Uniwersytet Warszawski

Wydział Polonistyki

Instytut Kultury Polskiej

Marcin Gołąb

Dziecko i dzieciństwo w powojennej Polsce (1944-1956)

Rozprawa doktorska pisana pod kierunkiem

dr. hab. Pawła Rodaka, prof. ucz.

Warszawa 2024

Spis treści

1. W stronę kulturowej historii dzieciństwa 5

1.1. Problematyka badawcza 5

1.2. Podstawa źródłowa pracy 18

1.3. Historia kulturowa kiedyś i dziś 20

1.4. Radar, luneta i sonda. Podejście postparadygmatyczne i jego zalety 26

1.5. Czy dzieci wywołują rewolucje? Emergentny projekt nowoczesnej wrażliwości 31

1.6. Odkrywanie i konstruowanie dzieciństwa 35

1.7. Dzieciństwo i młodość w świetle teorii Norberta Eliasa 51

1.8. Społeczeństwa i dzieci 55

1.9. *Stulecie dziecka*, czyli o tym, kto rozlał herbatę 63

1.10. Od Deklaracji do Konwencji. Dziecko i dzieciństwo w przestrzeni prawa . . 81

1.11. Dziecko w polu badań literackich i folklorystycznych 91

1.12. *Dziecko jakie jest, każdy widzi. Ale czy wszyscy widzą to samo? Childhood studies* i studia nad dzieciństwem 96

1.13. W poszukiwaniu nowego paradygmatu 104

2. Dzieciństwo w Polsce powojennej. Mapowanie praktyk kulturowych 107

2.1. „Niech się śmieją polskie dzieci śmiechem odrodzenia". Dzieciństwo w II RP 109

2.2. Dziecko-ofiara wojny 115

2.3. Dziecko-noworodek 149

2.4. Dom, rodzina, przedszkole i rekreacja. Między wyobrażeniem a możliwościami 169

2.5. Dziecko-czytelnik. Dzieciństwo w książkach dla dzieci i młodzieży 197

2.6. Dzień dziecka. Codziennie? 224

2.7. „Nieocenione usługi może oddać dziatwa szkolna". Praca dzieci w powojennej Polsce 234

3. Problem wychowania 249
3.1. Niebywała kariera Antona Makarenki i *Poematu pedagogicznego* 252
3.2. Harcerstwo 290
3.3. Działalność placówek opiekuńczo-wychowawczych w RTPD 293
3.4. Sieć domów dziecka CKŻP 308
3.5. W nowej szkole 311
3.6. „Nie wolno używać przemocy”? 322

4. Powojenne głosy dzieci jako źródło do badań nad dzieciństwem 324
4.1. Rysunki dziecięce jako źródło do badania historii kulturowej 324
4.2. Powojenne rysunki dzieci. Konkurs „Przekroju” z 1946 roku 334
4.3. Wypracowania szkolne 352
4.4. Relacje dzieci żydowskich 375
4.5. Dzienniki dziecięce 381
4.6. „Malunki, rysunki i wycinanki małego Jasia” 399
4.7. „O tym wszystkim mówią rysunki naszych dzieci” 406
4.8. „Co dzień od nowa łubudu, bum bum, gruch”. Dziennik jednego nastolatka z przełomu lat 50. i 60. 410

5. Zakończenie 425

Wykaz skrótów 427

Bibliografia 430

Spis ilustracji 456

Aneks 460

Summary 495

Rozdział 1

W stronę kulturowej historii dzieciństwa

> Historia nie jest tylko tym, co się wydarzyło; to, co się wydarzyło, jest co najwyżej zapisem faktów. Historia jest tym, co się wydarzyło w odniesieniu do epoki. A to odniesienie może się nie zgadzać z relacjami między faktami.
>
> Jan Hendrik van den Berg, *Adults and children* [w:] tegoż, *The Changing Nature Of Man. Introduction To A Historical Psychology*, przeł. H.F. Croes, A Delta Book, New York, Norton 1964, s. 3 (tłum. z ang. własne).

1.1. Problematyka badawcza

Celem przedsięwzięcia naukowego przedstawionego na kolejnych stronach jest przedstawienie historii kulturowej dzieciństwa w Polsce bezpośrednio po II wojnie światowej (okres od 1944 do 1956 roku). Rozprawa stanowi realizację konkretnego pomysłu, w którym splatają się ze sobą: metodologia, sposób wyszukiwania i selekcji materiałów źródłowych oraz rama interpretacyjna. Przedstawienie tak rozległego tematu nie byłoby możliwe bez oparcia się na wyborze konkretnych zagadnień i przykładów, tzw. studiów przypadku (ang. *case studies*). Tak jak „dziecko i dzieciństwo" w tytule rozprawy, to synekdochy *pars pro toto*, tak analizowane dalej biografie, wydarzenia i instytucje odsyłają do większych całości. Historia kulturowa jest w tej pracy opowieścią o przeszłości zorganizowaną wokół praktyk kulturowych (ich reprezentacji i dyskursów traktujących o nich). Z praktyk kulturowych wyrastają definicje „dziecka" i „dzieciństwa"[1], których w związku z tym nie traktuję statycznie i jednowymiarowo.

[1] Na potrzeby wstępnych rozważań proponuję przyjąć, że dziecko nie jest dorosłym, a dzieciństwo to okres bycia dzieckiem. W dalszej części rozdziału wyjaśniam problemy związane z definicjami tych dwóch pojęć.

Dzieciństwo można opisywać jako konstrukt społeczny, kulturowy i historyczny, jednak jest dla mnie niezwykle istotne, żeby wyjść poza ramy konstrukcjonizmu i dotrzeć do dzieci z przeszłości, z ich biografami, emocjami i działaniami. Chociaż o wielu bohaterkach i bohaterach mojej pracy niewiele wiadomo, nie przekreśla to ich prawa do posiadania własnej biografii i jej umocowania w opowieściach o przeszłości. Taki zamysł wynika z określonej wizji badań nad dzieciństwem, którą przedstawiam w dalszej części rozdziału.

Zawarte w rozprawie ustalenia obejmują okres od 1944 do 1956 roku. Rok 1944 to początek końca drugiej wojny światowej, a rok 1956, po październiku, to w Polsce kulminacyjny moment tzw. odwilży[2]. Wykorzystany w tytule rozprawy termin „powojenna Polska" jest tradycyjnie stosowany w historiografii w odniesieniu do przemian zachodzących w tym czasie we wszystkich niemal dziedzinach życia w Polsce. W powojennej rzeczywistości przemiany polityczne i gospodarcze pociągały za sobą obyczajowe i społeczne, jednak trudno uznać, że Polska w okresie międzywojennym pozostawała wzorcową przestrzenią demokracji i prospołecznej polityki. Niemniej II Rzeczypospolita pozostawiła po sobie konkretne rozwiązania prawne, instytucje oraz mniej namacalną, lecz żywą mitologię. Data początkowa – 1944 – podkreśla płynność kategorii „pokoju" i „wojny", ponieważ w różnych częściach Polski w jej powracającym na mapę, wciąż niepewnym kształcie, dynamika wydarzeń politycznych i społecznych była różna. Gdy w Lublinie ogłaszano manifest Polskiego Komitetu Wyzwolenia Narodowego[3], w Warszawie trwały przygotowania do powstania, którego bezpośrednią konsekwencją było zniszczenie miasta i wychodźstwo jego mieszkańców. Obwieszczenie końca wojny 8 maja 1945 roku nie zakończyło niepokojów i aktów przemocy, a proces odbudowy kraju zniszczonego wojną rozłożony był na wiele lat[4].

Szczególny status pierwszych lat powojennych dla późniejszego myślenia o historii Polski dobrze ilustruje pierwotny tytuł powieści Jerzego Andrzejewskiego *Popiół i diament*, który brzmiał *Zaraz po wojnie*[5]. Określenie „zaraz po wojnie" w swojej potoczności odpo-

[2] Za Andrzejem Leonem Sową przyjmuję periodyzację, w której pierwsze oznaki odwilży pojawiły się niedługo po śmierci Stalina. Zob. Andrzej Leon Sowa, *Lata politycznej odwilży i przemiany październikowe (1954-1959)* [w:] *Historia Polityczna Polski 1944-1991*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2011.

[3] Zgodnie z ustaleniami historyków treść tzw. manifest lipcowego powstała w Moskwie. Zob. tenże, *Polska w imperium stalinowskim (1944-1954)* [w:] *Historia Polityczna Polski 1944-1991*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2011.

[4] Por. Krystyna Kersten, *Narodziny systemu władzy. Polska 1943-1948.* Poznań 1990; Marcin Zaremba, *Wielka Trwoga. Polska 1944-1947. Ludowa Reakcja Na Kryzys*, Wydawnictwo Znak, Instytut Studiów Politycznych Polskiej Akademii Nauk, Kraków 2012; Andrzej Leon Sowa, *Polska w imperium stalinowskim (1944-1954)*, dz. cyt..

[5] Pod takim tytułem drukowano powieść w odcinkach w tygodniku „Odrodzenie". Jej treść w wydaniach książkowych z edycji na edycję ulegała pewnym modyfikacjom dokonywanym przez autora. Zob. Jerzy Andrzejewski, *Zaraz Po Wojnie (12)*, „Odrodzenie", 1947, nr, s. 4 i pozostałe numery. Por. David Sonia, *„Popiół i diament" Jerzego Andrzejewskiego. Recepcja - tekst - gatunek*, Uniwersytet Śląski, 2007, URL: https://rebus.us.edu.pl/bitstream/20.500.12128/5126/1/David_Popiol_i_diament_Jerzego_Andrzejewskiego.pdf (term. wiz. 14. 03. 2022); Wiesław Paweł Szymański, *"Odrodzenie" i "Twórczość" w Krakowie (1945-*

wiada być może potrzebie opowieści o historii bardziej ludzkiej, jednostkowej, społecznej, dlatego pojawia się w publikacjach dotyczących wspomnień pierwszych powojennych lat[6], korespondencji[7], a także w opracowaniach naukowych z zakresu historii społecznej[8]. Pierwsza powojenna dekada była tematem wystaw poświęconych historii i pamięci[9], a także sztuce w kontekście historii[10].

Okres powojenny jest w ostatnich latach przedmiotem zainteresowań historyków, którzy dokumentują swoje badania są w formie monografii[11], syntez [12] i wydawnictw ciągłych[13]. Wiedza o opisywanym okresie dociera również do szerokiego grona odbiorców dzięki autorkom reportaży historycznych[14] oraz wydawnictwom popularyzującym historię[15]. Niebagatelną rolę w popularyzacji wiedzy o powojennych dziejach Polski odgrywają opracowania wydawane przez Instytut Pamięci Narodowej, Instytut Pileckiego czy Żydowski Instytut Historyczny. Można również mówić o narracjach bardziej lokalnych, czego przykład stanowią wystawy organizowane przez Domy Kultury i inne instytucje, czego przykładem na warszawskim

1950), Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1981.

6 Tomasz Rostworowski, *Zaraz po wojnie. Wspomnienia duszpasterza (1945-1956)*, Editions Spotkania, Paris 1986; *Zaraz po wojnie. Zapis pierwszego dwudziestolecia we wspomnieniach osadników w powiecie sławieńskim*, red. Jan Sroka, Wydawnictwo "Margraf", Sławno 2009.

7 Czesław Miłosz i in., *Zaraz Po Wojnie. Korespondencja z Pisarzami 1945-1950*, "Znak", Kraków 1998.

8 Bronisław Kamiński, *Polki i Niemki w Chudobicach zaraz po wojnie, 1945-1947* (Książka z Kwiatem), Oficyna Wydawnicza ROBB, Wrocław 2021.

9 Marek Kietliński, *Zaraz Po Wojnie? Wystawa Archiwum Państwowego w Białymstoku*, przy wsp. Archiwum Państwowe (Białystok), "Prymat", Białystok 2005.

10 W 2015 roku w Narodowej Galerii Sztuki „Zachęta" odbyła się wystawa zatytułowana *Zaraz po wojnie*, natomiast w 2021 roku wystawa poświęcona przełomowi lat 40. i 50. XX wieku pt. *Zimna rewolucja*. Obie wystawy zaowocowały publikacjami wykraczającymi w treści poza typowy katalog wystawy. Zob. *Zaraz Po Wojnie*, red. Joanna Kordjak-Piotrowska, Agnieszka Szewczyk, Zachęta Narodowa Galeria Sztuki, Warszawa 2015; *Zimna rewolucja. Społeczeństwa Europy Środkowo-Wschodniej wobec socrealizmu, 1948-1959*, red. Jérôme Bazin, Joanna Kordjak-Piotrowska, tłum. Izabela Suchan, Andrzej Wajs, Marta Harasimowicz, Zachęta - Narodowa Galeria Sztuki, Instytut Adama Mickiewicza, Warszawa 2021.

11 Zob. m.in. Marcin Zaremba, *Wielka Trwoga. Polska 1944-1947. Ludowa Reakcja Na Kryzys*, dz. cyt.; Dariusz Jarosz, *„Masy pracujące przede wszystkim". Organizacja wypoczynku w Polsce, 1945-1956*, Instytut Historii PAN, Akademia Świętokrzyska, Warszawa, Kielce 2003; Agata Zborowska, *Życie Rzeczy w Powojennej Polsce* (Communicare : Historia i Kultura), Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2019; Agata Pietrasik, *Art in a Disrupted World. Poland, 1939-1949*, First edition (New Histories of Art 2), Academy of Fine Arts in Warsaw : Museum of Modern Art in Warsaw, Warsaw 2021.

12 Tony Judt, *Postwar. A History of Europe Since 1945*, Penguin USA, 2005; István Deák, Jan T. Gross, Tony Judt, *The Politics of Retribution in Europe. World War II and Its Aftermath*, Princeton University Press, 2000.

13 Instytut Historii Polskiej Akademii Nauk od 1995 roku publikuje pismo „Polska 1944/45–1989. Studia i materiały", w którym ważne miejsce zajmują artykuły przedstawiające wyniki badań dotyczących pierwszych lat powojennych.

14 Zob. Anne Applebaum, *Iron Curtain. The Crushing of Eastern Europe, 1944-1956*, Random House, Inc., Nowy Jork 2012; Magdalena Grzebałkowska, *1945. Wojna i Pokój* (Biblioteka Gazety Wyborczej), Agora, Warszawa 2015 (wyd. II w roku 2021).

15 Zob. m.in. *Polska Zaraz Po Wojnie*, red. Mirosław Maciorowski, Agora, Warszawa 2021; Maja Łozińska, Jan Łoziński, *W Powojennej Polsce. 1945-1948*, PWN, Warszawa 2015. Treść tych wydawnictw jest interesującą lekturą ze względu na możliwość śledzenia tematów obecnych i nieobecnych w narracji, która siłą rzeczy zestawia opis przemian politycznych i stalinowski terror z wyzwaniami i radościami życia codziennego, co siłą rzeczy kontrastuje z historią politycznych represji i walki ze zbrojnym podziemiem niepodległościowym. Opowieść o niezłomnych żołnierzach podziemia w ostatnich latach stała się istotnym punktem zbiorowych praktyk upamiętniających.

gruncie mogą być działania Domu Spotkań z Historią w Warszawie oraz Ośrodka KARTA, a także publikacje tych instytucji[16].

Jedną z najważniejszych konsekwencji wydarzeń politycznych omawianego okresu było powstanie – za sprawą decyzji podejmowanych przez Stalina, w wyniku niedemokratycznych działań komunistów[17] – Polski Ludowej (oficjalnie Rzeczypospolitej Polskiej, a od 22 lipca 1952 roku Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej[18], w skrócie PRL), państwa pozostającego w orbicie wpływów sowieckich. Lata 1944-1956 nie są okresem homogenicznym pod względem wydarzeń politycznych. W historiografii za istotną cezurę przyjmuje się grudzień 1948 roku, kiedy to odbył się tzw. Kongres Zjednoczeniowy PPR (Polskiej Partii Robotniczej) i PPS (Polska Partia Socjalistyczna), który doprowadził do faktycznego połączenia obu partii w połowie 1949 roku i zaostrzenia kursu wobec przeciwników politycznych. Reforma rolna, tak zwana bitwa o handel, walka ze spekulantami oraz reforma walutowa, polegająca na denominacji złotówki w sposób planowo wybiórczy, doprowadziły do pozbawienia majątków część przedwojennych posiadaczy ziemskich, przemysłowców, ale również drobnych przedsiębiorców. Efektem tych działań było przygotowanie gruntu pod rewolucję społeczną, która ziściła się dla robotnic, chłopek, robotników i chłopów w kolejnych dekadach PRL, przez warstwy uprzywilejowane natomiast, zdaniem Andrzeja Ledera, została prześniona[19].

Dla badaczek i badaczy historii społecznej lata 1944-1949 to okres przesiedleń, niepokoju i widma kolejnej wojny, a także braku kompleksowej polityki państwa wobec dziecka. Od 1949 roku kolejne lata to czas odbudowy kraju, terroru stalinowskiego, przekształceń ustroju państwa, w tym praw własności. Dochodzi jednak do względnej stabilizacji w polityce społecznej po wydarzeniach wojennych, a także realizacji centralnych pomysłów na opiekę nad dzieckiem. Jeśli regulacje prawne dotyczące rodziny traktować jako jeden ze sprawdzianów stosunku państwa do dzieci, to należy zauważyć, że uchwalony w czerwcu 1950 roku *Kodeks rodzinny* został uznany za właściwe regulacje dla socjalistycznego państwa na kolejne kilkanaście lat[20]. Rok 1956 był nie tylko rokiem zmian politycznych i rozliczenia niektórych

[16] Sztandarowym przykładem może być prowadzony obecnie wspólnie przez obie instytucje projekt Archiwum Historii Mówionej zbierającego i udostępniającego relacje dotyczące historii XX wieku, w tym mieszkańców Warszawy. Zob. *Audiohistoria.Pl*, URL: https://audiohistoria.pl/o-nas (term. wiz. 21. 04. 2023).

[17] Krystyna Kersten, *Narodziny systemu władzy. Polska 1943-1948.* Dz. cyt.; Marcin Zaremba, *Wielka Trwoga. Polska 1944-1947. Ludowa Reakcja Na Kryzys*, dz. cyt.; Andrzej Leon Sowa, *Polska w imperium stalinowskim (1944-1954)*, dz. cyt..

[18] *Konstytucja Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej Uchwalona Przez Sejm Ustawodawczy w Dniu 22 Lipca 1952 r.* 22 lip. 1952, URL: https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19520330232 (term. wiz. 14. 03. 2023).

[19] Andrzej Leder, *Prześniona rewolucja. Ćwiczenie z logiki historycznej*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2014.

[20] Piotr Fiedorczyk, *Komisja Specjalna do Walki z Nadużyciami i Szkodnictwem Gospodarczym 1945-1954 : studium historycznoprawne*, Temida 2, 2002, URL: https://pbc.biaman.pl/dlibra/publication/13535/edition/12910 (term. wiz. 10. 01. 2023).

aspektów wcześniejszej polityki, ale także rewolucji w języku, jakim mówiono o dzieciach i młodzieży. Proponowana chronologia obejmuje doświadczenia i wyobrażenia co najmniej dwóch pokoleń dzieci – tych, które doświadczyły i przeżyły wojnę, oraz tych, które urodziły się pod koniec jej trwania i bezpośrednio po niej.

Jak już zostało powiedziane, przemiany w polityce społecznej powojennej Polski zostały przynajmniej częściowo opisane, dlatego nie jest celem tej pracy udowadnianie, że z miejsca w Polsce Ludowej poprawił się stan szkolnictwa, dostęp do żłobków i przedszkoli, standard opieki zdrowotnej, zmalało niedożywienie i śmiertelność niemowląt. Poświęcam miejsce tym zagadnieniom w kontekście kulturowej historii dzieciństwa. Jestem przekonany, że kulturowa historia polityki społecznej będzie operowała innymi kategoriami, źródłami i problemami.

Podstawą sformułowania głównej hipotezy badawczej, mówiącej o znaczeniu doboru i sposobu lektury źródeł historycznych wykorzystywanych do badania dzieciństwa dla wiedzy o dzieciństwie w latach 1944-1956, były obserwacje dotyczące dotychczasowych badań nad historycznym dzieciństwem. Po pierwsze, badaczki i badacze, poza nielicznymi wyjątkami, sięgają w narracji do pewnej puli uogólnionych przekonań na temat współczesnego dzieciństwa, co jest zrozumiałe, o ile jest uświadomione, dlatego domaga się zawsze komentarza i doprecyzowania. Po drugie, wielu autorów i autorek widzi dzieciństwo poprzez kategorię krzywdy i kryzysu, co również znajduje uzasadnienie, o ile nie jest jedyną perspektywą, narzucającą określoną narrację. Po trzecie, badaczki i badacze historii dzieciństwa najczęściej piszą ją z perspektywy dokumentów osobistych dorosłych, aktów dokumentujących życie instytucji, programów polityk edukacyjnych, prasy, ikonografii itd. Uważam, że tam, gdzie to możliwe, cenne jest poszukiwanie źródeł stanowiących wyraz dziecięcego „głosu", punktu widzenia, emocji, przeżyć dziecka. Sytuacja ta stopniowo się jednak zmienia. Autorzy adultystycznych historii dzieciństwa mają często świadomość ograniczeń swoich badań, czemu dają wyraz w przyjętej metodologii.

W drugim i trzecim rozdziale pracy opieram się przede wszystkim na źródłach tradycyjnie wykorzystywanych przez historyków oraz historyków kultury, takich jak dokumentacja urzędowa, prasa, film, literatura, fotografie, dokumenty osobiste. Są one rozumiane przeze mnie jako efekt pewnej praktyki kulturowej i w takim duchu analizowane w poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie o praktyki kulturowe dotyczące dzieci. Rozdział czwarty opiera się na innego rodzaju materiałach źródłowych. Zakładam, że źródła wytworzone przez dzieci, dotychczas pomijane lub wykorzystywane w ograniczonym zakresie, mogą wnieść nowe informacje do wiedzy o dziecku i dzieciństwie w badanym okresie, a także do refleksji nad historią powojennej Polski w ogóle. Moim zdaniem nic – poza potrzebą refleksji metodologicznej

– nie stoi na przeszkodzie, aby świadectwa wytworzone przez najmłodszych traktować tak samo, jak te pozostawione przez dorosłych. Opowiadam się za podmiotowym podejściem do dziecka, przynajmniej częściowo wolnym od kulturowych uprzedzeń i wyobrażeń zogniskowanych wokół dzieciństwa. Zdaję sobie sprawę, że na ukształtowanym przez nowoczesność wyobrażeniu dzieciństwa ciąży wiele przekonań, często uzasadnianych naukowo, na temat umysłowości i emocjonalności dziecka. Myśl Locke'a, Rousseau, Piagetowska psychologia rozwojowa oraz teoria przywiązania Bowlby'ego wyznaczają ramy ukierunkowujące myślenie o dziecku w kategoriach niepełnej osoby. Dziecko wtapia się w krajobraz rodziny, pozostając pod silną władzą rodzicielską. Jednak nawet udowodnione naukowo różnice rozwojowe nie powinny stanowić przeszkody w równym traktowaniu dzieci i dorosłych w tych obszarach życia codziennego, gdzie to możliwe.

Istotne wydaje mi się podkreślenie, że dzieci, podobnie jak dorośli, mają swoje radości i troski, swoje zajęcia i wytwory, doświadczają świata niezależnie i również wytwarzają świadectwa swojego istnienia. Nie chodzi jednak o to, by opisywać kulturę dzieci i traktować je wyłącznie jako odrębne plemię, jak proponowali niektórzy badacze pod koniec lat 50. XX wieku[21]. Nie leży w moich zamiarach sentymentalne traktowanie dzieciństwa i docenienie szczególnego (np. bardziej wrażliwego) punktu widzenia dzieci. Moim celem jest pokazanie, że status zapisu doświadczeń dzieci jest równy statusowi zapisu doświadczeń osób dorosłych, nawet jeśli sposoby postrzegania świata i sposoby przekazywania doświadczeń są radykalnie różne. W procesie nauki pisania, czy szerzej przyswajania piśmienności, dzieci również korzystają z różnego rodzaju klisz kulturowych i gatunkowych, uczestniczą w Bachtinowskiej polifoniczności ponieważ jest ona nierozerwalnie związana z kulturą, w której funkcjonuje człowiek[22]. Zapis doświadczeń dziecka uzupełniam danymi z dokumentów archiwalnych, prasy, literatury, fotografii, telewizji, filmu i radia, jednak staram się to czynić z naciskiem na uwarunkowania historyczne i uznanie statusu dziecka w ramach badania historii kultury. Zdecydowanie większym wyzwaniem jest dotarcie do reprezentacji doświadczenia dziecka przedpiśmiennego, a także samo znalezienie odpowiednich źródeł.

W pracy stawiam pytanie o to, czy można uznać, że dzieci, mimo stałej obecności w propagandzie i oficjalnym dyskursie, podkreślania ich ważnej roli w przyszłości, w powojennej Polsce były podporządkowane dorosłym, pozbawione głosu i bierne. Prasowe fotografie oraz kroniki filmowe ujawniają obecność dzieci na ulicach miast podczas różnych ważnych

[21] Iona Archibald Opie, Peter Opie, *The lore and language of schoolchildren*, New York Review Books, New York 2001.

[22] Zofia Mitosek, *Bachtin raz jeszcze*, „Teksty Drugie. Teoria literatury, krytyka, interpretacja", 2015, nr 5, s. 167–174.

wydarzeń – wieców, pochodów, ale także egzekucji. Nasuwa się pytanie, jak dzieci odbierały wydarzenia, których były świadkami, co myślały o świecie i jakie miały możliwości działania. Historia kulturowa ma szansę przywrócić głos dzieciom, który dziś w badaniach historycznych i historyczno-kulturowych jest słabo (chociaż coraz bardziej) słyszalny. Chciałbym też zapytać, jaka była treść dzieciństwa z perspektywy dziecka w badanym okresie: jakie znaczenie miała płeć dziecka i związane z nią role kulturowe, jak dziecko postrzegało szkołę, swoich rówieśników, codzienne obowiązki, harcerstwo, organizacje dziecięce i młodzieżowe, jakie uprawiało sporty, co robiło po szkole (dzieci wychowywane po wojnie wykazywały zainteresowanie zabawami z bronią i niewypałami, co było źródłem licznych wypadków jeszcze wiele dekad po zakończeniu działań wojennych).

