich potrzeb*[9]. Opieka zastępcza miała zasadniczo dwojaki charakter: nieinstytucjonalny (rodzinny) i instytucjonalny. Do najważniejszych form zastępczej opieki rodzinnej należały: rodziny adopcyjne i zastępcze. Wśród form instytucjonalnych wymienić należy podmioty o charakterze rodzinnym, takie jak: rodzinne domy dziecka i wioski dziecięce oraz zakłady opiekuńcze: domy dziecka i pogotowia opiekuńcze.

W centrum mojej uwagi znalazły się dawne sierocińce (domy dziecka), czyli instytucjonalne formy opieki zastępczej nad dziećmi pozbawionymi z różnych przyczyn możliwości wychowania w rodzinie (sierotami naturalnymi i społecznymi) prowadzone w okresie Drugiej Rzeczypospolitej przez siostry zakonne z dwóch zgromadzeń: sióstr miłosierdzia (potocznie zwanych szarytkami) i służebniczek.

Z tradycji instytucjonalnej opieki zastępczej w Polsce

Pierwsze zorganizowane formy opieki nad dzieckiem osieroconym odnajdujemy już w średniowieczu. Działalność taką prowadziły głównie klasztory, a najważniejszą instytucją opiekuńczą były szpitale. W odróżnieniu od funkcji współczesnych szpitali, szpitale średniowieczne pełniły przede wszystkim rolę przytułków dla różnych grup potrzebujących: ubogich, chorych, bezdomnych, podróżnych i pątników. Najprawdopodobniej, najstarszy szpital w Polsce ufundował Piotr Włast w 1108 r. na górze Sobótce i oddał go pod opiekę kanonikom regularnym św.

[8] I. Obuchowska, *Dziecko w rodzinie i instytucji – od teorii do praktyki,* „Problemy opiekuńczo-wychowawcze" 1997, nr 3.
[9] S. Badora, *Uczucia* …, dz. cyt., s. 25.

Augustyna. Szpital ten przeniesiono do Wrocławia i istniał aż do XVIII w. W 1170 r. Mieszko Stary ufundował w Poznaniu szpital przy kościele św. Michała i powierzył go opiece braciom zakonu szpitalnego św. Jana Jerozolimskiego (joannitom). W 1152 r. arcybiskup gnieźnieński Janisław ufundował w Jędrzejowie szpital prowadzony przez cystersów, pod których opieką znajdowały się ponadto szpitale w Kołbaczu (1185), Lubiążu (1203), Wieluniu, Oławie, Wolinie i Szczecinie. W 1203 r. biskup krakowski Pełka ufundował w Sławkowie szpital dla górników i przekazał go zgromadzeniu zakonnemu Świętego Ducha de Saxia, w Polce zwanego duchakami. W 1244 r. szpital ten został przeniesiony do Krakowa i aż do XVIII w. pełnił rolę szpitala generalnego, tj. wzorcowego dla całej Rzeczypospolitej. Sprzyjała temu społeczność Krakowa skupiającego ludzi zamożnych, świeckich i duchownych. Ponadto, był to szpital duży, bogaty i dobrze zorganizowany. Miał kilka oddziałów dla różnego rodzaju podopiecznych (niemowląt z matkami, dzieci starszych, kalek, starców). Zapewniał opiekę lekarską zgodną z duchem czasu i poziomem medycyny[10].

Zapisy o szpitalach dla sierot i dzieci porzuconych znajdujemy już u Długosza. Odnoszą się one do działalności wspomnianych wcześniej duchaków, którzy przy swoich szpitalach prowadzili niekiedy specjalne przytułki dla dzieci tzw. *xenodochia orphanorum*. Ślady najstarszej instytucji tego rodzaju pochodzą z Sandomierza, gdzie od 1222 r. przy kościele św. Ducha istniało *xenodochium* dla dzieci bezdomnych, które założył kasztelan krakowski Żegota. W 1244 r. w Krakowie Jan Pradonta założył szpital św. Ducha, który przetrwał ponad pięć stuleci. W Poznaniu w 1263 r. powstał szpital przy kościele pod tym samym wezwaniem dla „wyrzuconych młodych na wychowanie". Dom dla ubogich zaniedbanych dzieci istniał od 1345 r. w Grudziądzu. Biskup Zbigniew Oleśnicki założył w 1448 r. dom sierot w Tarnowie, a w 1540 r. król Zygmunt I ufundował szpital dla dzieci w Drohobyczu. Znane są też zapisy o istnieniu domu sierot w Gdańsku w XVI w., którego podopiecznym w 1552 r. Zygmunt August nadał przywilej kształcenia w rzemiośle i prawo do nauki[11]. Ówczesne, niewielkie – najczęściej kilku lub kilkunastołóżkowe – przykościelne szpitale dla dzieci udzielały im schronienia, a często po prostu ratowały życie.

---

[10] Cz. Kępski, *Idea miłosierdzia a dobroczynność i opieka*, Lublin 2002, s. 25.

[11] M. Kolankiewicz, *Schronienie. Historia Domu Małych Dzieci ks. G. P. Baudouina,* Warszawa 1997, s. 9.

Intensywniejszy rozwój szpitali dla dzieci w Polsce nastąpił w okresie potrydenckim, co było pochodną zmian, jakie nastąpiły w Europie po reformacji. W ciągu XVI w. ukształtowały się dwa systemy opieki nad potrzebującymi. W krajach katolickich kontynuowano działania opiekuńcze według wzorów średniowiecznych, tj. w oparciu o jałmużnę, dobrowolną aktywność dobroczynną za pośrednictwem Kościoła i szpitali. W krajach protestanckich, z reguły bardziej rozwiniętych gospodarczo, rozpoczęto tworzenie nowoczesnego systemu opieki społecznej przy odrzuceniu apoteozy ubóstwa i niedoli.

Istotne znaczenie dla rozwoju opieki zastępczej nad dziećmi w Polsce po soborze trydenckim miał rozkwit ruchu zakonnego, a zwłaszcza sprowadzenie z Francji w 1652 r. z inicjatywy królowej Marii Ludwiki zakonnic ze Zgromadzenia Sióstr Miłosierdzia („szarytek"), którym powierzyła ona urządzenie przytułków dla dzieci porzuconych.

Pierwsze lata pobytu w Polsce (1652-1655) szarytki spędziły w Warszawie, gdzie skupiły się na zadaniach wynikających z bieżących potrzeb. Zajmowały się przede wszystkim chorymi, w tym również dziesiątkami osób dotkniętych zarazą. Zbierały cierpiących leżących na ulicach i umieszczały ich w swoim szpitaliku przy kościele św. Krzyża na Krakowskim Przedmieściu. Pielęgnowały także rannych żołnierzy i rozdawały jałmużnę z ofiar otrzymywanych głównie od królowej. Opiekowały się sierotami i ubogimi dziewczętami. Prowadzone w XVII w. przez Polskę wojny zmusiły szarytki do przerwania rozpoczętej działalności i opuszczenia Warszawy. Od tej chwili prowadziły one w zasadzie życie tułacze, towarzysząc królowej w kolejnych przenosinach do Grodna, Krakowa i Opola. Wszędzie tam niosły pomoc potrzebującym. W 1657 r. siostry miłosierdzia powróciły do Warszawy, a rok później osiadły na stałe na Tamce na Powiślu w drewnianym dworku fundacji Marii Ludwiki, gdzie prowadziły Dom Sierot, zwany później Instytutem św. Kazimierza. Z czasem dom ten stał się Domem Centralnym Sióstr Miłosierdzia św. Wincentego a Paulo i ośrodkiem formacyjnym tego zgromadzenia[12]. W 1662 r. Sejm Rzeczypospolitej zatwierdził fundację

[12] A. Schletz, *Zarys historyczny Zgromadzenia Sióstr Miłosierdzia w Polsce*, Kraków 1960, s. 20-23; A. Gretkowski, *Dobroczynno-społeczna działalność Sióstr Miłosierdzia oraz Stowarzyszenia Pań Miłosierdzia św. Wincentego a Paulo na terenie diecezji płockiej w latach 1721-2000*, Płock 2002, s. 59-65; A. Jurczak, *Zgromadzenie Sióstr Miłosierdzia św. Wincentego a Paulo Sług Ubogich Chorych. Prowincja warszawska,* [w:] *Studia*

sióstr miłosierdzia w Warszawie i zezwolił na opatrzenie jej stałymi dochodami i przywilejami[13]. Ten pierwotny dokument zaginął jednak w czasie podróży sióstr do Paryża i dlatego w 1681 roku król Jan III Sobieski wydał nowy dokument erekcyjny o tej samej treści, w którym zatwierdził wszystkie dotychczasowe fundacje i przywileje nadane szarytkom przez królową Marię Ludwikę, biorąc zgromadzenie pod swoją szczególną protekcję[14]. W ten sposób formacja sióstr miłosierdzia otrzymała osobowość prawną.

Obok domu sierot, w początkowym okresie działalności w Polsce szarytki prowadziły jeszcze kilka innych zakładów dobroczynnych. Należały do nich: szpital św. Ducha w Warszawie (od 1684 r.), szpital w Chełmnie (od 1694 r.) i szpital św. Rocha ze szkółką parafialną w Warszawie (od 1707 r.). Ponadto pracowały w ośrodku filialnym warszawskiego domu sierot, znajdującym się w Pęcherach (od 1654 r.) i szpitalu św. Ducha w Łabiskach (od 1693 r.)[15]. Wzrastająca aktywność sióstr miłosierdzia w Polsce stała się podstawową przyczyną ustanowienia w 1712 r. odrębnej, samodzielnej prowincji polskiej. Przed jej powołaniem, wszystkie zakłady podlegały bezpośrednio przełożonym generalnym w Paryżu. Odtąd były zależne od przełożonej domu centralnego w Warszawie, zwanej siostrą wizytatorką.

Do końca pierwszej Rzeczypospolitej, siostry miłosierdzia włączyły się w działalność lub utworzyły od podstaw jeszcze szereg innych zakładów. Były to między innymi: szpital św. Jana w Krakowie (1714), szpital z zakładem wychowawczym w Białej Podlaskiej (1716), szpital w Pułtusku (1727), Szpital św. Wincentego a Paulo w Lublinie (1730), Szpital Dzieciątka Jezus w Warszawie (1732), Szpital św. Wincentego we Lwowie (1741 – 1744), Zakład św. Kazimierza we Lwowie (1744) oraz

---

i materiały do historii chrześcijaństwa w Polsce. Żeńskie zgromadzenia zakonne w Polsce, *tom XIV*, Lublin 2000, s. 11; T. Gemma, *Z dziejów szpitalnictwa kościelnego w dawnej Polsce,* „Caritas" 1946, nr 7, s. 10; A. Baciński, *Początki idei wincentyńskiej w Polsce*, „Caritas" 1946, nr 15, s. 26.

[13] Zob. szerzej: A. Schletz, *Zarys historyczny* …, dz. cyt., s. 24; *Encyklopedya kościelna.,* t. XXV, wyd. przez ks. M. Nowodworskiego w drukarni Fr. Czerwińskiego, Warszawa 1902, s. 374.

[14] Zob. szerzej: A. Schletz, *Zarys historyczny*…, dz. cyt., s. 24-25; *Zgromadzenie Sióstr Miłosierdzia,* [w:] *Księga pamiątkowa trzechsetlecia Zgromadzenia Księży Misjonarzy*, Kraków 1925, s. 228.

[15] A. Schletz, *Zarys historyczny* …, dz. cyt., s. 26-29; A. Jurczak, *Zgromadzenie Sióstr Miłosierdzia* …, dz. cyt., s. 11-12.

szpitale w Wilnie (1745), Mariampolu (1746), Oświeju (1759), Brodach (1760), Gródku (1766), Przeworsku (1768), Białymstoku (1769) i Szczuczynie Mazowieckim (1772)[16]. Niektóre z nich specjalizowały się w pracy z dziećmi osieroconymi, porzuconymi i bezdomnymi. Przed upadkiem Rzeczypospolitej w 1795 r. Zgromadzenie Sióstr Miłosierdzia stanowiło najliczniejsze i najbardziej rozpowszechnione zgromadzenie zakonne na ziemiach polskich[17].

W swoich sierocińcach, szarytki realizowały nowatorskie na owe czasy rozwiązania. W jednakowy sposób i na równych prawach traktowały zarówno dzieci osierocone z powodu śmierci rodziców, jak i dzieci tzw. pozamałżeńskie. Miały one równy dostęp do edukacji szkolnej i zawodowej[18]. Podstawę prawną dla tego typu praktyk stanowił edykt królewski, wydany przez Marię Ludwikę Gonzagę, przyznający dzieciom nieślubnym prawo do godności dotychczas dla nich niedostępnych, takich jak: piastowanie urzędów publicznych, wstęp na dwory szlacheckie, możliwość wykonywania niektórych zawodów (na przykład sędziego, prokuratora, lekarza)[19]. Przywileje królewskie i reformatorskie działania szarytek na rzecz łagodzenia skutków nierówności społecznych wśród dzieci stanowiły pierwsze w Polsce przejawy zainteresowania się prawami dziecka do opieki, a przede wszystkim – losem dzieci niechcianych, opuszczonych i osieroconych. Wymownym przykładem realizacji tej idei była działalność Szpitala Dzieciątka Jezus w Warszawie. W tej instytucji w XVIII w. podjęto też pierwsze próby organizowania zastępczej opieki rodzinnej. Założyciel szpitala, ks. Gabriel Piotr Baudouin (1689-1768), misjonarz francuski, poszukiwał rodzin zastępczych chętnych do zaopiekowania się odpłatnie porzuconymi niemowlętami. Środki na ten cel pozyskiwano z jałmużny.

Aktywność dobroczynna sióstr miłosierdzia w tamtych czasach miała jeszcze jeden wymiar. Zapoczątkowała proces stopniowego uwalniania charytatywnych zgromadzeń męskich z dotychczasowej roli głównego organizatora szpitalnictwa i przejmowania przez zgromadzenia żeńskie odpowiedzialności za sprawy opieki i wychowania w państwie.

---

[16] J i R. Archutowscy (red.) *Podręczna Encyklopedia Kościelna*, tomy: XXXV– XXXVI, Warszawa, Lublin, Łódź 1924, s. 272; A. Schletz, *Zarys historyczny…,* dz. cyt., s. 30-32.

[17] F. Śmidoda, *Szpitalnictwo Polski przedrozbiorowej w opiece Kościoła,* „Caritas" 1948, nr 4, s. 97.

[18] E. Leś, *Zarys historii dobroczynności i filantropii w Polsce*, Warszawa 1998, s. 31.

[19] Z. Dąbrowski, F. Kulpiński, *Pedagogika opiekuńcza. Historia, teoria, terminologia*, Olsztyn 2000, s. 24.

W XIX wieku, obok sierocińców zakonnych, bazowymi instytucjami o charakterze opiekuńczo-wychowawczym były tak zwane ochronki. Poniekąd stanowiły one prototypy dzisiejszych przedszkoli, niemniej w ówczesnych realiach miały z reguły charakter wielofunkcyjny. Zapewniały opiekę na czas pracy rodziców, niosły pomoc dzieciom z ubogich rodzin, bezdomnym, opuszczonym i osieroconym. Wśród różnych organizatorów ochronek w rzeczywistości porozbiorowej, znowu najlepiej odnajdywały się siostry zakonne, często bardziej doświadczone i zaangażowane w pracę z dziećmi od osób świeckich działających indywidualnie czy też zrzeszonych w dziewiętnastowiecznych stowarzyszeniach dobroczynnych. W Wielkopolsce zawiązała się nawet pierwsza rodzima wspólnota zakonna o profilu opiekuńczo – wychowawczym. Było to Zgromadzenie Służebniczek Najświętszej Marii Panny, potocznie zwane służebniczkami.

Geneza tego zgromadzenia wiąże się z osobą Edmunda Bojanowskiego (1814-1871), który od 1850 r. był kierownikiem i opiekunem duchowym ochronki w Podrzeczu. W związku z dużym zapotrzebowaniem na instytucje opiekuńczo-wychowawcze w środowisku wiejskim, a zarazem brakiem wykwalifikowanego personelu do pracy z dziećmi, Bojanowski wyszedł z inicjatywą kształcenia dziewcząt wiejskich na wychowawczynie w ochronkach i nauczycielki w szkołach wiejskich. Kandydatki do zawodu, złączył wspólną regułą zakonną, zobowiązał do życia ascetycznego i służby dzieciom. Otworzył własny nowicjat, w którym prowadził również szkolenia pedagogiczne z zakresu teorii wychowania przedszkolnego w oparciu o koncepcje Augusta Cieszkowskiego – rzecznika ochron wiejskich w Wielkopolsce, Bronisława Trentowskiego i Ewarysta Estkowskiego. Korzystał też z dorobku J. H. Pestalozziego i F. Froebla[20].

