

LUBELSKI ROCZNIK PEDAGOGICZNY
T. XXXV, z. 1 – 2016

DOI: 10.17951/lrp.2016.35.1.259

BARBARA KALINOWSKA-WITEK
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

TROSKA O WYCHOWANIE – W POGLĄDACH I DZIAŁALNOŚCI PEDAGOGÓW II RZECZYPOSPOLITEJ (1918–1939)

Abstrakt: Ellen Key w 1905 roku nazwała wiek XX „stuleciem dziecka”. Przedstawiciele nurtu nowego wychowania z Europy Zachodniej i ze Stanów Zjednoczonych już w pierwszych latach rozpoczynającego się stulecia zwrócili uwagę na konieczność zmiany podejścia do dziecka, przyznania praw najmłodszym oraz przeprowadzenia w szkołach reform dydaktyczno-wychowawczych. Polscy pedagodzy okresu dwudziestolecia międzywojennego, którzy utrzymywali częste kontakty z zagranicznymi ośrodkami naukowymi, również podkreślali znaczenie poznania dziecka i jego potrzeb oraz dostosowania do nich oddziaływań opiekuńczo-wychowawczych. Szczególną uwagę zwrócili na konieczność zapewnienia opieki i wychowania dzieciom osieroconym, opuszczonym, upośledzonym i chorym, jako jednostkom najbardziej poszkodowanym przez los. Apelowali też o właściwe zorganizowanie środowiska wychowawczego oraz o odpowiedni dobór osób, które podejmowały się pracy z dziećmi i młodzieżą.

Słowa kluczowe: opieka nad dziećmi, diagnoza dziecka i środowiska, wymagania wobec pedagogów, troska o wychowanie

WPROWADZENIE

Wychowanie odgrywa ważną rolę w życiu nie tylko jednostki, ale też całego społeczeństwa. Kształtuje osobowość człowieka, wspiera jego rozwój, przygotowuje do życia. Jednocześnie zapewnia przekazywanie w społeczeństwie określonych wartości i postaw, jest gwarantem ciągłości kulturowej. Wymaga jednak poznania dziecka, właściwego określenia jego potrzeb oraz doboru skutecznych form i metod oddziaływań. Zwrócili już na to uwagę pedagodzy I połowy XX wieku. Znaczący wpływ na rozwój nowatorskich poglądów na temat dziecka i potrzeby

reformy systemów dydaktyczno-wychowawczych wywarł rozwijający się w Europie Zachodniej i w Stanach Zjednoczonych nurt nowego wychowania (Sobczak 1998, s. 9). Był on związany z krytyką tradycyjnego systemu kształcenia, opartej na aktywności nauczycieli i bierności uczniów, od których wymagano jedynie przyswojenia i odtworzenia usłyszanych treści. W tradycyjnie rozumianym procesie wychowania wychowawca decydował o sprawach podopiecznych. Na skutek rozwoju wiedzy psychologiczno-socjologicznej zmieniło się podejście do dziecka oraz do roli pedagogów w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Zgodnie z założeniami ruchu nowego wychowania zwrócono uwagę na potrzeby, zainteresowania i możliwości wychowanka. W związku z tym wskazywano na konieczność gruntownego poznania dziecka i jego potrzeb. Powstawały liczne towarzystwa i pracownie naukowe, zajmujące się badaniami nad dzieckiem¹. Od nauczycieli wymagano współpracy z uczniami, którzy w miarę swoich możliwości mieli samodzielnie dochodzić do wiedzy, rozwiązywać pojawiające się problemy. Pracę szkoły oparto na naturze dziecka, jego zainteresowaniach i wrodzonej aktywności, odrzucając tworzone odgórnie programy nauczania. W kształceniu skupiono się na stosowaniu metod aktywnych oraz oddziaływaniu na wychowanka przez grupę wychowawczą (Sobczak 1998, s. 10).

Nurt nowego wychowania nie był jedynym kierunkiem w wychowaniu w czasie II Rzeczypospolitej. Po odzyskaniu przez Polskę niepodległości po 123 latach niewoli na początku lat 20. XX wieku na plan pierwszy wysunęła się koncepcja wychowania narodowego. Po przewrocie majowym w 1926 roku nastąpił zwrot ku wychowaniu państwowo-narodowemu i państwowemu, a w latach 30. obywatelsko-państwowemu (Araszkiewicz 1978, s. 15; Jakubiak 1994, s. 44; Pohoska 1931, s. 5). W niektórych kręgach społecznych na plan pierwszy wysuwało się wychowanie religijne. Kierunki te również wpłynęły na sposób postrzegania dziecka oraz jego miejsca w społeczeństwie.

W okresie międzywojennym Polacy utrzymywali częste kontakty z zagranicznymi ośrodkami naukowymi, podejmując studia, uczestnicząc w konferencjach i zjazdach. Tłumaczono na język polski dzieła wybitnych przedstawicieli pedagogiki zachodniej, powstawały opracowania polskich teoretyków i praktyków wychowania (Wołoszyn 1964, s. 635). Na ziemiach polskich prekursorem nowego podejścia do dziecka był Jan Władysław Dawid (1859–1914), pionier pedagogiki eksperymentalnej i psychologii rozwojowej. Żył i pracował w okresie niewoli narodowej, jednak potomnym zostawił znaczącą spuściznę naukową. Do jego najbardziej znanych prac można zaliczyć: *Naukę o rzeczach*, *Zasób umysłowy dziecka*,

¹ Pierwsza taka pracownia została założona w 1879 roku przez W. Wundta na Uniwersytecie w Lipsku.