W perspektywie historii kultury istotne będzie zweryfikowanie hipotezy mówiącej o tym, że po II wojnie światowej nastąpiła zasadnicza zmiana w postrzeganiu dziecka i dzieciństwa przez dorosłych, wraz z przemianami modelów życia rodzinnego, aktywizacji zawodowej kobiet, urbanizacją i uprzemysłowieniem. Można przyjąć, że wydanie w 1900 roku *Stulecia dziecka* Ellen Key, krytykowanego później przez wielu pedagogów i chętnie wspominanego przez badaczy dzieciństwa, było wyrazem zmian zachodzących w podejściu do dzieciństwa w wyższych warstwach społecznych, klasie średniej i wśród inteligencji. Na gruncie polskim przemiany te znalazły wyraz m.in. w twórczości i tekstach Janusza Korczaka, a także w pracach Heleny Radlińskiej. Jeśli tak, to okres po II wojnie światowej można uznać za czas rozprzestrzeniania się nowego podejścia do dzieciństwa we wszystkich grupach społecznych. Także ze względu na zmiany w systemie prawnym (np. od maja 1946 roku nikt poza rodzicami nie mógł stosować przemocy wobec dzieci). Nie istniał jeden uniwersalny dla wszystkich grup społecznych model opieki nad dziećmi i jeden sposób wychowania. „Wychowanie" poddaję namysłowi w ujęciu historii kulturowej, a nie z perspektywy pedagogiki i historii pedagogiki, jako praktykę kulturową, której założenia mogą być zmienne i podejrzane. Model kultury, w którym dzieciństwo uzyskało specjalny status – zostało ustawione w centralnym miejscu życia rodzinnego i społecznego, przy jednoczesnym uczynieniu dziecka w coraz większym stopniu dzieckiem, zależnym od dorosłych i kruchym — można za Janem Hendrikiem van den Bergiem uznać za nowoczesny. Mimo widoczności dzieciństwa, model ten nie przyniósł emancypacji dziecka i dzieciństwa, a w dalszej konsekwencji włączenia dzieci do życia społecznego.

Ostatnia fala zainteresowania wojennym dzieciństwem w powojennej Polsce[23] wpisuje

[23] Myślę, że można mówić o kilku falach powracającej pamięci o dziecięcych ofiarach wojny w powojennej historii Polski. Ewa Stańczyk pisała o wybranych pomnikach i miejscach pamięci, stawiając tezę dotyczącą „walecznych upamiętanień". Do tezy tej mam jedną zasadniczą uwagę źródłową, która przedstawiam w dalszej części pracy. Zob. Ewa Stańczyk, *Commemorating the Children of World War II in Poland: Combative Remembrance*, Springer International Publishing, Cham 2019, URL: http://link.springer.com/10.1007/978-3-

się w aktualną politykę historyczną[24], którą kształtują instytucje państwowe i pozarządowe, z inicjatywy lub przy poparciu władzy wykonawczej, finansowane i dofinansowywane z budżetu państwa[25]. Podczas konferencji prasowej 26 stycznia 2023 roku po posiedzeniu Parlamentarnego Zespołu ds. Wspierania Środowisk Dzieci Wojny[26] sekretarz stanu ds. polityki europejskiej w Ministerstwie Spraw Zagranicznych, Arkadiusz Mularczyk mówił:

> To jest niezwykle ważne, że tutaj w parlamencie, w ramach zespołu parlamentarnego, możemy spotykać się z dziećmi wojny, czyli ze wszystkimi tymi Polakami, którzy urodzili się, ale też cierpieli podczas drugiej wojny światowej. Doznali z tego tytułu niewyobrażalnych cierpień i głodu, chłodu, ale też wielu innego rodzaju przykrych rzeczy. Wojna niestety miała skutki bardzo poważne dla dzieci wojny, tych wszystkich, którzy się urodzili w trakcie wojny. Nie mieli oni możliwości normalnego wychowania, normalnego dzieciństwa, nie mieli możliwości edukacji. Ich możliwości życia, rozwoju były bardzo ograniczone. Dlatego dzisiaj jest bardzo ważne, żebyśmy pamiętali o dzieciach wojny, ale także żebyśmy w pamięci naszego narodu, społeczeństwa ustanowili właśnie Dzień Pamięci Dzieci Wojny. (...)[27]

W dalszej części wypowiedzi Mularczyk zapewniał o działaniach zmierzających do uznania „słusznego prawa do zadośćuczynienia dla dzieci wojny" ze strony Republiki Federalnej Niemiec. Słowa te przywołuję jako wyraz określonego sposobu myślenia umocowanego w kulturze, a nie, co podkreślam, w kontekście politycznej działalności ich autora, związanej z postulowaniem reparacji za straty poniesione przez Polskę w czasie drugiej wojny światowej. Do podobnych argumentów odwoływała się w 1946 roku Halina Auderska w broszurze namawiającej do składania datków na polskie dzieci-ofiary wojny, wydanej w Wielkiej Brytanii, jednak prosząc o finansową pomoc kładła akcent na jej celowość:

> Przykro jest myśleć, że polskie dzieci urodzone i wychowane w latach niemieckiego

030-32262-5 (term. wiz. 26. 07. 2022).

[24] Historię pojęcia „polityki historycznej" w polskim dyskursie publicznym przedstawił Michał Łuczewski. Zdaniem badacza, polityka historyczna miała być narzędziem konserwatywnej rewolucji ideowej w środowisku intelektualistów skupionych w Warszawskim Kole Krytyki Politycznej (od 1996 roku). Pojęcie to zostało upolitycznione i włączone w projekt IV RP, następnie upowszechniło się w dyskursie politycznym i naukowym, zob. Michał Łuczewski, *Kontrrewolucyjne pojęcie. „Polityka historyczna" w Polsce*, „Stan Rzeczy", 2016, nr 1(10), s. 221–257, URL: https://www.stanrzeczy.edu.pl/index.php/srz/article/view/319. Por. Joanna Kalicka, Piotr Witek, *Polityka historyczna* [w:] *Modi memorandi. Leksykon kultury pamięci*, red. Magdalena Saryusz-Wolska, Robert Traba, Wydawn. Naukowe Scholar, Warszawa 2014, s. 378–386.

[25] Kreatorów polityki historycznej, ich narzędzia oraz mechanizmy działania polityki historycznej w Polsce opisała Katarzyna Kącka, zob. Katarzyna Kącka, *Polityka historyczna: kreatorzy, narzędzia, mechanizmy działania – przykład Polski* [w:] *Narracje pamięci. Między polityką a historią*, red. Katarzyna Kącka, Joanna Piechowiak-Lamparska, Anna Ratke-Majewska, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2015, s. 59–80.

[26] *Parlamentarny Zespół Ds. Wspierania Środowisk Dzieci Wojny - Sejm Rzeczypospolitej Polskiej*, URL: https://www.sejm.gov.pl/sejm8.nsf/agent.xsp?symbol=ZESPOL&Zesp=429 (term. wiz. 27. 02. 2023).

[27] *Wiceminister @arekmularczyk: Państwo polskie będzie domagało się zadośćuczynienia dla dzieci wojny #wieszwięcej [materiał wideo]*, Twitter.com, 26 sty. 2023, URL: https://twitter.com/tvp_info/status/1618610610509430784 (term. wiz. 27. 02. 2023).

> terroru nie mają żadnej wiedzy o radości życia. Jednocześnie ich rozwój fizyczny jest poważnie zagrożony. Szacunki wskazują, że w ciągu dwóch, trzech lat sytuacja ulegnie wielkiej zmianie, gdyż pola oczyszczone z kopalń i odbudowane z ruin fabryki będą mogły wyżywić i ubrać najmłodszych obywateli kraju. Dziś jednak nie sposób sprostać temu zadaniu.[28]

Kontekst obu przywołanych wypowiedzi jest zupełnie inny, jednak nawet przyjmując, że działania ratunkowe w Polsce miały swoje niedostatki, prowadzone były właśnie w celu zapewnienia podstaw fizjologicznej egzystencji i stabilności emocjonalnej, co było zadaniem najważniejszym, ale również przywrócenia „radości życia"[29]

Dzieciństwo i życie dzieci urodzonych z powodu wojny – ponieważ takie określenie przyjęto w anglojęzycznych publikacjach naukowych [30] – miało bardzo zróżnicowany przebieg. Diagnoza braku normalności (nienormalności?) życia, wychowania, edukacji i dzieciństwa wydaje się zupełnie nie uwzględniać zarówno autentycznych biografii dzieci urodzonych z powodu wojny, przeżyć ich rodzin, jak i realiów historycznych w ogóle. Jak pokazał Jakub Gałęziowski, losy CBOW (*children born of war*) nie zawsze były tragiczne. Historyk zwrócił uwagę na sposób konstruowania biografii przez dzieci urodzone z powodu wojny. W sytuacji braku możliwości jakiejkolwiek weryfikacji własnej historii (oraz historii rodziców) nie przemoc seksualna, ale romantyczna historia uczucia rodziców stawała się częścią osobistej biografii[31].

Instrumentalizacja dzieci i dzieciństwa w wymiarze symbolicznym — dziś polskie dzieci urodzone z powodu wojny mają około osiemdziesięciu lat – to kwestia, która jest częścią szerszego problemu omawianego w tej pracy, związanego z miejscem dzieciństwa i dzieci w imaginarium kulturowym. W cytowanej wypowiedzi Mularczyka indywidualne biografie zostały podporządkowane martyrologicznej narracji, w której nie ma miejsca na opowieść o życiu w powojennej Polsce. Prawo do traumy, potrzeby rozliczenia, odczuwania szkód moralnych i fizycznych, a także do zadośćuczynienia i odszkodowania, jak pokazuje przykład rozmówców Gałęziowskiego, nie muszą przesłaniać biografii CBOW.

---

[28] Halina Auderska, *Poland (The Children Cannot Wait)* (N.E.F. Monograph.), New Education Fellowship, The Save The Children Fund, Londyn 1946, s. 3 (przeł. MG).

[29] W kontekście dalszych rozważań warto zwrócić uwagę na użyte przez Auderską wyrażenie „wiedza o radości życia" („knowledge of the joy of life", które implikuje nie tyle dostęp do samej radości, co przynajmniej świadomość jej istnienia, a więc dostęp do pewnej wizji kulturowej dotyczącej dzieciństwa i człowieczeństwa, a także posiadanie poczucia bezpieczeństwa i stabilności emocjonalnej.).

[30] Używam terminu pojawiającego się w zagranicznych publikacjach jako *children born of war*, zamiennie z anglojęzycznym skrótem CBOW. Pojęcie to zostało przetłumaczone i wprowadzone do użycia w polskiej literaturze naukowej przez Jakuba Gałęziowskiego, autora pierwszej polskiej monografii poświęconej CBOW . Zob. Jakub Gałęziowski, *Niedopowiedziane biografie. Polskie dzieci urodzone z powodu wojny*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2022, s. 10–11.

[31] Tamże, s. 67–68.

Druga wojna światowa może być uznawana za przeżycie pokoleniowe, jednak dla pokolenia wojennego, pokolenia Kolumbów[32] przeżycie to miało zupełnie inny charakter niż dla osób urodzonych w latach 30. XX wieku, a także w drugiej połowie lat 20. Hanna Świda-Ziemba twierdziła, że o pokoleniu można mówić w przypadku osób podzielających określony horyzont światopoglądowy, na który składały się trzy elementy: 1) przebieg procesu socjalizacji, 2) doświadczenia historyczne i biograficzne, 3) komunikacja między osobami posiadającymi ten sam horyzont światopoglądowy[33]. W takiej optyce pojęcie pokolenia staje się dość elitarne, ale zdaniem socjolożki może być efektywne poznawczo. W pracy poddaję kategorię „pokolenia" refleksji, sprawdzając, w jaki sposób jest ona istotna w przypadku jej bohaterek i bohaterów. Przyjęta przeze mnie data urodzenia bohaterek i bohaterów[34] jest umowna (osoby urodzone między 1931 a 1956 rokiem) i niemożliwe jest jej bezwzględne przestrzeganie. W analizowanych w tej pracy dokumentach źródłowych określenie „dziecko" może oznaczać osoby w bardzo różnym wieku. Jedną z przyjętych hipotez badawczych jest istnienie zbiorowej pamięci o doświadczeniu wojennym dziecka lub też zbiorowej wyobraźni na temat wojennego dzieciństwa.

Dotychczas badacze i badaczki historii Polski i historii kultury polskiej – lub zespoły badaczy – podejmowali próby przedstawienia dziejów dzieciństwa, rodziny (matki i dziecka, ojca i dziecka) oraz dziecka na ziemiach polskich, w różnych momentach historycznych i w różnych warstwach społecznych: w epoce staropolskiej[35], w tym dla dzieciństwa szlacheckiego[36], w wieku XVIII w Warszawie[37], w wieku XIX i na początku XX w Królestwie Polskim[38], a także w okresie międzywojennym – powstały opracowania dotyczące dziecka w literaturze naukowej okresu międzywojennego w Polsce[39] oraz w literaturze reportażowej

[32] Zob. Paweł Rodak, *Wizje kultury pokolenia wojennego*, Fundacji na Rzecz Nauki Polskiej, Wrocław 2000.

[33] Hanna Świda-Ziemba, *Urwany Lot. Pokolenie Inteligenckiej Młodzieży Powojennej w Świetle Listów i Pamiętników z Lat 1945-1948*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2003

[34] Autorki i autorzy dokumentów osobistych analizowanych przez Hannę Świdę-Ziembę urodzili się w latach 1926-1930, autorki i autorzy dzienników zebranych w tomie *Wstaje świt* między 1920 a 1930 rokiem.Tamże, por. *Wstaje Świt. Dzienniki Młodych z Pierwszych Lat Powojennych: 1945-1948*, red. Aleksandra Janiszewska, Ośrodek Karta, Warszawa 2017.

[35] Maria Koczerska, *Rodzina szlachecka w Polsce późnego średniowiecza*, Państwowe Wydaw. Naukowe, Warszawa 1975; Dorota Strzelczyk, *Dziecko w dawnej Polsce*, (I wyd. 2002, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2006 (I wyd. 2002); Małgorzata Delimata, *Dziecko w Polsce średniowiecznej*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2004.

[36] Dorota Żołądź-Strzelczyk, *"Pod każdym względem szlachetne ci daję wychowanie...". Studia z dziejów wychowania szlachty w epoce staropolskiej*, Wydawnictwo Chronicon, Wrocław 2017.

[37] Cezary Kuklo, *Rodzina w Osiemnastowiecznej Warszawie*, Instytut Historii Filii Uniwersytetu Warszawskiego w Białymstoku, Białystok 1991.

[38] Zob. m.in. Aneta Bołdyrew, *Matka i dziecko w rodzinie polskiej. Ewolucja modelu życia rodzinnego w latach 1795-1918*, Neriton, Warszawa 2008; tenże, *Społeczeństwo Królestwa Polskiego wobec patologii społecznych w latach 1864-1914*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2016; *Świat Dziecka Ziemiańskiego. Antologia Źródeł*, red. Nina Kapuścińska-Kmiecik, Jarosław Kita, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2012.

[39] Jan Wnęk, *Dziecko w polskiej literaturze naukowej 1918-1939*, Instytut Historii Nauki im. Ludwika i

okresu międzywojennego[40]. Publikacje poświęcone wychowaniu wnoszą wiele do obrazu dziecka i dzieciństwa w danej epoce, jednak ich istotą nie jest opowieść o tym, kim jest dziecko i dzieciństwo, a raczej o tym, w jaki sposób „zrobić człowieka"[41]. Wojenne losy dzieci były w różny sposób opisywane w opracowaniach historycznych i historyczno-kulturowych[42], a ich wspomnienia gromadzono w celu udokumentowania niemieckich zbrodni[43], później także w celu zachowania pamięci o losach dzieci podczas II wojny światowej[44]. Pierwsze lata życia osób, których dzieciństwo i młodość przypadły na okres powojenny, zostały opisane w częściowo publikowanych pamiętnikach zebranych podczas konkursów organizowanych po wojnie z inicjatywy polskich socjologów – są to niewątpliwie materiały unikatowe[45]. Ważną inspiracją dla projektu jest praca poświęcona doświadczeniu Zagłady z perspektywy dziecka autorstwa Justyny Kowalskiej-Leder[46]. Autorka nie wypracowała specjalnej metodologi do badania źródeł wytworzonych przez dzieci, jednak analizując zapiski udało się jej pokazać sytuację konkretnych dzieci żydowskich w trakcie wojny, a także szerszy kontekst kulturowy dotyczący Zagłady, emocji i praktyk piśmiennych. Sądzę, że znaczenie zapisków dziecięcych pozwala włączyć je do szerokiej kategorii zdefiniowanej przez Pawła Rodaka jako „polski autobiograficzny wiek XX"[47], chociaż warto rozważyć, jakie inne gatunki piśmienne mogą stanowić źródło wiedzy o przeszłym dzieciństwie i w jaki sposób je klasyfikować. Możliwe i konieczne okazuje się w moim przekonaniu analizowanie rysunków, prac plastycznych, zapisów z rysunkami, a więc efektów określonych praktyk kulturowych (np. tworzenie laurki

Aleksandra Birkenmajerów Polskiej Akademii Nauk, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa 2012.

40 Urszula Glensk, *Historia Słabych. Reportaż i Życie w Dwudziestoleciu (1918-1939)*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych UNIVERSITAS, Kraków 2014.

41 Por. Tarzycjusz Buliński, *Człowiek do zrobienia. Jak kultura tworzy człowieka. Studium antropologiczne*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2002.

42 Wiesław Theiss, *Zniewolone dzieciństwo. Socjalizacja w skrajnych warunkach społeczno-politycznych*, Żak, Warszawa 1996; Anuradha Bhattacharjee, Franciszek Herzog, *Druga ojczyzna. Polskie dzieci tułacze w Indiach*, tłum. Krzysztof Mazurek, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2014; Jolanta Sowińska-Gogacz, Błażej Torański, *Mały Oświęcim. Dziecięcy Obóz w Łodzi*, Prószyński Media sp.z o.o, Warszawa 2020.

43 Irena Wasilewska, *Za Winy Niepopełnione*, s.n., Rzym 1945; *Dzieci oskarżają*, red. Maria Hochberg-Mariańska, Noah Gris, Centralny Żydowski Kompitet Historyczny w Polsce, Kraków, Łódź, Warszawa 1947; Bruno Bettelheim, *War Through Children's Eyes: The Soviet Occupation of Poland and the Deportations, 1939–1941*, red. Irena Grudzinska-Gross, Jan Tomasz Gross, tłum. Ronald Strom, Dan Rivers, Hoover Institution Press, Stanford/Cal 15 wrz. 2019 (I wyd. 1981); *Dzieci żydowskie w czasach Zagłady. Wczesne świadectwa 1944-1948. Relacje dziecięce ze zbiorów Centralnej Żydowskiej Komisji Historycznej*, red. Olga Orzeł, Żydowski Instytut Historyczny im. Emanuela Ringelbluma, Warszawa 2014.

44 *Wojenne dzieciństwo. Wspomnienia*, red. Elżbieta Orzechowska, przedm. Zygmunt Zieliński (Relacje i Wspomnienia 22), Wydawnictwo Instytutu Pamięci Narodowej, Lublin 2014; *Byli wówczas dziećmi*, red. Marian Turski, Książka i Wiedza, Warszawa 1976.

45 Zob. m.in. Aleksandra Janiszewska (red.), *Wstaje Świt. Dzienniki Młodych z Pierwszych Lat Powojennych: 1945-1948*, dz. cyt.; Piotr Nesterowicz, *Każdy został człowiekiem*, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2016.

46 Justyna Kowalska-Leder, *Doświadczenie Zagłady z perspektywy dziecka w polskiej literaturze dokumentu osobistego*, Fundacji na Rzecz Nauki Polskiej, Wrocław 2009.

47 Paweł Rodak, *Poland's Autobiographical Twentieth Century* [w:] *Being Poland. A New History of Polish Literature and Culture since 1918*, red. Tamara Trojanowska, Joanna Niżyńska, Przemysław Czapliński, University of Toronto Press, Toronto 2018, s. 627–641.

dla rodzica) w ich całościowym oglądzie.

Dla okresu powojennego przez długi czas brakowało syntetycznego opracowania opisującego zmiany w polityce społecznej w Polsce, na co zwrócił uwagę Marcin Zaremba we wstępie do swojej książki *Wielka Trwoga. Polska 1944-1947. Ludowa reakcja na kryzys*[48]. Ponieważ praca Zaremby traktuje o „ludowej reakcji na kryzys", można chyba napisać, że chociaż jej autor przekartkował wiele oficjalnych dokumentów, to schodzi w dół z cokołu historii politycznej w stronę doświadczenia ludności Polski z różnych warstw społecznych. Posługując się narzędziami socjologicznymi dociera do opisów emocji, w tym lęków towarzyszących sytuacji końca wojny. Dla okresu 1944-1950 przemiany w polityce społecznej zostały zmapowane przez Aleksandra Juźwika w dysertacji z 2017 roku, w której przedstawił on katalog i chronologię działań władz powojennej Polski[49]. Chociaż teza mówiąca o przejściu „od ratownictwa do etatyzacji" nie jest przełomowa dla wiedzy o okresie powojennym, to jej źródłowe udokumentowanie stanowi ważny krok w opisie styku polityki społecznej i polityki władz partyjnych. W opisie sytuacji dzieci i dzieciństwa w okresie powojennym warte uwagi wydają się artykuły Aleksandra Juźwika dotyczące Robotniczego Towarzystwa Przyjaciół Dzieci[50] [RTPD], organizacji opieki nad dziećmi i młodzieżą[51] oraz pomocy zagranicznej dla dzieci polskich[52]. Autorem wielu artykułów i prac historycznych na temat przedwojennej[53] i powojennej systemowej opieki nad dziećmi[54], a także szerzej opieki społecznej[55], jest Mikołaj Brenk.

[48] Marcin Zaremba, *Wstęp* [w:] *Wielka Trwoga. Polska 1944-1947. Ludowa Reakcja Na Kryzys*, Wydawnictwo Znak, Instytut Studiów Politycznych Polskiej Akademii Nauk, Kraków 2012, s. 13–30.

[49] Aleksander Juźwik, *Od Ratownictwa Do Etatyzacji. Opieka Nad Dziećmi i Młodzieżą w Działalności Organizacji Społecznych w Polsce w Latach 1944–1950*, doktorat, Warszawa: Instytut Historii Polskiej Akademii Nauk, 24 paź. 2017.

[50] Tenże, *Robotnicze Towarzystwo Przyjaciół Dzieci w Latach 1944-1949. Funkcjonowanie i Problemy Ideowo-Organizacyjne*, „Polska 1944/45–1989. Studia i Materiały", 2015, nr (XIII), s. 5–28, URL: http://katalogi.bn.org.pl/iii/encore/record/C__Rb5264934__SRobotnicze%20Towarzystwo%20Przyjaci%C3%B3%C5%82%20Dzieci.__Orightresult__U__X6?lang=pol&suite=cobalt; tenże, *Placówki Opieki Całkowitej i Otwartej Robotniczego Towarzystwa Przyjaciół Dzieci i Towarzystwa Przyjaciół Dzieci w Latach 1945–1952*, „Polska 1944/45–1989. Studia i Materiały", 2016, nr (14), s. 5–28.

[51] Tenże, *Organizacja Opieki Nad Dziećmi i Młodzieżą w Latach 1944–1950 – Od Prób Realizacji Przedwojennych Rozwiązań Do Przejęcia Wzorców Radzieckich*, „Polska 1944/45–1989. Studia i Materiały", 2011, nr (10), s. 135–154.

[52] Tenże, *Zagraniczna Pomoc Charytatywna Dla Dzieci i Młodzieży w Polsce w Latach 1945–1950*, „IH PAN, sygn. B.155/11 Podr." 2013, nr (11), s. 93–118, URL: http://rcin.org.pl/dlibra/doccontent?id=59724.

[53] Mikołaj Brenk, Katarzyna Chaczko, Radosław Pląsek, *Opieka Społeczna w II Rzeczpospolitej - Wprowadzenie Do Tekstów Źródłowych*, „Praca Socjalna", 2019, nr 4 (34), s. 7–21.

[54] Mikołaj Brenk, *Działania z zakresu ratownictwa społecznego w Polsce w latach 1944–1948*, „Biuletyn Historii Wychowania", 12 lut. 2014, nr 32, s. 121–136.

[55] Zob. Tenże, *Działalność charytatywna Kościoła w latach 1944-1947. Zarys problematyki*, „Praca Socjalna", 2017, nr 4 (32); tenże, *Filantropia, Opieka Społeczna, Praca Socjalna - Ewolucja Form Pomocy Potrzebującym Na Przestrzeni Dziejów. Zarys Problematyki*, „Pomoc - wsparcie - ratownictwo. O optymalizacji rozwoju i edukacji człowieka na różnych etapach życia", 2017, nr, s. 553–564; tenże, *System opieki społecznej w okresie Polski Ludowej (lata 1944–1989). Zarys problematyki*, „Biuletyn Historii Wychowania", 15 grud. 2017, nr 37, s. 79–92;Mikołaj Brenk, Katarzyna Chaczko, Radosław Pląsek, *Organizacja Pomocy Społecznej w Polsce 1918-2018. Podręcznik Akademicki*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2018.