Niespotykany dotąd charyzmat E. Bojanowskiego i jego zaangażowanie w rozwój ochronek wiejskich sprawiły, że instytucje te zyskały aprobatę społeczną i cieszyły się dużą popularnością. Przede wszystkim spełniały oczekiwania pracującej ludności wiejskiej. Pełniły funkcje opiekuńczo-wychowawcze często kompensując, bądź uzupełniając braki wychowania domowego. Respektowały przy tym najważniejsze zasady pedagogiczne dotyczące wychowania dzieci: poszanowanie ich indywidualności, godności osobistej, prawa do swobodnego rozwoju. Ponadto oferowały dzieciom wiejskim możliwość kształcenia w zakresie ele-

[20] E. Bartkowiak, *Formacje zakonne wobec problemu dzieci pozbawionych opieki w Polsce w latach 1918-1939,* Zielona Góra 2009, s. 51.

mentarnym, gwarantując przy tym fachową opiekę pedagogiczną. Niezwykle cenna w warunkach zaborów była też dbałość służebniczek o zachowanie tradycji narodowych[21].

Zakładowa opieka zastępcza w Drugiej Rzeczypospolitej

Powstanie niepodległego państwa polskiego jesienią 1918 roku nie stanowiło przełomu w organizacji opieki społecznej. Koniec wojny światowej nie oznaczał końca zmagań wojennych na ziemiach polskich. Nowe tragiczne doświadczenia przyniosły: powstanie wielkopolskie, trzy powstania śląskie, wojna polsko-ukraińska, polsko-czeska, polsko-litewska i polsko-radziecka, w czasie której zagrożone zostało istnienie państwa polskiego, a działaniami wojennymi objęta została większa cześć terytorium Drugiej Rzeczypospolitej. Wojny te powodowały zniszczenia, nędzę i sieroctwo. Pochłaniały też mnóstwo pieniędzy, które można było wydatkować na pomoc społeczną. Rosnące potrzeby opiekuńcze zaspokajano więc metodami wypróbowanymi, tj. poprzez społeczną działalność filantropijną i przy zaangażowaniu Kościoła katolickiego.

W 1923 r. uchwalono w Polsce ustawę o opiece społecznej. Miała ona charakter ramowy i nie rozstrzygała wszystkich problemów, a ponadto jej działanie zawieszono na terenach województwa pomorskiego i poznańskiego. Tam zaczęła obowiązywać pod koniec okresu międzywojennego. Niemniej, ogólne postanowienia ustawy pozostawały zgodne z poglądami społeczeństwa i podobne do rozstrzygnięć w innych krajach europejskich, głównie we Francji[22].

Pierwsze w dziejach ustawodawstwo opiekuńcze w Polsce przyznawało prawo do opieki ze strony państwa i społeczeństwa osobom, które nie mogły sobie same wypracować środków utrzymania. Obowiązek świadczenia opieki i pomocy spoczywał na gminach stałego pobytu. W grupie osób uprzywilejowanych, objętych bezwarunkową opieką państwa znalazły się dzieci osierocone przez rodziców poległych w walce o niepodległość. Ich sytuację komplikował jednak w praktyce brak jednoznacznych rozwiązań prawnych z zakresu prawa rodzinnego umożliwiających adopcję dziecka lub pozyskanie dla niego rodziców zastępczych.

---

[21] Zob. szerzej: tamże, s. 50-58.
[22] Cz. Kępski, *Idea miłosierdzia*…, dz. cyt., s 116.

Przez cały okres międzywojenny na terytorium Drugiej Rzeczypospolitej obowiązywało pięć systemów prawnych dotyczących rodziny, które pochodziły z okresu rozbiorów. Były to: Kodeks Cywilny Królestwa Polskiego na terenie byłego Królestwa Polskiego, ustawodawstwo Cesarstwa Rosyjskiego na terenach wschodnich, ustawodawstwo pruskie na terenach byłego zaboru pruskiego, ustawodawstwo austriackie na terenie Galicji, a na niewielkich terenach Spiszu i Orawy, które przed pierwszą wojną światową należały do Węgier – ustawodawstwo węgierskie. W wolnym kraju nie zdołano opracować i uchwalić nowoczesnego, polskiego ustawodawstwa rodzinnego. Kodeks Cywilny Królestwa Polskiego z 1825 roku był już bardzo przestarzały. W kwestiach opieki krzywdził dzieci nieślubne, nadto nie umożliwiał adopcji dzieci, chociaż zezwalał na adopcję dorosłych. Potęgował więc zjawisko sieroctwa zamiast pomniejszać jego skutki. Utrudniał też dochodzenie alimentów od nieślubnych ojców. Ustawodawstwo austriackie i pruskie było lepiej dostosowane do realiów codziennego życia okresu międzywojennego. Jednak również nie sprzyjało adopcji dzieci, stawiając na pierwszym planie sprawy majątkowe, a nie opiekuńcze[23]. Po dwudziestu latach dyskusji, 13 lipca 1939 r. uchwalono ustawę o ułatwieniu przysposobienia małoletnich, której praktyczną realizację uniemożliwił wybuch kolejnej wojny.

W Drugiej Rzeczypospolitej powstały okoliczności bardziej sprzyjające rozwojowi opieki zakładowej nad dziećmi. Już w lutym 1920 r. Minister Pracy i Opieki Społecznej wydał rozporządzenie w sprawie powołania pogotowi opiekuńczych. W kwietniu tego samego roku zdecydowano o utworzeniu specjalnego Departamentu Opieki Społecznej w celu organizowania i nadzorowania działalności opiekuńczej w kraju, który działał poprzez agendy wojewódzkie, powiatowe i gminne. Natomiast dla rozpoznania skali potrzeb opiekuńczych ustanowiono w 1928 r. opiekunów społecznych (najczęściej na wsiach) i komisje opieki społecznej (w miastach i miasteczkach).

W 1925 r. wydane zostało pismo okólne w sprawie reorganizacji zakładów opiekuńczych dla dzieci i młodzieży. Zalecało ono podział i wyodrębnienie zakładów opiekuńczych zwykłych i specjalnych, przeznaczonych dla dzieci wymagających opieki specjalnej („chorych, kalekich, niedorozwiniętych, ze złymi skłonnościami"). Wskazywało na potrzebę

[23] Tamże, s. 117.

tworzenia oddzielnych zakładów dla dzieci w wieku żłobkowym, przedszkolnym, szkolnym, w zakresie szkoły powszechnej i dzieci starszych, wymagających przygotowania do pracy zawodowej. Zalecało też podział wychowanków według płci, nieobowiązkowy dla dzieci do lat 14 i obligatoryjny – dla dzieci starszych[24].

Prowadzenie zakładów opiekuńczych i opiekuńczo-wychowawczych nie było zastrzeżone do kompetencji publicznej. Swoje zadania w tym zakresie zarówno państwo, jak i samorządy terytorialne mogły realizować za pośrednictwem podmiotów prowadzących zakłady i samych zakładów na podstawie umowy zawartej z nimi. W styczniu 1928 r. Prezydent Rzeczypospolitej wydał rozporządzenie o budowie i utrzymaniu wojewódzkich zakładów opiekuńczo-wychowawczych. Do zakładów tych mogły być przyjmowane dzieci w wieku do 14 lat, wymagające opieki społecznej, a w wypadkach szczególnych również dzieci starsze (do 17 roku życia). Pierwszeństwo przyjęcia przysługiwało sierotom po poległych i zmarłych, zasłużonych dla państwa[25].

Najważniejszymi instytucjami opieki zastępczej w okresie międzywojennym były sierocińce. Niemniej, ze względu na brak danych statystycznych, trudno określić ich dokładną liczbę. W oparciu o wyniki badań ankietowych z 1925 r. Bronisław Krukowski ustalił fakt istnienia 920 zakładów i 46 049 mieszkających w nich dzieci. Z kolei, badania Marcina Kasprzaka i Eugenii Rudzińskiej z 1933 roku wykazały liczbę 1175 zakładów i 83 712 dzieci za rok 1925. W kolejnych latach liczby te malały: do 887 zakładów i 44 177 dzieci w 1932 r. i 859 zakładów i 42 013 dzieci w 1937 r.[26]. Stopniowe zmniejszanie się liczby placówek było po części skutkiem powrotu dzieci do rodziny własnej po odnalezieniu się rodziców, bądź ustabilizowaniu się ich sytuacji materialnej. Istotną przyczyną była także likwidacja zakładów funkcjonujących w szczególnie trudnych warunkach lokalowych, bez perspektyw na poprawę ich kondycji finansowej.

Przytoczone dane statystyczne odnoszące się do liczby zakładów opiekuńczych dla dzieci w Drugiej Rzeczypospolitej należy traktować z rezerwą przede wszystkim dlatego, że były one niepełne, bo działalność opiekuńcza nie była wówczas ewidencjonowana w skali kraju, pomimo

---

[24] R. Borowski, D. Wysocki, *Placówki opiekuńczo-wychowawcze,* Płock 2001, s. 29.
[25] Tamże, s. 28.
[26] Cz. Kępski, *Dziecko sieroce i opieka nad nim w Polsce w okresie międzywojennym*, Lublin 1991, s. 41.

próby wprowadzenia takiego obowiązku przez państwo w 1928 r. Ponadto, wśród sierocińców, dużą część stanowiły zakłady zakonne, o długich, często bardzo odległych tradycjach, funkcjonujące dość autonomicznie. Tylko szarytki i służebniczki prowadziły w okresie międzywojennym blisko 300 zakładów opiekuńczych w dużej części sprawujących opiekę nad sierotami. Do zakładów zakonnych trafiały dzieci z likwidowanych zakładów samorządowych, które wycofywały się z tej działalności, głównie z przyczyn finansowych w okresie kryzysu gospodarczego w latach 1930-1935.

Najliczniejsze, w strukturze organizatorów zakładowej opieki zastępczej były placówki stowarzyszeniowe. W 1936 r. istniało ich 499 dla 20 280 wychowanków. W związku z dużą różnorodnością towarzystw, podstawy materialne i założenia wychowawcze tej grupy zakładów nie były jednolite. Obok towarzystw opiekujących się jednym zakładem, najczęściej organizowanym dla sierot po pracownikach określonego działu przemysłu, jednej fabryki lub zespołu fabryk, były stowarzyszenia prowadzące działalność o szerszym zasięgu, takie jak: Towarzystwo Opieki nad Młodzieżą (TOM), Robotnicze Towarzystwo Przyjaciół Dzieci (RTPD)[27].

Stosunkowo najlepsze warunki pracy miały zakłady samorządowe. Działały one w oparciu o stałe budżety wojewódzkich, powiatowych, wiejskich lub gminnych samorządów terytorialnych. Często dotowane były ponadto przez państwo i wspomagane przez społeczeństwo W 1932 r. istniało 148 takich placówek dla blisko 10 000 wychowanków. Za najlepiej prowadzone zakłady samorządowe uznano placówki łódzkie i warszawskie oraz Miejski Zakład Sierot we Lwowie, stosujący ciekawy system organizacji zakładowo-rodzinnej. Trzecią grupę stanowiły zakłady fundacyjne, które najliczniej rozwinęły się w województwach południowych. Za największą i najnowocześniejszą uznano lwowską fundację Stanisława Skarbka, w której z powodzeniem wykorzystywano wzory stosowane wówczas na zachodzie Europy[28].

Opieka zastępcza w okresie międzywojennym inspirowana była w dużym stopniu przez działalność praktyczną i naukową wielu wychowawców, ludzi nauki, którzy starali się poprzez własne refleksje i badania empiryczne udowodnić przede wszystkim zasadność zastępczej opieki rodzinnej nad dzieckiem i właściwej opieki w warunkach zakładowych.

---

[27] S. Badora, *Uczucia i profesjonalizm* …, dz. cyt., s.29.
[28] Tamże.

Do najbardziej znaczących należał bez wątpienia Janusz Korczak, twórca nowoczesnych zasad organizacji opieki zastępczej, opartych na diagnostyce pedagogicznej i podmiotowym traktowaniu dziecka. Ogromną rolę w rozwoju teorii opieki zastępczej odegrał też Józef Czesław Babicki, przede wszystkim jako inicjator kształcenia kadr do pracy opiekuńczo-wychowawczej i modernizacji systemu pracy w placówkach opiekuńczych. Oryginalną próbę przezwyciężenia wad zakładowego systemu wychowania podjął Kazimierz Jeżewski, prekursor współczesnych rodzinnych domów dziecka. Stworzył tzw. „gniazda sieroce" stanowiące rodzaj rozszerzonych rodzin zastępczych[29].

W praktyce zakładowej okresu międzywojennego wykształciło się pięć systemów wychowawczych, obowiązujących w różnych placówkach. Był to system koszarowy, samorządowy, grupowy, rodzinkowy i gniazda sierocego. Najstarszy z nich, system koszarowy charakteryzował się uniformizacją życia zakładowego, ścisłym regulaminem dobowym, zbiorowymi zajęciami i organizowaniem czasu wolnego, dyżurami, systemem kar i nagród przy ograniczeniu do minimum czasu własnego wychowanka. Systemowi koszarowemu przeciwstawiały się reguły systemu samorządowego, opartego na współudziale wychowanków w organizacji życia w placówce. Wyjątkową rangę miał tu samorząd i sąd koleżeński, który czuwał nad przestrzeganiem kodeksu etycznego ustalonego przez całą społeczność zakładową. Wychowanie w systemie samorządowym czasem realizowano w połączeniu z systemem grupowym. Podstawową jednostkę organizacyjną stanowiła w tym wypadku względnie autonomiczna grupa wychowawcza, której przewodniczyli starsi wychowankowie. W zakładach koedukacyjnych ten system wychowania nazywany był też rodzinkowym. Starsi wychowankowie pełnili wtedy poniekąd funkcje rodziców zastępczych. Szczególną formą wychowania były gniazda sieroce. Tworzyli je dorośli opiekunowie (rodzice zastępczy) wraz z kilkunastoma dziećmi wziętymi na wychowanie.

Sierocińce zakonne

Szczególny wkład w rozwój instytucjonalnej opieki zastępczej w Drugiej Rzeczypospolitej miały siostry zakonne ze zgromadzenia

[29] Tamże s. 30.

szarytek i służebniczek. Pierwsze z nich w niepodległej Polsce działały na terenie trzech prowincji: warszawskiej, istniejącej od 1712 r. oraz krakowskiej i chełmińskiej, które wyodrębniły się pod zaborami. Mimo wspólnego rodowodu i reguł zakonnych, szarytki z różnych prowincji tworzyły autonomiczną wspólnotę z własnym domem prowincjalnym i własną przełożoną. Wskutek perturbacji rozbiorowych rozproszeniu uległo także zgromadzenie sióstr służebniczek, które zrzeszyły się w cztery odrębne grupy zakonne złączone wspólną regułą. Każda z nich rezydowała w innym miejscu: w Starej Wsi koło Brzozowa (od 1866 r.), w Porębie (od 1888 r.), w Dębicy (od 1900 r.) i Pleszewie (od 1904 r).

Typowymi zakonnymi zakładami opiekuńczymi były sierocińce, o nieco odmiennej specyfice dla obu zgromadzeń.

W latach międzywojennych zaznaczyły się pewne dysproporcje pod względem działalności sierocińców sióstr miłosierdzia w poszczególnych prowincjach. W prowincji warszawskiej przeważały zakłady mieszane i zakłady dla dziewcząt. Pełniły one funkcje opiekuńcze, wychowawcze i dydaktyczne. W prowincji krakowskiej dominowały sierocińce dla dziewcząt, w których przywiązywano szczególną wagę do wychowania i nauki zawodu. W prowincji chełmińskiej działały wyłącznie sierocińce mieszane, a przy każdym z nich był żłobek lub przedszkole.