O duszy nauczycielstwa, Pisma pedagogiczne. W roku 1912 na łamach „Ruchu Pedagogicznego” J.W. Dawid opublikował rozprawę *O duszy nauczycielstwa*. Wskazywał, że nauczycielstwo jest powołaniem, które przejawia się „miłością dusz” (Dawid 1912a). Zaangażował się również w prace nad powołaniem Polskiego Instytutu Pedagogicznego, opracował program studiów, w którym uwzględnił trzy grupy przedmiotów: przedmioty podstawowe z zakresu rozwoju dziecka, zagadnienia metodyczne, historię wychowania oraz zagadnienia ogólne dotyczące społeczeństwa i kultury (Dawid 1912b).

Do znanych i zasłużonych na polu oświaty pedagogów II Rzeczypospolitej należeli: Aniela Szcówna, Henryk Rowid, Józef Czesław Babicki, Janusz Korczak, Helena Radlińska, Maria Grzegorzewska, Bogdan Nawroczyński, Zygmunt Myślakowski, Kazimierz Sońnicki, Stefan Szuman, Bogdan Suchodolski, Ludwik Chmaj, ks. Zygmunt Bielawski, Lucjan Zarzecki, Władysław Spasowski, Stefan Rudniański, Stefania Sempołowska. Znaczne zasługi dla rozwoju pedagogiki wnieśli również psycholodzy: Mieczysław Kreutz, Stefan Baley i Józefa Joteyko oraz socjolog Florian Znaniecki.

POTRZEBA POZNANIA DZIECKA

Aniela Szcówna (1869–1921), uczennica J.W. Dawida, przez wiele lat kierowała Towarzystwem Badań nad Dziećmi, które na ziemiach polskich zapoczątkowało akcję pedagogizacji rodziców. Współdziałała również z innymi towarzystwami pedagogicznymi i opiekuńczymi, np. z Wydziałem Wychowawczym Warszawskiego Towarzystwa Higienicznego. Zakreśliła szeroki program badań nad dzieckiem z zakresu psychologii rozwojowej, społecznej i wychowawczej. Była propagatorem pedologii, uważała, że dzięki lepszemu poznaniu właściwości fizycznych i intelektualnych dziecka uda się wyeliminować większość błędów w podejściu dorosłych do podopiecznych (Michalski 1968, s. 33–38, 48; Sobczak 1998, s. 83–84). Domagała się stosowania wiedzy psychologicznej w pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły. Sądziła, że psychologia może być przydatna w opracowywaniu technologii pracy umysłowej (Szcówna 1904, 1918, 1926). Interesowała się też problematyką nauczania domowego. W książce *Nauka w domu. Przewodnik dla wychowawców* zalecała nauczycielom gruntowne poznanie ucznia. Kładła też nacisk na uświadamianie pedagogiczne rodziców (Michalski 1968, s. 118).

Również Józefa Joteyko (1866–1928), wybitny psycholog pierwszych lat II Rzeczypospolitej, podkreślała konieczność „naukowego badania dziecka” przy zastosowaniu wiedzy nie tylko psychologicznej, ale również z zakresu higieny szkolnej, psychologii pedagogicznej, pedagogiki medycznej, fizjologii, antropologii, anatomii,

socjologii i innych dyscyplin. W 1909 roku J. Joteyko zorganizowała Seminarium Pedagogiczne w Brukseli, które w 1912 roku przekształcono w Międzynarodowy Fakultet Pedologiczny. Przebywając w Paryżu i Brukseli przenosiła na grunt polski zachodnie zdobycze nauk psychopedagogicznych (Sobczak 1998, s. 85). Jesienią 1919 roku J. Joteyko powróciła do kraju i objęła katedrę psychologii pedagogicznej w Państwowym Instytucie Pedagogicznym w Warszawie. Wkrótce sprowadziła też z Brukseli do Warszawy własne laboratorium psychologiczne. Szczególnie interesowała się badaniem struktur psychicznych człowieka (Sobczak 1998, s. 88–89).

W TROSCE O DZIECI OSIEROCONE I POZBAWIONE OPIEKI

Janusz Korczak (1878 lub 1879–1942), lekarz, pisarz i pedagog, rzecznik i propagator idei praw dziecka, także interesował się tajemnicą psychiki najmłodszych. Prowadził w Warszawie Dom Sierot, przeznaczony dla dzieci żydowskich oraz Nasz Dom (powstał w Pruszkowie, potem został przeniesiony do Warszawy), w którym schronienie znalazły dzieci polskiego pochodzenia (Chymuk 1995, s. 15–16). Podkreślał, że pedagogika powinna wypracować, podobnie jak medycyna, diagnostykę wychowawczą, opartą na rozumieniu objawów (Korczak 1957b, s. 7). Przy tym wychowawca powinien dążyć zarówno do poznania dziecka, jak i samego siebie (Korczak 1957a, s. 126; 1987, s. 1). Zwracał uwagę, że w kontaktach z wychowanymi istotna jest miłość, która jest ściśle związana z szacunkiem wobec natury dziecka. Szacunek zakłada przyjęcie drugiego człowieka takim, jakim jest, pozwolenie na pozostanie sobą (Sobczak 1998, s. 93). J. Korczak uznawał prawo do szacunku za jedno z trzech zasadniczych praw dziecka (Korczak 1958, s. 111, 395; 2012, s. 30–31). W prowadzonych przez siebie placówkach szeroko rozwinął ideę samorządności. Dzieci były rzeczywistymi gospodarzami placówek. Podstawowe organy samorządu stanowiły: rada samorządowa i sejm dziecięcy. Szczególną rolę pełnił w systemie korczakowskiej samorządności sąd koleżeński. Stanowił on niejako fundament działań samorządowych, uczył współistnienia w grupie i bardziej obiektywnego spojrzenia na innych. Rozwijał też w wychowankach samokontrolę wewnętrzną (Korczak 1958, s. 342; Sobczak 1998, s. 293). Ważną rolę w życiu dzieci i funkcjonowaniu placówek odgrywała gazeta szkolna (Korczak 1957b, s. 9). Na uwagę zasługują również plebiscyt życzliwości i niechęci, „zakłady” wychowanków z samym sobą w obecności wychowawcy, dyżury, listy podziękowań i przepraszeń, pamiątkowe pocztówki, szafa rzeczy znalezionych, skrzynka do listów, sklepik (Korczak 1958, s. 325–333).