Obszerną dokumentację posiadają prace badawcze na temat historii powojennej edukacji, pracy nauczycieli oraz instytucji edukacyjnych[56], a także na temat indoktrynacji instytucjonalnej[57]. Pojawiły się próby opisu codzienności dzieci, np. w powojennym Krakowie[58], młodzieży[59], a także obszerne opracowania dotyczące pracy zawodowej kobiet i jej konsekwencji dla życia rodzinnego[60]. Obszerną gałąź badań stanowią studia nad powojenną literaturą[61] i wydawnictwami dla dzieci[62]. Pogłębione analizy historyczno-kulturowe ważnych powojennych zjawisk życia społecznego i obyczajowego zawierają prace *Chcieć i mieć. Samowiedza obyczajowa w Polsce czasu przemian*[63] Małgorzaty Szpakowskiej, z której zaczerpnąłem omawianą dalej kategorię „samowiedzy obyczajowej", a także praca zbiorowa pod redakcją

[56] Bolesław Potyrała, Anna Urbaczka, *Demokratyzacja Oświaty w Polsce Ludowej. Materiały, Rozprawy i Studia Na Ogólnopolską Sesję Naukową w Legnicy - 27-28 Maja 1987.* Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Instytut Kształcenia Nauczycieli; Legnicki Oddział Doskonalenia Nauczycieli, Wojewódzka Rada Postępu Pedagogicznego, Wrocław, Legnica 1987; Bolesław Potyrała, *Pedagogika i Oświata w Polsce Ludowej : II Ogólnopolska Sesja Naukowa Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego i Oddziału Doskonalenia Nauczycieli w Legnicy, Legnica, 23-24 Maja 1989 : Materiały Naukowe Cz. 1-2* (Acta Universitatis Wratislaviensis. Prace Pedagogiczne: 82), Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego; Legnicki Oddział Doskonalenia Nauczycieli, Wrocław, Legnica 1989; tenże, *Przemiany Oświaty w Polsce w Latach 1944-1948* (Acta Universitatis Wratislaviensis. Prace Pedagogiczne: 73), Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1991; tenże, *Oświata w Polsce w Latach 1949-1956* (Acta Universitatis Wratislaviensis. Prace Pedagogiczne: 84), Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1992; Krzysztof Kosiński, *O nową mentalność. Życie codzienne w szkołach 1945-1956*, Wydawnictwo Trio, Warszawa 2000; Barbara Moraczewska, *Szkolnictwo polskie w latach 1945-1975 z uwzględnieniem miasta Włocławka*, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej we Włocławku, 2010; Zbigniew Osiński, *Nauczanie Historii w Szkołach Podstawowych w Polsce w Latach 1944-1989*, Lublin 2010; Maria Jolanta Radziszewska, *Nauczyciele szkół powszechnych i podstawowych na Warmii i Mazurach (1945 - 1956)*, Wydanie 1, Oficyna Wydawnicza "Impuls", Kraków 2011; Magdalena Budnik, *Walka z analfabetyzmem w Polsce Ludowej i jej realia w świetle wybranych dokumentów Ministerstwa Oświaty oraz biura pełnomocnika rządu do walki z analfabetyzmem*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Litteraria Polonica", 2013, nr 1, s. 31; Romuald Grzybowski, *Polityczne priorytety i elementy codzienności socjalistycznej szkoły ; wybór studiów poświęconych dziedzictwu edukacyjnemu PRL-u*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2013; tenże (red.), *Zaangażowanie? Opór? Gra?: szkic do portretu nauczyciela w latach PRL-u*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2013.

[57] Zob. Wiesław Theiss, *Zniewolone dzieciństwo. Socjalizacja w skrajnych warunkach społeczno-politycznych*, dz. cyt.; Elwira Jolanta Kryńska, Stanisław Mauersberg, *Indoktrynacja młodzieży szkolnej w Polsce w latach 1945-1956*, Trans Humana, Białystok 2003.

[58] Barbara Klich-Kluczewska, *Rozdział II. Dzieciństwo* [w:] *Przez Dziurkę Od Klucza. Życie Prywatne w Krakowie (1945-1989)*, Wydawnictwo Trio, Warszawa 2005, s. 65–97.

[59] Krzysztof Kosiński, *Oficjalne i prywatne życie młodzieży w czasach PRL*, Rosner & Wspólnicy, Warszawa 2006.

[60] Zob. Malgorzata Fidelis, Maria Jaszczurowska, *Kobiety, komunizm i industrializacja w powojennej Polsce*, Wydanie I, Wydawnictwo WAB, Warszawa 2015; Natalia Jarska, *Kobiety z marmuru: robotnice w Polsce w latach 1945-1960* (Monografie tom 102), Instytut Pamięci Narodowej–Komisja Ścigania Zbrodni Przeciwko Narodowi Polskiemu, Warszawa 2015; Katarzyna Stańczak-Wiślicz i in., *Kobiety w Polsce, 1945–1989. Nowoczesność, równouprawnienie, komunizm*, Universitas, Kraków 2020; Klich-Kluczewska, Barbara, *Rodzina, Tabu i Komunizm w Polsce, 1956-1989*, 28 list. 2016.

[61] Zob. min. Stanisław Frycie, *Literatura Dla Dzieci i Młodzieży w Latach 1945-1970. T. 1: Proza*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1978; Grzegorz Leszczyński, *Kulturowy obraz dziecka i dzieciństwa w literaturze drugiej połowy XIX i w XX w. Wybrane problemy*, Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2006.

[62] Elżbieta Jamróz-Stolarska, *Serie Literackie Dla Dzieci i Młodzieży w Polsce w Latach 1945-1989: Produkcja Wydawnicza i Ukształtowanie Edytorskie*, Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2014.

[63] Małgorzata Szpakowska, *Chcieć i mieć. Samowiedza obyczajowa w Polsce czasu przemian*, W.A.B, Warszawa 2003.

tejże badaczki *Obyczaje polskie. Wiek XX w krótkich hasłach*[64]. Wojenne dzieciństwo, jak pokażę w kolejnym rozdziale, było przedmiotem zainteresowania specjalistów: psycholożek, pedagogów, lekarek oraz pisarzy i historyczek już w pierwszych latach po wojnie, a potem w kolejnych falach zainteresowania wojennym dzieciństwem. Dzisiaj wciąż powstają prace dotyczące wojennych losów dzieci polskich i żydowskich[65], zbierane i wydawane są materiały dokumentujące wydarzenia wojenne[66]. Okołowojenne dzieciństwo w Polsce i Europie Środkowej było tematem monograficznego numeru czasopisma „European Review of History/Revue européenne d'histoire"' w 2015 roku[67].

Uważam, że potrzeba uchwycenia i opisania splotu idei, działań decydentów i urzędników, a także codziennych praktyk osób opiekujących się dziećmi z perspektywy historii kultury jest niezwykle istotna. Chociaż niemożliwe jest poruszenie na kartach pojedynczej pracy wszystkich tematów tyczących się dzieciństwa w przeszłości - jest to raczej zadanie dla kilku dużych zespołów badawczych - to spojrzenie na znane i nieznane fakty, dyskursy i praktyki kulturowe z nowej perspektywy jest w moim przekonaniu cegiełką, którą prezentowane dalej badania dokładają do gmachu nauki w Polsce.

1.2. Podstawa źródłowa pracy

Podstawę źródłową pracy stanowią dwie kategorie materiałów. Pierwsze, zostały wytworzone przez dorosłych, drugie – przynajmniej w jakiejś części – przez dzieci.

Korzystam więc z publikacji książkowych poświęconych dziecku i dzieciństwu (poradników, powieści, reportaży, podręczników), prasy (dzienników, tygodników, miesięczników, przeznaczonych zarówno dla dorosłych, jak i dla dzieci), z aktów prawnych, z dokumentów świadczących o pracy instytucji, w których kręgu zainteresowania leżały dzieci i dzieciństwo (m.in. Ministerstwo Oświaty w Warszawie), znajdujących się w zasobach Archiwum Akt Nowych w Warszawie, oddziałach Archiwów Państwowych rozsianych po Polsce oraz w innych instytucjach gromadzących i udostępniających materiały aktowe. Wykorzystuję również fotografie, filmy, kroniki filmowe z epoki, nie tylko jako ilustrację do opisywanych zjawisk, ale

[64] Tenże, *Obyczaje polskie. Wiek XX w krótkich hasłach*, W.A.B, Warszawa 2008.

[65] *Zdeptane dzieciństwo. II wojna światowa i jej wpływ na los dzieci*, red. Alicja Bartuś, Piotr Trojański, Fundacja na rzecz MDSM, Państwowe Muzeum Auschwitz-Birkenau, Oświęcim 2017.

[66] Olga Orzeł (red.), *Dzieci żydowskie w czasach Zagłady. Wczesne świadectwa 1944-1948. Relacje dziecięce ze zbiorów Centralnej Żydowskiej Komisji Historycznej*, dz. cyt.; *Moje przeżycia wojenne. Wypracowania dzieci z 1946 roku = My wartime experiences. Children's compositions from 1946*, red. Anna Król, Instytut Solidarności i Męstwa im. Witolda Pileckiego, Warszawa 2019.

[67] Zob. Machteld Venken, Maren Röger, *Growing up in the Shadow of the Second World War. European Perspectives*, „European Review of History", 2015, nr 2 (22), s. 199–220 i kolejne artykuły w tym numerze pisma.

również jako cenne źródło informacji na temat praktyk dotyczących dzieciństwa, do których można zresztą zaliczyć fotografowanie i filmowanie dzieci.

Z drugiej strony, wykorzystuję materiały wytworzone przez dzieci jako źródła historyczne. Dotychczas historyczny aspekt dzieciństwa był odtwarzany przez większość badaczy dzieciństwa na podstawie materiałów wytworzonych przez dorosłych, zarówno z perspektywy zewnętrznej (prasa, dokumenty państwowe, podręczniki), jak i wewnętrznej (wspomnienia z dzieciństwa). Jednak badania nad dzieciństwem, zarówno historycznym, jak i współczesnym, domagają się korzystania z materiałów wytworzonych przez dzieci.

Jak twierdzili ponad sto lat temu Florian Znaniecki i William Thomas, dokumenty osobiste są niezwykle ważnym źródłem badań humanistycznych[68]. Wykorzystywane przeze mnie materiały, takie jak dzienniki osobiste, zeszyty lekcyjne, listy (korespondencja prywatna, ale i te pisane do prasy dziecięcej i młodzieżowej), pocztówki, wpisy do sztambucha, a także rysunki dzieci, są typowymi przykładami dokumentów osobistych. Ważne jest dla mnie, aby autor dokumentów był dzieckiem w momencie ich tworzenia. Nie unieważnia to jednak konieczności określenia definicji dzieciństwa. Należy podkreślić, że nie tylko powstawanie, ale i zachowanie (archiwizowanie) twórczości dziecięcej podlega mniej lub bardziej istotnym ograniczeniom i wpływom dorosłych. W analizowanych materiałach poszukuję wszystkiego, co wymyka się ograniczeniom, co jest przejawem spontaniczności, co realizuje się np. w postaci notatek marginalnych czy rymowanek na tylnej stronie okładki zeszytu.

Jeśli chodzi o źródła wytworzone przez dorosłych, to tak jak mediewistom księgi sądowe, tak historykom XX wieku wiele informacji przynoszą dokumenty, w których praktyki poddawane są kontroli odpowiedzialnych za nie (lub za ich brak) instytucji. W rozprawie chętnie korzystam z akt wizytacyjnych, sprawozdań z kontroli, zażaleń i skarg, a także ze specyficznych dokumentów prokuratorskich (wytworzonych przez osławioną Komisję Specjalną). Zdaję sobie sprawę, że dojście do prawdy w przypadku tych dokumentów nie zawsze jest dziś możliwe, dlatego staram się nie rozstrzygać racji stron, pamiętając jednakże, że siła zwykle leży po stronie aparatu władzy. Relacje zawarte w dokumentach służą mi do opisywania norm, ale przede wszystkim do przedstawiania praktyk kulturowych związanych z dzieciństwem. Praktyki kulturowe mają często konstrukcję szkatułkową, to znaczy często zawierają w sobie inne praktyki kulturowe. Na przykład szkoła bez przemocy w Polsce Ludowej generowała skargi na obecną w szkole przemoc. Skargi zaś w procesie wyjaśnień uruchamiały cały biurokratyczny aparat, który generował kolejne praktyki wobec dzieci, takie jak udział w

[68] Jan Szczepański, *Metoda biograficzna* [w:] *Odmiany czasu teraźniejszego*, Książka i Wiedza, Warszawa 1973, s. 615–649.

przesłuchaniach i składanie własnoręcznych podpisów na protokołach przesłuchań uczniów przez kuratorium szkolne.

1.3. Historia kulturowa kiedyś i dziś

Zanim rozwinę konkretne propozycje, przedstawię definicje i wyjaśnię różnice, podkreślam, że z punktu widzenia zastosowanej metody ukazane dalej ustalenia są efektem szeroko zakrojonych badań jakościowych, których podstawę stanowiły źródła historyczne (i do historii kulturowej), tradycyjnie rozumiane jako źródła wiedzy o przeszłości. Ustalenia są więc efektem badań archiwalnych i bibliotecznych.

Celem naukowym prezentowanego projektu jest opisanie kulturowej historii dzieciństwa w Polsce bezpośrednio po II wojnie światowej (okres od 1944 do 1956 roku) poprzez połączenie dwóch istotnych perspektyw badawczych. Pierwsza dotyczy „dzieciństwa", a druga „dziecka".

Nowa historia kulturowa to podejście badawcze, które bada przemiany kultury poprzez analizę reprezentacji, dyskursów i praktyk kulturowych. Nowa historia kulturowa nie jest już nowa, stała się po prostu historią kulturową[69]. W 1989 roku ukazała się praca *The New Cultural History: Essays* pod redakcją Lynn Hunt[70], stanowiąca efekt dwa lata wcześniejszej konferencji naukowej w Berkeley. W przedmowie do tomu Hunt pisała, odpowiadając krytykom:

> (...) Furet i Darnton w swojej krytyce zdecydowanie przestrzegają nas przed tworzeniem historii kulturowej zdefiniowanej jedynie w kategoriach tematów badań. Tak jak historia społeczna przechodziła czasem od jednej grupy do drugiej (robotnicy, kobiety, dzieci, grupy etniczne, starzy, młodzi), nie rozwijając przy tym poczucia spójności czy interakcji między tematami, tak też historia kultury zdefiniowana tematycznie może zdegenerować się w niekończące się poszukiwanie nowych praktyk kulturowych do opisania, czy to karnawałów, masakr kotów, czy procesów o impotencję.
>
> Furet i Darnton są jednak w pewien sposób niesprawiedliwi w swojej krytyce, nie tylko dlatego, że sami tworzą gatunek, który atakują. Historycy, tacy jak Chartier i Revel, nie zaproponowali po prostu nowego zestawu tematów do zbadania; wyszli poza *mentalités*, by zakwestionować metody i cele historii w ogóle (dlatego ich prace są tak wypełnione prolegomenami na temat metody). Poparli osąd Foucaulta, że same tematy nauk o człowieku – na przykład człowiek, szaleństwo, kara i seksualność - są produktem historycznie uwarunkowanych formacji dyskursywnych. Ta radykalna krytyka ma jednak

[69] Peter Burke, *Nowy paradygmat?* [w:] tegoż, *Historia kulturowa. Wprowadzenie*, tłum. Justyna Hunia, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 59.

[70] *The New Cultural History: Essays*, red. Lynn Hunt (Studies on the History of Society and Culture 6), University of California Press, Berkeley 1989.

> podstawowy problem, a jest nim jej nihilistyczny wydźwięk. Gdzie będziemy, gdy okaże się, że każda praktyka, czy to ekonomiczna, intelektualna, społeczna, czy polityczna, jest uwarunkowana kulturowo? Mówiąc inaczej, czy historia kultury może działać, jeśli jest pozbawiona wszelkich teoretycznych założeń dotyczących relacji kultury do świata społecznego – jeśli w istocie jej program jest pomyślany jako podważenie wszelkich założeń dotyczących relacji między kulturą a światem społecznym?
>
> Eseje zawarte w tym tomie poświęcone są badaniu takich właśnie pytań.

Obszernie przywołany fragment przedmowy do tomu tłumaczy nieco kontekst uformowania się podejścia badawczego, które miało przynieść nowy paradygmat w badaniach historycznych. Jak zauważył Roger Chartier, gdy po kilkunastu latach od wydania wspomnianego amerykańskiego tomu rozważał, czy historia kulturowa w ogóle istnieje, to w międzyczasie istotne znaczenie zyskało dla badaczy pytanie o różnice, napięcia i relacje między dyskursem a praktykami kulturowymi[71]. Kilka lat później Peter Burke uznawał istnienie historii kulturowej za pewnik, ale zastanawiał się, czy można mówić o nowym paradygmacie badań historycznych.

Ponad trzydzieści lat dyskusji metodologicznych i praktykowania tego podejścia badawczego wciąż przynosi wartościowe efekty badawcze[72]. Historia kulturowa jest obecna w rozważaniach historyków jako temat i jako podejście w praktyce badawczej, ale stanowi również umieszczaną w tytule lub podtytule publikacji deklarację. Potencjalne czytelniczki i czytelnicy, mając do czynienia z historią kulturową, mają przed sobą obietnicę obcowania ze szczególnym rodzajem opowieści o przeszłości. Historia kulturowa sytuuje się obok historii społecznej i w opozycji do historii politycznej. Niekiedy obietnica nie zostaje zrealizowana. Gdy Hunt przygotowywała przedmowę do wspomnianego tomu, nie mogła przypuszczać, że historia kulturowa stanie się ramą do namysłu m.in. nad dziejami: biżuterii patriotycznej[73], brzuchomówstwa[74], alkoholu[75] (w tym wina[76]) oraz penisa[77].

Jednak, jak zauważył Paweł Rodak, uprawianie historii kulturowej nie zyskało tak wielu

---

[71] Roger Chartier, *La nouvelle histoire culturelle existe-t-elle ?*, „Les Cahiers du Centre de Recherches Historiques. Archives", 30 kw. 2003, nr 31, URL: https://journals.openedition.org/ccrh/291, s. 8–10.

[72] Zob. m.in. Piotr Kubkowski, *Sprężyści. Kulturowa historia warszawskich cyklistów na przełomie XIX i XX wieku*, Wydanie I (Kurs na Kulturę), Narodowe Centrum Kultury, Warszawa 2018.

[73] Ewa Letkiewicz, *Konteksty polskiej biżuterii patriotycznej: konfederacja barska i powstania narodowe w XIX wieku: historia kulturowa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2021.

[74] Steven Connor, Magdalena Buchta, *Kulturowa historia brzuchomówstwa*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych "Uniwersitas", Kraków 2009.

[75] Iain Gately, Anna Kunicka, *Kulturowa historia alkoholu*, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2011.

[76] Dorota Dias-Lewandowska, *Historia Kulturowa Wina Francuskiego w Polsce Od Połowy XVII Do Początku XIX Wieku*, Muzeum Pałacu Króla Jana III w Wilanowie, Warszawa 2014.

[77] David M. Friedman, *Pan niepokorny. Kulturowa historia penisa*, tłum. Joanna Kolczyńska, Muza, Warszawa 2003.

zwolenników, jak nadzieje z tym nurtem wiązane[78]. Również w Polsce – przynajmniej z nazwy i definicji – historia kulturowa jest praktykowana stosunkowo rzadko[79].

Nowa historia kulturowa (ang. *New Cultural History*) to podejście badawcze w dziedzinie historii, które skupia się na badaniu kultury jako ważnego elementu życia społecznego, politycznego i ekonomicznego. Nowa historia kulturowa koncentruje się na badaniu symboli, idei, wartości, praktyk i doświadczeń kulturowych, które wpływają na sposób myślenia i działania ludzi w różnych okresach historycznych.

Opowiadanie o kulturowej historii dzieciństwa w tekście rozprawy porządkuje jedno centralne pojęcie: praktyki kulturowe. Interesują mnie praktyki kulturowe związane z dzieciństwem, a więc to, co się robi dzieciom, z dziećmi i dla dzieci oraz to, co robią dzieci. Praktyki kulturowe zarówno dla tych, którzy je wykonują, jak i dla badacza, nie zawsze muszą posiadać znaczenie. Zawsze jednak posiadają jakieś funkcje.

Czy historia kulturowa musi opowiadać o przemianach kulturowych? Niewątpliwie są one uchwytne w dobrze dobranym materiale źródłowym, umożliwiającym rzetelną komparatystykę. Jednak „tradycja" i „zmiana" pojawiają się w polu badawczym historyka kultury pośród wielu innych kategoryzacji rzeczywistości kulturowej. Niekiedy to, co z pozoru niezmienne okazuje się rewolucyjne, natomiast epokowe zmiany, odnotowywane w dokumentach osobistych przez ich świadków, okazują się raczej zmianą formy niż treści pewnych praktyk kulturowych.

Próbowałem przedstawić różne podejścia i ujęcia do historii dzieci i dzieciństwa. Zastanawiając się nad kształtem tej pracy, próbowałem pozbyć się największych w moim przekonaniu wad dotychczasowych ujęć, mając jednak świadomość, że podjęte decyzje będą generować nowe niedogodności. Mam również świadomość przeszkody, którą stanowi obraz dzieciństwa głęboko zakorzeniony w mojej własnej kulturze.

Dziecko i dzieciństwo są odbierane przez pryzmat różnorodnych konwencji, które zmieniały się historycznie i są zróżnicowane społecznie. Na gruncie badawczym pewna konfiguracja przekonań na temat historii, teraźniejszości i przyszłości dziecka oraz dzieciństwa doprowadziła do powstania nurtu badawczego określanego jako *childhood studies*[80], o którym będę

[78] Paweł Rodak, *„Naprzód widzialne, potem niewidzialne". Historia kulturowa jako historia praktyk* [w:] *Długie trwanie kultury staropolskiej. Ustanowienia, praktyki, rekonstrukcje*, red. Ada Arendt i in., Neriton, Warszawa 2022, s. 63–78.

[79] Warto jednak odnotować powstanie w 2020 roku Katedry Historii Kultury w Instytucie Historii Sztuki na Wydziale Nauk o Kulturze i Sztuce Uniwersytetu Warszawskiego, w której zatrudnionych jest wielu wybitnych historyków i historyczek. Z drugiej strony, w Instytucie Kultury Polskiej UW w ramach pracy Zakładu Historii Kultury oraz innych zakładów i zespołów, podejście badawcze bliskie założeniom historii kulturowej praktykowane jest od wielu lat.

[80] Studia dziecięce bywają określane nurtem lub niekiedy dyscypliną naukową. W ich istotę wpisany jest interdyscyplinarny charakter badań i publikacji z nimi związanych. Wspólnym pierwiastkiem tych badań

jeszcze dalej pisał. Inspiracje płynące wprost z historii refleksji nad dzieciństwem wskazują perspektywę, która towarzyszy współczesnym humanistycznym i społecznym badaniom na dzieciństwem. Chciałbym na konkretnych przykładach prześledzić, w jaki sposób konstruuje się historię dzieciństwa, w jaki sposób opowiada o losach konkretnych dzieci. Nie chciałbym z góry wpisywać analizowanych przedsięwzięć badawczych w konkretne ramy dyscyplinarne, chociaż są one dla mnie istotne.

W dalszej części pracy skupiam się na badaniu źródeł tradycyjnie wykorzystywanych w historii kultury (dokumenty aktowe, prasa, literatura), które posłużą do opisu tego, co stanowi „dzieciństwo", ale będą też materiałem uzupełniającym do opisu sytuacji dziecka po II wojnie światowej. Ważne miejsce w materiale źródłowym zajmą wytwory dzieci, czyli to, co w humanistyce określa się mianem "dokumentów osobistych: listy, pamiętniki, zeszyty z notatkami i zeszyty (a w nich wypracowania szkolne), rysunki z dzieciństwa. Moim zdaniem ich badania powinny być prowadzone z wykorzystaniem metodologii wypracowanej do badania tego typu źródeł, którą postulowali Znaniecki i Thomas[81], a która została rozwinięta w badaniach Józefa Chałasińskiego, Witolda Kuli i Jana Szczepańskiego. Jednak perspektywy badawcze inspirowane badaniami Bronisława Malinowskiego, Claude'a Lévi-Straussa, Jacka Goody'ego i Waltera J. Onga, a rozwijane w mojej macierzystej jednostce: antropologia słowa i antropologia pisma, wydają mi się równie ważne przy badaniu takich źródeł. W szerszym ujęciu prowadzą one do badania antropologii praktyk kulturowych[82]. Zgodnie z założeniami proponowanych perspektyw: odczytanie i zrozumienie przekazu zawartego w dokumentach osobistych zakłada traktowanie ich jako rezultatu określonej praktyki wypracowanej w pewnych specyficznych warunkach kulturowych (np. kształtowanie się wzorów ekspresji kulturowej) i przy użyciu określonego medium.

W przypadku dzienników możliwe jest zastosowanie metodologii wypracowanej przez badaczy tego gatunku. Przede wszystkim cenne wydają się prace Philippe'a Lejeune'a, który wychodzi daleko poza analizę dziennika jako tekstu literackiego. Lejeune zwraca uwagę, że badanie dzienników powinno przybrać formę kompleksowego badania praktyki diarystycznej[83], która odnosi się nie tylko do materialnej strony wytworów diarystycznych, ale także do

jest pewien sposób myślenia o dzieciństwie oraz odrzucenie określonego sposobu mówienia o dzieciństwie. W moimi przekonaniu o *childhood studies* można myśleć jako projekcie tworzonym przez naukowczynie i naukowców specjalizujących się w różnych dziedzinach, podzielających wspólne przekonania na temat dziecka i dzieciństwa, które są efektem procesów opisanych w tym rozdziale.

81 William Isaac Thomas, Florian Znaniecki, *Chłop polski w Europie i Ameryce. T. 1, Organizacja grupy pierwotnej*, tłum. Maryla Topczewska-Metelska, przedm. Józef Chałasiński, Jan Szczepański, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1976.

82 Grzegorz Godlewski, *Luneta i radar. Szkice z antropologicznej teorii kultury*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2016.