Ramy organizacyjne funkcjonowania sierocińców sióstr miłosierdzia wyznaczały statuty i regulaminy tworzone przez siostry, bądź przy udziale osób z zewnątrz, zależnie od tego, kto był właścicielem zakładu. Do sierocińców przyjmowano dzieci osierocone, opuszczone i zaniedbane wyznania rzymskokatolickiego z wyłączeniem dzieci chorych i „moralnie zepsutych". Częściej organizowano sierocińce dla dziewcząt niż zakłady koedukacyjne, co wynikało zapewne z naturalnych preferencji sióstr, a może też z obaw przed trudnościami towarzyszącymi wychowaniu chłopców. Prowadzone badania nie ujawniły faktu istnienia ani jednego zakładu sióstr miłosierdzia przeznaczonego wyłącznie dla chłopców.

Wszystkie sierocińce realizowały wspólne cele, niezależnie od tego, jaka osoba czy organizacja sprawowała kuratelę nad danym zakładem. Do głównych zadań sierocińców należało roztoczenie całodobowej opieki nad dziećmi i zapewnienie im warunków do normalnego życia i rozwoju. Istotne znaczenie miało przy tym wychowanie religijne i edukacja dzieci. Obowiązkiem szkolnym byli objęci wszyscy podopieczni. Nauka przebiegała w dwóch etapach. Pierwszy z nich, obejmował program szkoły powszechnej i był wspólny dla wszystkich dzieci. Natomiast drugi,

dotyczył kształcenia zawodowego i był zróżnicowany, inny dla chłopców i inny dla dziewczynek. Chłopcy uczyli się zawodu w szkołach miejskich. Dziewczęta po ukończeniu szkoły powszechnej pozostawały w zakładzie i pod okiem sióstr uczyły się szycia, haftowania i prac domowych. Przy wielu zakładach istniały szkoły dla dzieci dochodzących (Kielce, Lwów, Moszczany). Niektóre zakłady prowadziły dodatkowo własne ochronki dla dzieci w wieku przedszkolnym (Bobrek, Brzuchowice, Bydgoszcz, Chełmno), a nawet żłobki (Ignaców, Lubawa).

Wśród sierocińców, były też takie, które działając autonomicznie, stanowiły niejako część większego kompleksu opiekuńczego. W prowincji krakowskiej funkcjonowały co najmniej dwa dość osobliwe zakłady tego typu. Jednym z nich był dom sierot w Czortkowie, w którym dzieci wychowywały się razem z dorosłymi pensjonariuszami. Obecność starszych współmieszkańców wykorzystywano tam dla realizacji celów wychowawczych. Wdrażano dzieci do pomocy dorosłym i na odwrót[30]. Tworzyło to atmosferę rodzinną, niepowtarzalną i niespotykaną w innych zakładach. Uczyło dzieci obcowania z osobami starszymi, uwrażliwiało je na potrzeby drugiego człowieka, rozbudzało w nich poczucie odpowiedzialności za los innych. Ten naturalny kontakt z ludźmi sprzyjał szczególnie rozbudzeniu uczuć macierzyńskich u dorastających dziewcząt, co mogło mieć wpływ na ich rozwój emocjonalny, a w przyszłości – mogło uchronić je od ewentualnego porzucenia własnego dziecka.

Wyjątkowy charakter miał też sierociniec w Bursztynie, który współistniał z bezpłatnym ambulatorium dla ubogich chorych, prowadzonym przez siostry. Był to rodzaj poradni dla dzieci i dorosłych, do której zgłaszali się cierpiący na różne schorzenia. Szarytki, na miarę swoich możliwości, udzielały im porad medycznych i zalecały leczenie naturalne, za pomocą maści, kropli i ziół, które częściowo same przyrządzały. Zachowany do dziś, szczegółowy rejestr wszystkich pacjentów, wraz z diagnozą chorób i zaleceniami dotyczącymi ich leczenia, obrazuje nie tylko, jak wielkim zainteresowaniem cieszyła się inicjatywa sióstr i jakim zaufaniem darzono je w środowisku, ale przede wszystkim, jak duża była skala potrzeb społecznych w zakresie opieki medycznej w okresie międzywojennym i jak bardzo aktywne były siostry miłosierdzia w rozwiązywaniu tego problemu społecznego. W ciągu zaledwie jednego roku (1927) szarytki udzieliły

[30] Archiwum Sióstr miłosierdzia w Krakowie (dalej cyt: ASMK), Akta Zakładu w Czortkowie, teczka: Czortów, List Przełożonej s. Genowefy Gawałkiewicz do Siostry Wizytatorki z dnia 11 marca 1936 roku.

pomocy ambulatoryjnej aż 1251 pacjentom, nie licząc wizyt domowych i tych, które nie zostały zarejestrowane[31].

Sierocińce sprawowały opiekę nad dziećmi od lat trzech do osiemnastu, a ściślej do czasu, gdy wychowankowie „okazywali się uzdolnionymi do życia samodzielnego". Decyzję o opuszczeniu zakładu można było przyspieszyć w związku z adopcją dziecka, koniecznością przeniesienia go do innego zakładu lub „na żądanie osób, które dzieci w zakładzie umieściły, na żądanie opieki prawnej lub krewnych, którzy chcą wziąć wychowanka pod swą opiekę"[32]. W sierocińcu w Budzanowie, zapoczątkowano zwyczaj przygotowywania jednorazowych wyprawek dla dziewcząt, odchodzących z zakładu. Składały się one z bielizny, obuwia, pończoch, sukienek i płaszcza[33]. Do czasów międzywojnia przetrwał zwyczaj tzw. losów posagowych dla wychowanek. Była to praktyka wprowadzona przez fundatora zakładu we Lwowie, polegająca na corocznym organizowaniu loterii, podczas której wychowanki zakładu ciągnęły losy, spośród których jeden był losem posagowym. Tradycja ta była pielęgnowana do czerwca 1938 r. W ostatnim losowaniu uczestniczyło 60 dziewcząt z domu św. Kazimiera i 7 z parafii św. Wincentego we Lwowie. Nazwiska wszystkich dziewcząt, które w ciągu ponad stu lat funkcjonowania loterii nabyły prawo do posagu, zachowały się w specjalnej księdze[34].

Kandydaci do zakładu musieli okazać się metryką chrztu lub świadectwem przynależności religijnej, orzeczeniem lekarskim o stanie zdrowia, a czasem też dowodem szczepienia przeciwko ospie. Pierwszeństwo przyjęcia miały dzieci, które straciły oboje rodziców. Pobyt w placówce był z reguły nieodpłatny, z wyjątkiem przypadków umieszczenia dziecka w zakładzie przez jego krewnych. Z własnych środków opłacano też wychowanie tzw. dzieci sekretnych, których istnienie próbowano zataić. Wychowanki sekretne, najprawdopodobniej ze związków pozamałżeńskich przebywały na przykład w sierocińcu w Moszczanach.

W najlepszej kondycji finansowej były zakłady oficjalnie subwencjonowane przez państwo lub samorządy, jak również przez stowarzyszenia i osoby prywatne. Pod opieką państwa pozostawały sieroty po rodzicach,

---

[31] ASMK, Akta Zakładu w Bursztynie, teczka: Bursztyn, Bezpłatna poradnia przychodzących Ubogich Chorych do Sióstr Miłosierdzia w Bursztynie, rękopis.

[32] ASMK, Akta Zakładu w Budzanowie, teczka; Budzanów, Regulamin Zakładu Sióstr Miłosierdzia dla sierot w Budzanowie Kulczycach z 12 października 1927 roku, punkt V.

[33] Tamże.

[34] ASMK, Akta Zakładu św. Kazimierza we Lwowie (dalej cyt: AZKL), teczka Lwów Kazimierz (dalej cyt: LK) Lwów – św. Kazimierz. Los sierot (1832-1938), rękopis.

którzy szczególnie zasłużyli się dla kraju. Najwięcej problemów, zwłaszcza finansowych miały zakłady należące do zgromadzenia z tytułu darowizny lub zakupu. W prowincji warszawskiej, w takim mało korzystnym położeniu znajdowała się jedna trzecia wszystkich zakonnych zakładów opiekuńczych. Przez cały okres międzywojenny, zabiegały one o pomoc i wsparcie dla swoich podopiecznych. Znajduje to odzwierciedlenie w treści korespondencji zakładowej prowadzonej przez siostry przełożone z siostrą wizytatorką tej prowincji.

Sytuacja materialna zakładu warunkowała z reguły jego urządzenie. Spośród wszystkich sierocińców sióstr miłosierdzia, najlepsze warunki do pracy pedagogicznej miały zakłady w prowincji chełmińskiej. Czasem, były one wręcz komfortowe. W sierocińcu św. Floriana w Bydgoszczy pięćdziesięciu wychowanków zajmowało aż trzynaście pokoi, trzy łazienki, siedem sypialni, jadalnię, dwa pokoje do nauki i robót rzecznych. Ponadto, urządzono tam specjalną bawialnię dla dzieci, która była wyposażona w „najrozmaitsze zabawki i wspaniałą huśtawkę", a także własne radio i bibliotekę[35]. W sierocińcu w Chełmnie zadbano o nowoczesne wyposażenie i umeblowanie przedszkola zakładowego. Najważniejsze sprzęty dla dzieci: stoliki i krzesełka były dopasowane do ich wzrostu. Dysponowano dużą ilością zabawek i pomocy dydaktycznych, potrzebnych do prowadzenia zajęć. Do zabaw na świeżym powietrzu był przystosowany teren wokół zabudowań zakładowych. Znajdowały się tam piaskownice, karuzele i huśtawki[36]. Zdarzało się, że w czasie wolnym od zajęć, dzieci pracowały też we własnym ogrodzie warzywnym lub owocowym.

Sierocińce zakonne żyły własnym codziennym rytmem z poszanowaniem norm zawartych w regulaminach. Porządek dnia był z góry ustalony i przewidywał codzienną modlitwę rano i wieczorem, zajęcia odpowiadające wiekowi dzieci, wspólne posiłki i pracę na terenie zakładu. W ochronkach przyzakładowych obowiązywał ramowy plan pracy odpowiadający porom roku. Każdy dzień rozpoczynał się od sprawdzenia czystości podopiecznych. Po śniadaniu i wspólnym pacierzu odbywały się zajęcia edukacyjne, mające charakter pogadanek na tematy religijne, przyrodnicze i związane z historią Polski. Szczegółowa problematyka tych zajęć była wcześniej omawiana i uzgadniana przez siostry. Pogadanki

---

[35] Archiwum Sióstr Miłosierdzia w Chełmnie, sygn. II/H/IV/15g, Bydgoszcz, św. Florian.
[36] Tamże.

przeplatano nauką wierszyków i gimnastyką. W godzinach południowych organizowano dzieciom zabawy ruchowe połączone ze śpiewaniem piosenek. Latem odbywały się one na świeżym powietrzu. Stałym punktem porządku dziennego o tej porze dnia były również ćwiczenia zmysłów. Czas poobiedni był przeznaczony na swobodną zabawę i zajęcia manualne, takie jak: rysowanie, wycinanie, układanie patyczków, modelowanie z gliny i inne. Przed opuszczeniem ochronki, dzieci powtórnie odmawiały pacierz[37].

W szkołach zakładowych, przeznaczonych również dla dzieci z zewnątrz, uczono religii, czytania, pisania i rachunków, a dziewcząt również zajęć z zakresu gospodarstwa domowego. Nauka trwała cztery godziny dziennie od 8.30 do 12.30. Zalecano indywidualizację procesu nauczania z uwzględnieniem jednostkowych uzdolnień i możliwości każdej wychowanki[38].

Z dokumentów wynika, że w niektórych zakładach obowiązywał system grupowy (Ignaców, Brzuchowice, Chełmno). Wychowankowie byli dzieleni najczęściej na trzy grupy wiekowe: dzieci przedszkolne, dzieci w wieku szkolnym i te, które ukończyły naukę w zakresie szkoły powszechnej i kontynuowały ją w szkole zawodowej. Stosowane były też inne rozwiązania organizacyjne. W sierocińcu w Moszczanach ze względu na niewielką ilość podopiecznych, życie zakładowe urządzono za zasadach zbliżonych do wychowania w rodzinie. Stałą praktyką był tu współudział dzieci starszych w opiece nad młodszymi i udzielanie im pomocy w różnych sytuacjach, na przykład podczas porannej toalety, czy ścieleniu łóżek. Wszystkie wychowanki, w równym stopniu włączały się w wykonywanie prac domowych, takich jak sprzątanie, przygotowywanie posiłków, mycie naczyń, pranie. Obowiązywały je także dyżury, na przykład w refektarzu. Szczególnie odpowiedzialne zadanie spoczywało na wychowance, której powierzano obowiązek dzwonienia o określonych godzinach, wyznaczających porządek dnia[39].

Zasadniczo, wychowanie sierot w zakładzie zakonnym obejmowało zajęcia w zakresie rozwoju fizycznego, intelektualnego i religijno-

[37] ASMK, Akta Zakładu w Brzuchowicach (dalej cyt: AZBrz), teczka: Brzuchowice (dalej cyt: Brz), Regulamin ochronki Sióstr Miłosierdzia pod wezwaniem Niepokalanego Poczęcia Najświętszej Marii Panny (bez daty), punkt II.

[38] ASMK, AZKL, LK, Regulamin Zakładu Sióstr Miłosierdzia dla sierot pod wezwaniem św. Kazimierza we Lwowie (bez daty), punkt II.

[39] ASMK, Akta Zakładu w Moszczanach, teczka: Moszczony, Regulamin dla dzieci (bez daty), punkt 1, ustęp pt. „Ważne uwagi dotyczące niektórych praktyk i zajęć dzieciom powierzonych, punkt 1, 5, 6.

moralnego. Niemniej, z perspektywy czasu i dzisiejszego stanu wiedzy z zakresu pedagogiki opiekuńczej, interesujące są niektóre, jednostkowe rozwiązania wdrażane wówczas przez siostry miłosierdzia w sierocińcach.

Ciekawą inicjatywą wychowawczą w zakładzie w Ignacowie było wyłonienie spośród dziewcząt kilku „wyróżniających się obowiązkowością, łagodnością i taktem wychowanic" i utworzenie struktury zbliżonej do samorządu zakładowego, który bezpośrednio uczestniczył w kierowaniu działalnością placówki. Był powołany „dla celów porządkowych i wychowawczych, by wyrabiać w wychowanicach zamiłowanie do ładu społecznego i posłuchu do zwierzchności"[40].

Zainicjowanie działalności samorządu koleżeńskiego w zakładzie w Ignacowie było rozwiązaniem nowym, niespotykanym dotąd w innych zakładach tego zgromadzenia. Samorząd pełnił co najmniej dwie ważne funkcje. Dyscyplinował wychowanki, a zarazem uczył je odpowiedzialności za swoje postępowanie i wdrażał do zgodnego życia. Ponadto, wspomagał pracę sióstr, gdyż ułatwiał rozwiązywanie problemów wychowawczych w stosunkowo licznej, sześćdziesięcioosobowej społeczności.

Za nieprzestrzeganie zasad wspólnego życia i łamanie postanowień regulaminowych groziły odpowiednie kary. Były one zależne od rodzaju przewinienia: „(…) względem wychowanic leniwych, niedbałych i opornych, personel wychowawczy stosuje skierowane do nich zapytanie, mające za zadanie wyjaśnienie słuszności przepisów i korzyści, wynikających z ich zachowania i spełniania oraz szkodliwości z ich lekceważenia lub przekroczenia, czyni przypomnienia, udziela wymówek i nagan ustnych, prywatnych i publicznych, zarządza czasowe wykluczenie ze wspólnych rozrywek i zabaw, wreszcie przedstawia poważniejsze wykroczenia Zarządowi Towarzystwa celem wyznaczenia odpowiedniej kary pieniężnej wytrącanej z funduszu posagowego wychowanicy i przelewanej do funduszu rozrywkowego. Stosowanie jakichkolwiek kar cielesnych, zmniejszanie lub pozbawianie przepisanego posiłku, snu, dobrego powietrza, światła lub ciepła jest całkowicie wykluczone"[41]. Najsroższą spośród kar, przewidzianą za skłonności do nałogów było usunięcie wychowanki z zakładu[42].

---

[40] Archiwum Sióstr Miłosierdzia w Warszawie, Akta Zakładu Wychowawczego w Ignacowie, teczka Ignaców, Zakład Wychowawczy, Regulamin Zakładu Wychowawczego dla dziewcząt w Ignacowie z 30. III. 1928 roku, punkt 12.

[41] Tamże, pkt 14.

[42] Tamże, pkt 6.