Opiekę dla dzieci osieroconych organizował również Kazimierz Antoni Jeżewski (1877–1948). Był on z wykształcenia ekonomistą, stworzył jednak przemysłany

system pedagogiczny, oparty na wychowaniu rodzinnym. Zorganizował opiekę i wychowanie dla około 1000–1200 sierot, przygotowując je do samodzielnego życia (Cichy 1978, s. 5; Wiśniewska 1994, s. 66). W 1907 roku utworzył Towarzystwo Gniazd Sierocych (TGS), a dwa lata później – pierwsze gniazdo sieroce w Stanisławczyku niedaleko Przemyśla. Podstawowymi elementami koncepcji pedagogicznej K. Jeżewskiego było wychowanie rodzinne i wychowanie przez pracę. Praca w gniazdach sierocych podnosiła godność wychowanka, spełniała funkcję kompensującą sieroctwo (Jeżewski 1910, s. 242). Gniazdem było gospodarstwo rolne, przekazywane nieodpłatnie w dzierżawę rodzinie rolnika. W zamian za to rodzina przyjmowała na wychowanie grupę 10–15 dzieci w wieku 5–17 lat, pozbawionych opieki rodziców, tworząc dla nich rodzinę zastępczą (Jeżewski 1946). Starszych wychowanków Towarzystwo kierowało do szkół zawodowych w mieście, mieszkali wówczas w bursach TGS. Do rodziny przysyłano wówczas kolejne dzieci. Od przysyłanych rodziców K. Jeżewski wymagał, aby byli wzorowymi gospodarzami. Sądził, że jeśli potrafią utrzymać porządek w gospodarstwie, będą też umieli zająć się powierzonymi sobie dziećmi (Cichy 1978, s. 21; Kulpiński 2000, s. 41). Kandydaci na rodziców powinni posiadać odpowiednie kwalifikacje moralne – muszą być „bezwzględnie uczciwi, dobrzy, kulturalni, uspołecznieni, rozumni, ludzie dobrze i prostego serca”, gdyż tylko tacy mogli dawać dobry przykład podopiecznym. Mogli posiadać własne dzieci, ale wówczas nie powinni faworyzować własnego potomstwa. K. Jeżewski czynił ich też odpowiedzialnymi za tworzenie serdecznej atmosfery rodzinnej i dbanie o dobre samopoczucie podopiecznych oraz ich moralne i fizyczne zdrowie. Powinni też kształtować u dzieci nawyki społeczne, tj. obcowania z ludźmi i świadczenia usług sobie nawzajem i sąsiadom. Przybrani rodzice mieli za zadanie uczyć dzieci pracy i wytrwałości w doprowadzaniu jej do celu oraz kształtować uczucia patriotyczne (Czajkowski 1969, s. 92). Gospodarstwo wraz z budynkami i wyposażeniem należało do sierot, dopiero po 20 latach przybrani rodzice mogli je wykupić na dogodnych warunkach. W ten sposób K. Jeżewski przeciwstawiał się dobroczynności i jałmużnictwu, które jeszcze na początku XX wieku odgrywały istotną rolę w opiece nad sierotami. W 1919 roku Sejm zatwierdził projekt organizacji „wiosek kościuszkowskich”. Wioskę miała tworzyć grupa 20 gniazd sierocych „celem stworzenia lepszych warunków wychowania i opieki nad dziećmi osieroconymi” (Albański 1999, s. 79; Jeżewski 1917, s. 34). Na terenie wiosek miały powstawać różne szkoły, dostępne również dla dzieci i młodzieży z okolicy. K. Jeżewski planował założenie takiej wioski na terenie każdego powiatu. Sądził, że staną się one ogniskami życia społecznego i kulturalnego wsi. Oczekiwał, że obowiązki opiekunów gniazd obejmą usamodzielnienie wychowankowie. Pierwsza wioska, złożona z trzech gniazd, powstała dopiero w 1929 roku w Rogóżnie-Zamku niedaleko Grudziądza (Albański 1999, s. 80). Pomimo założenia

Związku Gnieździaków, które wydawało własne czasopismo „Gnieździak”, nie udało się pozyskać nowych opiekunów gniazd. Na skutek trudności finansowych i braku osób chętnych do prowadzenia gniazd, nie udało się zrealizować koncepcji wiosek kościuszkowskich (Kulpiński 2000, s. 41–43).