83 Philippe Lejeune i in., *"Drogi zeszycie...", "drogi ekranie...": o dziennikach osobistych*, Wydawnictwa

cech osobowych samych wytworów. Lejeune nie zamierza jednak psychologizować, a raczej odnosi się do kulturowych uwarunkowań, w jakich powstają dzienniki – na przykład do relacji między tworzeniem codziennych zapisków a dostępem do narzędzi pisarskich (zeszytów i długopisów), a więc najczęściej do edukacji szkolnej. Lejeune twierdzi, na podstawie dostępnych badań, że autorami pamiętników są przede wszystkim dzieci i młodzież (nawet jeśli ich praktyka ma charakter krótkotrwały, doraźny).

Badanie rysunków dziecięcych wymaga specjalnych narzędzi teoretycznych ze względu na ich specyfikę, choć jeśli chodzi o status źródeł, nie różni się od badania innych źródeł ikonograficznych: należy podkreślić, że rysunki dziecięce mogą być pełnoprawnym źródłem do badań nad historią dzieciństwa i będą wykorzystywane w czwartym rozdziale tej pracy. Status kulturowy rysunków dziecięcych, ich pierwszeństwo przed pismem, a zarazem związki z nauką pisania były przedmiotem rozważań antropologa Tima Ingolda[84]. Podobną perspektywę przyjmuje Marta Rakoczy[85], w której pracach nacisk położony zostaje na badanie praktyki pisania i rysowania w kontekście szkolnym. Oprócz tej perspektywy pomocne były opracowania psychologów z zakresu psychologii rozwojowej[86], a także inne badania, w których rysunek dziecka służy jako narzędzie diagnostyczne dla psychologów, pedagogów i psychiatrów[87]. Dodatkowym wsparciem były prace dotyczące wykorzystania ikonografii w badaniach historycznych i społecznych[88] Natomiast dodatkową trudnością w refleksji nad dzieciństwem na podstawie źródeł tworzonych przez dzieci wydaje się badanie samowiedzy dziecka. Pomocna będzie tu metodologia zastosowana przez Małgorzatę Szpakowską[89] w pracy dotyczącej „samowiedzy obyczajowej" autorów listów kierowanych do prasy popularnej.

Dla historycznych studiów nad dzieciństwem proponuję konkretne, autorskie założenia, jednak zdaję sobie sprawę, że istnieje wiele prac, które stanowiły dla mnie kontekst i inspirację. Najważniejszą stanowił tom *Children's Voices From the Past*[90], a także zbiorowa praca pod

Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2010.

84 Tim Ingold, *Rysowanie, pisanie i kaligrafia*, „Teksty Drugie", 2015, nr (4), s. 371–392.

85 Marta Rakoczy, *Pismo, ciało, rytuał. Szkic o szkolnej inicjacji w piśmienność*, „Kultura i Społeczeństwo", 2014, nr 4 (58), s. 93–109.

86 Stefan Szuman, *Sztuka dziecka. Psychologja twórczości rysunkowej dziecka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990; Anna Drewecka, *Dzisiaj narysuję: rozwój plastyczny dziecka*, Novae Res, Gdynia 2014.

87 Gerald D. Oster i in., *Rysunek w psychoterapii* (BT Biblioteka Terapeuty), Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.

88 Peter Burke, *Naoczność. Materiały wizualne jako świadectwa*, tłum. Justyna Hunia, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012; Gillian Rose, Ewa Klekot, *Interpretacja materiałów wizualnych: krytyczna metodologia badań nad wizualnością* (Metodologia), Wydawnictwa Naukowe PWN, Warszawa 2010.

89 Małgorzata Szpakowska, *Chcieć i mieć. Samowiedza obyczajowa w Polsce czasu przemian*, dz. cyt..

90 Kristine Moruzi, Nell Musgrove, Carla Pascoe Leahy, *Children's Voices From the Past*, Palgrave MacMillan, Londyn 20 kw. 2019.

tytułem *The Children's Table: Childhood Studies and the Humanities*[91]. „Stolik dziecięcy" to przestrzeń pozwalająca na zepchnięcie dzieci na margines wydarzenia społecznego dla ich pozornego komfortu i rzeczywistej wygody dorosłych uczestników spotkań i imprez, na które przychodzi się z dziećmi. Autorki książki *Dzieciństwo. Doświadczenie bez świata*[92] również nie są optymistkami w kwestii dzieciństwa. Postulują postrzeganie dzieciństwa jako tytułowego doświadczenia: czasowego braku dostępu do świata. W takiej wizji przejście od bycia dzieckiem do niebycia dzieckiem odbywa się, jak piszą autorki za Peterem Bergerem i Thomasem Luckmannem, poprzez włączenie dziecka do „wspólnego świata", który byłby rzeczywistością społeczną. Integracja taka przebiega nie tylko wieloetapowo, ale i wielokierunkowo, wskazuje się bowiem, że dziecko nie tylko wchodzi w ten „wspólny świat", ale i wykoleja się z niego, uczy się manipulować relacjami społecznymi, dostrzega możliwość naruszenia „umowy społecznej", wreszcie jest w stanie, będąc jeszcze dzieckiem, zrzucić dziecięcą maskę. W ślad za tymi ustaleniami, moją roboczą propozycją byłoby postrzeganie dzieciństwa jako specyficznej praktyki, czy raczej konstelacji praktyk, a także samorealizacji.

Wymienione prace i ujęcia badawcze dowodzą, że nie da się uśrednić badanego dzieciństwa, chociaż uproszczenia są konieczne do pisania dziecięcej historii. Nie ma jednego dziecka, ale jest wiele różnych dzieci funkcjonujących w różnych kulturach i społecznościach; nie ma jednego dzieciństwa, ale jest wiele projektowanych i odgrywanych dzieciństw.

W naukach historycznych badania prowadzone z perspektywy grup wykluczonych i mniejszościowych nie są niczym nowym. Wśród takich prac można wymienić m.in. prace z nurtu mikrohistorii, analizy konkretnych zjawisk, ale również szeroko zakrojone syntezy, takie jak m.in. *Ludowa historia Stanów Zjednoczonych: od roku 1492 do dziś* Howarda Zinna[93].

Źródła do badań nad historią kultury, z których korzystam w czwartym rozdziale pracy, są w części źródłami wywoływanymi. Powstały z jakieś przyczyny i w jakimś celu lub co najmniej po zachęcie kogoś innego, często osoby dorosłej. Mogły również, chociażby wypracowania, podlegać nie tylko selekcji, ale również modyfikacji pod naciskiem dorosłych (i to niekoniecznie na jednym poziomie; ingerować w treść mogli jednocześnie rodzic lub opiekun i nauczyciel). Trudno jednak z perspektywy historyka nie skorzystać z takich źródeł, nawet jeśli nie są one czystym wytworem dziecięcej spontaniczności. Nie ma zresztą żadnej gwarancji, po takim czasie, że coś co za taki wytwór uważamy, było nim w rzeczywistości.

[91] *The Children's Table: Childhood Studies and the Humanities*, red. Anna Duane, University of Georgia Press, 1 czer. 2013.

[92] Małgorzata Jacyno, Alina Szulżycka, *Dzieciństwo. Doświadczenie bez świata*, Oficyna Naukowa, Warszawa 1999.

[93] Howard Zinn, *Ludowa historia Stanów Zjednoczonych: od roku 1492 do dziś*, tłum. Andrzej Wojtasik (Seria Historyczna 23), Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2016.

Analizując kolejne materiały źródłowe, będę starał się zwrócić uwagę na ich miejsce w archiwum i okoliczności wytworzenia, wskazując ponownie na to, co o kulturowym postrzeganiu dziecka i dzieciństwa może ono powiedzieć.

W ostatnich kilkunastu latach do różnego rodzaju wydawnictw wspomnieniowych, dołączyły projekty dotyczące historii mówionej. Używam słowa projekt, ponieważ forma działań badaczy *oral history* jest zróżnicowana. Nagrania po wstępnym opracowaniu mogą znaleźć się na stronie internetowej lub wystawie, mogą też służyć badaczom do przygotowania publikacji. Poruszają one często ważne i trudne tematy, czego przykładem jest praca Jakuba Gałęziowskiego poświęcona polskim *children born of war* (CBOW)[94]. Chociaż jest to praca oparta na dokumentach archiwalnych, bolesne wspomnienia CBOW, z którymi rozmawiał badacz, tworzą ważny kontekst. Jednak poza warstwą znaczeń wspomnienia niosą dodatkowy ładunek emocjonalny, co w tym przypadku jest zaletą pracy Gałęziowskiego, ponieważ oswajają czytelnika z emocjami CBOW. Jednak odległość od wydarzeń, o których opowiadali rozmówcy historyka, sprawia, że są to emocje przefiltrowane przez upływający czas.

1.4. Radar, luneta i sonda. Podejście postparadygmatyczne i jego zalety

W tytule podrozdziału wymieniono nazwy instrumentów służących do poznawania otaczającej nas rzeczywistości. Dwa pierwsze zostały zaproponowane przez Grzegorza Godlewskiego, jako metafory strategii epistemologicznych. Metafora sondy, wywiedziona z propozycji twórców teorii ugruntowanej, ma odpowiadać proponowanej strategii poznawczej oraz sposobowi postępowania wobec materiałów źródłowych.

Radar i luneta

Proponuję w rozważaniach nad historią dzieciństwa podejście postparadygmatyczne. Pod pojęciem „podejścia postparadygmatycznego" rozumiem sytuację, w której w rezultacie nowych badań i ich wyników, nie udało się uzgodnić jednej słusznej drogi postępowania. Podejście postparadygmatyczne w humanistyce może w moim przekonaniu cechować również przesunięcie zainteresowania z wyników na metody badawcze. Grzegorz Godlewski, przedstawiając sposoby badania antropologii praktyk kulturowych, opisuje dwie różne strategie epistemologiczne. Zdaniem Godlewskiego strategia dostosowana do potrzeb współczesnej,

[94] Jakub Gałęziowski, *Niedopowiedziane biografie. Polskie dzieci urodzone z powodu wojny*, dz. cyt..

postparadygmatycznej nauki to strategia radaru[95]. Strategia lunety, związana z nauką paradygmatyczną, oznacza, że badacz od początku posługuje się „inwazyjnymi narzędziami poznawczymi", w dodatku na każdym etapie badań. Z góry przyjęte założenia sprawiają, że badaczka lub badacz biorą pod uwagę tylko te elementy rzeczywistości, które mieszczą się w ramach teorii, którą się posługuje. Zdaniem Godlewskiego, uzyskane w ten sposób wyniki są przewidywalne i ograniczające[96]. Natomiast strategia radaru implikuje świeżą postawę epistemologiczną, w której:

> Badacz nie dysponuje w punkcie wyjścia żadną teorią badanej rzeczywistości, żadnym paradygmatem, lecz działając jak tradycyjny radar, przyjmuje wobec rzeczywistości postawę otwartą: zwraca się jedynie w pewną stronę i wysyła otwarte pytania, jak fale radiowe, gotowy do tego, by odbierać wszystkie nadchodzące w odpowiedzi sygnały, niezależnie od ich źródła i charakteru, w postaciach, w jakich się pojawiają. Powstający w ten sposób obraz rzeczywistości jest nie tylko bardziej wszechstronny, bo nie zdeterminowany przez żadną teorię, z istoty swojej zawsze w jakiejś mierze jednostronną, ale również w mniejszym stopniu zapośredniczony i uformowany przez wcześniejsze założenia i oczekiwania.[97]

Strategia radaru będzie miała zastosowanie do zgromadzonych materiałów źródłowych. W trakcie kwerendy badacz stosujący strategię radaru buduje wiedzę ze źródeł, choć jest też uzależniony od porządku archiwalnego (dlatego potrzebna mu sonda). W niniejszej pracy, jak już pisałem, wyróżnione zostały co najmniej dwie kategorie źródeł. Po pierwsze, źródła tradycyjnie wykorzystywane w historii kultury. Na przykład oficjalne dokumenty państwowe (sprawozdania, agendy, sprawozdania finansowe), prasa, podręczniki, kroniki szkolne. Materiały te służą do opisu tego, co składa się na dzieciństwo, widziane głównie z perspektywy instytucjonalnej. Mogą być również pomocne w opisie ogólnej sytuacji dzieci po II wojnie światowej. Po drugie, ważne miejsce w materiałach źródłowych zajmują wytwory dzieci. W humanistyce ten rodzaj wytworów nazywany jest dokumentami osobistymi. Są to: listy, kartki pocztowe, pamiętniki, zeszyty, wypracowania szkolne, rysunki. Autor lub autorka tych dokumentów musi być dzieckiem w momencie ich powstawania. Konieczne jest więc ustalenie możliwych, kulturowych i historycznych definicji dzieciństwa. Daje to szansę na dotarcie do materiałów, które wcześniej nie były powszechnie wykorzystywane w badaniach

[95] Skądinąd radar odegrał ważną rolę w czasie II wojny światowej jako sprzęt wojskowy. W pierwszych latach powojennych był jeszcze wynalazkiem nowym i ekscytującym – szczególnie dla dzieciWitold Rybczyński, *Co to jest radar*, Radiowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1948.

[96] Grzegorz Godlewski, *Antropologia praktyk kulturowych* [w:] tegożtegoż, *Luneta i radar. Szkice z antropologicznej teorii kultury*, Warszawa 2016, s. 183–185.

[97] Tamże, s. 183.

nad dzieciństwem i lepsze zrozumienie, co oznaczało w przeszłości bycie dzieckiem, jakie były dziecięce doświadczenia, myśli i emocje. Należy również podkreślić, że zachowane do dziś wytwory dziecięce często nie były wolne od wpływu osób dorosłych. Dzieje się tak ze względu na: ich selekcję, której dokonują dorośli; wzory pisma, których dzieci uczą się od dorosłych; poprzez nauczanie szkolne.

Przy posługiwaniu się strategią radaru, gdy badacz zgromadzi już odpowiednie źródła, można wykorzystać różne narzędzia do ich interpretacji. To, co Godlewski proponuje jako antropologię praktyk kulturowych, nie stanowi konkretnego narzędzia. Jest szansą na znalezienie lepszego, bardziej efektywnego sposobu poznania. Godlewski w praktyce badawczej podąża za Victorem Turnerem, choć w jego przypadku przedmiotem zainteresowania staje się jest to codzienne doświadczenie zwykłych ludzi, inaczej niż dla brytyjskiego antropologa[98]. Antropolog pisma podkreśla zarazem, że zapis doświadczenia nie jest równoznaczny z doświadczeniem[99].

Dzieciństwo w perspektywie praktyk kulturowych

Życie codzienne zbudowane jest przede wszystkim z praktyk. Praktyki jako kategoria badawcza są wykorzystywane w antropologii od dawna. Często kojarzone są z teorią Pierre'a Bourdieu, a także z refleksją Michela de Certeau.

Do rozumienia pojęcia praktyk przez Pierre'a Bourdieu można przybliżyć się poprzez zapoznanie się z jego teorią przemocy symbolicznej, koncepcją habitusu i analizą różnych sfer życia społecznego. Według Bourdieu, praktyki społeczne nie są wynikiem świadomych wyborów czy racjonalnych kalkulacji, lecz są uwarunkowane przez strukturę pola, w którym się odbywają, oraz przez habitus, czyli system dyspozycji nabytych w procesie socjalizacji[100]. Praktyki te są także poddane wpływowi przemocy symbolicznej, która polega na narzucaniu dominującej wizji świata i legitymizowaniu nierówności społecznych. Bourdieu badał praktyki w różnych obszarach, takich jak polityka, kultura, sztuka czy edukacja, starając się ujawnić ukryte mechanizmy władzy i reprodukcji społecznej. Teoria praktyki Bourdieu jest więc próbą połączenia perspektywy obiektywistycznej i subiektywistycznej, strukturalnej i interakcyjnej, makro- i mikrosocjologicznej.

Rozumieniu pojęcia praktyk przez Michela de Certeau można przyjrzeć się z różnych

98 Tamże, s. 190.
99 Tamże, s. 191.
100 Pierre Bourdieu, *Szkic teorii praktyki. Poprzedzony trzema studiami na temat etnologii Kabylów*, tłum. Wiesław Kroker, Wydawnictwo Marek Derewiecki, Kęty 2007.

perspektyw. W swojej książce *Wynaleźć codzienność. Sztuki działania*[101] francuski filozof przedstawia praktyki jako taktyczne działania jednostek, które umożliwiają im przetrwanie i tworzenie sensu w ramach ograniczeń oraz reguł społecznych i kulturowych. Praktyki te są przeciwstawiane strategiom, które są zarezerwowane dla instytucji i podmiotów mających władzę nad przestrzenią i dyskursem. De Certeau analizuje różne obszary praktyk życia codziennego, takie jak czytanie, pisanie, mówienie, chodzenie po mieście, gotowanie czy wierzenie. Jego podejście jest interesujące i inspirujące, ale też niełatwe do uchwycenia i zastosowania w naukach społecznych i humanistycznych. Wymaga ono uwzględnienia złożoności i nieprzewidywalności ludzkiego działania oraz docenienia jego kreatywności, ekonomii daru i etyki uporu.

Dwa główne punkty, które pozwalają odróżnić propozycję badania praktyk Grzegorza Godlewskiego od koncepcji Pierre'a Bourdieu, to rezygnacja z kategorii habitusu oraz umożliwienie badaczowi zmniejszenia dystansu potrzebnego do obiektywizacji praktyki. Polski badacz zastępuje habitus kategorią form życia, zaczerpniętą z pism Ludwiga Wittgensteina. Dla Godlewskiego stwarza to możliwość skupienia się na kulturowych aspektach praktyk zamiast na społecznych. Godlewski traktuje formy życia jako formy kultury. Dla studiów nad dzieciństwem porzucenie kategorii habitusu może być okazją do nieangażowania się w dyskusję na temat habitusu dzieci, który może być postrzegany jako wykształcony przez instytucje lub rodzinę.

Godlewski definiuje praktyki jako „dające się wyodrębnić, względnie stabilne sekwencje czynności usytuowane w przestrzeni i rozwijające się w czasie, podejmowane przez konkretne podmioty kierujące się wspólnymi regułami, schematami, dyspozycjami lub wyobrażeniami"[102]. Badanie praktyk możliwe jest nie tylko teoretycznie. Antropologowie zwykle sami nie praktykują, ale mogą być obecni, gdy inni praktykują[103]. Podejście teoretyczne pozwala zdystansować się od badanej rzeczywistości. Aby kontrolować dystans, badacze muszą informować o narzędziach, które służą do obiektywizacji praktyki. W badaniach nad przeszłym dzieciństwem kluczowa jest świadomość, że perspektywę badacza kształtują i wpływają na nią studia nad dzieciństwem, inspirowane m.in. pedagogiką Janusza Korczaka oraz Konwencją o Prawach Dziecka.

Badanie praktyk może być korzystne z perspektywy historii kultury i *childhood studies*. Rozważania nad praktykami zmniejszają dystans między dziećmi a dorosłymi, ponieważ

[101] Michel de Certeau, *Wynaleźć codzienność. Sztuki działania*, tłum. Katarzyna Thiel-Jańczuk, Universitas, Kraków 2008.
[102] Grzegorz Godlewski, *Antropologia praktyk kulturowych*, dz. cyt., s. 200.
[103] Tamże, s. 224–228.

praktyki nie są jedynie wytworem racjonalnego umysłu[104]. Niektóre praktyki są irracjonalne lub racjonalne w nieznany sposób. Pozwala to usunąć kulturową dychotomię między dorosłym a dzieckiem, którą często konstruuje się za pomocą przeciwstawiania racjonalności i emocjonalności. Badacze inspirujący się studiami nad dzieciństwem często szukają dowodów na to, że niektóre dzieci są traktowane przedmiotowo lub podmiotowo. Kategoria praktyk kulturowych pozwala na unikanie binarnych opozycji i włączanie zjawisk w szerszy krajobraz kulturowy.

Grzegorz Godlewski pisze przede wszystkim o badaniach antropologicznych, choć można zaadaptować jego propozycję do badania historii kultury. Badacz kieruje radar na materiały źródłowe powstałe wokół badanego okresu, zgromadzone w polskich archiwach. W kolejnym kroku badacz analizuje poszczególne przejawy doświadczenia i traktuje je jako wynik określonych praktyk kulturowych. Wypowiedzi te mogą zawierać również opisy praktyk. Pozwalają one powiedzieć coś nie tylko o celach, planach i intencjach, ale również o pamięci, umiejętnościach, ciele, zmysłach, emocjach, nastrojach, skłonnościach i intuicjach. Co więcej, praktyki można opisywać za pomocą czasowników takich jak towarzyszyć, podążać, asystować, angażować się, uczestniczyć, dołączać, dzielić się. Ostatnim krokiem jest zobiektywizowanie zebranych danych poprzez umieszczenie ich w szerszym kontekście kulturowym za pomocą kategorii emicznych zaczerpniętych z wcześniejszych analiz.

Sondowanie w archiwum

Sonda to urządzenie, które pozwala zbadać konkretny fragment niedostępnego przedmiotu – sonda kosmiczna – odległych planet i naturalnych satelitów, sonda medyczna – żołądka. Sondę wykorzystuje się punktowo. Taka też była moja taktyka i praktyka wobec materiału źródłowego, inspirowana socjologiczną teorią ugruntowaną[105], która wyróżniła jako istotny moment wytwarzania teorii proces nazywany próbkowaniem[106]. Sondowałem materiały w kolejnych archiwach i bibliotekach. Tak więc próbkowanie odbywało się na etapie zbierania materiału źródłowego. Historycy XX wieku cierpią na nadmiar źródeł i dokonują ich selekcji. Z pracy metaforycznego radaru, sond i z moich własnych przemyśleń wynika struktura kolejnych rozdziałów rozprawy. Poruszane kwestie z jednej strony mają reprezentować szeroki

[104] Tamże, s. 214.

[105] „Sposób dochodzenia do teorii dostosowany do jej przypuszczalnych zastosowań" został opisany w latach 60. XX wieku w procedurze generowania teorii ugruntowanej w socjologii, przyjętej później przez antropologię, a także inne nauki humanistyczne. Zob. Kathy Charmaz, *Teoria ugruntowana: praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*, red. Krzysztof Konecki, tłum. Barbara Komorowska (Metodologia), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.

[106] Tamże, s. 125–158.

zakres tematów i problemów, z drugiej skupiać się na tym, co istotne w mikroperspektywie. Synekdochy „pars pro toto" i „toto pro pars" stanowią nie tylko motto tej pracy, ale wyjaśniają też możliwość podjęcia obszernego tematu w pracy o ograniczonej objętości.

Proponowana droga postępowania badawczego posiada również zagrożenie, na które warto zwrócić w tym miejscu uwagę. Proponowany sposób doboru źródeł może dawać przypadkowe rezultaty. Sondowanie i próbkowanie materiałów źródłowych pozwala poznać ich bardzo szeroki zakres, jednak nie daje gwarancji stuprocentowej pewności. O ile w przypadku wspominanych we wcześniejszej części rozdziału badaniach mediewistycznych, badaczki i badacze dysponowali szerokim, ale ograniczonym zasobem źródeł, w przypadku historii kulturowej XX wieku listę źródeł można rozszerzać bez końca. Konieczność wyboru, klasyfikacji i typologizacji, to podstawowe procedury, jakimi dysponuje historyk kultury.

1.5. Czy dzieci wywołują rewolucje? Emergentny projekt nowoczesnej wrażliwości

Opisanie kulturowej historii dzieciństwa w Polsce lat 1944-1956 wymaga omówienia ram teoretycznych badanego tematu. Wprowadzenie w zagadnienia współczesnych badań nad dzieciństwem nie tylko pozwoli lepiej naświetlić proponowaną przeze mnie perspektywę, stanowi również istotny element pisania historii kulturowej[107]. Konieczne wydaje się zdanie sprawy nie tylko z rezultatów badań, ale przede wszystkim z poznawczej drogi, którą przebył badacz lub, odwołując się do innej metafory, z soczewki używanej do oglądu badanej rzeczywistości. Dopełnieniem tej relacji są pojawiające się na kartach rozprawy komentarze dotyczące praktyki badawczej jej autora. Przedstawiony na kolejnych stronach problemowy przegląd tematyki badań nad dzieciństwem i dziećmi (nurtu określanego w języku angielskim jako *childhood studies* lub *children studies*), ma na celu pokazanie historycznego kontekstu zainteresowania tematem dzieciństwa poprzez wydobycie tropów istotnych dla namysłu nad historią kultury.

Rewolucja naukowa w badaniach nad dzieciństwem zbiegła się w czasie z wydaniem pracy Philippe'a Ariès*a L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien régime*[108], uchwaleniem przez Zgromadzenie Ogólne ONZ Deklaracji Praw Dziecka (1959) oraz przemianami społecznymi drugiej połowy lat 60. Wskazanie jednego lub kilku czynników zmiany w postrzeganiu dziecka

[107] Nazywanej również nową historią kulturową. Zob. Peter Burke, *Nowy paradygmat?*, dz. cyt., por. Alessandro Arcangeli, *Cultural History: A Concise Introduction*, Routledge, Londyn 2012, s. 6.

[108] Philippe Ariès, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien régime*, Plon, Paryż 1960.

i dzieciństwa, jak i dokładnych ram chronologicznych tych zmian, jest trudne do przeprowadzenia. Pedagożka społeczna, Barbara Smolińska-Theiss, proponowała zastosowanie optyki „przełomów i przejść", które towarzyszyły ewolucji refleksji nad dzieckiem i dzieciństwem, w ich społecznym i kulturowym kontekście. Badaczka dostrzegała rewolucyjną potencjalność zmieniającego się spojrzenia na dziecko i dzieciństwo:

> Można się zastanawiać, czy, a jeśli tak, to w jakim zakresie, te kolejne przełomy i zmiany odzwierciedlają społeczną *praxis*, związaną z obecnością dzieci w życiu społecznym, z ich partycypacją w różnych decyzjach i działaniach podejmowanych dla dzieci, z dziećmi, w imię ochrony ich praw. Można także stawiać pytania o uzewnętrznianie się tych tendencji w warsztatach badawczych i akademickim dyskursie dzieciństwa. Najtrudniej jest rozstrzygnąć, w jakim stopniu te przełomy, tendencje i zmiany odnoszą się do tego wybranego obszaru badań, w jakim zaś odzwierciedlają i pokazują ogólne prawidłowości rozwoju nauk społecznych oraz zmieniające się paradygmaty w pedagogice[109].