Również w brzuchowickim sierocińcu przywiązywano wielką wagę do spraw wychowawczych. W trosce o właściwe wychowanie dziewcząt podporządkowana była tu większość codziennych zajęć w zakładzie. Część z nich poświęcano na „ćwiczenia grzecznościowe", doskonalące sztukę prowadzenia konwersacji, nawiązywania kontaktów, zachowania konwenansów towarzyskich. Ważnym elementem kultury osobistej była umiejętność współżycia w grupie, okazywania życzliwości innym, skromność i powściągliwość w wyrażaniu sądów. Zewnętrzną oznaką dobrego wychowania był szacunek dla przełożonych oraz serdeczność dla koleżanek. Nie bez znaczenia było również poprawne wyrażanie się, a także „nie używanie wyrazów prostych i ordynarnych"[43].

Obowiązywał tu określony system nagród i kar. Wychowanki wzorowe, zdyscyplinowane, stosujące się do zasad życia zakładowego nagradzano pochwałami indywidualnymi i publicznymi, nadawano im status osoby godnej zaufania, oferowano wyjście do kina, teatru, wyjazd na wycieczkę. Za postępowanie nieregulaminowe, niezgodne z obowiązującymi normami wychowania groziły wychowankom kary: od upomnienia i „odebrania urzędu zaufania" do „pozbawienia przyjemności" włącznie[44].

Na tle sporów o ideał i funkcje wychowania w Drugiej Rzeczypospolitej, obowiązujący w tym sierocińcu i w innych zakładach sióstr miłosierdzia model wychowania zakonnego był rozwiązaniem alternatywnym dla innych systemów pedagogicznych. Odwoływał się do trwałych i uniwersalnych wartości religijnych. Przedkładał wychowanie moralne ponad inne dziedziny działalności ludzkiej, w przeświadczeniu, że przymioty duchowe, których dziecko nie nabędzie we wczesnym dzieciństwie nie ujawnią się w dorosłym życiu, a największe cnoty ludzkie kryją się we wnętrzu człowieka.

Drugim wiodącym wśród zakonnych organizatorów instytucjonalnej opieki zastępczej było zgromadzenie sióstr służebniczek.

Okres dwudziestolecia międzywojennego zapoczątkował nowy etap w działalności tego zakonu. Już pierwsza wojna światowa oderwała siostry od dotychczasowej pracy w ochronkach wiejskich i skierowała je masowo do szpitali polowych. Po zakończeniu działań wojennych i odzyskaniu przez Polskę niepodległości służebniczki stanęły do prowadzenia kuchni

---

[43] ASMK, AZBrz, Brz, Regulamin Zakładu Wychowawczego Sióstr Miłosierdzia pod wezwaniem Niepokalanego Poczęcia Najświętszej Marii Panny w Brzuchowicach z 27 grudnia 1931 roku, punkt 6, 8.

[44] Tamże, pkt 11.

ludowych, mających na celu dożywianie biednych dzieci. Z czasem, zgromadzenie powróciło do właściwej sobie działalności. Zakładało ochronki na terenie całego kraju, nie tylko w środowisku wiejskim, ale również w małych i dużych miastach. W trosce o los dzieci osieroconych, zgromadzenie rozszerzyło zakres swojej dotychczasowej działalności opiekuńczej i przystąpiło do organizowania zastępczej opieki zakładowej dla dzieci dotkniętych skutkami wojny. Ponadto, prowadziło szkoły powszechne i zawodowe[45].

W najlepszej sytuacji pod względem możliwości i przygotowania sióstr do pracy z dziećmi pozbawionymi opieki były w okresie międzywojennym służebniczki starowiejskie. Dysponowały one największą liczbą placówek i personelu zakonnego[46]. Miały za sobą pierwsze doświadczenia w tego typu działalności, gdyż już w okresie zaborów podejmowały próby wychowania sierot w ochronkach wiejskich.

Podstawową formą działalności opiekuńczej służebniczek starowiejskich na rzecz dzieci pozbawionych opieki w okresie międzywojennym było prowadzenie sierocińców. W chwili wybuchu II wojny światowej zgromadzenie miało pod swoją opieką prawie 2500 dzieci w 46 tego typu zakładach[47]. Przeważały wśród nich placówki średniej wielkości, liczące 20 – 60 sierot. Największe z sierocińców były przygotowane na przyjęcie nawet 300 dzieci (np. Lisków). Każdy zakład zgromadzenia był zobowiązany do niesienia pomocy w najbliższym środowisku. Zdarzało się więc, że dzieci osierocone trafiały również do ochronek wiejskich będących na danym terenie jedynymi zakładami zgromadzenia.

Największy zasięg działalność opiekuńczo-wychowawcza służebniczek starowiejskich osiągnęła w metropolii lwowskiej, na terenie której działało w okresie międzywojennym 17 sierocińców (Biłka Szlachecka, Bolechów, Brody, Brzeżany, Buczacz, Drohobycz, Kamionka Strumiłowa, Kochiwana, Kołomyja, Lwów, Mokrzyszów, Sanok, Stara Wieś, Stryj, Tarnopol, Tłumacz, Zaleszczyki). Na obszarze metropolii krakowskiej służebniczki prowadziły 10 sierocińców: po 3 w diecezji kieleckiej (Kielce, Miechów Winiary Wiślickie) i częstochowskiej (Częstochowa, Maczki,

---

[45] Zob. szerzej: A. Szelęgiewicz, *Służebniczki Najświętszej Maryi Panny Niepokalanie Poczętej (Stara Wieś). Studia i materiały do historii chrześcijaństwa w Polsce,* tom 2: *Żeńskie Zgromadzenia Zakonne w Polsce 1939-1947*. Lublin 1984, s. 55-56, 61, 63.

[46] W 1921 roku zgromadzenie liczyło 253 domy, w których pracowało 1085 sióstr. A. Szelęgiewicz*, Edmund Bojanowski i jego dzieło,* Poznań-Lublin-Warszawa 1966, s. 185.

[47] A. Szelęgiewicz, *Służebniczki Najświętszej* …, dz. cyt., s. 57.

Zawiercie), 2 w archidiecezji krakowskiej (Andrychów, Prądnik Czerwony) i 1 w diecezji tarnowskiej (Tarnów, Brzesko). Na terenie metropolii warszawskiej znajdowało się 9 zakładów dla sierot: 4 w diecezji lubelskiej (Lublin, Tarnogród, Tomaszów Lubelski, Turkowice), 3 w diecezji łódzkiej (2 w Łodzi i 1 w Piotrkowie Trybunalskim) oraz 2 w archidiecezji warszawskiej (Chotomów, Łaźniewo). W metropolii gnieźnieńsko-poznańskiej działał tylko jeden sierociniec służebniczek starowiejskich w Liskowie. Natomiast na terenie metropolii wileńskiej, poza pracą w szpitalach leczniczych siostry nie prowadziły innej działalności[48].

Szczególna aktywność służebniczek starowiejskich w zakresie rozwoju opieki zakładowej na terenie metropolii lwowskiej wynikała z sytuacji, w jakiej znalazły się tam dzieci po wojnie polsko-rosyjskiej oraz z ogromu potrzeb związanych z zapewnieniem im schronienia, środków do życia i opieki po utracie najbliższych lub odłączeniu się od rodziny.

W odróżnieniu od działalności sióstr miłosierdzia, w praktyce opiekuńczo-wychowawczej tego zgromadzenia widać wyraźną specjalizację w pracy sierocińców ze względu na płeć podopiecznych. Największą grupę stanowiły sierocińce dla dziewcząt. Praca z dziewczętami była niejako wpisana w istotę zgromadzenia. Członkiniom formacji żeńskich bliższe były problemy dziewcząt i łatwiej potrafiły je rozwiązać. Z drugiej strony, obcowanie ze służebniczkami sprzyjało ewentualnemu wstąpieniu wychowanek w szeregi zgromadzenia i włączeniu ich w przyszłości w nurt zakonnej pracy opiekuńczo-wychowawczej. Drugą grupę stanowiły sierocińce mieszane: dla dziewcząt i chłopców. Osobliwością zakonu było prowadzenie jedynego sierocińca dla chłopców w Stryju oraz Pogotowia Opiekuńczego dla Opuszczonych Dziewcząt we Lwowie.

Wszystkie sierocińce powstawały w dwojaki sposób: z przekształcenia ochronek lub były od podstaw tworzone przez zgromadzenie. Zakłady powstałe na bazie ochronek pochodziły jeszcze z czasów niewoli narodowej. Nieodłącznym atrybutem pracy sióstr w tych zakładach w okresie międzywojennym było prowadzenie przedszkola dla najmłodszych wychowanków. Zakłady młodsze, pochodzące z czasów I wojny światowej lub powstałe już w wolnej Polsce były lepiej przystosowane do realizacji specyficznych zadań opiekuńczo-wychowawczych w odradzającym się kraju.

---

[48] *Katalog Zgromadzenia Sióstr Służebniczek Najświętszej Marii Panny Niepokalanie Poczętej na rok 1933.* Nakładem Zgromadzenia, Stara Wieś 1933, s. 25-59; *Zgromadzenie Sióstr Służebniczek Najświętszej Marii Panny Niepokalanie Poczętej (starowiejskich).* „Caritas" 1948, nr 10, s. 308-309.

Porównując pracę opiekuńczo-wychowawczą obu zgromadzeń, można wyłonić wspólne obszary, ale też pewne dziedziny charakterystyczne dla każdego z nich.

Podstawy organizacyjne i materialne sierocińców sióstr służebniczek, jak również stawiane przed nimi cele i zadania oraz zasady przyjmowania dzieci na wychowanie były zbliżone do założeń realizowanych w sierocińcach sióstr miłosierdzia. W obu przypadkach chodziło o zapewnienie opieki dzieciom osieroconym i wychowanie ich w duchu religijno-moralnym oraz kształcenie w zakresie programu szkoły powszechnej i „przysposobienie do życia praktycznego", do wykonywania zawodu. W odróżnieniu od praktyki sióstr miłosierdzia, w sierocińcach sióstr służebniczek nie prowadzono nauczania szkolnego. Dzieci były posyłane do szkół miejskich, a potem umożliwiano im kontynuowanie nauki w szkołach zawodowych lub ogólnokształcących. Natomiast powszechniejsze było tu prowadzenie ochronek przy sierocińcach, co wynikało z tradycji i rodowodu zgromadzenia.

Podobnie jak szarytki, służebniczki preferowały te formy organizacyjne, które najbardziej zbliżały wychowanie w sierocińcu do wychowania domowego. Pracowały w systemie rodzinkowym, nie zawsze z powodzeniem, bo trudno mówić o jego walorach wychowawczych w zakładach nie koedukacyjnych. Próbowały stworzyć dzieciom namiastkę domu rodzinnego w warunkach zakładowych, umożliwić im przeżycie radosnego dzieciństwa i wyzbycie się kompleksów dzieci opuszczonych.

Pracowały też w systemie grupowym. Inaczej z dziećmi w wieku przedszkolnym, szkolnym i młodzieżą. Wychowanie przedszkolne było domeną służebniczek, ponieważ do tego typu obowiązków były od zawsze przygotowywane w ramach nowicjatu zakonnego. Dziewczynki w wieku szkolnym, poza obowiązkiem nauki, były zatrudniane do pomocy w kuchni, do sprzątania, a ponadto uczyły się szycia. Zajęciem wychowanek najstarszych, które zakończyły już edukację szkolną, była praca na rzecz zakładu: w kuchni, w ogrodzie i w polu[49]. Ponadto, uczyły się one prac kobiecych: trykotarstwa, haftu, prania i prasowania. Korzystały też ze specjalnie organizowanych w zakładzie kursów gospodarczych. Po osiąg-

[49] Archiwum Główne Sióstr Służebniczek (dalej cyt: AGSS), Akta Kurii Generalnej Służebniczek (dalej cyt: AKGS), sygn. Bib 59, Regulamin Zakładu Opiekuńczego Zamkniętego dla dziewcząt obrzędu rzymskokatolickiego pod wezwaniem św. Józefa w Kochiwinie z 2 czerwca 1928 roku, & XI.

nięciu wieku dojrzałego były oddawane najczęściej na służbę lub wracały do rodziny[50].

W niektórych sierocińcach w sposób szczególny dbano o higienę pracy umysłowej oraz odpowiedni rozkład dnia. Liczba godzin przeznaczonych na naukę w zakładzie w Kochawinie, poza zajęciami szkolnymi nie mogła przekraczać czterech godzin dziennie. Nauka nie mogła odbywać się rano, zaraz po przebudzeniu i bezpośrednio przed snem. W nauczaniu należało organizować przerwy, dostosowane do wieku dziecka. Każdemu wychowankowi trzeba było zabezpieczyć odpowiednią ilość czasu przewidzianego na sen, w dobrych warunkach, w ciszy, przy odpowiedniej temperaturze powietrza, innej latem i zimą. Posiłki miały być, w miarę możliwości urozmaicone i podawane cztery razy dziennie. W porze letniej należało zadbać o większą ilość wody zdatnej do picia[51].

Znamienna dla działalności pedagogicznej sióstr służebniczek była też troska o indywidualne traktowanie wychowanków. W sierocińcu dla dziewcząt w Kochiwanie już przy przydzielaniu pokoi wychowankom zwracano uwagę na ich wiek, „własności indywidualne zdrowia lub skłonności patologiczne"[52]. Dziewczynkom lękliwym, nerwowym i moczącym się siostry gwarantowały w nocy stałą opiekę. Różnice indywidualne i rozwojowe wychowanek miały również wpływ na rodzaj ich aktywności fizycznej. Dzieci słabsze były zwalniane z wykonywania prac w polu i w ogrodzie. Ponadto przysługiwało im prawo do dłuższego odpoczynku, a nawet snu w ciągu dnia[53].

Praca służebniczek w sierocińcu w Kochiwanie miała duże walory wychowawcze. Dzięki intuicji pedagogicznej i psychologicznej, służebniczki kochawińskie sformułowały niejako własną teorię karania i nagradzania. Za dobre sprawowanie, nagradzały pochwałami, które miały działać motywująco, zachęcać do dobrych uczynków i dawać satysfakcję. Nie faworyzowały tych samych wychowanek, ale zwracały uwagę na postępy wychowawcze wszystkich dziewcząt i starały się w każdej z nich dostrzegać to, co najlepsze. To założenie, wynikające ze stwierdzenia: „momenty pozytywne i wychowawcze wyzyskiwać, objawy dodatnie, godne naśladowania podkreślać" było bliskie psychologicznej teorii

---

[50] AGSS, AKGS, sygn. BIb 59, s. M. Słysz do Przełożonej Generalnej z 13 listopada 1927 roku.
[51] AGSS, AKGS, sygn. BIb 59, Regulamin Zakładu Opiekuńczego…, & IX.
[52] Tamże.
[53] Tamże.

wzmacniania pozytywnego, przedkładającej znaczenie nagradzania ponad wszystkie inne środki wychowawcze. W nagradzaniu należało jednak również zachować ostrożność i nie przyzwyczajać wychowanek do „czynienia dobrze ze względu na spodziewaną nagrodę". Również w karaniu należało postępować taktownie i z wyczuciem. Nie dopuszczalne było „uwypuklanie wad i przewinień" wychowanki, prowadzące do naruszenia jej godności osobistej. Ważne było, aby „oględnie stosować kary poniżające wychowankę w oczach koleżanek, gdyż uczucia publicznego upokorzenia często sprowadzają zanik ambicji albo uczucie tajnej złości i buntu". Jako kary mogły być stosowane: „wymówka, nagana, odosobnienie od towarzyszek, pozbawienie pewnych przyjemności, cofnięcie odznaczeń honorowych". Zabronione było używanie przemocy wobec podopiecznych[54].

Równie postępowe były inne pomysły pedagogiczne sióstr służebniczek wdrażane w wychowaniu zakonnym. Należały do nich między innymi: inicjatywa sądu koleżeńskiego w sierocińcu dla dziewcząt w Lublinie, samorządu w zakładzie w Liskowie i dyżurów w sierocińcu w Brzeżanach.

Idea sądu koleżeńskiego była skutkiem braków wychowawczych, jakie ujawniły się w wychowaniu dziewcząt w sierocińcu w Lublinie. Okazała się pierwszą tego typu inicjatywą powstałą w ramach wychowania zakonnego. Mogła poniekąd znamionować o orientacji służebniczek w zakresie pedagogiki opiekuńczej i rozwoju teoretycznych podstaw wychowania zakładowego w okresie międzywojennym, propagowanych przez ówczesnych pedagogów: J. Cz. Babickiego i J. Korczaka.