Józef Czesław Babicki (1880–1952) dał początek nowej dyscyplinie pedagogicznej, nazwanej pedagogiką opiekuńczą. Podkreślał, że nie wystarczy zaspokajanie potrzeb ludzi znajdujących się w trudnej sytuacji życiowej, trzeba to jednocześnie zrobić tak, aby okazywana pomoc nie poniżała człowieka obdarowanego, aby nie uzależniała jego od źródła pomocy, ale wskazywała drogę powrotu do społeczeństwa (Babicki 1938, s. 42). J.Cz. Babicki podejmował też działania na rzecz dzieci osieroconych (Kamiński, Kulpiński, Skalska 1980, s. 8–9). Pracował w placówkach opiekuńczo-wychowawczych w Warszawie i Pruszkowie, był dyrektorem Rady Opiekuńczej Pruszkowskiej, następnie radcą w Ministerstwie Pracy i Opieki Społecznej, organizował kursy dokształcające dla wychowawców placówek opiekuńczych. Z jego inicjatywy powstał w 1926 roku Związek Zawodowy Wychowawców, który reprezentował interesy pracowników opieki. Związek wydawał własny kwartalnik „Wychowawca”. J.Cz. Babicki wykładał również na Wolnej Wszechnicy Polskiej oraz w Państwowym Instytucie Nauczycielskim w Warszawie i w Studium Pracy Społecznej we Lwowie. Ponadto napisał wiele artykułów i kilkanaście książek, rozpraw i broszur o tematyce opiekuńczej. Jego zainteresowania publicystyczne ogniskowały się wokół problematyki podstaw prawnych opieki nad dzieckiem, form tej opieki i ich wartościowania, modelu wychowawcy i placówki, metodyki pracy opiekuńczo-wychowawczej (zwłaszcza specyfiki wychowania w małej grupie), konieczności dokształcania i doskonalenia zawodowego pracowników placówek opiekuńczo-wychowawczych. Szczegółowej analizie poddał przyczyny i objawy choroby sieroczej, wskazał na mankamenty wychowania zakładowego i sposoby ich przezwyciężania (Kulpiński 1986, s. 110–211). Krytykował osoby umieszczające w nazwie zakładów określenia: „dom sierot”, „sala sierot”, „gniazda sieroce”, „sierociniec”. Uważał, że nazwy te nadają piętno wychowywanym w placówkach dzieciom. Przeciwstawiał się również koszarowości zakładów opiekuńczych (Babicki 1934, s. 43). W prowadzonych przez siebie placówkach pracę wychowawczą oparł na małej, 10–12-osobowej grupie podopiecznych, zróżnicowanych pod względem wiekowym. Dążył do stworzenia warunków w jak największym stopniu przypominających te, które panują w domu rodzinnym. Nie uznawał jednak koedukacji, dlatego też rodzeństwa trafiały do różnych placówek. Najstarsi wychowankowie pełnili funkcje pomocników wychowawców i stopniowo przejmowali ich zadania. J.Cz. Babicki wciąż udoskonalał założenia teoretyczne swej koncepcji, stąd w placówkach można zaobserwować stopniowe przechodzenie od systemu harcerskiego, przez rodzinowy, aż do kwaterowego (Kulpiński 2000, s. 46). Twórca systemu

rodzinkowego stosował różnorodne formy pracy opiekuńczo-wychowawczej i wypełniał je zróżnicowanymi treściami. Był propagatorem idei samorządności, kulturował tradycje i obrzędy, wskazywał na naturalny proces wchodzenia wychowanków w rolę odpowiedzialnego wychowawcy młodszych kolegów. Zwracał szczególną uwagę na konieczność wprowadzania rodzinnej atmosfery – podkreślał znaczenie przytulności pomieszczeń, spokoju, ciepła, zaufania, przywiązania i życzliwości. Dbał o autonomię poszczególnych grup, umieszczanych w samodzielnych kilkupokojowych mieszkaniach, ale jednocześnie podkreślał potrzebę integracji całej społeczności w placówce (Kulpiński 2000, s. 46).

Józef Czesław Babicki, obserwując pracę personelu w placówkach, zauważył, że znaczna część wychowawców nie jest odpowiednio przygotowana do pełnienia tak odpowiedzialnego zadania, jakim jest wychowanie. Ponieważ wychowawca pełni w placówce wiele istotnych funkcji, m.in. zapewnia opiekę, dba o prawidłowy rozwój dzieci, organizuje środowisko wychowawcze, dba o interesy indywidualne podopiecznych i całej grupy oraz całego społeczeństwa (Babicki 1933, s. 93), powinien starać się dogłębnie poznać wychowanków. Ważna jest tu intuicja wychowawcza, umiejętność spojrzenia w głąb istoty dziecka. Dobrego wychowawcę powinny też cechować: chęć i zdolność doskonalenia się, młodość ducha, elastyczność, optymizm, wiara w ideały, zmysł organizacyjny. Powinien również posiadać dodatkową specjalizację z zakresu wychowania fizycznego, technicznego, muzycznego, zajęć świetlicowych i innych, aby móc organizować czas wolny podopiecznym (Babicki 1936, s. 13–14). Najważniejsze jest jednak – zdaniem J.Cz. Babickiego – „być sobą, kochać dziecko, rozumieć je, pozwalać mu radzić sobie, przywołać do pracy nad sobą, a pomagać i ciągle kochać [...] Reszta – łatwa. Można się nauczyć” (Babicki 1980, s. 129).