Pisząc o przełomach, tendencjach i zmianach, Smolińska-Theiss zarezerwowała termin „paradygmat" dla wąskiej dziedziny, którą się zajmuje. Pod pojęciem „paradygmatu" Thomas Kuhn rozumiał „powszechnie uznawane osiągnięcia naukowe, które w pewnym czasie dostarczają społeczności uczonych modelowych problemów i rozwiązań"[110]. Zdaniem amerykańskiego filozofa nauki zmiana paradygmatu następuje, gdy w ramach prowadzonych badań, przy zastosowaniu standardowych metod badawczych, nie da się uwzględnić otrzymanych wyników w ramach znanych teorii. Wówczas przeprowadza się nowe, specjalne badania, które pozwalają wypracować nowe skuteczne procedury postępowania. Ten zasadniczy zwrot „w zawodowych przekonaniach" badaczki lub badacza nazwał Kuhn „rewolucją naukową"[111].

Podobnie jak Smolińska-Theiss, za istotne uznaję rozważenie, czy i w jaki sposób dyskursy eksperckie[112] dotyczące dzieciństwa stanowiły w przeszłości i wciąż stanowią reakcję na wyobrażenia i praktyki kulturowe wobec dzieci w różnych grupach społecznych. Sądzę, że dawne rozważania o dzieciństwie i wychowaniu, jak i współczesną literaturę naukową, można traktować jako źródło idei i praktyk, jak i odpowiedź na praktyki i idee. Ten zasób utrwalonych w kulturze przekonań na temat dziecka i dzieciństwa jest częścią imaginarium kulturowego.

[109] Barbara Smolińska-Theiss, *Rozwój badań nad dzieciństwem - przełomy i przejścia*, „Chowanna", 2010, nr 1, s. 25–26.

[110] Thomas S Kuhn, *Struktura rewolucji naukowych*, tłum. Helena Ostromęcka, Justyna Nowotniak, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2009, s. 10.

[111] Tamże, s. 27.

[112] Pod tym pojęciem rozumiem wszelkie wypowiedzi i teksty kultury, które na różne sposoby analizują określone kwestie, w tym przypadku dotyczące dziecka i dzieciństwa. Będą to m.in. traktaty filozoficzne, poradniki, akty normatywne, notki blogowe, filmy w mediach społecznościowych itp. Por. Barbara Smolińska-Theiss, *Rozwój badań nad dzieciństwem - przełomy i przejścia*, dz. cyt..

Termin „imaginarium” został zapożyczony z pracy Charlesa Taylora, kanadyjskiego filozofa, który definiował "imaginarium społeczne" jako „sposoby, w jakie ludzie wyobrażają sobie swoją społeczną egzystencję, jak przystosowują się do innych, jak toczą się sprawy między nimi i bliźnimi; [imaginarium społeczne] to także oczekiwania, które zwykle się spełniają, oraz głębsze normatywne koncepcje i obrazy, leżące u ich podstaw”[113]. Taylor pisząc o „nowoczesnych imaginariach społecznych” koncentruje się na opisie konkretnego, nowoczesnego imaginarium społecznego właściwego dla społeczeństw zachodnich. Imaginarium to wywodzi z oświeceniowej myśli filozoficznej (z dzieł Johna Locke'a i Hugona Grocjusza) i jej praktycznej realizacji najpierw w kulturze szlacheckiej, następnie w kulturze innych warstw społecznych, prowadząc w rezultacie do powstania społeczeństwa, w którym jednostki mają świadomość swojej indywidualności i osobistej wolności, której celem nie jest wyłącznie partycypacja w życiu politycznym, ale także korzystanie ze zdobyczy wzrostu gospodarczego i zadowolenie w życiu prywatnym[114]. Istotną cechą koncepcji społecznego imaginarium jest wzajemny wpływ idei na praktyki społeczne oraz praktyk społecznych na idee. Taylor traktuje idee i praktyki jako komplementarne bez wskazywania na pierwszeństwo czy to idei, czy praktyki społecznej. Jak zauważyła Justyna Kowalska-Leder, koncepcja Taylora sprzyja również dostrzeżeniu roli, „jaką w regulacji życia odgrywają wyobrażenia potoczne", które „przenikają się (...) z treściami produkowanymi przez elity symboliczne i rozpowszechnianymi między innymi w systemie edukacji”[115].

Proponuję rozumieć imaginarium kulturowe jako s p o s o b y , w j a k i e l u d z i e w y o b r a ż a j ą s o b i e w s p ó l n o t ę k u l t u r o w ą , w k t ó r e j f u n k c j o n u j ą , d o j a k i c h s y m b o l i , k o n c e p c j i , z w y c z a j ó w i w a r t o ś c i o d w o ł u j ą s i ę w s w o i c h d z i a ł a n i a c h i w y p o w i e d z i a c h . Imaginaria kulturowe nie są statyczne. Ulegają przeobrażeniom i przesunięciom ich elementów składowych. Kierunek i dynamika zmian są wypadkową działalności elit i instytucji władzy oraz dialogu i oporu społecznego. Jako przykłady myślicieli, którzy badali przemiany tak definiowanych imaginariów kulturowych, można wymienić z jednej strony Michela Foucaulta, demaskującego historyczne sposoby oddziaływania instytucji władzy i przemocy, z drugiej Michela de Certeau, który próbował opisywać taktyki oporu.

Dostęp badacza do imaginarium kulturowego zapośredniczony jest w reprezentacjach i praktykach kulturowych. Z poziomu imaginariów widać postaci, wydarzenia, praktyki i

[113] Charles Taylor, *Nowoczesne imaginaria społeczne*, tłum. Adam Puchejda, Karolina Szymaniak, Wydawnictwo Znak, Kraków 2010, s. 37.
[114] Tamże, s. 232.
[115] Justyna Kowalska-Leder, *Wstęp* [w:] *Ślady Holokaustu w Imaginarium Kultury Polskiej*, red. Justyna Kowalska-Leder i in., Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2017, s. 15.

idee, które funkcjonowały w więcej niż jednym imaginarium właściwym dla określonego czasu, kultury i grupy społecznej[116]. Z punktu widzenia współczesnej humanistyki nie jest to jednak kategoria pozbawiona wad. Konstruktywistyczny paradygmat analizy imaginariów kulturowych staje się niewystarczający. Badaczki i badacze domagają się jego przekroczenia, co opisuję w kolejnych podrozdziałach.

Badania nad dzieciństwem nie posiadają jednej spójnej i skodyfikowanej metodologii, ani centralnej instytucji koordynującej ich tematykę i perspektywę. Do *childhood studies* można zaliczyć prace niejednorodne metodologicznie i tematycznie, przynależne do wielu dyscyplin naukowych – m.in. socjologii, literaturoznawstwa, pedagogiki, psychologii, historii – niekiedy przekraczających ramy humanistyki i nauk społecznych, publikowane indywidualnie lub w ramach serii tematycznych[117]. Dorobek badaczek oraz badaczy dziecka i dzieciństwa składa się na permanentnie niedokończony projekt wykraczający poza kategorie *stricte* badawcze, zarazem poszerzający rolę i odpowiedzialność nauki. *Childhood studies* widziane z tej perspektywy są, sięgając do języka nauk przyrodniczych (i studiów miejskich[118]), emergentne. To znaczy tworzą struktury, które nie posiadają jednej przyczyny powstania i jednej reguły je strukturyzującej, ale składające się na nie elementy pozostają ze sobą w relacji, która wpływa

[116] Przykładem może być tutaj Janusz Korczak, o którego wizji dzieciństwa piszę szerzej w tym rozdziale. Badacze i badaczki dzieciństwa mogliby przyznać: „wszyscyśmy z niego". Ale czy rzeczywiście? Można uznać go za jednego z najwybitniejszych pedagogów i wychowawców swojego czasu, pomysłowego twórcę zarówno idei, jak i metod wychowawczych. Janusz Korczak nie był jednak odosobniony w swoich praktycznych działaniach i w podzielanym światopoglądzie. Funkcjonował na przecięciu kilku imaginariów społecznych i kulturowych, jako Żyd, Polak, intelektualista i wychowawca, lekarz-pedolog-pediatra, członek społeczności Domu Sierot i Naszego Domu. Zob. Joanna Olczak-Ronikier, *Korczak. Próba biografii*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2011; por. m.in. Bogna Świątkowska, Marta Ciesielska, *„Zaufać dopiero wkraczającemu w świat". Rozmowa z Martą Ciesielską o aktualności myśli Marii Falskiej i Janusza Korczaka* [w:] *Nasz Dom 1919-2019. Pedagogiki społeczne, miasto i dzieciństwo w praktyce Naszego Domu*, red. Marcin Gołąb, Zuzanna Sękowska, Bęc Zmiana, Warszawa 2019, s. 144–159; Agnieszka Witkowska-Krych, *"Natchnienie daje mi pięć kieliszków spirytusu pół na pół z gorącą wodą", czyli o roli alkoholu w życiu Janusza Korczaka* [w:] *Oblicza alkoholu w kulturze elit od średniowiecza do współczesności*, red. Robert Bubczyk, Barbara Hołub, Justyna Sołtys, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2015, s. 157–165.

[117] Spośród autorek prac naukowych wydanych w ostatnich latach, które omawiają stań badań i wiedzy warto wymienić m.in. następujące artykuły i prace w języku polskim: Barbara Smolińska-Theiss, *Rozwój badań nad dzieciństwem - przełomy i przejścia*, dz. cyt.; Ewa Maciejewska-Mroczek, *Rozdział pierwszy. Dzieci* [w:] tejże, *Mrówcza zabawa. Współczesne zabawki a społeczne konstruowanie dziecka*, TAiWPN Universitas, Kraków 2012, s. 27–68; Magdalena Radkowska-Walkowicz, Maria Reimann, *Dzieci i zdrowie. Wprowadzenie* [w:] *Dzieci i zdrowie. Wstęp do childhood studies*, red. Magdalena Radkowska-Walkowicz, Maria Reimann, Oficyna Naukowa, Warszawa 2018, s. 9–23; Agnieszka Janik, *Wprowadzenie do problematyki badań nad dzieciństwem* [w:] tejże, *Podwórkowe przestrzenie i miejsca zabaw. Studium pedagogiczno-kulturowe*, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2021, s. 21–89, a także *Children Studies – Encyklopedia Dzieciństwa*, URL: http://encyklopediadziecinstwa.pl/index.php/Children_studies (term. wiz. 06. 02. 2023) (projekt polskiej internetowej Encyklopedii, poświęconej badaniom nad dzieciństwem, jest wart odnotowania, chociaż nie jest wolny od wad). W dalszej części rozdziału cytuję, omawiam i przywołuję obcojęzyczne prace z zakresu *childhood studies*. Wszystkie cytaty z nieopublikowanych w języku polskim prac zostały przetłumaczone przeze mnie.

[118] Aleksandra Wasilkowska, Andrzej Nowak, Jakub Chmielewski, *Warszawa jako struktura emergentna. Em_Wwa 1.0 = Warsaw as emergent structure. Em_Wwa 1.0*, Fundacja Bęc Zmiana, Warszawa 2009.

na ich właściwości i sposób uporządkowania[119]. Zasięg tego projektu jest globalny, ale idea dzieciństwa umocowana jest w historii kultury zachodniej, w tym polskiej i europejskiej. Z tej perspektywy, poprzez studia porównawcze, postkolonialne badaczki i badacze przyglądają się dzieciństwom w innych kulturach. Dzieciństwo i dziecko w ujęciu badań nad dzieciństwem mogą być również traktowane jako problem badawczy w optyce zaproponowanej przez Ewę Domańską. Jak zauważyła historyczka, postulując nie interdyscyplinarność, ale komplementarność ujęć w naukach humanistycznych i naukach ścisłych, „to problemy łączą dzisiaj dyscypliny, a nie metodologie"[120].

W kolejnej części tego rozdziału przedstawiam wybrane problemy z historii badań nad dzieciństwem. Jednocześnie zwracam uwagę na składowe cechy dzieciństwa i dziecka widzianych z perspektywy *childhood studies*. W każdym podrozdziale, jak refren, powraca próba odpowiedzi na pytanie postawione w tytule tej części pracy: „Czy dzieci wywołują rewolucje?", stanowiące parafrazę tytułu znanego szkicu Rogera Chartier'a[121]. Dla francuskiego historyka niebagatelne znaczenie dla widzenia wydarzeń końca XVIII wieku miały praktyki czytelnicze. Natomiast proponowanych w tym miejscu i dalej rozważań nad rewolucyjnym potencjałem dzieci oraz dzieciństwa nie należy rozumieć w dosłownej metaforyczności postaci Hugonowskiego Gavroche'a. Chodziłoby raczej o refleksję nad tym, czy i w jaki sposób badać i opisywać aktywne, podmiotowe dzieci i ich dzieciństwa wobec obrazu utrwalonego w nowoczesnym imaginarium kulturowym.

1.6. Odkrywanie i konstruowanie dzieciństwa

Wśród autorek i autorów większości opracowań z zakresu badań nad dzieciństwem panuje zgoda co do tego, że w wypracowaniu nowych ujęć kamieniem milowym[122] okazała

[119] Peter A. Corning, *The Re-Emergence of "Emergence": A Venerable Concept in Search of a Theory*, „Complexity", 2002, nr 6 (7), URL: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/cplx.10043, s. 21–22.

[120] Ewa Domańska, *Jakiej metodologii potrzebuje współczesna humanistyka?*, „Teksty Drugie", 2010, nr, s. 49.

[121] Roger Chartier, *Czy książki wywołują rewolucje?* [w:] tegoż, *Czy książki wywołują rewolucje? Szkice z historii książki, lektury i kultury piśmiennej*, red. Paweł Rodak, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2019, s. 125–161.

[122] Nie jestem zwolennikiem tworzenia hierarchii tekstów kultury za pomocą kamieni milowych ze względu na ich wartość literacką, jednak dostrzegam zalety tej kategorii dla badań nad literaturą i kulturą. Zob. Weronika Kostecka, Grzegorz Leszczyński, Maciej Skowera, *Kamienie milowe w dziejach polskiej literatury dziecięcej i młodzieżowej. Leśmian – Korczak – Brzechwa*, „Prace Filologiczne. Literaturoznawstwo", 20 czer. 2021, nr 11 (14), s. 203–222, URL: https://www.journals.polon.uw.edu.pl/index.php/pfl/article/view/544. Artykuł zawiera propozycję wykorzystania kamieni milowych do badań nad literaturą dzieci i młodzieży (inspiracją są prace dotyczące innych literatur narodowych), Autorka i autorzy artykułu zwracają uwagę na różnicę między tzw. kamieniami probierczymi a milowymi, a także czynią rozróżnienie między własnym ujęciem a listą dwunastu lektur-kamieni milowych zaproponowaną przez Janusza Tazbira (zob. Janusz Tazbir, *Kamienie Milowe Polskiej Świadomości*, „Polityka", 1988, nr 53, s. 1, 14), która była propozycją kamieni milowych dotyczących świadomości historycznej Polaków, a nie samej literatury. Na takie funkcjonowanie propozycji znanego

się wydana w 1960 roku praca *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien régime*, autorstwa Philippe'a Arièsa[123]. Była to czwarta książka w dorobku francuskiego historyka i pierwsza opublikowana w przekładzie na język angielski[124]. *Centuries of Childhood* wzbudziły w anglosaskim świecie akademickim żywą debatę, która przyniosła autorowi uznanie również we Francji, a także status dyżurnego historyka zajmującego się tematem dzieciństwa[125]. Zdaniem Patricka H. Huttona, autora intelektualnej biografii francuskiego mediewisty, w rzeczywistości *Historia dzieciństwa* stanowiła tylko poboczny wątek zainteresowań naukowych Arièsa, które koncentrowały się przede wszystkim na historii życia prywatnego i historii mentalności[126].

Na język polski w całości[127] książka Arièsa została przetłumaczona w 1995 roku jako *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach* i wydana przez gdańskie wydawnictwo Marabut[128]. Jej autor był wówczas znany w Polsce za sprawą opublikowanej przez Państwowy Instytut Wydawniczy pracy *Człowiek i śmierć*, która była ostatnią znaczącą pozycją w dorobku zmarłego w 1984 roku historyka[129]. Treść polskiego tłumaczenia *Historii dzieciństwa* została oparta na drugiej, skróconej edycji francuskiej, opublikowanej nakładem wydawnictwa Éditions du Seuil w 1973 roku[130]. W publikacji tej pominięto cały materiał

historyka wskazują liczne polemiki i apologie, w których m.in. pojawia się kwestia wydarzenia kulturowego i pokoleniowego, jakim były *Kamieni na szaniec* Aleksandra Kamińskiego, pozbawione jednak w ocenie krytyków wartości literackiej (por. Kornelia Sobczak, *„Kamienie na szaniec" Aleksandra Kamińskiego. Książka, lektura i legenda (1943-2014)*, pod kier. dr hab. Pawła Rodaka, prof. UW, prac. dokt., Uniwersytet Warszawski, 2020, URL: https://depotuw.ceon.pl/handle/item/3734 (term. wiz. 07. 02. 2023)). Kamienie milowe są punktami wyznaczającymi etapy rozwoju człowieka, zob. str. **??**.

123 Philippe Ariès, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien régime*, dz. cyt..

124 Tenże, *Centuries of Childhood. A Social History of Family Life*, tłum. Robert Baldick, Vintage Books, New York 1962.

125 Na jednej z konferencji naukowych poświęconej dzieciństwu w czasie wojen i ludobójstw, o której wspominam nieco szerzej w dalszej części rozdziału, gościem specjalnym, tzw. keynote speakerem, był Nicholas Stargardt, autor prac ważnych dla refleksji nad historią dzieciństwa w XX wieku. Wygłosił wykład pt. *Restoring the subjectivities of children in the Holocaust*, jednak w kuluarowych rozmowach podkreślał dobitnie, chociaż niezwykle grzecznie, że „już się tematem dzieciństwa nie zajmuje". Przywołuję tę sytuację przy nazwisku Arièsa, ponieważ zdaje się ona obrazować kłopot zaszufladkowania dzieciństwa w hierarchii tematów nauki uniwersyteckiej, a także w kontekście genderowym, w którym dziećmi – nawet teoretycznie – powinny zajmować się kobiety. W takiej diagnozie nie ma moim zdaniem przesady, ponieważ na tej samej konferencji jeden z historyków opowiadał mi, że zaledwie kilka lat temu wybór tematu jego rozprawy doktorskiej, w którym pojawiała się kwestia dziecka i dzieciństwa, spotkał się z mało przychylnym przyjęciem współpracowników, jako niewłaściwy dla mężczyzny-historyka.

126 Patrick H. Hutton, *Debate about Centuries of childhood* [w:] tegoż, *Philippe Aries and the Politics of French Cultural History*, University of Massachusetts Press, Amherst 2004, s. 93.

127 Fragmenty pracy Arièsa ukazały się m.in. w tomie pod red. Marii Janion i Stefana Chwina w tłumaczeniu Marii Garbalińskiej. Zob. Philippe Ariès, *[Miejsce dla dzieciństwa]* [w:] *Dzieci*, red. Maria Janion, Stefan Chwin, tłum. Maria Garbalińska, Wydawnictwo Morskie, Gdańsk 1988, t. 2, s. 195–225.

128 tenże, *Historia dzieciństwa: dziecko i rodzina w dawnych czasach*, tłum. Maryna Ochab, Marabut, Gdańsk 1995. Nowsze wydanie, w tym samym tłumaczeniu, nosi zmieniony tytuł. Por. tenże, *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w czasach ancien régime'u*, tłum. Maryna Ochab, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2010.

129 Tenże, *L'homme Devant La Mort*, Éditions du Seuil, Paris 1977; wyd. pol. tenże, *Człowiek i śmierć*, tłum. Eligia Bąkowska, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1989.

130 W roku 1973 ukazały się dwa francuskie drugie wydania. Skrócone, zob. tenże, *L' enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Édition du Seuil, Paris 1973; oraz pełniejsze, zob. tenże, *L' enfant et la vie familiale sous l'Ancien régime: avec 26 illustrations hors texte*, Édition du Seuil, Paris 1973.

ilustracyjny, a z części drugiej wybrano fragmenty siedmiu składających się na nią rozdziałów wraz z konkluzjami z nich wynikającymi[131].

Zanim Ariès użył określenia „odkrycie dzieciństwa", które w badaniach nad dzieciństwem zrobiło zawrotną karierę, dokonał ważnego gestu. Zwrócił uwagę na to, że można badać dzieci z przeszłości, wychodząc poza ramy historii prywatności opartej na wspomnieniach. W *Historii dzieciństwa* analizuje on materiały ikonograficzne. W przypadku malarstwa religijnego zwyczaj umieszczania postaci fundatorów na obrazach stanowi informację, że dotyczy bardzo wąskiego wycinku społeczeństwa, najbardziej uprzywilejowanych. Przedstawienia te utrzymane są w określonej konwencji i, co chyba najistotniejsze, pomijają tematy dotyczące dzieciństwa, dla których nie ma miejsca w malarstwie nierodzajowym. Ariès próbując pokazać klasowe źródła poszczególnych przekonań dotyczących dzieciństwa, zauważył, że duchowieństwo, szlachta urzędnicza i nieliczni moraliści w XVI wieku, a bardziej liczni w XVII wieku, propagowali wizję dzieciństwa zakładającą konieczność jego ujarzmienia, a wiek później do troski o moralność dołączyła troska o higienę i sprawność fizyczną dziecka[132].

W *Historii dzieciństwa* centralny element rozważań francuskiego historyka stanowi teza o zmieniającym się w ciągu stuleci stosunku do dziecka i dzieciństwa. Zdaniem Arièsa „w społeczeństwie średniowiecznym (...) ludzie nie mieli żadnego poczucia specyfiki dzieciństwa"[133], co przekładało się na życie dorosłych i dzieci blisko siebie, we wspólnych przestrzeniach, ze wspólnymi zajęciami. Ariès przekonywał, że możliwe jest określenie momentu, w którym specyfika dziecka i dzieciństwa zaczęła być odczuwalna. „Odkrycie dzieciństwa", zdaniem Arièsa, polegało na kulturowej przemianie sposobu postrzegania dzieci i myślenia o dzieciństwie, która dokonała się pomiędzy średniowieczem – w którym „nie było dla dzieci miejsca"[134] – a nowożytnością, w której – mimo braku zasadniczych przemian warunków demograficznych – zaczęto dziecko i dzieciństwo postrzegać z nową wrażliwością, chociaż nie od razu w sposób sentymentalny. Pod pojęciem „warunków demograficznych" rozumiał Ariès wysoką śmiertelność dzieci. Za znak dokonującej się przemiany uznał Ariès powstawanie w II połowie XVI wieku portretów zmarłych dzieci, początkowo jako przedstawień nagrobnych. Zdaniem historyka była to istotna przemiana zbiorowych emocji – stosunek do śmierci dziecka

[131] Jak pisała Joanna Szablicka, „o skali (...) zmian świadczy liczba ponad dwustu utraconych stron". Jolanta Szablicka, *Philippe Ariès, Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w czasach ancien régime'u, Wyd. Aletheia, Warszawa 2010, ss. 335 [recenzja]*, „Biuletyn Historii Wychowania", 2013, nr 29, URL: https://pressto.amu.edu.pl/index.php/bhw/article/view/17558, s. 156. Na podstawie doświadczeń dydaktycznych z prowadzonego przeze mnie kursu poświęconego historii miejskiego dzieciństwa, uważam pominięcie ikonografii za poważny brak polskiej edycji *Historii dzieciństwa*. Jednak obecnie dość łatwo można odnaleźć w internecie reprodukcje przynajmniej części dzieł malarskich i rzeźb, o których pisał francuski historyk.

[132] Philippe Ariès, *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w czasach ancien régime'u*, dz. cyt., s. 193.

[133] Tamże, s. 185.

[134] Tamże, s. 58.

przestawał być obojętny, przynajmniej w klasach uprzywilejowanych. Ariès doszukiwał się źródeł przemian znajdujących odbicie zarówno w malarstwie i rzeźbie, jak w różnych innych obszarach kultury. Zwracał uwagę zarówno na ewolucję poglądów religijnych, jak i poglądów na higienę:

> Choć zatem od XIII do XVII wieku warunki demograficzne niewiele się zmieniły i śmiertelność dzieci utrzymywała się na bardzo wysokim poziomie, nowa wrażliwość dostrzegła specyficzny charakter tych kruchych, zagrożonych istot, na który poprzednio nie zwracano uwagi: jak gdyby dopiero teraz zbiorowa świadomość odkryła, że dusza dziecka też jest nieśmiertelna. To pewne, że rozpoznanie i docenienie osoby w dziecku wiąże się z głębszą chrystianizacją obyczajów.
>
> Zainteresowanie dzieckiem wyprzedza o z górą stulecie zmianę warunków demograficznych. (...) W rozmaitych korespondencjach, np. w listach generała de Martagne, znajdujemy dowody że rodzinom zależało na tym, by zaszczepić dzieci przeciwko ospie. Wolno nam się domyśleć, że zaczęto dbać również i o inne praktyki higieniczne, co doprowadziło do spadku śmiertelności, któremu towarzyszyła szersza niż wcześniej kontrola urodzin.[135]

Brytyjski historyk Adrian Wilson dwie dekady po publikacji pierwszego wydania *Historii dzieciństwa* wysunął zarzuty dotyczące warsztatu Arièsa jako historyka, określając Francuza badaczem-amatorem. Źródłem takich twierdzeń była zasadnicza niezgoda na sposób uprawiania historii, zaprezentowany przez Arièsa, który sam określał się jako „niedzielny historyk" (nawiązując zapewne do niedzielnego kierowcy, *conducteur du dimanche*), co skrzętnie wytknął surowy recenzent, nazywając go historykiem weekendowym[136]. Zasadniczą oś krytyki stanowił sposób selekcji źródeł pod przyjętą z góry tezę i tworzenie narracji z potwierdzających założenia Arièsa wyimków. Metodę tę recenzent określił za pomocą pojęcia spopularyzowanego przez angielskiego historyka i archeologa, Robina George'a Collingwooda, jako „wytnij-i-wklej" w jego najsłynniejszej, wydanej pośmiertnie pracy[137]. Collingwood krytykował historyków, którzy, czytając źródła – wytworzone przez bezpośrednich świadków wydarzeń lub tych, którzy czerpali wiedzę od świadków wydarzeń – wybierają pasujące do własnej tezy fragmenty i przenoszą je do swojej pracy, przekładając z języka obcego i, niekiedy, dostosowując ich styl. Historycy stosujący podejście „wytnij-i-wklej" mieli również nie zgłębiać przyczyn, dla których dane źródło zostało wytworzone oraz pomijać inne źródła,

[135] Tamże, s. 69–70.
[136] Adrian Wilson, *The Infancy of the History of Childhood. An Appraisal of Philippe Ariés*, „History and Theory", 1980, nr 2 (19), s. 152–153.
[137] Tamże, s. 150.

nie pasujące do przyjętej wcześniej tezy[138]. Na domiar złego francuski historyk miał korzystać niemal wyłącznie ze źródeł drukowanych[139].