Działający w lubelskim sierocińcu sąd koleżeński składał się z przewodniczącej, którą mogła być wychowanka lub siostra wychowawczyni, sekretarki, wybieranej spośród wychowanek oraz pięciu sędziów i czterech adwokatów[55]. Członkowie sądu pełnili swoje obowiązki przez okres trzech miesięcy, po czym dokonywano zmiany składu sędziowskiego. Sąd koleżeński powstał dla utrzymania porządku w zakładzie. Opracował własny, interesujący kodeks postępowania w różnych przypadkach naruszenia ładu zakładowego i wzajemnych relacji wychowanek pomiędzy sobą i z przełożonymi.

Treść kodeksu poprzedzały refleksje ogólne dotyczące karania, będące rodzajem drogowskazu dla członków sądu koleżeńskiego przy rozstrzyganiu o kategorii przewinienia i o przysługującej karze. Były wśród nich

---

[54] Tamże.

[55] AGSS, AKGS, sygn. BIb 65, Sąd Koleżeński opracowany przez samorząd dziewczynek grupy jedenastej w Lublinie dnia 28 grudnia 1932 roku.

następujące rady: „Jeżeli wina jest mała, najlepiej przebaczyć. Jeżeli wina jest popełniona nieświadomie, należy wytłumaczyć, by się to nie powtarzało. (…) Jeżeli (wychowanka – przypis E. B.) powtarza błąd bezwiednie, czekać aż się poprawi. Sąd ma obowiązek bronić, a nie powiększać winy". Kodeks daje gotowe formuły: „jeżeli przebaczyć, to dlaczego? Jeżeli wina, to w jakim stopniu?"[56].

W kodeksie poszczególne przewinienia zostały ujęte w paragrafy, według stopnia ich szkodliwości społecznej. Każdemu przewinieniu odpowiadały kary, zależne od tego, jak dany czyn został zaklasyfikowany. Najlżejsze kary wymierzano za lenistwo przy wstawaniu, za spóźnianie się, niedbałe wypełnianie dyżurów, grymaszenie przy jedzeniu. Konsekwencją tych przewinień był obowiązek wysprzątania wskazanych przez sąd pomieszczeń lub umycie naczyń. W grupie czynów o większej szkodliwości społecznej znajdowało się na przykład: a) trzaskanie drzwiami, za co karą było stanie pięć minut pod drzwiami, b) za nieporządek na półkach, trzeba było ułożyć plan pracy na cały miesiąc, c) za „wejście w pantoflach do sal niedozwolonych", skutkowało obowiązkiem wyczyszczenia obuwia wszystkim dziewczętom. W kolejnej grupie przewinień znajdowały między innymi: a) nieposłuszeństwo i arogancja wobec koleżanek, za co w pierwszym przypadku wystarczyło je po prostu przeprosić, a w drugim – napisać wypracowanie o grzeczności, b) nieobecność przy jedzeniu groziła nie otrzymaniem posiłku, c) „niedbałość około siebie" oznaczała obowiązek zaopiekowania się młodszą koleżanką, d) nie powieszenie ubrania na miejscu skutkowało obowiązkiem pilnowania porządku w garderobie przez cały tydzień. Za kłótnie, przeklinanie i wyrządzanie krzywdy młodszym przewidywano kary polegające na sprzątnięciu podwórza, jak również nie odzywaniu się do winowajczyni przez cały miesiąc. Najsurowsze konsekwencje wynikały z tytułu niewłaściwego traktowania sióstr wychowawczyń. Za zachowanie aroganckie względem personelu groziło wpisanie do tzw. czarnej księgi, za trzykrotne nieposłuszeństwo – wydalenie z grupy na tydzień i częściowe pozbawienie praw, natomiast za „obniżanie autorytetu wychowawczyni przy koleżankach" można było zostać wydalonym z zakładu na miesiąc. W grupie przewinień objętych najsurowszymi karami znajdowały się ponadto: a) używanie wyrazów trywialnych – czarna księga, b) kradzież – „ogłoszenie publiczne" i czarna księga, c) kłamstwo publiczne – „utrata wiary u wychowawcy na trzy

[56] Tamże.

miesiące" i czarna księga, d) „przekraczanie regulaminu w rzeczach małych" – czarna księga, pokuta tygodniowa i zupełne pozbawienie praw. Najcięższym wykroczeniem było niestosowanie się do regulaminu i lekceważenie autorytetu wychowawcy. Takie postępowanie mogło powodować całkowite wydalenie z zakładu[57].

Wychowance oskarżonej o konkretne przewinienie przysługiwało prawo odwołania się od decyzji sądu do wychowawczyni poprzez złożenie na jej ręce pisemnego wyjaśnienia przyczyn niewłaściwego postępowania. Wychowawczyni miała prawo darować winę lub zmniejszyć karę wymierzoną przez sąd[58].

Instytucja sądu koleżeńskiego wnosiła cenne wartości do życia zakładowego. Była formą wychowania samorządowego, odbywającego się przy współudziale wychowanek i personelu zakonnego. Stwarzała atmosferę, w której dziecko czuło się dobrze, bo jego relacje z otoczeniem były oparte na tolerancji i wzajemnym zaufaniu. Sąd koleżeński uczył wybaczania sobie nawzajem, rozumienia motywów działania drugiego człowieka, a także samodzielności i odpowiedzialności za własne postępowanie i jego skutki. Wdrażał do samodyscypliny i pracy nad sobą. W perspektywie przyszłego samodzielnego życia, wzbudzał zaufanie do ludzi i instytucji społecznych. Jego słabą stroną była zbyt duża swoboda przy doborze kar i czasem brak merytorycznego uzasadnienia dla ich zastosowania w konkretnym przypadku. Negatywny wpływ na wychowanie miała również nieadekwatność kar do rodzaju przewinienia (na przykład za niedbałe wypełnianie dyżurów, wystarczyło umyć naczynia, a za nieporządek na półkach, trzeba było ułożyć miesięczny plan pracy zakładu).

W zakładach koedukacyjnych dla dzieci rekrutujących się z różnych środowisk, jak na przykład w Brzeżanach, służebniczki przywiązywały ogromną wagę do integrowania wychowanków wokół pewnych zadań, co uznawały za element ściśle integrujący całą społeczność. Wielką wagę przywiązywały do obowiązkowych dyżurów zakładowych. Polegały one na pilnowaniu porządku w salach i na korytarzach oraz w jadalni. Dyżury, sprzyjały angażowaniu się dzieci w życie zakładowe, wdrażały je do samodyscypliny, uczyły współdziałania przy wykonywaniu codziennych obowiązków, sprzyjały nawiązywaniu wzajemnych kontaktów. Duże walory wychowawcze miało też włączanie wychowanków do wspólnych

[57] Tamże.
[58] Tamże.

prac na terenie zakładu. Przy ich wykonywaniu obowiązywała zasada pomocy, udzielanej dzieciom młodszym przez wychowanków starszych[59]. Ta sama reguła była stosowana przy odrabianiu lekcji. Duże znaczenie dla zespolenia wychowanków miała też wspólna praca nad przygotowaniem okolicznościowych przedstawień i programów artystycznych[60].

Zupełnie nową tendencją w pracy sierocińców sióstr służebniczek była konsolidacja wpływów placówki i środowiska społecznego. Miało to miejsce na przykład w sierocińcu w Tarnowie i dotyczyło współpracy ze szkołą, do której uczęszczały wychowanki[61]. W stałym kontakcie ze szkołą był też personel zakonny z sierocińca w Lublinie. Przełożona zakładu była na bieżąco informowana o postępach w nauce, zachowaniu i zdolnościach poszczególnych wychowanek. W ramach rewanżu, siostry zakonne miały służyć „wszelkimi informacjami, które by mogły wyjaśnić i uzupełnić sąd nauczycieli o wychowankach i pozwolić zająć w stosunku do nich odpowiednie stanowisko"[62]. W zakładzie w Liskowie powołano nawet specjalną Radę Wychowawczą dla „wzmocnienia rzetelnej opieki nad młodzieżą w sierocińcu"[63]. W jej skład wchodziła jedna z sióstr wychowawczyń z sierocińca i przedstawicielki placówek opiekuńczo-wychowawczych, współpracujących z nim, tj. szpitala, letniska dla dzieci i ośrodka kolonijnego. Utworzenie Rady Wychowawczej sprzyjało integrowaniu wpływów wszystkich podmiotów działających w ramach kompleksu opiekuńczo-wychowawczego w Liskowie.

Uwagi końcowe

Zakonna aktywność opiekuńczo-wychowawcza w Drugiej Rzeczypospolitej miała swoje dawne źródła i tradycje, ponieważ problem porzucania, bezdomności i sieroctwa dzieci od zawsze towarzyszył ludzkości.

W ciągu stuleci, dominującą formą opieki zastępczej nad dziećmi była opieka instytucjonalna, która zrodziła się na bazie szpitalnictwa. Początkowo, szpitale były instytucjami wielofunkcyjnymi, świadczącymi

---

[59] AGSS, AKGS, sygn. BIb 56, Regulamin Zakładu Polskiego Stowarzyszenia Opieki nad Sierotami w Brzeżanach (bez daty), &16.
[60] AGSS, AKGS, sygn. BIb, 56, Kronika zakładu, s. 27.
[61] AGSS, AKGS, BIb 78, Statut Zakładu Wychowawczego Sióstr Służebniczek NMP pod wezwaniem Chrystusa Króla w Tarnowie.
[62] AGSS, AKGS, sygn. BIb 65, Regulamin Zakładu Wychowawczego Sierot Wojennych w Lublinie (bez daty), & 18.
[63] AGSS, AKGS, sygn. BIb 61, Protokół posiedzenia Rady Fundacji z 21 maja 1927 roku.

pomoc różnym grupom potrzebujących. W średniowieczu, wśród szpitali ogólnych wyodrębniły się pierwsze zakłady specjalistyczne, przeznaczone również dla dzieci. W okresie nowożytnym, zdecydowana większość szpitali pełniła funkcję przytułków, przejmując na siebie zadania realizowane dotąd przez szpitale specjalistyczne. Dzisiejsze znaczenie szpitala jako instytucji typowo leczniczej przyjęło się dopiero w XIX wieku. Z tradycji szpitali specjalnych, zorientowanych na określony rodzaj pracy opiekuńczej, wyrosły sierocińce.

Na kształt zakonnej działalności opiekuńczej w okresie II Rzeczypospolitej złożył się cały jej dotychczasowy dorobek w tej dziedzinie. W latach międzywojennych powstały po raz pierwszy warunki sprzyjające podejmowaniu przez podmioty kościelne działań na rzecz kompensowania skutków sieroctwa dzieci.

Praca sierocińców zakonnych w Drugiej Rzeczypospolitej była osadzona w realiach ówczesnego życia i potrzeb społecznych w zakresie opieki zastępczej. W pierwszych latach niepodległości udzielały one głównie pomocy dzieciom osieroconym wskutek wojny oraz tym, które w zawierusze wojennej, odłączyły się od rodziny własnej i pozostały bez opieki i środków do życia. Wraz z upływem czasu i przemianami dokonującymi się w życiu społecznym, do zakładów zakonnych przyjmowano również dzieci odrzucone przez rodziców, niechciane i opuszczone. Stosownie do zróżnicowanych potrzeb dzieci wymagających opieki, szarytki i służebniczki modyfikowały pracę opiekuńczo-wychowawczą w prowadzonych przez nie zakładach. Oprócz schronienia i zaspokojenia potrzeb fizycznych dzieci, zajmowały się ich kształceniem i wychowaniem. Starały się dostosować wychowanie do wieku, płci i oczekiwań dzieci objętych opieką zakładową. Miały na uwadze ich trudną sytuację i doświadczenia życiowe, dlatego próbowały w różny sposób kompensować skutki osamotnienia dzieci i zaniedbań wychowawczych rodziny. Stosownie do zmieniających się potrzeb dzieci, rozszerzały też zakres świadczeń opiekuńczych. Podjęły się nawet prowadzenia żłobka dla podrzutków i małych dzieci (szarytki) oraz pogotowia opiekuńczego dla dziewcząt (służebniczki).

Bibliografia

29. Zgromadzenie Sióstr Służebniczek Najświętszej Marii Panny Niepokalanie Poczętej (starowiejskich). „Caritas" 1948, nr 10.
Babicki J. Cz., *Formy opieki społecznej*, „Opiekun Społeczny" 1937, nr 4.
Baciński A., *Początki idei wincentyńskiej w Polsce*, „Caritas" 1946, nr 15.
Badora S., *Teoretyczne aspekty sieroctwa i jego opiekuńczej kompensacji*, [w:] S. Badora, D. Marzec (red.), *System opieki w zjednoczonej Europie,* Kraków 2002.
Badora S., *Uczucia i profesjonalizm. O formach opieki zastępczej*, Częstochowa 1998.
Bartkowiak E., *Formacje zakonne wobec problemu dzieci pozbawionych opieki w Polsce w latach 1918-1939,* Zielona Góra 2009.
Borowski R Wysocki D., *Placówki opiekuńczo-wychowawcze,* Płock 2001.
Dąbrowski Z, Kulpiński F., *Pedagogika opiekuńcza. Historia, teoria, terminologia*, Olsztyn 2000.
Encyklopedya kościelna., t.. XXV, wyd. przez ks. M. Nowodworskiego w drukarni Fr. Czerwińskiego, Warszawa 1902.
Gemma T., *Z dziejów szpitalnictwa kościelnego w dawnej Polsce,* „Caritas" 1946, nr 7. 10.
Gretkowski A., *Dobroczynno-społeczna działalność Sióstr Miłosierdzia oraz Stowarzyszenia Pań Miłosierdzia św. Wincentego a Paulo na terenie diecezji płockiej w latach 1721-2000*, Płock 2002.
Jundziłł I., Pawłowska R., *Sieroctwo dziecięce – choroba XX wieku. Realizacja prawa dziecka do szacunku na przykładzie domu dziecka,* [w:] J. Żebrowski (red.), *Pedagogika opiekuńcza w okresie demokratycznych przemian,* Gdańsk 1998.
Jurczak A., *Zgromadzenie Sióstr Miłosierdzia św. Wincentego a Paulo Sług Ubogich Chorych. Prowincja warszawska,* [w:] *Studia i materiały do historii chrześcijaństwa w Polsce. Żeńskie zgromadzenia zakonne w Polsce*, tom XIV, Lublin 2000.
Katalog Zgromadzenia Sióstr Służebniczek Najświętszej Marii Panny Niepokalanie Poczętej na rok 1933. Nakładem Zgromadzenia, Stara Wieś 1933.
Kępski Cz., *Dziecko sieroce i opieka nad nim w Polsce w okresie międzywojennym,* Lublin 1991.
Kępski Cz., *Idea miłosierdzia a dobroczynność i opieka*, Lublin 2002.
Kolankiewicz M., *Schronienie. Historia Domu Małych Dzieci ks. G.P.Baudouina,* Warszawa 1997.
Kozak S., *Sieroctwo społeczne,* Warszawa 1986.
Leś E., *Zarys historii dobroczynności i filantropii w Polsce*, Warszawa 1998.
Obuchowska I., *Dziecko w rodzinie i instytucji – od teorii do praktyki,* „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 1997, nr 3.
Podręczna Encyklopedia Kościelna, red. ks. J i R. Archutowscy, tomy: XXXV–XXXVI, Warszawa, Lublin, Łódź 1924.
Schletz A., *Zarys historyczny Zgromadzenia Sióstr Miłosierdzia w Polsce*, Kraków 1960.
Szelęgiewicz A., *Edmund Bojanowski i jego dzieło,* Poznań-Lublin-Warszawa 1966.
Szelęgiewicz A., *Służebniczki Najświętszej Maryi Panny Niepokalanie Poczętej (Stara Wieś). Studia i materiały do historii chrześcijaństwa w Polsce,* tom 2: *Żeńskie Zgromadzenia Zakonne w Polsce 1939-1947*. KUL, Lublin 1984.
Szymborska A., *Sieroctwo społeczne,* Warszawa 1969.
Śmidoda F., *Szpitalnictwo Polski przedrozbiorowej w opiece Kościoła,* „Caritas" 1948, nr 4.
Weszka M., *Poczucie sieroctwa duchowego u dzieci*, [w:] Z. Brańka, J Kuźma (red.), *Stan i koncepcja rozwoju opieki i wychowania w Polsce,* Kraków 1996.
Z. Węgierski, *Opieka nad dzieckiem osieroconym. Teoria i praktyka,* Toruń 2006.
Zgromadzenie Sióstr Miłosierdzia, [w:]: *Księga pamiątkowa trzechsetlecia Zgromadzenia Księży Misjonarzy*, Kraków 1925.

doi: 10.23734/wwr20112.321.336

WITOLD CHMIELEWSKI
UNIWERSYTET HUMANISTYCZNO-PRZYRODNICZY W KIELCACH
FILIA W PIOTRKOWIE TRYBUNALSKIM

Początki likwidacji katolickich zakładów opiekuńczo-wychowawczych po drugiej wojnie światowej

The beginnings of the closedown of catholic foster care educational institutions after WW II.