Kazimierz Lisiecki (1902–1976) – „Dziadek” – był wychowankiem J.Cz. Babickiego. Ponieważ pochodził z rodziny rozbitej, trafił do bursy Rady Głównej Opiekuńczej w Żbikowie. Współpracował z K. Jeżewskim, pełniąc rolę wychowawcy w „gnieździe sierocym” w Warszawie. Był pedagogiem praktykiem. Od 1927 roku współpracował z Towarzystwem Przyjaciół Dzieci Ulicy – zajmował się młodocianymi gazeciarzami warszawskimi, a potem również innymi dziećmi biedoty. Zorganizował dla nich ogniska wychowawcze, gdzie mogły spędzać czas, znaleźć opiekę, bawiły się i odpoczywały. Otrzymywały też odzież, posiłki, przybory szkolne. W ogniskach zwracano uwagę na potrzeby dzieci i ich zainteresowania. Podopiecznych obowiązywały dwie podstawowe zasady: godności („wstyd za zło”) i honoru („nic za darmo”). Istotną rolę odgrywała też samorządność. Wychowankowie, czasami też ich rodzice, wykonywali prace na rzecz ogniska – dbali o porządek, odbywali dyżury, przeprowadzali remonty, naprawiali sprzęt, hodowali zwierzęta. Byli z tego rozliczani i symbolicznie nagradzani. Co tydzień analizowano też

wyniki w nauce i zachowaniu chłopców. Za najcięższe przewinienia urlopowano podopiecznych na określony czas z ogniska. Inną metodą wychowania były „Kazania Dziadka”, czyli pogadanki o tematyce społecznej, filozoficzno-moralnej, porządkowej (Kulpiński 2000, s. 78; Dąbrowski 2007).

Chłopcy przebywali w ogniskach przez cały dzień, a na noc wracali do rodziny. Ci, którzy nie mogli wrócić do domów, spali w hoteliku. Ognisko miało być formą opieki częściowej, gdyż K. Lisiecki uważał, że najważniejszym dla dziecka miejscem wychowania jest rodzina i nie chciał zrywać więzi dzieci z rodzicami. Ognisko miało być placówką urządzoną na wzór dobrze funkcjonującej rodziny (Balcerk 1982, s. 379). Funkcję młodszych wychowawców w ogniskach często obejmowali usamodzielnieni wychowankowie. K. Lisiecki przypisywał wychowawcom istotną rolę w procesie wychowania. Uważał, że „dobrym wychowawcą może być tylko człowiek z sercem, talentem, z określonymi predyspozycjami, a dopiero w dalszej kolejności ważne są studia i wiedza”. Za kryterium oceny pracy wychowawców K. Lisiecki przyjmował ich sposób traktowania dzieci (Kulpiński 2000, s. 78).

TROSKA O DZIECI NIEPEŁNOSPRAWNE

Problemem osób niepełnosprawnych zajęła się Maria Grzegorzewska (1888–1967). Była ona twórczynią polskiej szkoły pedagogiki specjalnej. W czasie studiów i pobytów zagranicą nawiązała kontakt z Owidiuszem Decroly i Edwardem Claparède (Kulpiński 2000, s. 50). Zajęła się problemem kompensacji różnych zaburzeń rozwojowych. M. Grzegorzewska interesowała się też kształceniem nauczycieli (Grzegorzewska 1937). W 1921 roku otworzyła w Warszawie Instytut Pedagogiki Specjalnej, a w 1935 roku wspólnie z H. Radlińską Państwowy Instytut Nauczycielski. W *Listach do młodego nauczyciela* przedstawiła charakterystykę osobowości dobrego nauczyciela wychowawcy (Grzegorzewska 1938). Nauczyciel kreuje świat i losy ludzi. Powinien być nastawiony życzliwie do wychowanków, chcieć im pomagać, okazywać troskę, miłość do ludzi. Musi też być wierny wybranej przez siebie „służbie społecznej” (Kulpiński 2000, s. 51). Twierdziła, że wychowawcą może być jedynie człowiek głęboko miłujący swój zawód (Grzegorzewska 1989, s. 7–8). Szczególne uzdolnienia powinien posiadać nauczyciel szkoły specjalnej, gdyż jego praca jest trudniejsza i bardziej odpowiedzialna. Nauczyciel pracujący z dziećmi specjalnej troski „rozumiejący wartość społeczną swojej pracy, musi dobrze rozumieć problem indywidualności i otoczyć wielką troskliwością każde dziecko, ażeby poznać jego braki, potrzeby i wprowadzić je na odpowiednią dlań drogę rehabilitacji”. Powinien też współpracować z innymi specjalistami (Grzegorzewska 1989, s. 39, 41). Należy jednak pamiętać, że nauczyciel musi mieć zapewnione warunki,

aby mógł się doksztalać i dobrze pracować: „nie ulega żadnej wątpliwości, iż charakter pracy nauczyciela, skala wysiłku jego i twórczego oddziaływania na wychowanka i środowisko zależeć musi również w dużej mierze od materialnych warunków bytowania i pracy, wiążą się one bowiem z jego siłami fizycznymi, z jego spokojem i troską”. Konieczna jest również atmosfera „poszanowania godności osobistej nauczyciela i poczucia wolności” (Grzegorzewska 1989, s. 24–25).