Wilson podkreślał ahistoryczność interpretacji Arièsa, wskazując, że w społeczeństwie średniowiecznym diagnozował on brak współczesnego podejścia do dzieci, nie rozważał natomiast od podstaw sposobu widzenia i traktowania dzieciństwa właściwego dla badanego okresu[140]. Ariès na ten ostatni zarzut, pojawiający się w opiniach krytyków (chociaż nie samego Wilsona), we wstępie do drugiego wydania *Historii dzieciństwa* odpowiadał, że „historia mentalności jest zawsze, chcąc nie chcąc, historią porównawczą i kierującą się wstecz. Z konieczności wychodzimy od tego, co wiemy o zachowaniu człowieka współczesnego, i z tym modelem porównujemy dane z przeszłości, choćby miało nas to w końcu doprowadzić do skonstruowania na podstawie danych z przeszłości nowego modelu, jako drugiego źródła, i powrotu do teraźniejszości oraz do zmodyfikowania naiwnego obrazu, przyjętego przez nas na początku"[141].

Krytyczny mediewista konkludował swoje rozważania ubolewaniem:

> (...) nie sam Ariès, ale ostatni krzyk historiograficznej mody wyniósł *Historię dzieciństwa* na pierwszy plan, co doprowadziło do szczegółowej krytyki przedstawionej w tym eseju. Nasz [historyków - przyp. MG] zapał do wkroczenia na nowe pole badań sprawił, że nie mogliśmy się doczekać opracowania ram pozwalających je objąć; a książka Arièsa pojawiła się jako gotowe rozwiązanie. Naiwność, z jaką została przyjęta przez socjologów i psychologów, nie jest może zaskakująca, ale historycy powinni byli być bardziej ostrożni. To, że tak się nie stało, można przypisać, przynajmniej częściowo, powściągliwości, z jaką powszechnie podchodzi się do kwestii metodologicznych w tej dyscyplinie.[142]

Krytykę tę można widzieć jako ostrą (czy wręcz niegrzeczną względem nie historyków, warto jednak zapamiętać tę arogancką uwagę), ale dopuszczalną polemikę z drugim historykiem, dotyczącą kwestii metodologicznych. W perspektywie przywoływanej teorii Kuhna, możliwe jest odczytanie zarzutów wyrażonych w eseju Wilsona jako postulatu utrzymania *status quo* wobec możliwości zmiany podejścia badawczego. Trudno jednak jednoznacznie stwierdzić, że to metody Arièsa pozwoliły nadkruszyć (post)pozytywistyczny paradygmat

[138] Robin George Collingwood, *The idea of history*, red. Thomas Malcolm Knox, Oxford University Press, London, New York, Oxford 1956, s. 257.
[139] Adrian Wilson, *The Infancy of the History of Childhood. An Appraisal of Philippe Ariés*, dz. cyt., s. 153.
[140] Tamże, s. 151.
[141] Philippe Ariès, *Przedmowa do wydania II* [w:] tegoż, *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w czasach ancien régime'u*, tłum. Maryna Ochab, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2010, s. 26–27.
[142] Adrian Wilson, *The Infancy of the History of Childhood. An Appraisal of Philippe Ariés*, dz. cyt., s. 153 (przeł. MG).

nauk historycznych[143], w którym rzetelny i obiektywny badacz ma świadomość wpływu swojej refleksyjności na proces badawczy, ale nie przygląda się jej podstawom, nie zdaje z niej relacji[144]. Wizja historii mentalności opisana przez francuskiego historyka w przywołanym wyżej fragmencie przedmowy do drugiego wydania *Historii dzieciństwa*, porównującej „zachowania człowieka współczesnego" z człowiekiem historycznym, zbliża to ujęcie do antropologii historycznej i mikrohistorii[145]. Warto pamiętać, że Ariès pisał swoją przedmowę w roku 1973, w zupełnie innej atmosferze umysłowej niż ta, która panowała przed 1968 rokiem.

Źródeł sukcesu książki Arièsa, nawet jeśli najszczerszą intencją autora było uprawianie historii społecznej zmierzającej w stronę mentalności, można upatrywać w prostych i efektownych tezach, a także w samym temacie, jakim było dzieciństwo. Jak zauważył Alain Boureau:

> druga fala historii mentalności, w latach sześćdziesiątych XX w., podjęła się nowych zadań, bardziej kontrowersyjnych, bardziej grząskich. Problematyka stopniowo przekształcała się, zmierzając ku konkretom. Historia mentalności stała się schronieniem dla tematów historycznych wykluczonych przez „normalną" historię, przez co zmieniła się jej istota. Co zostanie w kotle historii, kiedy zabierzecie mięso i warzywa (wydarzenia i „twarde" fakty)? W szumowinach rosołu znajdziecie pospólstwo, kobiety, seksualność, ciało etc. Ta zmiana – zauważmy to – szła na przekór pierwotnej funkcji wyznaczo-

[143] Jak zauważyła Ewa Domańska w pracach wielu historyków można dopatrzeć się istnienia toposu tradycyjnego historyka. Funkcją nadania takiego przedstawienia badacza lub badaczki jest podkreślenie wyższości własnej wizji uprawiania historii, jako tej nowoczesnej. Domańska na przykładach pokazała, że bardzo trudno dziś znaleźć historyka, którego rzeczywiście można byłoby uznać za pozytywistę. Zob. Ewa Domańska, *Topos tradycyjnego historyka* [w:] tegoż, *Historia egzystencjalna: krytyczne studium narratywizmu i humanistyki zaangażowanej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 98–116. W takiej optyce Ariès jawi się jako historyk w pewnym stopniu nowoczesny.

[144] Egon G. Guba, Yvonna S. Lincoln, *Kontrowersje wokół paradygmatów, sprzeczności i wyłaniające się zbieżności* [w:] *Metody badań jakościowych. T. 1*, red. Norman K. Denzin, Yvonna S. Lincoln, Krzysztof Podemski, tłum. Monika Bobako, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 283–289.

[145] Nie przeszkadzało to Arièsowi w tej samej przedmowie krytykować artykuł Natalie Zemon Davies, zob. Natalie Zemon Davis, *The Reasons of Misrule: Youth Groups and Charivaris in Sixteenth-Century France*, „Past and Present", 1971, nr 1 (50), s. 41–75, URL: https://academic.oup.com/past/article-lookup/doi/10.1093/past/50.1.41. Francuski historyk pisał: „W poświęconej mi nocie krytycznej A[lain] Besançon słusznie precyzuje, że „dziecko to nie tylko ubiór, zabawy, szkoła ani nawet poczucie odrębności dzieciństwa [czyli dające się empirycznie uchwycić uwarunkowania historyczne – przyp. P.A.], lecz także jakaś osoba, jakiś rozwój, jakaś historia, którą psycholodzy próbują odtworzyć", to znaczy „człon porównania". Znakomita znawczyni XVI wieku N.Z. Davis szukała tego członu porównania w modelu zbudowanym przez psychosocjologów na podstawie ich dzisiejszych doświadczeń. Psychologowie odczuwają silną pokusę sprawdzenia swoich teorii na obcym terenie, czy to u naszych tradycyjnych społeczeństw, na przykładzie analizy osobowości Lutra, czy też u ostatnich „dzikich"; niewątpliwie mogłoby się to okazać wzbogacające. O ile jednak ta metoda sprawdziła się etnologom, o tyle społeczeństwo tradycyjne wydaje mi się bardziej oporne: zbyt łatwo to prowadzi do przełożenia stosunków Charles' a Perrault z synem na współczesny język ojca, który nadużywa swojej władzy, i rozpieszczonego dziecka. Nie pomaga nam to lepiej zrozumieć świata współczesnego, bo nie wnosi nic nowego, ani świata dawnego — bo jest anachronizmem, i porównanie traci wówczas sens. Jednakże lęk przed anachronizmem (wada historyków) nie wymaga ani odrzucenia porównywania, ani obojętności na świat współczesny: dobrze wiemy, że wychwytujemy w przeszłości najpierw różnice, a dopiero potem podobieństwa z epoką, w której żyjemy.", zob. Philippe Ariès, *Przedmowa do wydania II*, dz. cyt., s. 10–11.

> nej historii mentalności i naturalną koleją rzeczy te nowe tematy ostatecznie znalazły swoje miejsce w historii po prostu albo w historii społecznej, gdzie nie potrzebują już mentalności.[146]

Francuski mediewista, uczeń Jacquesa Le Goffa, w swoim wyliczeniu, parafrazującym słowa Michela de Certeau, zapomniał o dzieciństwie, które na gruncie badań historycznych, dawno uwolnione od mentalności, stanowi obecnie przede wszystkim temat historii społecznej. Rozpoznania dokonane przez Wilsona odwoływały się do jego własnych ustaleń oraz do prac innych mediewistów. Niezależnie od krytycznego ciężaru określenia „niemowlęctwo historii dzieciństwa", zawartego w tytule recenzji Wilsona, należy dostrzec nieoceniony potencjał książki Arièsa, jakim było wywołanie debaty, wymagającej pogłębienia badań nad dzieciństwem z przeszłości i jego specyfiką. Już po dwóch dekadach badaczki i badacze dysponowali niewykorzystywanymi wcześniej materiałami źródłowymi, które przełożyły się na nowe tezy i hipotezy, a także przyniosły dowody na nieprawdziwość twierdzenia Arièsa, dotyczącego niedostrzegania swoistości dzieciństwa w średniowieczu. W wydanej w 2002 roku pracy Nicholas Orme[147], historyk, który w swojej naukowej działalności przeszedł od zgłębiania kwestii rycerskiej edukacji[148] do próby przedstawienia miejsca dzieci w średniowiecznej Anglii (do XVI wieku), odpowiadał na główne twierdzenie francuskiego historyka:

> Ludzie średniowiecza, zwłaszcza (ale nie tylko) po XII wieku, mieli pojęcie o tym, czym jest dzieciństwo oraz kiedy się ono zaczyna i kończy. Pojawienie się dzieci na świecie było wydarzeniem godnym uwagi, a ich wychowanie i edukację traktowano poważnie. Kościół i prawo powszechne (świeckie) uznawały dzieci za równe dorosłym w pewnych aspektach. Tak samo, obie gałęzie władzy przyjmowały, że dzieci nie są jeszcze dorosłe i wymagają odrębnego traktowania. Dorośli dostarczali dzieciom kultury w postaci zabawek, gier i literatury, ale dzieci tworzyły też własną kulturę. Spędzały czas same, rozmawiając i bawiąc się z dala od starszych, czasem wbrew konwenansom i życzeniom dorosłych.[149]

Orme nie podważał tezy Arièsa o historycznych przemianach dzieciństwa, tłumacząc, że niektóre praktyki związane z dziećmi i dzieciństwem zmieniały się na przestrzeni wieków, inne pozostawały statyczne lub można uznać je za wynalazek kulturowy konkretngo okresu (jako przykład podawał Orme chrzest niedawno urodzonych dzieci)[150]. Zauważył natomiast, że

[146] Alain Boureau, *Propozycja uściślenia historii mentalności*, „Rocznik Antropologii Historii", 2014, nr (IV), s. 182.
[147] Nicholas Orme, *Medieval Children*, Yale University Press, New Haven 2002.
[148] Tenże, *From Childhood to Chivalry: The Education of the English Kings and Aristocracy, 1066-1530*, Methuen, London, New York 1984.
[149] Tenże, *Medieval Children*, dz. cyt., s. 5–6.
[150] Tamże, s. 9.

dzieci były częścią średniowiecznego świata i przy pewnym wysiłku ze strony badacza można je zobaczyć lub usłyszeć. Warto zwrócić szczególną uwagę na źródła wykorzystywane przez historyków średniowiecznego dzieciństwa. Obok traktatów filozoficznych, kronik, polichromii, miniatur, rzeźb i nagrobków, są to m.in. żywoty świętych, *miracula*, czyli katalogi cudów[151], a także księgi sądowe, testamenty oraz zapiski koronera[152]. Zdaniem angielskiego historyka istotną kwestią w badaniach nad dzieciństwem jest liczba źródeł, w których o dzieciach i dzieciństwie się wspomina, co związane było z niewielką liczbą osób piśmiennych i innymi zastosowaniami pisma. Orme przekonywał, że zapiski koronera były tak samo prowadzone w przypadku śmierci dziecka i śmierci dorosłego. Oznacza to jego zdaniem, że dorośli potrafili traktować dzieci z taką samą dbałością, jak siebie samych.[153]. Tragiczna śmierć dziecka pozwoliła historykom i historyczkom dostrzec dzieci z przeszłości, a nawet poznać ich imię i zrozumieć pozycję w rodzie. Barbara Hanawalt w swojej pracy poświęconej dorastaniu w średniowiecznym Londynie zauważyła, korzystając z ksiąg sądowych, ksiąg miejskich oraz testamentów, że w badanych źródłach zdecydowanie częściej pojawiają się informacje na temat przedstawicieli warstw uprzywilejowanych (szlachty i mieszczaństwa) i chłopców (mężczyzn). Zdaniem Hanawalt, jest to trudność, którą można przezwyciężyć na poziomie źródeł, znajdując materiały, w których dziewczynki i kobiety są lepiej reprezentowane, co na poziomie analizy i opisu może łączyć się z dotknięciem lub nowym przedstawieniem innych obszarów życia społecznego. Jako przykład Hanawalt podawała sytuację owdowiałych matek w średniowiecznym Londynie, które dzięki otrzymanym w spadku majątkom znajdowały się w wyjątkowej sytuacji ekonomicznej i prawnej[154].

Badaczki dzieciństwa na ziemiach polskich w średniowieczu i nowożytności, Dorota Żołądź-Strzelczyk[155] oraz Małgorzata Delimata, w podobnym czasie formułowały wnioski analogiczne do ustaleń Orme'a:

> Z materiału źródłowego dotyczącego Polski wyłania się obraz dziecka jako istoty

[151] Ronald C. Finucane, *The Rescue of the Innocents: Endangered Children in Medieval Miracles*, St. Martin's Press, New York 1997 oraz Małgorzata Delimata-Proch, *Wypadki Losowe z Udziałem Dzieci w Świetle Średniowiecznych Polskich Katalogów Cudów Świętych*, „Kwartalnik Historii Kultury Materialnej", 2003, nr 3/4, s. 327–335.

[152] Zob. Barbara Hanawalt, *Growing Up in Medieval London: The Experience of Childhood in History*, Oxford University Press, 1993. Warta uwagi wydaje się również praca tej autorki poświęcona życiu chłopów (również dzieci) w średniowiecznej Anglii. Zob. taż, *The Ties That Bound: Peasant Families in Medieval England*, Oxford University Press, New York 1986.

[153] Nicholas Orme, *Medieval Children*, dz. cyt., s. 9.

[154] Barbara Hanawalt, *Introduction* [w:] tejże, *Growing Up in Medieval London: The Experience of Childhood in History*, Oxford University Press, 1993, s. 15–16. Z diagnozy tej powstała późniejsza praca historyczki, zob. taż, *The Wealth of Wives. Women, Law, and Economy in Late Medieval London*, Oxford University Press, Oxford, New York 2007.

[155] Dorota Strzelczyk, *Dziecko w dawnej Polsce*, dz. cyt.; szczególnie tenże, *Kres dzieciństwa. Wkraczanie w świat dorosłych* [w:] tegoż, *Dziecko w dawnej Polsce*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2006, s. 283–286.

> niewinnej, swawolnej, szczebiotliwej, nie będącej w pełni ukształtowanym człowiekiem, przejawiającej zamiłowanie do zabawek i gier, nie potrafiącej posługiwać się rozumem oraz nie odróżniającej dobra od zła. Nie wszystkie cechy przypisywane dzieciom oraz poglądy na temat okresu dziecięcego mają charakter pozytywny. Ich istnienie jednak przeczy opiniom tych historyków, którzy uważali, że w średniowieczu nie dostrzegano specyfiki tego okresu.[156]

Można zastanawiać się, w jaki sposób Ariès doszedł do mylnego przekonania o nagłym „odkryciu dzieciństwa". Co najmniej dwa, związane ze sobą wyjaśnienia, są warte szerszego przedstawienia. Pierwsze dotyczy sposobów myślenia historycznego na temat świadomości[157], drugie podstawy źródłowej *Historii dzieciństwa*. Jak zauważył cytowany już Alain Boureau, za sprawą Georgesa Duby'ego w 1960 roku historycy mentalności, w tym Ariès, uznali psychologię społeczną za model mentalności, czyli „wewnętrznego i zbiorowego procesu percepcji i decyzji postrzeganych przez emocje"[158]. Konsekwencją takiego kroku dla Duby'ego i piszących w jego duchu historyków, było myślenie o przemianach świadomości na przestrzeni wieków w perspektywie ewolucyjnej, co Boureau rekonstruował następująco:

> Epoki dawne cechowała silna unifikacja świadomości, potem nastąpił proces wydzielania się świadomości jednostkowej, prowadzącej do wolnej woli nowoczesnej jednostki. Ten sam schemat, wartościowany odmiennie (nacechowany żalem za „światem, który straciliśmy"), można odnaleźć w historii odczuwania śmierci napisanej przez Arièsa, z tym samym przejściem od pierwotnej spójności („śmierć oswojona") do skrajnej indywidualizacji („śmierć odwrócona").[159]

Podobna logika myślenia historycznego rządzi *Historią dzieciństwa*, co ma ścisły związek z podstawą źródłową wybraną przez badacza. Podążając za Boureau, można stwierdzić, że Arièsowskie odkrycie „odkrycia dzieciństwa" jest związane nie tylko z doborem źródeł, ale także w ogóle z możliwościami źródłowymi. Jak zauważył Boureau, o ile holizm społeczny w średniowieczu został udowodniony, o tyle nie sposób dowieść istnienia holizmu mentalnego. Zdaniem Boureau mógł istnieć w przeszłości świat jednostkowych przeżyć wewnętrznych, które nie miały szans na utrwalenie w źródłach[160]. Zamiar Arièsa, by dostrzec specyfikę dzieciństwa w wybranym materiale ikonograficznym, wydaje się wartościowy, podobnie jak

[156] Małgorzata Delimata, *Postrzeganie dziecka w średniowiecznej Polsce* [w:] tejże, *Dziecko w Polsce średniowiecznej*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2004, s. 38.
[157] Nie chodzi o „świadomość historyczną", ale o historyczne rozumienie historii. To pierwsze sformułowanie, użyte w polskim przekładzie artykułu wydaje się nieprecyzyjne (nazwiska tłumacza brak).
[158] Alain Boureau, *Propozycja uściślenia historii mentalności*, dz. cyt., s. 182.
[159] Tamże, s. 184.
[160] Tamże, s. 184–185.

dostrzeżenie pojawienia się (czy raczej istnienia?) w języku francuskim zwrotów gwarowych, którymi dorośli zwracali się do bardzo małych dzieci[161], wyrażając swój sentymentalny do nich stosunek.

Arièsowska *Historia dzieciństwa* okazała się atrakcyjną propozycją dla zabiegów komparatystycznych, pogłębiających refleksję nad przemianami w postrzeganiu dzieciństwa w innych krajach i kulturach. Jednak łatwość adaptowania tez Ariès do potrzeb własnych badań dla niektórych recenzentów oznaczała nie ich genialność, a problematyczność. Jednym z pierwszych recenzentów *L' enfant et la vie familiale* z polskiej perspektywy był Andrzej Vincenz, żyjący na emigracji slawista, który przyjął kolejną, po lekturze *Czasu historii* (*Le temps de l'histoire*, 1950), pracę francuskiego historyka ze szczerym zainteresowaniem: „Ariès posiada dar, właściwy wybitnym historykom, zobaczenia historii «od wewnątrz»"[162]. Obok zrelacjonowania „co jest w tej książce odkrywcze", pojawiła się w recenzji próba zaznaczenia „jakie perspektywy odkrycia Ariès mogłyby otworzyć dla badań nad historią kultury i języka polskiego". Vincenz z niemałą wprawą wpisał historię literatury polskiej w periodyzację dzieciństwa zaproponowaną przez francuskiego historyka za pomocą dzieł Mikołaja Reja, Stanisława Grochowskiego oraz Jana Kochanowskiego. Reprezentatywnym przykładem propozycji Vincenza są rozpoznania dotyczące drugiej księgi *Żywotu człowieka poczciwego* Reja, który opisywał z perspektywy rodziców uroki dziecięcej naiwności i szczebiotu:

> "nuż gdy jeszcze owi przyrodzeni błazenkowie a owy dziateczki wdzięczne ... jako ptaszkowie około stołu biegając świrkocą ... , jaka to jest rozkosz a jaka pociecha ... tedy się tu sobie (rodzice) urozkoszują, to się tu im jako najlepszym błazenkom uśmieją". Całkiem analogiczne przykłady, ale nieco późniejsze, cytuje Ariès, str. 136-137. Wbrew rozpowszechnionej opinii o średniowieczności Reja, jest on tu więc całkiem „nowoczesny"[163].

Jak zauważyła Hanna Żerek-Kleszcz, tezy Ariès opisujące przemiany postrzegania rodziny i dzieciństwa w Polsce znalazły uznanie wśród historyków literatury, zostały natomiast poddane krytyce przez historyków i historyczki. Badaczka zwróciła uwagę na opinię Stanisława Grzybowskiego, który polemizując z francuskim historykiem na podstawie analizy dziecięcych nagrobków stwierdził, że „społeczeństwo staropolskie osiągnęło dojrzałość

[161] Philippe Ariès, *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w czasach ancien régime'u*, dz. cyt., s. 75–78.
[162] Vincenz, Andrzej, *Historia dzieciństwa*, „Kultura [Paryż]", 1964, nr 5 (199), s. 132.
[163] tamże, s. 134. Zob. też: Andrzej Vincenz, *O przemianach „modelu" dzieciństwa w literaturze wieku XVI w Małopolsce* [w:] *Cracovia Litterarum. Kultura Umysłowa i Literacka Krakowa i Małopolski w Dobie Renesansu: Księga Zbiorowa Międzynarodowej Sesji Naukowe j w 400-Lecie Zgonu Jana Kochanowskiego, Kraków, 10-13 Października 1984 r*, red. Tadeusz Ulewicz, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Polska Akademia Nauk, Wrocław 1991, s. 373–377

emocjonalną wcześniej niż społeczeństwa zachodnie"[164]. Można uznać cytowane słowa za retorycznie atrakcyjną polemikę z francuskim historykiem, która jednak mocno wpisuje się w przywoływane już myślenie o przemianach mentalności w kategoriach ewolucjonistycznych. Pozwala również na operowanie metaforą, w której społeczeństwo staropolskie i społeczeństwa zachodnie to dorastające dzieci. Także badaczom dzieciństwa bardzo trudno jest myśleć o dzieciństwie inaczej niż w kategoriach ewolucji, rozwoju i przygotowania do przyszłej roli społecznej, tak głęboko zakorzeniony jest opisywany paradygmat.

W 2005 roku w zbiorze artykułów *Childhood in the Middle Ages and the Renaissance. The Results of a Paradigm Shift in the History of Mentality* Albrecht Classen pytał po 45 latach od publikacji pracy Arièsa, *Where we do stand today?*[165] i po długim wywodzie przedstawiającym obszerny dorobek historyków, wskazujący na ustalenia, źródła historyczne, metodologię i polemiki[166], odpowiadał:

> Możemy śmiało stwierdzić, że paradygmat ustanowiony i spopularyzowany przez Philipa Arièsa poprzez jego słynne studium *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien régime*, opublikowane po raz pierwszy w 1960 roku, można obecnie odrzucić. Nie oznacza to, że dzieci średniowieczne były postrzegane i traktowane tak samo jak dzieci współczesne. (...) Ani wtedy, ani dziś nie możemy twierdzić, że dzieciństwo było takie samo we wszystkich zachodnich społeczeństwach, wśród wszystkich grup religijnych i społecznych oraz we wszystkich rodzinach.

Odrzucając tezę Arièsa o niedostrzeganiu w średniowieczu specyfiki dzieciństwa, Classen podkreślał historyczną zmienność tego, co za dzieciństwo można było uznać. W przywołanej wypowiedzi dzieciństwo jest nie tylko konstruktem historycznym, ale również społecznym i kulturowym[167]. Tym bardziej zaskakujący jest dalszy ciąg cytowanego podsumowania:

> (...) Dzieci w średniowieczu były prawdopodobnie tak samo często maltretowane, zaniedbywane i krzywdzone jak dzisiaj. Podobnie, wielu średniowiecznych rodziców

[164] Stanisław Grzybowski, *Skamieniałe żale. Staropolskie inskrypcje nagrobne*, „Odrodzenie i Reformacja w Polsce", 1990, nr (35), s. 87 za: Hanna Żerek-Kleszcz, *The Death of a Child in Old Polish Culture*, „Acta Poloniae Historica", 1999, nr (79), s. 5–22

[165] Albrecht Classen, *Philippe Aries and the Consequences. History of Childhood, Family Relations, and Personal Emotions: Where do we stand today?* [w:] *Childhood in the Middle Ages and the Renaissance. The Results of a Paradigm Shift in the History of Mentality*, red. Albrecht Classen, Walter de Gruyter, Berlin, New York 2005, s. 46–47.