Abstract: After World War II an important position in Polish protective and educational system was taken by institutions conducted by Catholic church and convents. Especially important were orphanages, nurseries, day nurseries, kindergartens, special institutions and dispensaries, mother and child information centers. After the election to Sejm in 1947 the government gradually started to limit religious education in all three types of schools, close down Catholic schools and protective and educational institutions. The aim of such activities was to prevent the Catholic church in Poland from educating children and youth. Every year the number of protective and educational institutions conducted by orders and convents decreased. The representatives of most important social groups tried to defend the institutions which were being closed down. Unfortunately, the activities did not have any positive effect.

Keywords: protective and educational institution, orders and convents, religious education prohibition, closing down, institution defense.

W rezultacie drugiej wojny światowej wiele polskich dzieci w kraju i na obczyźnie zostało pozbawionych rodzinnego domu i opieki, a ich rodzice zmarli lub zaginęli. Natychmiastowej pomocy wymagało w kraju około 3 mln sierot, dzieci i młodzieży opuszczonej, zaniedbanej, żyjącej w trudnych warunkach materialnych[1]. Wszyscy oni potrzebowali pomocy i opieki. „Powojenna bieda dotknęła całe nasze społeczeństwo – pisano

[1] E. Kaczmarek, *Dlaczego przeszkadzały? Polityka władz partyjnych i rządowych wobec żeńskich zgromadzeń zakonnych w Polsce w latach 1945-1956*, Warszawa 2007, s. 187.

w komunikacie „Caritas" Diecezji Kieleckiej w 1946 roku – jednak najdotkliwiej odczuwa to najmłodsze nasze pokolenie. Młode organizmy wzrastające w nędzy rosną na chorowitych i słabych. I dlatego troska o odpowiednie warunki życia dla młodego pokolenia jest i musi być największą naszą troską w pracy charytatywnej"[2]. Szczególnie wydatnej pomocy potrzebowały rodziny repatriantów, pozbawione środków do życia, nieustabilizowane gospodarczo. Skutki tej wielkiej migracji ludności szczególnie dotkliwie odczuło najmłodsze pokolenie[3]. W pracy opiekuńczo-wychowawczej prowadzonej bezpośrednio przez Kościół katolicki, bądź pod jego patronatem uczestniczyła – jak pisze w swojej cennej publikacji ks. Dominik Zamiatała – organizacja „Caritas", zakony i zgromadzenia zakonne, trzecie zakony, stowarzyszenia katolickie, bractwa, fundacje i zrzeszenia dobroczynne[4].

Placówki prowadzone przez Kościół zajmowały ważne miejsce w ogólnym systemie opieki w Polsce w pierwszych latach po drugiej wojnie światowej i były akceptowane przez odbudowujące się z dotkliwych zniszczeń wojennych państwo polskie. Władza nie była bowiem w stanie zapewnić opieki wszystkim potrzebującym jej osobom, w tym dzieciom i młodzieży w wieku szkolnym. Nie starczało środków finansowych, pomieszczeń i podstawowych artykułów żywnościowych. Szczególnie dotkliwie odczuwano brak wykwalifikowanej kadry pedagogicznej, mogącej podjąć pracę w placówkach opiekuńczo-wychowawczych. Pewne trudności w organizowaniu opieki nad dzieckiem wynikały również ze zmian natury organizacyjno-administracyjnych dotyczących systemu opieki nad młodym pokoleniem w Polsce. Decyzją Rady Ministrów z dnia 12 czerwca 1945 roku przeniesiono opiekę nad dzieckiem z Ministerstwa Pracy i Opieki Społecznej do Ministerstwa Oświaty[5].

Celem realizacji nowego zakresu czynności utworzono w tym resorcie Wydział Pozaszkolnego Wychowania pod kierownictwem Zofii Niemcowej, przekształcony z dniem 1 lutego 1946 roku w Departament VII Opieki nad Dzieckiem[6]. W Departamencie tym znajdował się Wydział

---

[2] *Komunikaty,* „Kielecki Przegląd Diecezjalny" 1946, nr 3, s. 201.

[3] J. Majka, *Rola dobroczynności w życiu społecznym i gospodarczym. Na przykładzie działalności dobroczynnej w Polsce po drugiej wojnie światowej*, „Roczniki Filozoficzne" 1960, nr 8.

[4] D. Zamiatała, *„Caritas". Działalność i likwidacja organizacji 1945-1850*, Lublin 2000, s. 206.

[5] A. Kelm, *Węzłowe problemy pedagogiki opiekuńczej*, Warszawa 2000, s. 84.

[6] W. Chmielewski, *Polska administracja szkolna w latach 1944-1950,* Piotrków Trybunalski 2010, s. 226. Pełniący m obowiązki dyrektora Departamentu został Feliks Borowiecki z ramienia PPS, a po nim Franciszek Pawuła z PPR, por.: tamże, s. 343.

Domów Dziecka. Odpowiednie komórki organizacyjne powołano również w 14 kuratoriach okręgów szkolnych. Podłożem włączenia zagadnień opiekuńczych do Ministerstwa Oświaty były między innymi kwestie wychowawcze. Władze, a zwłaszcza resort oświaty, pod kierownictwem ministra Stanisława Skrzeszewskiego uznał, że sprawą wychowania, kształtowania postaw dzieci i młodzieży przebywającej we wszystkich typach placówek opiekuńczo-wychowawczych powinny zajmować się osoby o odpowiednich przekonaniach społeczno – politycznych. Ministerstwo Oświaty nie dysponowało jednak wystarczającymi kadrami administracyjnymi i pedagogicznymi, kompetentnymi do pracy opiekuńczo-wychowawczej. Dobrze przygotowany tego typu personel posiadały natomiast instytucje i organizacje związane z Kościołem. Miały one również wielowiekowe tradycje i doświadczenia w niesieniu pomocy osobom potrzebującym wsparcia, a zwłaszcza dzieciom i młodzieży. Swoją działalnością zdobyły sobie uznanie w społeczeństwie i wśród podopiecznych. „Zakony wnosiły do pracy wiele wartości, zwłaszcza ideowość i uczciwość. Dzięki nim akcja miłosierdzia miała zapewnioną trwałość i ciągłość w osobach, które na mocy ślubów zakonnych czy uroczystych przyrzeczeń zobowiązały się do służby bliźnim. Dawało to też gwarancję bezinteresownej i ofiarnej pracy”[7]. Te przymioty miały istotne znaczenie w pracy z sierotami, dziećmi specjalnej troski, np. upośledzonymi umysłowo, niedostosowanymi społecznie i przewlekle chorymi. Z tego też względu zaraz po zakończeniu wojny praca opiekuńczo-wychowawcza placówek zakonnych była prowadzona na znaczną skalę. Okolicznością sprzyjającą ich działalności było w pewnym sensie istnienie Tymczasowego Rządu Jedności Narodowej, chociaż również i w tym okresie pojawiły się oznaki zwalczania wychowania religijnego w szkołach i ataki na katolickie placówki oświatowo-wychowawcze. „Nie wszystkim szkołom zakonnym już zorganizowanym pozwolono kontynuować pracę. W roku szkolnym 1946/47 w wielu szkołach powszechnych nie zatwierdzono sióstr zakonnych na stanowisku kierowniczki, bądź po roku urzędowania odmawiano dalszego ich zatwierdzenia, żądając przedstawienia na to miejsce osoby świeckiej”[8]. Podobnie postępowano z zakładami opiekuńczo-wychowawczymi, zwłaszcza z domami dziecka. Ich zeświecczenie bądź likwidacja odbywały się bez rozgłosu. Placówki te bowiem nie były na ogół

[7] D. Zamiatała, dz. cyt., s. 251.
[8] B. Gromada, *Szkoły Sióstr Nazaretanek w okresie Polski Ludowej,* Lublin 2000, s. 33.

silnie związane z miejscowym środowiskiem, nie występowali w ich obronie rodzice wychowanków, jak to miało miejsce w przypadku likwidowanych katolickich szkół powszechnych, czy też średnich. Minister oświaty Czesław Wycech wraz z najbliższymi współpracownikami był stale atakowany przez pepeerowską i pepeesowską części centralnej kadry kierowniczej w oświacie za zbyt łagodną i zachowawczą politykę oświatową w stosunku do katolickich placówek oświatowo-wychowawczych[9].

Praca opiekuńcza z dziećmi i młodzieżą realizowana przez zakony, zgromadzenia zakonne, oraz fundacje i stowarzyszenia związane z Kościołem obejmowała prowadzenie żłobków, ochronek, przedszkoli, świetlic, kolonii, internatów, burs dla gimnazjalistów i studentów, domów dziecka (sierocińców) zakładów wychowawczych, w tym specjalistycznych, poradni dla matki, dożywiania dzieci i młodzieży (w specjalnie zorganizowanych kuchniach, szkołach i przy furtach klasztornych). Ponadto zakony i zgromadzenia zakonne organizowały opiekę nad osobami starszymi w przytułkach i niosły pomoc chorym w szpitalach. Pracę charytatywną na szeroką skalę rozwijała „Caritas". W styczniu 1946 roku 36 żeńskich zgromadzeń zakonnych realizowało działalność dobroczynną, w tym pracę opiekuńczo – wychowawczą z dziećmi i młodzieżą. Ideę tę wcielało w życie także kilka zakonów męskich. Siostry zakonne prowadziły 30 żłobków, 389 ochronek, 353 przedszkola, 220 domów dziecka (sierocińców) i zakładów wychowawczych, 83 internaty i bursy, 31 świetlic, kolonii, półkolonii i innych placówek opiekuńczo-wychowawczych oraz 13 poradni dla matki i dziecka. Szczegółowe informacje zawiera tabela nr 1. Ponadto siostry zakonne zorganizowały 22 tzw. zakłady mieszane, w których oprócz osób dorosłych znalazła schronienie pewna liczba dzieci i młodzieży [10].

Jak wynika z danych zawartych w tabeli nr 1 w działalności żeńskich zakonów i zgromadzeń zakonnych na czoło wybija się praca z dziećmi w wieku przedszkolnym oraz opieka nad sierotami i dziećmi porzuconymi oraz zagubionymi. W 1946 roku i nieomal do końca następnego roku liczba tych placówek, wykazywanych w większości jako wchodzące w skład „Caritas", wyraźnie wzrosła. W 1947 było 972 przedszkoli (wraz z ochronkami) podległych „Caritas", 303 domy dziecka, 34 domy małego

---

[9] W. Chmielewski, dz. cyt, s. 210-214, 255, 257.

[10] Tamże, s. 252; E. Kaczmarek, dz. cyt., s. 185; R. Węsierski, *Aktualny udział zakonów żeńskich w akcji opiekuńczej w Polsce*, „Caritas" 2, 1946, nr 5, s. 17-22; nr 6, s. 22-25; nr 9, s. 22-23.

Tabela 1. Placówki opiekuńczo-wychowawcze dla dzieci i młodzieży prowadzone przez zakony i zgromadzenia zakonne w styczniu 1946 r.

Liczba		Albertynki	Augustianki	Boromeuszki	Dominikanki	Felicjanki	Franciszkanki Misjonarki Maryi	Franciszkanki Rodziny Maryi	Franciszkanki Służebnice Krzyża	Jadwiżanki	Kanoniczki	Karmelitanki Dzieciątka Jezus	Siostry Matki Bożej Miłosierdzia	Michalitki	Córki Bożej Miłości	Nazaretanki	De Notre Dame	Siostry Opatrzności Bożej	Pasjonistki	Pasterki od Opatrzności Boskiej
		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.
Żłobki	placówek	4	-	2	1	1	1	1	-	2	-	1	-	-	-	1	-	1	2	-
	dzieci	413	-	76	12	52	40	33	-	115	-	15	-	-	-	40	-	12	110	-
	sióstr	35	-	10	1	*	*	4	-	9	-	2	-	-	-	8	-	1	14	-
Ochronki	placówek	-	-	-	13	33	-	21	-	-	2	-	1	2	2	2	-	-	5	-
	dzieci	-	-	-	*	2743	-	1390	-	-	75	-	50	105	50	110	-	-	359	-
	sióstr	-	-	-	13	*	-	98	-	-	2	-	4	7	3	6	-	-	8	-
Przedszkola	placówek	-	3	30	3	13	3	18	-	11	-	3	1	6	2	7	1	8	3	4
	dzieci	-	110	2726	*	887	330	875	-	936	-	290	100	336	180	430	180	660	360	220
	sióstr	-	4	41	1	*	*	32	-	14	-	8	10	23	7	27	2	11	9	8
Domy dziecka, sierocińce, zakłady wychowawcze	placówek	5	-	6	4	15	2	33[1)]	-	4	1	1	9	5	3	2	1	5	5	4
	wychowanków	165	-	205	92	753	300	1948	-	335	20	40	554	271	110	80	60	190	260	79
	sióstr	24	-	26	7	*	*	270	-	25	3	6	118	38	12	9	12	25	24	47
Internaty, bursy	placówek	-	-	5	-	6	1	3	-	-	-	-	-	-	-	7	-	3	-	-
	wychowanków	-	-	477	-	145	25	230	-	-	-	-	-	-	-	230	-	60	-	-
	sióstr	-	-	18	-	*	*	17	-	-	-	-	-	-	-	25	-	4	-	-
Świetlice, kolonie letnie i inne placówki	placówek	-	-	-	-	2	2	3	1[2)]	-	1[3)]	1	-	-	-	-	2[4)]	2[5)]	-	-
	dzieci	-	-	-	-	93	110	160	15	-	100	*	-	-	-	-	*	100	-	-
	sióstr	-	-	-	-	*	*	5	4	-	-	*	-	-	-	-	21	9	-	-
Poradnie dla matki i dziecka	placówek	-	-	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	dzieci	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	sióstr	-	-	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Razem	placówek	9	3	47	21	70	9	79	1	17	4	6	11	13	7	19	4	19	15	8
	dzieci	578	110	3484	104	4673	805	4636	15	1386	195	345	704	712	340	890	240	1022	1089	299
	sióstr	59	4	99	22	*	*	426	4	48	5	16	132	68	22	75	35	50	55	55

Tabela 1. cd. Placówki opiekuńczo-wychowawcze dla dzieci i młodzieży prowadzone przez zakony i zgromadzenia zakonne w styczniu 1946 r.