POTRZEBA ORGANIZOWANIA ŚRODOWISKA WYCHOWAWCZEGO

Helena Radlińska (1879–1964) zdobyła wykształcenie pedagogiczne na tajnych kursach pedagogicznych w Warszawie, następnie podjęła obowiązki nauczycielki w szkołach prywatnych i na tajnych kursach. W roku 1905 brała udział w powoływaniu Koła Wychowawców oraz Polskiego Związku Nauczycielskiego. Zajmowała się też działalnością pisarską. Od roku 1907 wykładała w Krakowie na Uniwersyteckich Kursach Wakacyjnych. Działała również w Towarzystwie Uniwersytetu Ludowego im. Adama Mickiewicza. Swą pracę oświatową opierała na działalności pozaszkolnej – w organizacjach społecznych (Kamiński 1978, s. 37; Theiss 1997, s. 20, 23). H. Radlińska domagała się szukania środków zaspokojenia potrzeb społecznych ludzi w ich najbliższym środowisku. Podkreślała rolę środowiska społecznego w procesie rozwoju zarówno jednostek, jak i grup społecznych. Zadaniem pedagogiki społecznej miała być zmiana niekorzystnych warunków rozwojowych oraz udoskonalanie warunków pozytywnych (Lisowska 2008, s. 133). Stąd szczególnie rolę H. Radlińska przypisywała diagnozie warunków środowiskowych. Postawienie diagnozy powinno prowadzić do planowania działalności, która „ma wzmocnić badaną jednostkę, nastawić jej wolę pokonania zła oraz dostarczyć pomocy z zewnątrz” (Radlińska 1961, s. 370). Za podstawowe narzędzie diagnozy uważała wywiad środowiskowy. Diagnoza powinna stanowić punkt wyjścia dla działań socjalnych, wychowawczych i opiekuńczych, czyli profilaktyki i kompensacji społecznej. Sądziła, że możliwości przekształcania środowiska społecznego tkwią w grupach społecznych i jednostkach tworzących to środowisko. Zdaniem H. Radlińskiej należy więc jednocześnie przekształcać jednostkę oraz grupę społeczną, bazując na posiadanych przez nie wartościach (Radlińska 1961, s. 369). Stawianie diagnozy wiązała z przewidywaniem zagrożeń – traktowała ją jako formę profilaktyki. Stworzyła również koncepcję pomiaru środowiska wychowawczego (Theiss 1997, s. 43). Zajmowała się też zagadnieniami opieki nad dziećmi i młodzieżą. W warunkach ich życia upatrywała przyczyn powodzeń i niepowodzeń szkolnych. Wskazała ponadto na sytuacje trudne w życiu dziecka, które wymagają ratownictwa lub interwencji opiekuńczej: osamotnienie, opuszczenie, sieroctwo. Jednak

H. Radlińska nie tylko opisywała zaburzenia rozwojowe w połączeniu z warunkami bytowymi jednostki, lecz także szukała sposobów naprawy sytuacji, przezwyciężania trudności (Radlińska, Wojtyniak 1946). Krytycznie oceniała placówki opieki całkowitej. Twierdziła, że zrywają one więzi dziecka z najbliższym środowiskiem, stąd uniemożliwiają wrastanie w środowisko społeczne. Była zwolenniczką rodzin adopcyjnych i zastępczych oraz form opieki częściowej: żłobków, przedszkoli, świetlic, ognisk, poradni, bibliotek, obozów, kolonii, klubów (Kulpiński 2000, s. 48).

W roku 1925 z inicjatywy H. Radlińskiej powstało Studium Pracy Społeczno-Oświatowej na Wydziale Pedagogicznym Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie. Studium przygotowywało nie tylko pracowników socjalnych, ale również wychowawców placówek opiekuńczo-wychowawczych (Theiss 1997, s. 55). Radlińska sądziła, że wychowawcą może być każdy, jeśli tylko posiada odpowiednie przygotowanie, prezentuje życzliwy stosunek do wartości istniejących w środowisku społecznym, „znajomość dusz” ludzkich, potrafi nawiązywać kontakty z innymi, jest odważny, skłonny do ponoszenia ryzyka, umie zdobywać zaufanie innych oraz jeśli opanował jakąś dziedzinę przydatną w organizowaniu życia społecznego. Za najważniejszą cechę uznawała jednak umiejętność poznawania warunków życia i rozwoju dziecka. Twierdziła, że wyżej wymienione cechy warunkują pozytywne kontakty wychowawcy z otoczeniem, a przecież: „Wartość pracy wychowawcy mierzy się nie tym, co uczyni sam, lecz tym, co potrafi wydobyć z gromady, wśród której i z którą pracuje” (Radlińska 1961, s. 42).

Aleksander Kamiński (1903–1978) od 15. roku życia aktywnie działał w harcerstwie – przeszedł przez wszystkie stopnie od zastępowego aż do objęcia stanowiska w naczelnych władzach harcerskich. Po zdaniu matury w jednym z gimnazjów w Warszawie podjął studia wyższe – na Uniwersytecie Warszawskim studiował historię i archeologię. Jednocześnie pracował jako wychowawca w bursach J.Cz. Babickiego w Pruszkowie i w Warszawie, współpracował też z H. Radlińską (Wroczyński 1978, s. 414–415). Po II wojnie światowej podjął pracę naukową na Uniwersytecie Łódzkim, tam też w 1962 roku został kierownikiem Katedry Pedagogiki Społecznej (Ciczkowski 1996, s. 69). Jego zainteresowania były związane z pedagogiką społeczną, którą traktował jako pedagogikę środowiska. Za podstawową technikę badawczą, stosowaną w pedagogice społecznej, uznawał wywiad środowiskowy, natomiast za główną metodę pracy wychowawczej – metodę środowiskową. Twierdził, że metoda indywidualnych przypadków i praca zespołowa stanowią odmianę metody środowiskowej (Kamiński 1978, s. 16–17). A. Kamiński podjął udane próby unowocześnienia harcerstwa (eksperyment mikołowski), organizował szkoły dla instruktorów harcerskich, zainicjował ruch zuchowy (Ciczkowski 1996, s. 16–38). Uważał, że harcerstwo sprzyja kształtowaniu się u młodych ludzi pożądanym umiejętnościom i postawom: uczy patriotyzmu, wpływa na uspołecznienie,