[166] Odnotował także wspomniane prace Doroty Żołądź-Strzelczyk i Małgorzaty Delimaty.

[167] Zob. *Constructing and reconstructing childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood*, red. Allison James, Alan Prout, Falmer Press, London, Washington, D.C. 1997; por. Małgorzata Kowalik-Olubińska, *Interdyscyplinarny paradygmat "Childhood Studies" w perspektywie konstrukcjonizmu*, „Problemy Wczesnej Edukacji", 31 grud. 2020, nr 4 (51), s. 126–137, URL: https://czasopisma.bg.ug.edu.pl/index.php/pwe/article/view/5676. Oczywiście konstruktem jest również dorosłość, młodość i nastoletniość (jako pojęcie szersze od dzieciństwa).

kochało swoje dzieci tak samo jak współcześni rodzice, ale punkt ciężkości publicznego dyskursu dotyczącego dzieciństwa zmienił się dramatycznie.[168]

Analogiczną opinię w podsumowaniu wspomnianej monografii przedstawiła wcześniej Żołądź-Strzelczyk:

> Być może dorośli kiedyś mniej kochali swoje pociechy, być może inaczej swą miłość wyrażali, ale zastanówmy się, czy współczesny dorosły jest lepszym rodzicem, bardziej kochającym, rozumnym, współczującym...
>
> Współczesny dorosły — rodzic, opiekun, wychowawca, nauczyciel — bije dzieci, często w zaciszu domowym, bije niekiedy mocno, bo sam był w dzieciństwie bity, współczesny rodzic nie ma czasu dla swoich dzieci, tak jak kiedyś... tak jak kiedyś samotne matki porzucają albo nawet zabijają swoje nowonarodzone dzieci...
>
> Oczywiście mamy też dobrych rodziców i tacy byli kiedyś również, potrafili kochać swoje dzieci, dbać o nie i rozpaczać po ich śmierci. Zawsze byli i będą dobrzy i źli rodzice, stosunek do dziecka być może zdeterminowany jest rozmaitymi czynnikami, a l e p r z e d e w s z y s t k i m j e s t s p r a w ą i n d y w i d u a l n ą [wyróżnienie – MG]. A czarny obraz dzieciństwa nie całkiem należy do przeszłości. Popatrzmy dookoła...[169].

Oba cytowane porównania zawierają opinie na temat współczesnego dzieciństwa. Można je rozumieć jako głos w polemice z Arièsem[170]. Z punktu widzenia niniejszych rozważań trudno jednak zgodzić się z myślą, że współczesny stosunek do dziecka jest „sprawą indywidualną", szczególnie w dobie mediów elektronicznych. Przedstawione opinie wydają się wykraczać poza obszar kompetencji naukowych ich autorów, nie są również udokumentowane źródłowo, odwołują się raczej do wiedzy potocznej. Dzieciństwo zyskuje w tych wypowiedziach charakter uniwersalny, opiera się bowiem na dostrzeżeniu krzywdy dziecka i przemocy wobec niego, a istnienie i funkcjonowanie dziecka – słabego i nie mogącego się bronić – zostaje wpisane w relację rodzic – dziecko (oraz opiekun – dziecko). Cytowane słowa mogłyby stanowić krytykę radykalnego konstruktywizmu, który poszukując historycznych interpretacji przesłania istotę dzieciństwa i relacje społeczne, jednak trudno nie dostrzec próby naukowego zakonserwowania nostalgicznej wizji dzieciństwa, w której nieodłączną antytezą krzywdy dziecka staje się miłość rodzicielska. Można zaryzykować tezę, która zostanie jeszcze poddana refleksji, że badacze dzieciństwa funkcjonują w nowoczesnym imaginarium kulturowym, a obraz dzieciństwa

[168] Albrecht Classen, *Philippe Aries and the Consequences. History of Childhood, Family Relations, and Personal Emotions: Where do we stand today?*, dz. cyt., s. 46–47 (przeł. MG).

[169] Dorota Strzelczyk, *Kres dzieciństwa. Wkraczanie w świat dorosłych*, dz. cyt., s. 285–286.

[170] A także z Lloydem deMausem, o którego sposobie ujęcia historii dzieciństwa wspominam dalej, chociaż w tym miejscu warto wyjaśniać, że w wizji świata bez dystansu międzypokoleniowego, w którym dzieci i dorośli żyli blisko siebie widział zagrożenie dla dziecka, a Arièsowi zarzucał romantyzowanie wynikającej z pozycji dziecka wolności. Zob. s. 1.11.

zagrożonego, które potrzebuje ochrony, mocno zależnego od władzy rodzicielskiej, jest jego częścią.

Powróćmy jeszcze do przywołanych słów niemieckiego mediewisty. Od średniowiecza „punkt ciężkości publicznego dyskursu dotyczącego dzieciństwa zmienił się dramatycznie", przede wszystkim dlatego, że wraz z rozwojem druku i prasy, w duchu kształtowania postaw obywatelskich wywiedzionych z myśli oświeceniowej, dyskurs publiczny stał się bardziej publiczny, chociaż wciąż kształtowany i kontrolowany był przez wąską grupę uprzywilejowanych. Do krytycznej analizy dyskursu publicznego w kwestii dzieciństwa bez wątpienia przyczynił się wspomniany w poprzednim akapicie paradygmat konstruktywistyczny[171] w badaniach nad dzieciństwem. Warto pamiętać, że słynna praca socjologów, amerykańskiego i niemieckiego, Petera Bergera i Thomasa Luckmanna[172] ukazała się cztery lata po premierze anglojęzycznego przekładu książki Ariès. Polskie tłumaczenie *Historii dzieciństwa* wydano w tym samym roku, co pracę Andrzeja Zybertowicza *Przemoc i poznanie. Studium z nie-klasycznej socjologii wiedzy*[173], która wywołała długą krajową debatę na temat przemocy jako języka komunikacji oraz paradygmatu konstruktywistycznego w naukach społecznych i humanistycznych[174]. Jeśli nie w literze, to w duchu konstruktywizmu powstawały prace i wykłady Michela Foucaulta, w których opisywał on historię kategorii i instytucji kształtujących zachodnie życie społeczne i formatujących nowoczesne sposoby myślenia. Jak pisała Ewa Bińczyk, konstruktwizm społeczny jest „(...) analizą najbardziej fundamentalnych rozróżnień

[171] Znajduję się pośród tych osób, które w obliczu wyczerpujących terminologicznych rozważań dotyczących różnic między konstrukcjonizmem i konstruktywizmem, „machną ręką", zob. Marcin K. Zwierżdżyński, *Konstruktywizm a konstrukcjonizm*, „Principia", 5 list. 2012, nr Tom 56 (2012), URL: https://www.ejournals.eu/Principia/2012/Tom-56-2012/art/936/, s. 118. Zdaję sobie natomiast sprawę, że sam konstruktywizm może być rozumiany na wiele sposobów.

[172] Peter L. Berger, Thomas Luckmann, *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*, Doubleday & Company, Garden City 1966, URL: https://www.worldcat.org/title/1100386872 (term. wiz. 16. 02. 2023), wyd. pol. tenże, *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, tłum. Józef Niżnik, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1983.

[173] Andrzej Zybertowicz, *Przemoc i poznanie. Studium z nie-klasycznej socjologii wiedzy*, UMK, Toruń 1995.

[174] Za Ewą Bińczyk podaję najważniejsze publikacje składające się na tę debatę do roku 1999: Andrzej Szahaj, *Poznanie w perspektywie konstruktywizmu społecznego*, „Przegląd Filozoficzny", 1996, nr (2), s. 138–147; Marek Ziółkowski, *Czy daje się przemóc obiektywizm w poznaniu?*, „Kultura i Społeczeństwo", 1997, nr (2), s. 138–141; Tomasz Woźniak, *O wszechmocy przemocy*, „Studia Socjologiczne", 1998, nr (1), s. 155, 167; Andrzej Grzegorczyk, *Etyka oddziaływania, czyli podstawy pedagogiki*, „Kultura Współczesna", 1998, nr (2–3), s. 174–176; Andrzej Kaniowski, *[Recenzja przemoc i poznanie. Studium z nie-klasycznej socjologii wiedzy]*, „Kultura Współczesna", 1998, nr (2–3), s. 179–192; Andrzej Szahaj, *O aktach filozoficznej wiary w nauce, strasznej herezji i nierozsądnej nadziei*, „Kultura Współczesna", 1998, nr (2–3), s. 168–174; Barbara Tuchańska, *Czy rzeczywiście poznajemy w „dialektycznym splocie" przemocy i konsensu?*, „Kultura Współczesna", 1998, nr (2–3), s. 176–179; Maria Solarska, *Człowiek między przemocą a poznaniem*, „Opcje", 1998, nr (3), s. 119–121; Maciej Forycki, *Konstruktywizm Przemagający... Kilka Uwag Na Marginesie Filozofii Andrzeja Zybertowicza*, „Przegląd Bydgoski", 1998, nr (9), s. 65–71; Agnieszka Lenartowicz, *W poszukiwaniu zasady*, „Przegląd Artystyczno-Literacki", 1999, nr (3), s. 199–203; Elżbieta Kałuszyńska, *Pytania do konstruktywisty, czyli nieskromne uwagi na marginesie książki Andrzeja Zybertowicza* Przemoc i poznanie, „Filozofia Nauki", 1999, nr (1–2), s. 83–102. Zob. Ewa Bińczyk, *Na Obrzeżach Konstruktywizmu - Na Obrzeżach Myślenia*, „Er(r)go. Teoria - Literatura - Kultura", 2001, nr 2, s. 49–56, URL: https://www.journals.us.edu.pl/index.php/ERRGO/article/view/2056.

kultury zachodniej, rozróżnień pojęciowych, będących zarazem rozróżnieniami normatywnymi; (...) odmianą dociekań genealogicznych, podważających oczywistości, wśród których jesteśmy zadomowieni"[175]. Bińczyk zwracała uwagę na zawierający się w konstruktywizmie programowy mechanizm lokalizowania dylematów etycznych, a także – należy dodać – metodologicznych, dotyczących samego konstruktywizmu[176]. Tę wrażliwość, jak pisała Bińczyk, czy też zabezpieczenie, jak pisała Domańska, można uznać za czynnik sprzyjający długiemu trwaniu konstruktywizmu. Słychać jednak coraz głośniejszą krytykę tego paradygmatu, również w badaniach nad dzieciństwem.

Z jednej strony, można spotkać się z narracjami, które głoszą przekonania o niezmiennej naturze dzieciństwa, a dzieciństwo-konstrukt bywa postrzegane jako zagrożenie. Niebezpieczeństwo tkwi w płynności ról i wartości. W jednej z recenzji książki Orme'a można przeczytać, że:

> (...) średniowieczne dzieci były dziećmi, dziećmi, które dziś moglibyśmy rozpoznać na placu zabaw lub w szkolnej sali. Oczywiście dzieje się tak dlatego, że dzieciństwo jest naturalną fazą życia, a nie „konstrukcją społeczną", jak chcieliby nam wmówić ahistoryczni teoretycy. [177]

Recenzja ta nie jest recenzją naukową, ale obrazuje sposób myślenia o dzieciństwie, w którym zostaje ono poddane reifikacji. Trudno uznać, że dzieci na placu zabaw w roku 2002 i dzieci w średniowiecznej szkole to takie same dzieci, ponieważ funkcjonują w sieci zupełnie innych relacji. Orme pokazał, że dzieci były częścią średniowiecznego angielskiego społeczeństwa, tak jak dziś są częścią różnych społeczeństw i warstw społecznych. Na przykład plac zabaw[178] to wynalazek dziewiętnastowieczny, który powstał w industrializującym, urbanizującym i nacjonalizującym się świecie zachodnim[179].

Z drugiej strony, paradoksalnie, docenienie dziecka jako sprawczego podmiotu, ale wciąż Innego, wpisuje się w poszukiwania kolejnego paradygmatu badań nad dzieciństwem. We wstępie do monografii poświęconej dziecięcym praktykom piśmiennym w „pajdocentrycznej nowoczesności" Marta Rakoczy wyraźnie odcina się od konstruktywistycznego podejścia w badaniach nad dzieciństwem. Badaczka wskazuje, że dziecko i dzieciństwo, to kategorie

[175] Tamże, s. 49.
[176] Tamże, s. 56.
[177] Charlotte Allen, *Medieval Children*, „First Things", 2002, nr 6, URL: https://www.firstthings.com/article/2002/06/medieval-children (przeł. MG).
[178] Używając słowa *playground*, amerykańska autorka mogła mieć na myśli zespół boisk, którego znany z polskich skwerów, parków i podwórek zestaw huśtawek, zjeżdżalni, lin, piaskownicy itd. jest tylko częścią. To specyfika amerykańska, dlatego też w literaturze przedmiotu określenie *playground movement* tłumaczy się na język polski jako „ruch boiskowy". Zob. Marcin Gołąb, *Place Zabaw. Źródła, Ewolucja, Działanie*, pod kier. dr hab. Pawła Rodaka, prof. UW, praca magisterska, Uniwersytet Warszawski, 2014.
[179] W którym powstały m.in. ruch turnerski i ruch sokoli, a także park Jordana. Zob. tamże.

w tradycji naukowej mocno obciążone powtarzanymi wciąż narracjami (np. dziecko-*tabula rasa*, dziecko i jego „świeże spojrzenie"), wymagające nowych narzędzi poznawczych[180]. Zdaniem badaczki bardzo łatwo stracić z oczu dziecko, Innego, „aktywny podmiot działań kulturowych"[181], ponieważ „próba jego reprezentacji tekstowej jest szczególnie narażona na sentymentalizację i mitologizację, co wiąże się z częstymi w dyskursie publicznym i w nauce przypisywaniem mu wszelkich cech będących przedmiotem określonej historycznie i kulturowo konstrukcji podmiotowości nowoczesnej"[182]. Rakoczy postuluje poszukiwanie nowych definicji i problematyzacji dzieciństwa, które uwolnią badaczy od mitycznej wizji dziecka-Innego, w której jest ono nieuwarunkowanym społecznie i kulturowo podmiotem[183].

Stan metodologicznego zawieszenia w obliczu coraz bardziej widocznych wad dotychczasowych paradygmatów badawczych Ewa Domańska nazwała luką paradygmatyczną[184]. Badaczka proponowała odejście od Kuhnowskiej idei rewolucji naukowych na rzecz metodologii naukowych programów badawczych zaproponowanej przez Imre Lakatosa[185]. Jej głównym założeniem jest zdolność naukowych programów badawczych do odkrywania „nieznanych dotąd nowych faktów"[186]. Programy, które stwarzają ujęcia teoretyczne potwierdzające jedynie znane fakty, są przez Lakatosa uznawane za programy degenerujące się. Ich przeciwieństwem są postępowe programy badawcze prowadzące do ujawnienia nowych faktów. Zdaniem Domańskiej obecnie trwa degeneracja programu badawczego konstruktywizmu, w ramach którego wytworzono mechanizmy korygujące problemy, nie pozwalające zastąpić konstruktywizmu nowym programem. Dla badaczek i badaczy oznacza to trwanie w stanie zawieszenia „»pomiędzy i pośrodku« (»*betwixt and between*«) (w luce paradygmatycznej właśnie)"[187].

Badania nad dzieciństwem doszły w ostatnich latach do punktu, w którym potrzebny jest

[180] Autorka przywołuje przykłady, które na poziomie języka obrazują kłopot z konstruowaniem dzieciństwa opisywanego jako „społeczno-kulturowy konstrukt, który podlega zmianom obyczajowym, politycznym i społeczno-kulturowym" oraz dziecka stającego się „refleksyjnym projektem dla rodziców, a zarazem ważnym obiektem działań marketingowo-komercyjnych" (cytaty przytoczyłem dosłownie ze źródła: Małgorzata Bogunia-Borowska, *Wstęp* [w:] *Dziecko w świecie mediów i konsumpcji*, red. Małgorzata Bogunia-Borowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006, s. 9. Por. Marta Rakoczy, *Wstęp. Pismo, edukacja, nowoczesność* [w:] tejże, *Polityki pisma. Szkice terenowe z pajdocentrycznej nowoczesności*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2018, s. 37.

[181] Tamże, s. 36.

[182] Tamże, s. 37.

[183] Tamże, s. 37.

[184] Ewa Domańska, *Luka paradygmatyczna we współczesnej humanistyce* [w:] *Mody. Teorie i praktyki*, red. Elżbieta Winiecka, Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk, 2018, s. 17–32.

[185] Imre Lakatos, *Pisma z filozofii nauk empirycznych*, tłum. Wojciech Sady, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995.

[186] Prawdopodobnie nieznanych starych faktów również. Por. Ewa Domańska, *Luka paradygmatyczna we współczesnej humanistyce*, dz. cyt., s. 21.

[187] Tamże, s. 21–22. Na kwestię metodologicznego „pomiędzy" (*between*) Domańska zwracała uwagę już znacznie wcześniej. Zob. Andrzej Zybertowicz, Ewa Domańska, *W MiędzyDoświadczeniu (fragmenty rozmowy)*, „Kultura Współczesna", 1996, nr, URL: http://repozytorium.umk.pl/handle/item/1121, s. 54–55.

nowy paradygmat, oryginalny program badawczy, korekta konstruktywistycznego paradygmatu lub celowe pozostanie „pomiędzy". Ta ostatnia możliwość ma zalety, które warto rozważyć. O ile Ewa Domańska postrzega stan zawieszenia jako „frustrujący" dla badaczek i badaczy, ale tymczasowy[188], Grzegorz Godlewski przekonuje, że postparadygmatyczna sytuacja w humanistyce jest stabilna i nie zmierza w stronę rewolucji naukowej. Możliwe jest tworzenie nowych i przetwarzanie zastanych metodologii dla konkretnych problemów badawczych i materiałów źródłowych[189]. Takie podejście usuwa lukę w zbiorze paradygmatów, ale nie wymusza rezygnacji z poszukiwań nowych metod. Daje również podstawę, na której w duchu teorii ugruntowanej możliwe jest zawieszenie przedsądów oraz zastanych kategorii poznawczych i opisowych. Dla historyka kultury dziecko nie zawsze będzie „aktywnym podmiotem działań kulturowych", ale jednocześnie na podstawie źródeł i przy odpowiednio dobranej metodologii może on rozpoznać dziecko w kategoriach wypracowanych na gruncie badań nad dzieciństwem, jeśli stoją za tym przesłanki źródłowe. W tej perspektywie nieusuwalnym warunkiem prowadzenia badań i odkrywania nieznanych faktów, staje się świadome i programowe tworzenie bazy źródłowej dla przyszłych rozpoznań.

Za wkład francuskiego historyka w badania nad dzieciństwem – poza stworzeniem pracy stanowiącej dla innych badaczy inspirację, kompas, kamień milowy, ale też „worek bokserski" – należy uznać zakreślenie ram tematycznych historii dzieciństwa. Francuski historyk badał: podział życia na okresy właściwe epoce, znaczenie narodzin dziecka, miejsce dziecka w rodzinie i stosunki rodzinne, śmiertelność dzieci, dbałość o higienę i zdrowie, religijność, ubiory dzieci, gry i zabawy, a także kwestie szkolnictwa i wychowania. Ten ogólny zbiór tematów przez kolejne dekady pęczniał i był uszczegóławiany przez historyków badających dzieje dzieciństwa w poszczególnych wernakularnych kulturach i społeczeństwach. Kierunki ich badań nad średniowiecznym dzieciństwem wyznaczały źródła historyczne. Stąd dzieciństwo pojawia się w kontekście przestępstw i pracy fizycznej, co rekonstruuje się na podstawie ksiąg sądowych oraz kodeksów i zbiorów praw. O materialnej stronie dzieciństwa wnioskuje się na podstawie kronik i żywotów świętych, a także rachunków i testamentów. O śmierci dzieci i stosunku do niej można dowiedzieć się z katalogów cudów i nagrobków. To tylko niektóre przykłady pokazujące możliwe kierunki nachylenia perspektywy badawczej za sprawą źródeł. Wydaje się jednak, że historycy radzą sobie z ich fragmentarycznością i ograniczonym zasobem. Ekstrapolacja interpretacji w przypadku badań nad dzieciństwem może oznaczać tworzenie ujęć opartych o anachronizmy. W pracach mediewistów widać –

[188] Ewa Domańska, *Luka paradygmatyczna we współczesnej humanistyce*, dz. cyt., s. 22.
[189] Grzegorz Godlewski, *Antropologia praktyk kulturowych*, dz. cyt..

niekoniecznie nazywany w ten sposób – zabieg triangulacji źródeł i danych, służący opisaniu krajobrazu dzieciństwa w badanej epoce.

Triangulacja w naukach społecznych to metoda pozwalająca, w zależności od potrzeb, na wykorzystanie pozornie nieprzystających do siebie danych, teorii i metodologii, np. rezultatów badań jakościowych i ilościowych[190]. Opisywana przez Normana Denzina triangulacja stała się nazwą na istniejące już zabiegi formalne badaczy[191]. Amerykański socjolog zaproponował triangulację: 1) danych (dotyczących biografii, czasu i przestrzeni); 2) badaczy (a właściwie ich ustaleń); 3) teorii (różnych strategii i perspektyw teoretycznych); 4) metodologiczną (danych z wielu metod zbierania danych)[192]. Jak wskazują komentatorzy, w praktyce badawczej „triangulacja" definiowana i wykorzystywana jest na wiele różnych sposobów[193]. Uznaje się ją za jedną z metodologicznych ram dla badań postparadygmatycznych. Jak zauważył Norman Denzin, odejście od ujęć konstruktywistycznych daje nadzieję na dostrzeżenie w badaniach jednostki, wraz z jej biografią, a dopiero później budowanie szerszej narracji[194]. Triangulacja studiów przypadków zostanie wykorzystana w dalszych częściach mojej pracy.

Z pomocą Arièsa dzieci i dzieciństwo zrewolucjonizowały humanistykę i nauki społeczne, uwalniając refleksję nad dzieciństwem od symbolicznego monopolu pedagogów, psychologów i lekarzy. Przemiany dyskursu naukowego nie zmieniły jednak od razu zakorzenionych w imaginarium kulturowym obrazów dzieciństwa, od których nie są wolni również jego badaczki i badacze.

1.7. Dzieciństwo i młodość w świetle teorii Norberta Eliasa

Nieco zapomnianym przez historyków dzieciństwa badaczem jest dzisiaj Norbert Elias. Jedną z przyczyn takiego stanu rzeczy może być dwuznaczny stosunek samego badacza do dzieciństwa. Określenia używane przez niemieckiego socjologa, przetłumaczone na język polski, takie jak „mały człowieczek" czy „młodociany osobnik", rzucają nieco światła na

[190] Mieszanie danych jest dla socjologów kwestią dyskusyjną. Por. Norman K. Denzin, *Triangulation 2.0*, „Journal of Mixed Methods Research", kw. 2012, nr 2 (6), s. 80–88, URL: http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1558689812437186.

[191] Jak słusznie zauważyli autorzy artykułu na temat zastosowania triangulacji w praktyce badawczej, jednym z najbardziej oczywistych, ale jednocześnie znaczących zastosowań triangulacji, jest pisanie prac badawczych jako jednego z elementów tworzących gmach nauki. Zob. Patricia Fusch, Gene Fusch, Lawrence Ness, *Denzin's Paradigm Shift: Revisiting Triangulation in Qualitative Research*, „Journal of Social Change", 1 sty. 2018, nr (10), s. 28.

[192] Norman K. Denzin, *Types of triangulation* [w:] tegoż, *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*, AldineTransaction, New Brunswick, NJ 2009, s. 301–310.

[193] Patricia Fusch, Gene Fusch, Lawrence Ness, *Denzin's Paradigm Shift: Revisiting Triangulation in Qualitative Research*, dz. cyt., s. 26–28.

[194] Norman K. Denzin, *Triangulation 2.0*, dz. cyt., s. 86.

jego opinię na temat pierwszego okresu życia. Jednocześnie młodość to dla Eliasa najbardziej plastyczna faza życia, a zmiany zachodzące wówczas w psychice jednostki rzutują na całe jej dalsze funkcjonowanie. Według Eliasa w społeczeństwach o zróżnicowanym podziale ról indywidualny proces cywilizacji[195], w którego opisie widać wyraźne inspiracje teorią Sigmunda Freuda[196], dokonuje się przede wszystkim i ze szczególnymi konsekwencjami w okresie dzieciństwa i młodości. Proces cywilizowania jednostek zawsze odbywa się w kontekście społecznego procesu cywilizacji, nazywanego przez Eliasa po prostu „procesem cywilizacji". Autor *Eseju o czasie* podkreślał, że modelowanie zachowań dzieci przez dorosłych (m.in. rodziców, opiekunów, wychowawców) odbywa się zazwyczaj w sposób nieintencjonalny i przypadkowy[197], chociaż istnieją sytuacje, w których przyjmuje ono konkretny i intencjonalny kształt[198], jak w analizowanych przez Eliasa podręcznikach opisujących właściwe sposoby zachowania, za pośrednictwem wyspecjalizowanych instytucji formalnych i nieformalnych.