Liczba		Scarè Coeur	Serafitki	Sercanki	Służebniczki BDNP w Dębicy	Służebniczki w Panewnikach	Służebniczki Pleszewie	Służebniczki Starowiejskie	Urszulanki SJK	Józefitki	Orionistki	Szarytki	Urszulanki OSU	Niepokalanki	Elżbietanki	Misjonarki Św. Rodziny	Służki NMP	Zmartwychwstanki	Razem
		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.
Żłobki	placówek	-	1	-	-	-	1	2	-	-	-	7	-	-	-	2	-	-	30
	dzieci	-	15	-	-	-	12	130	-	-	-	255	-	-	-	55	-	-	1385
	sióstr	-	5	-	-	-	*	14	-	-	-	17	-	-	-	10	-	-	130
Ochronki	placówek	-	27	9	39	-	23	120	-	5	-	54	3	-	8	-	-	20	389
	dzieci	-	1780	460	2245	-	1880	5071	-	260	-	*	*	-	662	-	-	1744	18984
	sióstr	-	102	53	120	-	*	429	-	16	-	83	*	-	18	-	-	29	991
Przedszkola	placówek	-	3	-	-	31	21	27	16	10	2	10	-	6	63	11	37	-	353
	dzieci	-	145	-	-	*	1825	2045	745	605	160	1025	-	275	6693	525	1895	-	24558
	sióstr	-	8	-	-	32	*	100	38	27	*	17	-	10	235	29	67	-	760
Domy dziecka, zakłady wychowawcze	placówek	-	7	3	3	2	6	27	13[8]	4	1	25	-	3	8	3	8	2	220
	wychowanków	-	243	120	146	*	232	1659	517	109	10	1725	-	155	615	150	320	40	11503
	sióstr	-	53	14	5	7	*	178	112	17	*	138	-	20	66	16	41	9	1322
Internaty, bursy	placówek	1	1	-	6	-	9	6	7	-	-	3	3	2	2	2	11	5	83
	wychowanków	120	50	-	911	-	235	545	237	-	-	220	88	70	65	25	253	174	4160
	sióstr	*	3	-	14	-	*	17	45	-	-	11	*	6	9	4	44	19	236
Świetlice, kolonie letnie i inne placowki	placówek	1[6]	-	-	-	1[7]	-	-	5	-	-	7	-	-	-	-	2	1	[31]
	dzieci	30	-	-	-	-	-	-	205	-	-	330	-	-	-	-	190	70	1403
	sióstr	*	-	-	-	-	-	-	8	-	-	7	-	-	-	-	11	1	66
Poradnie dla matki i dziecka	placówek	-	2	-	-	5	-	-	-	-	-	1	-	-	1	-	-	-	13
	dzieci	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	sióstr	-	4	-	-	*	-	-	-	-	-	1	-	-	2	-	-	-	11
Razem	placówek	2	41	12	48	39	60	182	41	19	3	107	6	11	82	18	58	28	1119
	dzieci	150	2233	580	3302	*	4184	9450	1704	974	170	3555	88	500	8035	755	2658	2028	61993
	sióstr	*	175	67	139	39	*	738	203	60	*	274	*	36	330	59	163	58	3516

Objaśnienia do tabeli:
1) W tym jeden zakład dla dziewcząt epileptycznych;
2) Kolonia letnia dla dzieci ociemniałych;
3) Półkolonia;
4) Pogotowia opiekuńcze;
5) Pogotowie opiekuńcze i sanatorium dla dzieci;
6) Kolonia letnia;
7) Dzieciniec;
8) W tym jeden zakład dla dzieci neuropatycznych.
Źródło: R. Węsierski, *Aktualny udział zakonów żeńskich w akcji opiekuńczej w Polsce, „Caritas" 2, 1946, nr 5, s. 17-22; nr 6, s. 22-25;* nr 9, s. 22-23: D.Zamiatała, *„Caritas". Działalność i likwidacja organizacji 1945-1850,* Lublin 2000, s. 256-259.

dziecka, 3 domy matki i dziecka, 117 burs i internatów i 31 zakładów specjalnych[11]. Poza „Caritas" zgromadzenia zakonne, zdaniem Ministerstwa Oświaty i Ministerstwa Bezpieczeństwa Publicznego miały tylko 34 przedszkoli[12].

Na podkreślenie zasługuje rozmiar działalności opiekuńczo-wychowawczej takich żeńskich zgromadzeń zakonnych, jak: Służebniczki Starowiejskie, Szarytki, Franciszkanki Rodziny Maryi, czy też Elżbietanki. Wiele sióstr zakonnych pracowało także w państwowych i samorządowych placówkach opiekuńczo-wychowawczych. Na szeroki zakres pracy charytatywnej Kościoła katolickiego wskazywał znawca tej problematyki – ks. Józef Majka[13].

Sytuacja katolickich szkół i placówek oświatowo-wychowawczych uległa zdecydowanemu pogorszeniu w 1947 roku[14]. Pod koniec tego roku Ministerstwo Oświaty ,pod kierownictwem Stanisława Skrzeszewskiego, przystąpiło do ograniczania wychowania religijnego we wszystkich instytucjach kształcących, wychowujących i opiekujących się młodym pokoleniem oraz stopniowej likwidacji katolickich szkół i placówek opiekuńczo-wychowawczych. Zadanie to realizowano z myślą o wychowaniu człowieka, budującego nowy ustrój w Polsce. Zwalczanie edukacji katolickiej prowadzono między innymi przy pomocy nowych kadr administracji szkolnej, popierających istniejącą władzę w Polsce. Kwestie likwidacji szkół i placówek „klasztornych", szeroko poruszano na zjeździe

---

11 D. Zamiatała, dz. cyt., s. 181, 186.
12 Archiwum Akt Nowych w Warszawie (dalej: AAN), zespół: Polska Zjednoczona Partia Robotnicza, (dalej: PPR), sygn. 295/VII-218, *Notatka informacyjna dot[ycząca] działalności kleru kat[olickiego] w szkolnictwie,* k. 111.
13 J. Majka, *Rola…*, s. 77 – 79.
14 Por. W. Chmielewski, *Kształcenie nauczycieli w okresie ideologizacji szkolnictwa(1944--1956),* Warszawa 2006, s. 226-228, 232.

kuratorów okręgów szkolnych w sierpniu 1947 roku. Specjalny referat na ten temat wygłosił Teofil Wojeński, kurator warszawski i przedwojenny przewodniczący Zarządu Stowarzyszenia Polskich Szkół Średnich Prywatnych[15].

W sprawie przeciwstawienia się likwidacji katolickiego systemu edukacyjnego zajęła stanowisko Komisja Szkolna Episkopatu na swym posiedzeniu w dniu 4 września 1947 roku. Komisja postanowiła przede wszystkim zwrócić się z apelem do żeńskich zgromadzeń zakonnych, aby nie ulegały polityce władz, zmierzającej do ograniczenia i utrudniania pracy placówek katolickich. Zamierzała zmobilizować opinię społeczną przeciw tego typu działaniom rządu, między innymi poprzez publikowanie odpowiednich artykułów na łamach prasy katolickiej. Postanowiła również zwrócić się do Ministerstwa Oświaty w sprawie przestrzegania w państwie konstytucyjnej zasady wolności nauczania[16]. Komisja Szkolna Episkopatu zajmowała się katolickimi placówkami oświatowo-wychowawczymi także na posiedzeniach w dniu 21 kwietnia 1948 roku w Łodzi i 23 kwietnia 1949 roku w Gnieźnie[17].

W długofalowej akcji ograniczania wychowania religijnego i likwidacji katolickich placówek oświatowo-wychowawczych wykorzystano Robotnicze Towarzystwo Przyjaciół Dzieci, a następnie Towarzystwo Przyjaciół Dzieci. Początkowo akcja zwalczania religii w szkole najbardziej dynamicznie rozwijała się w Okręgu Szkolnym Śląskim (diecezja katowicka i częściowo częstochowska oraz administracja apostolska w Opolu) pod kierownictwem kuratora Jerzego Berka[18]. Do jej realizacji wykorzystywano w całym kraju planowanie organizacji pracy szkół i placówek opiekuńczo-wychowawczych w poszczególnych latach szkolnych, a przede wszystkim czas wakacji, remontów i renowacji obiektów oświatowych. W ekskluzji wychowania religijnego posługiwano się również odpowiednią interpretacją przedwojennych aktów norma-

---

15 W. Chmielewski, *Polska…*, dz. cyt., s. 333, 334.

16 Instytut Pamięci Narodowej w Warszawie. Biuro Udostępniania i Archiwizacji Dokumentów (dalej: IPN), sygn. (mkrf) BU 01283/399, *Protokół z obrad Komisji Szkolnej Episkopatu w Częstochowie dnia 4 września,* k. 8.

17 Tamże, *Protokół z posiedzenia Komisji Szkolnej Episkopatu w Łodzi dnia 21 IV 1948 r.,* k. 17; tamże, *Protokół z posiedzenia Komisji Szkolnej Episkopatu Polskiego z dnia 23 kwietnia 1949 r. w* Gnieźnie, k. 27.

18 Archiwum Kurii Metropolitalnej Częstochowskiej (dalej: AKMCz), Sprawy szkolne 1940-1957, sygn. 22/6, *Materiał informacyjny w spr[awie] walki z religią w szkole i zakładach wychowawczych na terenie diecezji katowickiej. Załączniki (do materiału informacyjnego dot [yczacego] walki z religią)*, załącznik nr I.

tywnych i zarządzeniami poufnymi, przekazywanymi ustnie placówkom podległym Ministerstwu Oświaty i poszczególnym kuratoriom okręgów szkolnych[19].

Według danych resortu oświaty w końcu 1947 roku żeńskie zakony i zgromadzenia zakonne prowadziły 380 zakładów opiekuńczo-wychowawczych, w tym głównie domów dziecka (sierocińców), obejmujące 20388 wychowanków[20]. Rozwinięta działalność opiekuńczo-wychowawcza instytucji i organizacji katolickich nie odpowiadała komunistycznej władzy. Twierdziła bowiem, że „na terenie zakładów [opiekuńczo-wychowawczych związanych z Kościołem katolickim] i szkół, kierunek z b[ardzo] nielicznymi wyjątkami[był] antydemokratyczny i antypaństwowy, o silnych akcentach dewocyjno – klerykalno – reakcyjnych. Dziesiątki tysięcy młodzieży są oderwane i ściśle izolowane od obecnej rzeczywistości, wychowywane w nienawiści, a co najmniej w obojętności do tego co postępowe, usilnie uczone obłudy, przewrotności. Młodzież uzależniona od kleru, [jest] trzymana w klasztornym rygorze, wykorzystywana, pozbawiona pomocy i wpływu z zewnątrz”[21]. Szczególnie niechętnie patrzono w dalszym ciągu na katolickie domy dziecka, internaty i bursy, w których mieszkała dorastająca młodzież. Od stycznia do 15 października 1948 roku, a więc w ciągu niespełna roku zlikwidowano 82 katolickie zakłady opiekuńczo-wychowawcze, roztaczające opiekę nad 4153 wychowankami. Niektóre z nich podporządkowano Robotniczemu Towarzystwu Przyjaciół Dzieci. Ponadto we wszystkich placówkach, w miarę istniejących możliwości, starano się wprowadzić personel administracyjny, a zwłaszcza pedagogiczny i opiekuńczy, aprobujący istniejącą rzeczywistość polityczną, a nade wszystko realizujący zasady wychowania świeckiego. W dniu 15 października 1948 roku liczba domów dziecka i zakładów specjalnych, obsługiwanych przez zgromadzenia zakonne i organizacje religijne wynosiła 298. Zamieszkiwało w nich 16 235 wycho-

---

[19] Archiwum Kurii Metropolitalnej w Krakowie, zespół: Teki Sapieżyńskie, sygn. TS XXVIII/276, Pismo Kuratorium Okręgu Szkolnego Śląskiego z 27 października 1948 roku do inspektoratów szkolnych, dyrekcji szkół ogólnokształcących, zawodowych i zakładów kształcenia nauczycieli w okręgu szkolnym w sprawie jednolitego załatwiania spraw związanych z nauczaniem religii.

[20] Archiwum Akt Nowych w Warszawie (dalej: AAN), zespół: Stanisław Skrzeszewski – spuścizna (dalej: S. Skrzeszewski), sygn. 478/55, *Opieka nad dzieckiem*, k. 22.

[21] Tamże, PPR, sygn. 295/VII – 218, *Notatka informacyjna dot[cząca] kleru katolickiego w szkolnictwie*. 111. Pod pojęciami „antydemokratyczny”, „antypaństwowy” rozumiano brak poparcia dla nowego ustroju i ideologii komunistycznej.

wanków. Spośród tych placówek 82 finansowały częściowo lub w całości samorządy i fundacje społeczne. Przebywało w nich 5107 osób[22]. Szerzej: tabela nr 2. Znaczna część fundacji była w istocie organizacjami katolickimi. W ten sposób starano się ominąć niechęć władz do placówek prowadzonych bezpośrednio przez zgromadzenia zakonne. Takie zabiegi formalno-prawne na pewien czas uchroniły od likwidacji niektóre zakłady.

Lp.	Kuratorium	Liczba zakładów	Liczba dzieci	Zakłady finansowane przez samorządy i fundacje	
				Liczba zakładów	Liczba dzieci
1.	Białostockie	7	425	1	112
2.	Gdańskie	4	274	1	98
3.	Kieleckie	10	721	2	201
4.	Krakowskie	28	1176	14	650
5.	Lubelskie	15	826	13	944
6.	Łódzkie	11	486	10	491
7.	Olsztyńskie	-	-	-	-
8.	Toruńskie	17	1095	3	203
9.	Poznańskie	20	931	10	561
10.	Rzeszowskie	22	822	7	211
11.	Szczecińskie	-	-	-	-
12.	Śląskie	21	1360	8	623
13.	Warszawskie	38	2428	10	850
14.	Wrocławskie	23	784	3	163
15.	Razem	216	11128	82	5107

Źródło: S. Skrzeszewski, sygn. 478/ 178, *Zestawienie zakładów prowadzonych przez zgr[omadzenia] zakonne – łącznie z zakładami specjalnymi*, k. 71.

Wśród wszystkich istniejących zakładów opiekuńczo-wychowawczych 30 miało charakter specjalny i przeznaczone były dla dzieci specjalnej troski. Część z nich podporządkowana była „Caritas". Zakłady te roztaczały opiekę nad około 1700 wychowankami. 13 placówek przeznaczonych było dla młodzieży moralnie zaniedbanej, głównie dziewcząt (w roku szkolnym 1947/48 zostały zlikwidowane dwa tego typu zakłady), 11 – dla upośledzonych umysłowo, 4 – dla kalek i epileptyków oraz 2 – dla ociemniałych (zakład w Laskach – własność Towarzystwa Opieki nad Ociemniałymi, zakład w Łodzi wraz ze szkołą podstawową – własność Łódzkiej Rodziny Radiowej, obydwie placówki obsługiwane przez

[22] AAN, zespół: Stanisław Skrzeszewski – spuścizna (dalej: S. Skrzeszewski), sygn. 478/55, *Opieka nad dzieckiem*, k. 22.

zgromadzenia zakonne). W najbliższym czasie zamierzano wprowadzić finansowanie działalności samorządowych zakładów opiekuńczo-wychowawczych z budżetu państwa i usunięcie z nich personelu zakonnego. Rozważano również możliwość pozostawienia nadal w gestii samorządów placówek opiekuńczo-wychowawczych typu specjalnego, ale zatrudnienie w nich osób o światopoglądzie materialistycznym i poprawnych politycznie. Do pewnego czasu postanowiono zachować w gestii zgromadzeń zakonnych placówki, wymagające szczególnie wysoko wykwalifikowanej kadry wychowawczo-opiekuńczej i nauczycielskiej z zakresu pedagogiki specjalnej (oligofrenopedagogiki, tyflopedagogiki, resocjalizacji oraz pedagogiki dzieci przewlekle chorych). W związku z tym, że w miejsce zlikwidowanych zakładów opiekuńczo-wychowawczych i szkół, niektóre zgromadzenia zakonne, wykorzystując posiadaną bazę i świetnie przygotowaną oraz ofiarną kadrę przystąpiły do organizowania internatów i burs, Ministerstwo Oświaty, chcąc przeszkodzić w realizacji tego pomysłu, nosiło się z zamiarem wprowadzenia koncesji na działalność placówek opiekuńczo-wychowawczych[23].

Kwestię stopniowej likwidacji zakonnego systemu opieki nad dzieckiem ułatwiał fakt, że w takich nowo utworzonych okręgach szkolnych, jak: olsztyński, szczeciński, gdański był on słabo rozwinięty. Nie był też zbyt silny w regionie białostockim i kieleckim. Najwięcej trudności przysparzało władzy ograniczanie działalności zakładów w okręgach: krakowskim (11,2% wszystkich wychowanków placówek zakonnych w Polsce w 1948 roku), warszawskim (20,2%) i śląskim (12,2%).

Należy dodać, że po odebraniu zakonom części zakładów opiekuńczo-wychowawczych wiele z nich likwidowano. Na przykład w okresie od 1 kwietnia do 31 grudnia 1948 roku przestało istnieć 13 tego typu placówek. W Krakowskiem zlikwidowano Miejski Zakład Stowarzyszenia Opieki nad Dziewczętami w Bukowinie Tatrzańskiej (listopad), Dom Dziecka Franciszkanek w Kętach (sierpień) i Dom Dziecka Sióstr Miłosierdzia w Krakowie (listopad). W Łódzkiem zamknięto Dom Dziecka Caritas w Wieluniu (październik), Dom Dziecka Mariawitek w Sobótce (grudzień). Na Rzeszowszczyźnie zlikwidowano Dom Dziecka Felicjanek w Jarosławiu (listopad) i Dom Dziecka Służebniczek w Birezie (grudzień)[24].

[23] Tamże, k. 22, 23.

[24] Siostry te należały do Starokatolickiego Kościoła Mariawickiego. Szerzej na temat tego wyznania: M. Budziarek, *Łódzki bedeker wyznaniowy*, Muzeum Historii Miasta Łodzi, Łódź 1998, s. 33-37.