wyrabia samodzielność, czynność, daje możliwość nawiązania bliższego kontaktu z przyrodą, przeciwdziała alkoholizmowi, wprowadza kulturę zabawy, sprzyja rozwijaniu się postawy wychowawczej u młodzieży pełniącej funkcje zastępowych, przybocznych, drużynowych (Kamiński 1978, s. 194–211). Przynosi też korzyści środowiskom, w których takie zespoły pracują. Rozwiązania wypracowane w drużynach harcerskich i zuchowych A. Kamiński przeniósł na teren grupy wychowawczej (zajęcia w grupach, listy umiejętności, zabawy dydaktyczne). Podkreślał też znaczenie swoistej atmosfery wychowawczej, podobnej do tej, która występuje w czasie zbiórek harcerskich (Łobocki 1992, s. 69). Traktował samorząd młodzieży, spółdzielnię uczniowską i organizacje młodzieżowe jako metody wychowania. Twierdził, że uczą one podejmowania odpowiedzialnych decyzji za siebie i innych. Podkreślał, że samorząd obejmuje nie tylko aktyw młodzieży, ale całą społeczność (Kamiński 1985, s. 32; 1967). Młodzież musi jednak dorosnąć do działań samorządowych, samorząd rozwija się wraz z wiekiem i doświadczeniem społecznym młodzieży – powinno więc istnieć przejście od propedeutyki samorządu do samorządu wyższego poziomu. Przy tym działania samorządowe muszą wynikać z potrzeb i zainteresowań wychowanków (Kamiński 1967, s. 79–91, 93–131). A. Kamiński przywiązywał szczególne znaczenie do diagnostyki społecznej (Kamiński 1980, s. 68). W jego koncepcji wychowania diagnoza jednostki, grupy społecznej i społeczności lokalnej stanowiły punkt wyjścia do zastosowania metod pracy socjalno-wychowawczej: indywidualnego przypadku, pracy grupowej oraz organizowania społeczności lokalnej. Opracował też narzędzia do badania środowiska rodzin miejskich oraz do analizy funkcjonowania stowarzyszenia społecznego. Twierdził, że rozpoznanie sytuacji powinno prowadzić do planowania działań, a następnie ulepszenia sytuacji jednostki i grupy, tj. terapii, kompensacji, resocjalizacji, reedukacji (Lisowska 2008, s. 144).

W wychowaniu podkreślał rolę wychowawcy, który jest organizatorem życia dzieci i młodzieży. Aby być wychowawcą, trzeba chcieć wychowywać, trzeba wykazywać zainteresowanie jednostką i grupą społeczną, mieć zamiłowanie do pracy z wychowankami (Kamiński 1978; Kulpiński 2000, s. 54).

PODSUMOWANIE

Polscy pedagodzy, działający w okresie II Rzeczypospolitej, stanęli na wysokości powierzonego sobie przez społeczeństwo zadania. Pomimo znacznych trudności materialnych w odradzającym się państwie z zapałem wzięli się do pracy, obejmując troską i opieką szczególnie najsłabszych i najbardziej pokrzywdzonych przez los – dzieci opuszczone, osierocone, niepełnosprawne, chore. Przyczyniając się do

poprawy ich sytuacji, organizując opiekę i wychowanie, dbając o przygotowanie zawodowe, umożliwili tysiącom podopiecznych lepszy start w dorosłe życie. Pedagodzy nie czekali na propozycje ze strony władz oświatowych, nie liczyli na pomoc państwa, ale wzięli sprawy w swoje ręce i wykorzystując niejednokrotnie siły tkwiące w środowisku, zrobili wiele zarówno dla poszczególnych podopiecznych, jak i całego społeczeństwa. W tym znaczeniu mogą stanowić dla nas wzór do naśladowania, gdyż również dzisiaj potrzeb opiekuńczo-wychowawczych w różnych środowiskach jest wiele, a środki materialne nie zawsze wystarczają na realizację niezbędnych działań. Tymczasem możliwość przezwyciężenia problemów tkwi niejednokrotnie w inicjatywach oddolnych, podejmowanych na poziomie lokalnym. Wymaga to jednak zaangażowania ze strony osób szczególnie wrażliwych na potrzeby innych.

LITERATURA

- Albański L. (1999). *Spółeczno-pedagogiczna działalność Towarzystwa Gniazd Sierocych i Wiosek Kościuszkowskich*. Jelenia Góra.
- Araszkiewicz F.W. (1978). *Idealy wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej*. Warszawa.
- Babicki J.Cz. (1933). *O wychowaniu. Wykład III. „Życie Dziecka”* 3.
- Babicki J.Cz. (1934). *Opieka nad dziećmi w rodzinach zastępczych. „Praca i Opieka Społeczna”* 4.
- Babicki J.Cz. (1936). *Pedagogika dziecka opuszczonego*. Skrypt. Lwów.
- Babicki J.Cz. (1938). *Postawa opiekuńcza względem dziecka. „Życie Młodych”* 2.
- Babicki J.Cz. (1980). *Istota wychowania*. W: A. Kamiński, F. Kulpiński, Z. Skalska (red.). *Pedagogika opiekuńcza Józefa Czesława Babickiego. Pisma wybrane*. Warszawa.
- Balcerk M. (1982). *Wkład Kazimierza Lisieckiego do pedagogiki opiekuńczej. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”* 8.
- Chymuk M. (1995). *Janusz Korczak. Dziecko i wychowawca*. Kraków.
- Cichy B. (red.). (1978). *Pedagog czynu – Kazimierz Jeżewski*. Warszawa.
- Ciczkowski W. (1996). *Dziedzictwo pedagogiczne Aleksandra Kamińskiego*. Toruń.
- Czajkowski K. (1969). *Wychowanie rodzinne w świetle systemu pedagogicznego Kazimierza Jeżewskiego*. W: K. Czajkowski (red.), *Kazimierz Jeżewski – system wychowawczy*, Warszawa.
- Dawid J.W. (1912a). *O duszy nauczycielstwa. „Ruch Pedagogiczny”* 3–4.
- Dawid J.W. (1912b). *Polski Instytut Pedagogiczny. „Ruch Pedagogiczny”* 1.
- Dąbrowski K. (oprac.). (2007). *Ogniska „Dziadka” Lisieckiego*. Warszawa.