Na terenie okręgu warszawskiego doprowadzono do zaprzestania działalności Domu Młodzieży Albertynów w Warszawie (wrzesień), Zakładu Wychowawczego Magdalenek w Woleniowie (czerwiec) i Bursy Franciszkanów w Niepokalanowie (wrzesień). W okręgu wrocławskim zamknięto Dom Dziecka Felicjanek w Cieszkowie, powiat Milicz (wrzesień), Dom Dziecka Salezjanów w Twardej Górze (wrzesień) i Dom Przejściowy Boromeuszek w Trzebnicy (wrzesień)[25]. W okręgu katowickim w Orzeszu zabrano Dominikankom Dom Wypoczynkowy dla Dzieci Miasta Chorzowa, w którym pracowały od 1927 roku. Obiekt ten, po „dobrowolnym" opuszczeniu przez zakonnice został przekazany w użytkowanie Robotniczemu Towarzystwu Przyjaciół Dzieci. W obronie zagarniętej placówki stanęła Kuria Diecezjalna w Katowicach, wysyłając w tej sprawie pismo do prezydenta Chorzowa w dniu 5 stycznia 1949 roku. Interwencja nie przyniosła pozytywnego rezultatu[26].

Według informacji przedstawianej przez Ministerstwo Bezpieczeństwa Publicznego, opartych na danych uzyskanych z Ministerstwa

---

[25] AAN, S. Skrzeszewski, sygn. 478/178, *Wykaz domów dziecka zlikwidowanych od 1 IV 1948r. do 31 XII 1948 r.*, k. 28.

[26] AKMCz, Sprawy szkolne 1940-1957, sygn. 22/6, *Materiał informacyjny w spr[awie]walki z religią w szkole i zakładach wychowawczych na terenie diecezji katowickiej. Załączniki (do materiału informacyjnego dot[yczacego] walki z religią)*, załączniki nr I, VIII. W piśmie do prezydenta miasta Chorzowa (załącznik nr VIII) pisano, że Kuria Diecezjalna odnosząc się ze zrozumieniem do trudnej sytuacji finansowej miasta, które subwencjonowało w pewnej mierze obiekt, uważała, że nie jest to jednak powód „do oddania prowadzenia domu w ręce prywatnego RTPD [utrzymywanego w istocie przez państwo] – z krzywdą dla katolickich obywateli miasta, którzy stanowią olbrzymia większość. RTPD ma co prawda w myśl art. 111 Konstytucji[marcowej] prawo do prowadzenia zakładów prywatnych w duchu areligijnym. Miasto zaś, jako instytucja prawa publicznego, ma w myśl art. 102 Konstytucji obowiązek zapewnienia wychowankom swego zakładu wychowawczego opieki moralnej i religijnej, o ile rodzice sobie tego życzą. Jeżeli zgłosi się odpowiednia ilość rodziców areligijnych, których dzieci maja prawo do korzystania z Domu Wypoczynkowego Miasta, a którzy będą domagali się dla nich wychowania areligijnego w domu wypoczynkowym, Magistrat będzie zobowiązany uruchomić dla nich taki dom. Ale Magistrat taki sam obowiązek ma względem rodziców katolickich, którzy życzą sobie wychowania religijnego swych dzieci w takim domu. Inne załatwienie sprawy byłoby niesprawiedliwe wobec rodziców katolickich i naruszałoby artykuł 111 Konstytucji, który mówi, że <<żaden obywatel nie może być z powodu swego wyznania i przekonań religijnych ograniczony w prawach przysługujących innym obywatelom>>. Każdy katolik Miasta ma prawo do korzystania z Domu Wypoczynkowego dla swego dziecka, o ile zachodzą takie warunki, na jakich dzieci bywają do niego wysyłane. Obowiązkiem zaś sumienia katolika jest troska o religijne wychowanie swych dzieci. Nie wolno katolikowi oddawać swych dzieci na wychowanie osobom, które mu nie zapewniają religijnego wychowania i dlatego katolicy nie mogliby korzystać z Domu Wypoczynkowego w Orzeszu na równi z innymi jego obywatelami."

Oświaty w 1949 roku istniało w kraju 278 katolickich domów dziecka, zatrudniających 1018 osób głównie stanu zakonnego, a w 1951 roku 202 i odpowiednio – 775. Przedszkoli (wliczano w nie również ochronki) było w 1949 roku 517. Pracowało w nich 655 osób. Dwa lata później placówek tych było 489 (liczby zatrudnionych nie podano). Zmniejszeniu uległa również liczba żłobków. W 1949 roku prowadziło działalność 18 tych placówek dla najmłodszych dzieci (65 zatrudnionych), a w 1951 roku – 13. Ponadto w 1949 roku odnotowano istnienie 10 domów dla dzieci upośledzonych umysłowo, w których pracowało 169 osób. W tym samym roku Ministerstwo Oświaty nadzorowało 150 katolickich burs, internatów, pensjonatów i świetlic, zatrudniających 928 pracowników. W 1951 roku ilości te kształtowały się następująco: 80 burs i internatów oraz 618 zatrudnionych. Szybkiemu zmniejszaniu ulegała liczba prowadzonych przez zakony szpitali i sanatoriów[27].

Likwidując kościelne placówki opiekuńczo-wychowawcze rząd (w oświadczeniu ministra administracji publicznej Władysława Wolskiego) zapewniał, że zakłady prowadzone przez duchowieństwo, zakony, zgromadzenia zakonne oraz inne organizacje i stowarzyszenia religijne, jeśli spełnią wymagane przepisami kryteria, będą posiadać możliwości działania[28]. Zapewnienia tego jednak nie przestrzegał. Akcja likwidacji kościelnych placówek opiekuńczo-wychowawczych ciągle przybierała na sile. Ministerstwu Oświaty nie udało się jej zakończyć, mimo że wspólnie z kuratoriami okręgów szkolnych nieustannie pracowało nad tą kwestią.

Na podstawie ustawy z dnia 19 kwietnia 1950 roku utworzono Urząd do spraw Wyznań, podległy bezpośrednio prezesowi Rady Ministrów[29]. Urząd

---

[27] IPN, sygn. (mkrf.) BU 01283/1064, *Ściśle tajne. Informacja dot[ycząca] zakonów męskich i żeńskich w* Polsce, 22 lutego 1952 roku, k. 145, 146. Według danych przedstawionych przez J. M. Kupczewską w 1949 roku zgromadzenia zakonne prowadziły 680 przedszkoli, 95 internatów i burs, 263 domy dziecka i zakłady wychowawcze i 18 zakładów specjalnych dla dzieci. Dane te zostały oparte na materiale z 1967 roku znajdującym się w archiwum oznaczonym nierozwiniętym skrótem „AWSZ", por, taż, *Likwidacja przedszkoli zakonnych w Małopolsce w świetle materiałów służby bezpieczeństwa z 1962 r.* [w:] A. Mirek (red.), *Zakony żeńskie w PRL. Studia i materiały do historii najnowszej zgromadzeń zakonnych w Polsce* Lublin 2008, s. 54.

[28] *Oświadczenie Ministra Administracji Publicznej W. Wolskiego w sprawie antypaństwowej posady hierarchii kościelnej i uregulowania stosunków między Państwem a Kościołem*, [w:] P. Raina, *Kościół katolicki a państwo w świetle dokumentów 1945-1989*, t. 1, lata 1945-1959, Poznań 1994, s. 143.

[29] *Ustawa z dnia 19 kwietnia 1950 r. o zmianie organizacji naczelnych władz państwowych w zakresie gospodarki komunalnej i administracji publicznej*, Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej 1950, nr 19, poz. 156.

ten przejął wszystkie sprawy związane z pracą opiekuńczo-wychowawczą realizowaną przez Kościół katolicki.

W obronie zamykanych placówek konsekwentnie występowali kardynałowie, biskupi i księża. Na przykład starania na rzecz utrzymania Domu Młodzieży Albertynów podjął prymas August Hlond[30]. Na temat tradycji i znaczenia działalności opiekuńczej zakonów i zgromadzeń zakonnych z uznaniem wypowiedzieli się biskupi polscy 25 marca 1949 roku. Uznali, że upaństwowienie wszystkich katolickich placówek opiekuńczo-wychowawczych byłoby krzywdzące dla Kościoła i społeczeństwa[31].

Ministerstwo Oświaty, chcąc stworzyć podstawy prawne, dające możliwość przejmowania z rąk prywatnych, a zwłaszcza zakonnych, instytucji opiekuńczo-wychowawczych i zakładów specjalnych, rozpatrywało możliwość przygotowania w tej sprawie projektu ustawy pod obrady sejmu. Ten akt prawny miał obejmować trzy podstawowe zagadnienia: kwestię przejęcia majątku (głównie zakonnego), prawo powoływania na okres przejściowy kierownictw likwidowanych placówek, opracowanie systemu wydawania koncesji na prowadzenie zakładów opiekuńczo-wychowawczych. Koncesja miała na celu stworzenie lepszych warunków do zmonopolizowania przez państwo, w majestacie prawa, zarządzania opieką nad dzieckiem[32]. Ostatecznie jednak odstąpiono od realizacji tego projektu.

Wraz z likwidacją katolickich placówek opiekuńczo-wychowawczych pozbawiano pracy zatrudnione w nich zakonnice, zakonników i świecki personel pomocniczy. Pracownicy pedagogiczni zakładów opiekuńczo-wychowawczych oraz specjalnych, prowadzonych przez zakony, fundacje, organizacje i stowarzyszenia religijne oraz inne instytucje kościelne należeli do pierwszych ofiar, trwającej kilka lat akcji czystek personalnych, realizowanych w ramach ofensywy ideologicznej w oświacie, czyli tak zwanej demokratyzacji oświaty i „walki z kontrofensywą kleru". Zamknięcie każdej szkoły, placówki opiekuńczo-wychowawczej, czy też zakładu specjalnego było dużym przeżyciem emocjonalnym, dla ich uczniów, wychowanków, nauczycieli, wychowawców, pracowników administracyjno-usługowych, rodziców i całego środowiska. Stanowiło również cios w misję Kościoła katolickiego.

---

[30] IPN, zespół: Ministerstwo Bezpieczeństwa Publicznego, sygn. 342, k. 40.

[31] *List pasterski Episkopatu Polski o radościach i troskach Kościoła,* [w:] *Listy Episkopatu Polski 1945-1974*, Paryż 1975, s. 79.

[32] AAN, S. Skrzeszewski, sygn. 478/55, *Opieka nad dzieckiem*, k. 22.

W niektórych regionach kraju katolickie placówki opiekuńczo-wychowawcze były często kontrolowane pod różnymi pozorami przez wizytatorów, agentów ubezpieczeniowych, komisje i zespoły, które niejednokrotnie nie posiadały należytych uprawnień i kompetencji. Celem zapobieżenia tym praktykom nowo powołany prymas Polski – arcybiskup Stefan Wyszyński wydał 2 marca 1949 roku zarządzenie, w myśl którego wszelkie inspekcje, wizytacje i kontrole tych placówek mogły się odbywać tylko i wyłącznie za zezwoleniem na piśmie Kurii Metropolitalnej w Gnieźnie i w obecności jej delegata[33]. Władze ignorowały to zarządzenie. Nadal kontynuowały likwidację katolickiego systemu opiekuńczo-wychowawczego. Akcję tę realizowano konsekwentnie i wytrwale do 1956 roku. W okresie „odwilży" październikowej, trwającej w placówkach resortu oświaty do 1958 roku część z nich reaktywowano. W następnych jednak latach instytucje te ponownie zamykano, pozostawiając tylko niektóre z ograniczoną i ściśle kontrolowaną możliwością działalności pod względem formy, treści i zasięgu.

Biblografia

Archiwalia

Archiwum Akt Nowych w Warszawie: zespół: Polska Zjednoczona Partia Robotnicza, sygn. 295/VII-218; zespół: Stanisław Skrzeszewski – spuścizna, sygn. 478/55, 478/178, 478/180.

Archiwum Kurii Metropolitalnej Częstochowskiej, Sprawy szkolne 1940-1957, sygn. 22/6.

Archiwum Kurii Metropolitalnej w Krakowie, zespół: Teki Sapieżyńskie, sygn. TS XXVIII/276.

Instytut Pamięci Narodowej w Warszawie. Biuro Udostępniania i Archiwizacji Dokumentów (dalej: IPN), sygn. (mkrf.) BU 01283/399, BU 01283/1064,

Zespół: Ministerstwo Bezpieczeństwa Publicznego, sygn. 342.

Opracowania

Budziarek M., *Łódzki bedeker wyznaniowy*, Muzeum Historii Miasta Łodzi, Łódź 1998.

Chmielewski W., *Kształcenie nauczycieli w okresie ideologizacji szkolnictwa (1944-1956)*, Warszawa 2006.

Chmielewski W., *Polska administracja szkolna w latach 1944-1950,* Piotrków Trybunalski 2010.

Gromada B., *Szkoły Sióstr Nazaretanek w okresie Polski Ludowej,* Lublin 2000.

[33] Tamże, sygn. 478/180, S. Wyszyński, *Zarządzenie*, Gniezno, 2 marca 1949 rok, k. 29. *Zarządzenie* to rozesłano do „Kościelnych Zakładów Opiekuńczych", Kuratorium Okręgu Szkolnego Poznańskiego i władz województwa poznańskiego.

Kaczmarek E., *Dlaczego przeszkadzały? Polityka władz partyjnych i rządowych wobec żeńskich zgromadzeń zakonnych w Polsce w latach 1945-1956*, Warszawa 2007.
Kelm A., *Węzłowe problemy pedagogiki opiekuńczej*, Warszawa 2000.
Komunikaty, „Kielecki Przegląd Diecezjalny" 1946, nr 3.
Kupczewska J. M., *Likwidacja przedszkoli zakonnych w Małopolsce w świetle materiałów służby bezpieczeństwa z 1962 r.* [w:] A. Mirek (red.), *Zakony żeńskie w PRL. Studia i materiały do historii najnowszej zgromadzeń zakonnych w Polsce*, Lublin 2008.
List pasterski Episkopatu Polski o radościach i troskach Kościoła, [w:] *Listy Episkopatu Polski 1945-1974*, Paryż 1975.
Majka J., *Rola dobroczynności w życiu społecznym i gospodarczym. Na przykładzie działalności dobroczynnej w Polsce po drugiej wojnie światowej*, „Roczniki Filozoficzne" 1960, nr 8.
Oświadczenie Ministra Administracji Publicznej W. Wolskiego w sprawie antypaństwowej posady hierarchii kościelnej i uregulowania stosunków między Państwem a Kościołem, [w:] P. Raina, *Kościół katolicki a państwo w świetle dokumentów 1945-1989*, t. 1, lata 1945-1959, Poznań 1994.
Ustawa z dnia 19 kwietnia 1950 r. o zmianie organizacji naczelnych władz państwowych w zakresie gospodarki komunalnej i administracji publicznej, Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej 1950, nr 19, poz. 156.
Węsierski, R., *Aktualny udział zakonów żeńskich w akcji opiekuńczej w Polsce*, „Caritas" 2, 1946, nr 5, 6, 9.
Zamiatała Z., *„Caritas". Działalność i likwidacja organizacji 1945-1850*, Lublin 2000.

Alfabetyczny spis autorów

Bartkowiak Edyta – *dr,*
Uniwersytet Zielonogórski.
Bednarz-Grzybek Renata – *dr,*
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie.
Chmielewski Witold – *dr,*
Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy w Kielcach.
Kochan Katarzyna – *dr,*
Uniwersytet Zielonogórski.
Magiera Elżbieta – *dr,*
Uniwersytet Szczeciński.
Mihola Jiri, – *dr,*
Uniwersytet im. Masaryka w Brnie.
Okrasa Marzena – *dr,*
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie.
Piwowarczyk Mirosław – *dr,*
Uniwersytet Wrocławski.
Radziszewska Maria – *dr,*
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie.
Sapia-Drewniak Eleonora – *dr hab.,*
Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej.
Stawiak-Ososińska Małgorzata – *dr,*
Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy w Kielcach.
Štěpanek Kamil – *dr,*
Uniwersytet im. Masaryka w Brnie.
Szablicka-Żak Jolanta – *dr,*
Uniwersytet Wrocławski.
Szybalska Mariola – *mgr,*
Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa w Jeleniej Górze.
Ślęczka Ryszard – *dr,*
Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie.
Wołczuk Janina – *dr hab.,*
Uniwersytet Wrocławski.