- Grzegorzewska M. (1937). *Przygotowanie nauczycieli do zadań chwili obecnej*. „Chowanna” 9.
- Grzegorzewska M. (1938). *Znaczenie wychowawcze osobowości nauczyciela*. „Chowanna” 5.
- Grzegorzewska M. (1989). *Wybór pism*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych. Warszawa.
- Jakubiak K. (1994). *Wychowanie państwowe jako ideologia wychowawcza sanacji*. Bydgoszcz.
- Jeżewski K. (1910). *System wychowawczy Gniazd Sierocych*. W: *Księga pamiątkowa II Polskiego Kongresu Pedagogicznego*. Lwów.
- Jeżewski K. (1917). *Wioski Sieroce*. „Wieś i Dwór” XI, XII.
- Jeżewski K. (1946). *Wioski i Ogniska Kościuszkowskie*. Warszawa.
- Kamiński A. (1967). *Spółdzielnia uczniowska jako placówka wychowawcza*. Warszawa.
- Kamiński A. (1978). *Studia i szkice pedagogiczne*. Warszawa.
- Kamiński A. (1980). *Funkcje pedagogiki społecznej*. Warszawa.
- Kamiński A. (1985). *Samorząd młodzieży jako metoda wychowawcza*. Warszawa.
- Kamiński A., Kulpiński F., Skalska Z. (red.). (1980). *Pedagogika opiekuńcza Józefa Czesława Babickiego. Pisma wybrane*. Warszawa.
- Korczak J. (1957a). *Wybór pism pedagogicznych*. T. 1. Warszawa.
- Korczak J. (1957b). *Wybór pism pedagogicznych*. T. 2. Warszawa.
- Korczak J. (1958). *Wybór pism*. T. 3. Warszawa.
- Korczak J. (1987). *Myśli*. Warszawa.
- Korczak J. (1993). *Jak kochać dziecko. Momenty wychowawcze. Prawo dziecka do szacunku*. Warszawa.
- Korczak J. (2012). *Prawo dziecka do szacunku*. E. Cichy (oprac.). Warszawa.
- Kulpiński F. (1986). *Józef Babicki. Życie, działalność, dorobek pedagogiczny*. Lublin.
- Kulpiński F. (2000). *Historyczne podmioty myśli i praktyki opieki nad dzieckiem*. W: Z. Dąbrowski, F. Kulpiński, *Pedagogika opiekuńcza – historia, teoria, terminologia*, Olsztyn.
- Lisowska E. (2008). *Diagnostyka pedagogiczna w pracy z dzieckiem i rodziną*. Kielce.
- Łobocki M. (1992). *ABC wychowania dla nauczycieli i wychowawców*. Warszawa.
- Michalski S. (1968). *Działalność pedagogiczna Anieli Szycołówny*. Warszawa.
- Pohoska H. (1931). *Wychowanie obywatelsko-państwowe*. Warszawa.
- Radlińska H. (1961). *Pedagogika społeczna*. Warszawa.
- Radlińska H., Wojtyniak J. (1946). *Sieroctwo, zasięg i wyrównywanie*. Łódź.
- Skalska Z. (1980). *Życie, działalność i twórczość Józefa Czesława Babickiego*. W: A. Kamiński, F. Kulpiński, Z. Skalska (red.). *Pedagogika opiekuńcza Józefa Czesława Babickiego. Pisma wybrane*. Warszawa.

- Sobczak J. (1998). „Nowe wychowanie” w polskiej pedagogice okresu Drugiej Rzeczypospolitej (1918–1939). Bydgoszcz.
- Szycówna A. (1904). *Jak badać umysł dziecka (O zadaniach i metodach psychologii dziecka)*. Warszawa.
- Szycówna A. (1918). *O powinnościach nauczyciela i jego kształceniu*. Warszawa.
- Szycówna A. (1926). *Ogólne zasady nauczania z zastosowaniem do potrzeb szkoły elementarnej*. Warszawa.
- Theiss W. (1997). *Radlińska*. Warszawa.
- Wiśniewska W. (1994). *Kazimierz Antoni Jeżewski jako człowiek, pedagog i twórca Gniazd Sierocych*. Częstochowa.
- Wołczyk J. (1978). *Dorobek pedagogiczny Kazimierza Jeżewskiego*. W: B. Cichy (red.). *Pedagog czynu – Kazimierz Jeżewski*. Warszawa.
- Wołoszyn S. (1964). *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*. Warszawa.
- Wroczyński R. (1978). *Posłowie*. W: A. Kamiński. *Studia i szkice pedagogiczne*. Warszawa.

THE CONCERN FOR UPBRINGING – IN VIEWS AND ACTIVITY OF
EDUCATIONALISTS OF THE SECOND REPUBLIC OF POLAND (1918–1939)

Abstract: The 20th century was called the child’s century by Ellen Key in 1905. Representatives of the mainstream of New Education in Western Europe and the United States of America drew attention to the necessity to change the attitude to a child, grant rights to the youngest children, carry out educational-pedagogical reforms in the early years of the 20th century. Polish educationalists of the interwar period, who maintained frequent contacts with foreign scientific centres, emphasised the importance of cognition of children and their needs and adapt to them protective-pedagogical activities. They paid particular attention to ensure the care and upbringing of children, which were orphaned, abandoned, sick and handicapped, as individuals most affected by fate. They asked for the competent organisation of educational environment and an appropriate choice of people who take the work with children and youth.

Keywords: children care, diagnosis of a child and environment, requirements for educationalists, concern for upbringing