Zgłębianie meandrów procesu cywilizacji można określić za Eliasem jako: „badanie presji, na jakie wystawieni są ludzie"[199]. Presja (*Zwänge*), tłumaczona na język polski również jako przymus, dzieliła się według niemieckiego socjologa na cztery typy: 1) powodowana odzwierzęcą naturą człowieka, 2) będąca rezultatem nieosobowych procesów przyrodniczych, 3) zewnętrzna (*Fremdzwänge*), to znaczy wywierana przez człowieka na drugiego człowieka, 4) wewnętrzna (*Selbstzwänge*), odpowiadające za samokontrolę jednostki. W procesie cywilizacji przymus zewnętrzy zamienia się w przymus wewnętrzny.

W rezultacie indywidualnego procesu cywilizacji przymusy wewnętrzne, na skutek uwikłania jednostki w złożone łańcuchy interakcji społecznych, zyskują formę świadomego samoopanowania oraz automatycznie funkcjonujących nawyków. Skutkuje to odpowiednim do sytuacji i pozycji społecznej stopniem regulacji manifestacji popędów i emocji jednostki[200]. Okres dzieciństwa i młodości to okres szczególnej wrażliwości, kiedy to napięcia między superego a ośrodkiem emocjonalnym kształtują funkcjonowanie automatycznych nawyków rzutujących na zachowania i relacje z ludźmi. Zmagania zachodzące w psychice w tym okresie

[195] Norbert Elias, *O procesie cywilizacji. Analizy socjo- i psychogenetyczne*, tłum. Tadeusz Zabłudowski, Kamil Markiewicz, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2011, s. 502. Marta Bucholc określa ten poziom w teorii Eliasa opisem „cywilizacji jednostek". Zob. Marta Bucholc, *U źródeł socjologii procesów społecznych. Wstęp do pierwszego pełnego wydania polskiego O procesie cywilizacji Norberta Eliasa* [w:] Norbert Elias, *O procesie cywilizacji. Analizy socjo- i psychogenetyczne*, tłum. Tadeusz Zabłudowski, Kamil Markiewicz, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2011, s. 10.

[196] Søren Nagbøl, *Elias and Freud on Childhood Socialisation*, „Cambio", 2013, nr 1 (5), s. 129–137.

[197] Norbert Elias, *O procesie cywilizacji. Analizy socjo- i psychogenetyczne*, dz. cyt., s. 499.

[198] Tamże, s. 507.

[199] Norbert Elias, *Zmiany europejskich standardów zachowań w XX wieku* [w:] *Rozważania o Niemcach. Zmaganie o władzę a habitus narodowy i jego przemiany w XIX i XX wieku*, tłum. Roman Dziergwa, Jerzy Kałążny, Izabela Sellmer, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 1996, s. 63.

[200] Tenże, *O procesie cywilizacji. Analizy socjo- i psychogenetyczne*, dz. cyt., s. 508.

Elias określa mianem konfliktów procesu cywilizacji, które mogą z czasem zaniknąć, mogą też odnawiać się w późniejszym życiu, zaburzając społeczne funkcjonowanie[201]. Konflikty utrwalone w psychice w okresie dzieciństwa manifestują się, zdaniem niemieckiego socjologa, dwojako: „czy to w postaci sprzeczności między poszczególnymi nawykami mającymi swoje źródło w różnorakich stosunkach i zależnościach dziecka, a działającymi jako przymusy wewnętrzne, czy to w postaci powracających wciąż konfliktów między aparaturą przymusów wewnętrznych a ośrodkiem popędów"[202].

Dziecko jest uwikłane w „stosunki i zależności", które skutkują konfliktami zachodzącymi w jego psychice, kształtując z różnym skutkiem aparaturę nawykową. Stopień samoregulacji w młodości może być, zdaniem niemieckiego socjologa, porównany do „bezładnie płynącej kry" - w przeciwieństwie do „gładkiej i solidnej pokrywy lodowej", wyrażającej samoopanowanie osoby dorosłej. Dopiero w dorosłości osiąga się pełniejszy stopień samoregulacji, zharmonizowany z miejscem w strukturze społecznej. Habitus ulega dalszym przeobrażeniom (obserwacja ta była kluczowa dla wizji Eliasa, co podkreślał w przedmowie do drugiego wydania swojego opus magnum[203]), jednak jakościowo odmiennym od tych w pierwszym okresie życia. Dzieciństwo i młodość są więc dla Eliasa czasem, w którym kontrola afektów nie została w pełni opanowana, a przymusy wewnętrzne wciąż są negocjowane.

Pisząc o indywidualnym procesie cywilizacji, Elias zauważa, że przebiega on w szczególnie złożony sposób, jeśli przygotowuje jednostkę do funkcjonowania w społeczeństwie zachodnim, a co za tym idzie zajmuje więcej czasu niż w innych, mniej zróżnicowanych typach społeczeństw: „w świecie zachodnim później niż w społeczeństwach mniej zróżnicowanych osiąga, wraz z tą czy inną funkcją osoby dorosłej, habitus osoby dorosłej, którego wykształcenie się oznacza w zasadzie zakończenie indywidualnego procesu cywilizacji"[204]. Elias dostrzegał, że między społeczeństwem średniowiecza a współczesnym mu społeczeństwem zachodnim zaszła istotna zmiana: powiększył się znacząco dystans międzypokoleniowy[205]. Obserwacja ta była równoznaczna z uhistorycznieniem dzieciństwa, dostrzeżeniem, że jest zmienne w czasie, w czym niemiecki socjolog doszedł więc do wniosków zgodnych z późniejszymi rozpoznaniami Arièsa. Jak zauważyła Mirosława Marody, francuski historyk nie znał pracy Eliasa w momencie wydawania własnego dzieła, czemu dziwił się Christopher Lasch w recenzji *O procesie cywilizacji*. Amerykański badacz uznał, że dzieło Eliasa istotnie

[201] Tamże, s. 510.
[202] Tamże, s. 510.
[203] Tamże, s. 51–65.
[204] Tamże, s. 511.
[205] Laura Gilliam, Eva Gulløv, *On Civilising: A Perspective on Childrearing, Conduct and Distinctions* [w:] *Children of the Welfare State. Civilising Practices in Schools, Childcare and Families*, red. Laura Gilliam, Thomas Søgaard, Pluto Press, London 2017, s. 15.

wpisuje się w badania nad historią rodziny[206].

We współczesnym Eliasowi społeczeństwie zachodnim trwanie młodości rozciąga się w czasie, co być może tłumaczy kłopot niemieckiego socjologa z posługiwaniem się określeniem „dzieciństwo", które zdarza mu się zastępować zbitką „dzieciństwo i młodość". Dla opisu społeczeństw powojennych z ratunkiem przychodzą kategorie kulturowe i socjologiczne, takie jak: nastoletniość[207] oraz młodzież[208]. Jon Savage w społeczeństwach Zachodu szukał korzeni ujmowanej w ten sposób młodości w XIX i w pierwszej połowie XX wieku. Źródłem jego rozważań była lektura dzienników osobistych młodych dziewcząt oraz sytuacja pokolenia młodych chłopców wysłanych na wielką wojnę, którzy po powrocie podnoszą bunt wobec starszych. Według Savage'a do ugruntowania się zjawiska „nastoletniości" dochodzi tuż po drugiej wojnie światowej. Także Justyna Jaworska wiąże narodziny „młodzieży" jako kategorii socjologicznej i ekonomicznej z okresem powojennym, dostrzegając, że samo pojęcie miało przed 1939 rokiem zupełnie inne znaczenie. Za moment przełomowy – narodziny polskiej kultury młodzieżowej, której częścią stały się później subkultury – uważa Światowy Festiwal Młodzieży w Warszawie na przełomie lipca i sierpnia 1955 roku.

Wymienione kategorie zdają się potwierdzać tezę Eliasa o wydłużaniu się czasu trwania indywidualnego procesu cywilizacji w społeczeństwach o zróżnicowanych funkcjach społecznych, a także dostarczają poręcznych, chociaż wciąż nie w pełni precyzyjnych i neutralnych kategorii opisu (na co również zwraca uwagę Jaworska[209]). Jak już zostało powiedziane, w świetle teorii Eliasa dzieciństwo i młodość są okresem, w którym jednostka szykuje się do dorosłości i popada w konflikty osobowości. Częściowo je rozwiązuje, dzięki czemu stopniowo osiąga habitus osoby dorosłej. W trakcie tego procesu jednostka nie jest jeszcze w pełni zestrojona do funkcjonowania w społeczeństwie, ale musi w nim funkcjonować. Być może dlatego problematyczna staje się przejściowość jej habitusu. Gdy okres przejściowy rozciąga się w czasie, zaczyna być wyraźnie zauważalny. Może to tłumaczyć ambiwalentny status zarówno dzieciństwa[210], jak i młodości[211].

Dlatego w bardziej zróżnicowanym społeczeństwie, w którym istnieje większa liczba funkcji społecznych, również bycie młodym staje się rolą społeczną, specjalizacją, która

[206] Mirosława Marody, *O socjologii Norberta Eliasa* [w:] *Społeczeństwo jednostek*, red. Jerzy Szacki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. XVI.
[207] Zob. Jon Savage, *Teenage. The Creation of Youth 1875-1945*, Chatto and Windus, London 2007.
[208] Zob. Justyna Jaworska, *młodzież: piękni dwudziestoletni* [w:] *Obyczaje polskie. Wiek XX w krótkich hasłach*, red. Małgorzata Szpakowska, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2008, s. 205–213.
[209] Tamże, s. 209.
[210] Marta Rakoczy, *Wstęp. Pismo, edukacja, nowoczesność*, dz. cyt., s. 12–14.
[211] Justyna Jaworska, *młodzież: piękni dwudziestoletni*, dz. cyt., s. 211.

wymaga zharmonizowania z działaniami innych jednostek[212]. Wskazują na to zarówno wspomniane kategorie opisowe: „młodzieży" i „nastoletniości", jak i, co chciałbym szczególnie podkreślić, problemy z określeniem ról społecznych młodych osób w kontekście ich biografii. W przypadku osoby dorosłej zazwyczaj łatwo je zdefiniować dość jednoznacznie, odwołując się do konkretnej funkcji społecznej lub do wąskiej specjalizacji. W pierwszym okresie życia jednostki jej funkcje społeczne to bycie dzieckiem, synem lub córką, uczniem lub uczennicą, nastolatkiem, młodzieżą, harcerką lub harcerzem, wolontariuszką i wolontariuszem itd.

1.8. Społeczeństwa i dzieci

Neil Postman, amerykański filozof zajmujący się medialnością i wpływem nowych mediów na społeczeństwo amerykańskie, ogłosił w latach 80. XX wieku, że dzieciństwo może zniknąć[213]. W książce ukończonej w 1999 roku, u progu nowego stulecia, wciąż ostrzegał przed zbliżającym się niebezpieczeństwem:

> Dzieciństwo wynaleziono w XVII wieku. W następnym stuleciu zbliżyło się ono do formy, jaką znamy. W XX wieku pojęcie dzieciństwa zaczęło się degenerować, a w XXI możemy je utracić, chyba że poczynimy zdecydowane kroki, aby temu przeciwdziałać[214].

Postman postulował przerzucenie ideowego mostu pomiędzy XVIII wiekiem a lepszą – dzięki temu zabiegowi – przyszłością. Za upowszechnienie modelowego dzieciństwa w XVIII wieku miały być odpowiedzialne zdaniem Postmana pisma angielskiego filozofa Johna Locke'a, a zwłaszcza *Myśli o wychowaniu* z 1693 roku[215] oraz działalność genewskiego pisarza Jean-Jacques'a Rousseau, z jego traktatem *Emil, czyli o wychowaniu*.

Historycy wychowania uznają, że na empiryzm Locke'a[216] znacząco wpłynęły poglądy

[212] Norbert Elias, *O procesie cywilizacji. Analizy socjo- i psychogenetyczne*, dz. cyt., s. 499.

[213] Neil Postman, *The Disappearance of Childhood*, Delacorte Press, New York 1982.

[214] Tenże, *W stronę XVIII stulecia. Jak przeszłość może doskonalić naszą przyszłość*, tłum. Rafał Frąc, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2001, s. 6.

[215] John Locke, *Some Thoughts Concerning Education, 1693*, Scolar Press, Menston 1970 ; najnowsze polskie wydanie zob. tenże, *Myśli o wychowaniu*, tłum. Marian Heitzman, Wydaw. Akademickie "Żak", Warszawa 2002.

[216] Perspektywa historii badań nad dzieciństwem widzianej oczami pedagożek, pedagogów, psycholożek i psychologów jest dla tej pracy niezwykle wartościowa ze względu na odmienność ujęcia, relacje teorii do praktyki oraz znacznie dłuższą tradycję naukowego namysłu nad dzieckiem i dzieciństwem. Dla Stanisława Litaka John Locke to myśliciel rozpoczynający „wiek pedagogiczny", czyli epokę oświecenia, a poglądy Rousseau, o którym piszę w kolejnym akapicie, są szczytowym osiągnięciem tego okresu. Por. Stanisław Litak, *XIV. Oświecenie. Wiek pedagogiczny* [w:] tegoż, *Historia wychowania. T. 1, Do wielkiej rewolucji francuskiej*, Wydawnictwo WAM, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna "Ignatianum", Kraków 2011, s. 201–227. Maria Przetacznik-Gierowska wypowiadała się o „mniej znanych od *Esejów*" *Myślach o wychowaniu* Locke'a: „Autor zawarł w nich wiele trafnych wskazań, cennych po dzień dzisiejszy. Przypisywał dużą rolę autorytetowi rodziców i kontroli zachowania się dziecka. Zwrócił jednak uwagę na konieczność zachowania umiaru w stosowaniu środków dyscyplinarnych oraz na fakt wzrastających z wiekiem zdolności umysłowych dziecka i jego coraz bardziej rozumnego działania.", zob. Maria Przetacznik-Gierowska, *Kształtowanie się psychologii*

na temat wychowania i dzieciństwa w świecie zachodnim. Należy pamiętać, że nie powstawały one w kulturowej próżni, stanowią reprezentację historycznego sposobu myślenia i jego filozoficzne, ideologiczne uzasadnienie. W wizji Locke'a człowiek jako *tabula rasa* stopniowo wchodzi w świat, kształtując swoją szlachetność i moralność, umiejętności oraz rozum[217]. Dziecko nie jest w tej filozoficznej wizji istotą racjonalną i kompetentną, wymaga szczególnego ukierunkowania i nadzoru racjonalnych dorosłych obywateli. Dzięki stopniowemu, rozłożonemu w czasie doskonaleniu moralnemu i edukacji może wkroczyć w życie społeczne, utożsamiane przez Locke'a z życiem obywatelskim. *Myśli o wychowaniu* Locke'a były uważane za skrajnie idealistyczne, skierowane do arystokracji, nie mające nic wspólnego z wychowaniem dziecka plebejskiego i mieszczańskiego (chociaż Locke zakładał istnienie „working schools" dla niższych warstw społecznych)[218].

Brytyjski filozof dzieciństwa, David Archard, zauważył, że z opisanych przekonań powinno wynikać stopniowe nabywanie praw obywatelskich przez dziecko, jednak w praktyce kwestia ta jest zero-jedynkowa, dziecko nie posiada praw obywatelskich i zyskuje je wkraczając w dorosłość (kończąc lat 16, 18, 21 w zależności od regulacji prawnych)[219]. W kwestii praw rodzicielskich Locke uznawał, że dziecko ma obowiązek posłuszeństwa rodzicom, ale rodzice mają obowiązek opieki nad dzieckiem.

Rousseau był autorem fabularyzowanego traktatu filozoficznego zatytułowanego *Emil, czyli o wychowaniu*[220]. Udział *Emila* w ugruntowaniu nowoczesnej wizji dzieciństwa stał się

rozwojowej jako nauki [w:] Maria Przetacznik-Gierowska, Maria Tyszkowa, *Psychologia rozwoju człowieka. T. 1, Zagadnienia ogólne*, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 10.

[217] Katarzyna Wrońska, *Johna Locke'a koncepcja wychowania - zapowiedź Oświeceniowych przemian w myśli pedagogicznej*, „Pedagogika Filozoficzna on-line", 2013, nr 1, s. 91. Autorka przywołanego artykułu omawia nie tylko poglądy Locke'a, ale również ich recepcję przez współczesnych filozofowi.

[218] Tamże, s. 92–93.

[219] David Archard, *John Locke's Children*, I wyd. 1993, Routledge, Abingdon 2014, s. 10. Tym bardziej znaczący (lub przewrotny) wydaje się pseudonim Locke, którego używa brat głównego bohatera powieści Orsona Scotta Carda *Gra Endera* (wydanej po raz pierwszy w 1985 roku), dla swojego wirtualnego *alter ego*. W sieci, której odpowiednikiem jest internet, Locke i Demostenes (a właściwie rodzeństwo, Peter i Valentine Wiggins) publikują wzajemne polemiki. Dzięki kreowaniu Locke'a na bardziej racjonalnego, natomiast Demostenesa na nieprzewidywalną osobowość, zdobywają wpływ na opinię publiczną, która nie ma pojęcia, ile lat mają wpływowi publicyści. Z perspektywy czytelnika Locke jest przykładem dziecięcej sprawczości w działaniu, sprzecznej z filozofią Johna Locke'a. Por. Kenneth Wayne Sayles III, *Chapter 16. Locke and Demosthenes Virtually Dominating the World* [w:] *Ender's Game and Philosophy: The Logic Gate Is Down*, red. Kevin S. Decker, Wiley-Blackwell, Malden 2013, s. 189–201. Paradoks opisanej sytuacji polega na tym, że powieściowe postaci występują wobec świata anonimowo za pośrednictwem swoich tekstów (które w drukowanej formie cyfrowej nie zdradzają dziecięcości ich autorów). Problem ten widoczny jest od momentu rozpowszechnienia dostępu do Internetu, gdzie wypowiedzi niedojrzałe lub niepoprawne językowo (niezgodne z tzw. netykietą), komentowane były zarzutem o brak wykształcenia, co implikowało albo bycie dzieckiem, albo niski status społeczny. Zob. Marcin Gołąb, *Od piaskownicy do sandboxa. Z problematyki internetowych badań nad dzieckiem i dzieciństwem*, „Humanistyka XXI wieku. Rocznik doktorantów Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego", 2016, nr 1 (6), s. 71–79.

[220] Jean Jacques Rousseau, *Emil, czyli o wychowaniu*, red. Jan Legowicz, tłum. Eugeniusz Zieliński, t. 1-2, Wrocław 1955.

możliwy dzięki jego poczytności, nośności idei oraz praktyk opisanych w tym traktacie[221]. Głównym bohaterem książki jest chłopiec o imieniu Emil, podopieczny narratora, którego perypetie na kartach książki mieszają się z rozważaniami o ludzkiej naturze. Chłopiec jest postacią wyrazistą, a jego perypetie związane z byciem wychowywanym mogą być źródłem sympatii ze strony czytelniczki i czytelnika[222]. Emilowi opiekun proponował różne aktywności, chłopiec sam miał decydować o tym, co go interesuje. Rousseau stworzył bohatera, o którym dyskutowano na salonach, podobnie jak o samym autorze. Rousseau podkreślał wagę okresu dzieciństwa i potrzebę okazywania dzieciom czułości oraz ciepła i życzliwości, co w świecie wyższych sfer było nowością, ponieważ dzieci oddawane były do odchowania guwernerom i guwernantkom. Podkreślał jednocześnie plastyczność dziecka, możliwość wpływania na nie i konieczność właściwego wychowania, ponieważ nieskażone moralnie dziecko domaga się obcowania z przyrodą, ochrony przed zgubnymi wpływami cywilizacji i wolnością krępowaną przez konwencje społeczne. Naturalizm w wychowaniu promowany przez Rousseau przyczynił się, zdaniem Davida Archarda, do utrwalenia binarnej opozycji dzieciństwa i dorosłości poprzez stworzenie koncepcji dzieciństwa, w której dziecko nie tylko nie jest dorosłym, ale w dodatku posiada konkretne cechy (niewinność, nieświadomość konwencji społecznych itd.)[223].

Zgodnie z twierdzeniami autora *The Disappearance of Childhood*[224] idea dzieciństwa – rozumianego, jako przejściowy stan ograniczonej racjonalności i naturalnej, nieskrępowanej spontaniczności, zagrożonej przez niedoskonałość zewnętrznego świata – w społeczeństwie amerykańskim miała stopniowo zanikać. W swoim wywodzie Postman entuzjastycznie odnosił się do idei wynalezienia dzieciństwa i pracy Arièsa, a także — zainspirowany dokonaniami Marshalla McLuhana[225] — analizował wpływ mediów na przebieg i charakterystykę współczesnego dzieciństwa. O ile pismo i druk przyczyniły się do uformowania się dzieciństwa w jego właściwym kształcie (czy raczej wyobrażonej, nowoczesnej wizji i definicji dzieciństwa, nie podlegającej aktualizacji, w której dzieciństwo jest definiowane w przeciwieństwie do dorosłości), o tyle telewizja miała powodować w opinii Postmana szybsze przyswajanie przez dzieci tematów, wyrażeń i zwyczajów konsumpcyjnych właściwych ludziom dorosłym.

[221] O recepcji myśli Rousseau w kulturze polskiej, zob. Dorota Żołądź-Strzelczyk, *Kilka Uwag o Znajomości Dzieła Jana Jakuba Rousseau „Emil, Czyli o Wychowaniu" w Polsce Przełomu XVIII i XIX Wieku*, „Problemy Wczesnej Edukacji", 2015, nr 2 (29), s. 7–14.

[222] Do wątku „tworzenia człowieka" powrócę jeszcze kilkukrotnie, ale w tym miejscu warto zwrócić uwagę na fabularne podobieństwo historii uczłowieczania Tytusa de Zoo, szympansa, bohatera komiksu autorstwa Henryka Chmielewskiego zwanego Papciem Chmielem z historią wychowywania Emila.

[223] David Archard, *The Concept of Childhood*, I wyd. 1993, Routledge, Abingdon 2014, s. 22.

[224] Neil Postman, *The Disappearance of Childhood*, dz. cyt..

[225] Por. *A 1995 Interview with Neil Postman on His Memories of Marshall McLuhan*, McLuhan Galaxy, URL: https://mcluhangalaxy.wordpress.com/2020/02/14/a-1995-interview-with-neil-postman-on-his-memories-of-marshall-mcluhan/ (term. wiz. 20. 02. 2022).

Dziecięce ubrania przestały się wyraźnie wyróżniać, przez co po zaledwie trzech stuleciach zaczął następować powrót do opisanego przez Ariès a fenomenu dzieci jako „małych dorosłych". Dzieciństwo ulegało w takiej sytuacji drastycznemu skróceniu, zanikały bowiem bariery przestrzenne i umysłowe wytworzone między dorosłymi a dziećmi w XIX i XX wieku. Konsekwencją zaistniałej sytuacji miało być gwałtowne zmniejszenie się dystansu międzypokoleniowego[226].

Alarmujące przesłanie Postmana o znikającym dzieciństwie można widzieć jako głos w amerykańskiej dyskusji, toczącej się w latach 70. i 80. XX wieku, na temat rzeczywistości społecznej zamieniającej się za sprawą technologii i kapitału przy zaangażowaniu masowych środków przekazu. W podobnym duchu wypowiadali się m. in. Margaret Mead oraz Alvin Toffler. Amerykańską antropolożkę można uznać za pionierkę badań nad dzieciństwem i dorastaniem[227], aktywnie zaangażowaną w działalność na rzecz dzieci i młodzieży. Jedną z ostatnich książek w swoim dorobku badaczka poświęciła refleksji nad tożsamością kulturową poprzez próbę odpowiedzi na pytanie, „z jaką przeszłością, teraźniejszością i przyszłością może się utożsamić młody człowiek szukający ideałów"[228]. Mead przedstawiła typologię kultur uwzględniającą panujący w nich stosunek do tradycji i zmian (podział na kultury postfiguratywne, kofiguratywne, prefiguratywne). Przesłaniem książki jest postulat otwartości na rzeczywistość społeczną i kulturową Zachodu kreowaną przez dzieci i młodzież (powtarzane przez Mead hasło *Future is now*)[229], przy jednoczesnym poszanowaniu i zrozumieniu tradycji.

Znany futurolog, Alvin Toffler, w wydanej w 1980 roku książce *Trzecia fala*, dostrzegał w przemianach technologicznych pozytywny impuls przemian społecznych. Uważał, że nadchodząca komputeryzacja, cyfryzacja i usieciowanie, to szansa na poprawę relacji rodzinnych i uformowanie się nowego modelu rodziny wielopokoleniowej, opartej nie na więzach pokrewieństwa, ale na wspólnych interesach.

> Na zasadzie zadziwiającego kontrastu cywilizacja trzeciej fali ma wiele cech, takich jak decentralizacja produkcji, właściwa skala, odnawialna energia, deglomeracja, praca w domu, wysoki stopień prosumpcji – które w istocie przypominają cechy występujące w społeczeństwach pierwszej fali. Najwyraźniej mamy tu do czynienia jak gdyby z

[226] Ang. *generation gap*.

[227] Margaret Mead, *Dojrzewanie na Samoa. [Psychologiczne studium młodzieży w społeczeństwie pierwotnym napisane na użytek cywilizacji zachodniej], Dorastanie na Nowej Gwinei. [Studium porównawcze wychowania w społeczeństwie pierwotnym]*, tłum. Ewa Życieńska, t. 1-2, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1986.

[228] Tenże, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, tłum. Jacek Hołówka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 3.

[229] Hasło powraca w ostatniej dekadzie w kontekście udziału dzieci i młodzieży w naprawianiu świata, przede wszystkim walki z katastrofą klimatyczną, nierównościami społecznymi i kapitalizmem. W tym kontekście z kategorią prefiguratywności mierzyli się autorzy i autorki tekstów ze zbioru *The Future Is Now. An Introduction to Prefigurative Politics*, red. Lara Monticelli, Bristol University Press, Bristol 2022.

dialektycznym nawrotem.[230]

Dzieci w społeczeństwie trzeciej fali[231] miały być nie tylko przewodnikami po świecie nowych technologii, ale osobami współpracującymi w domowym przedsiębiorstwie[232], od wczesnego dzieciństwa obserwującymi jak ich rodzice wykonują swoją pracę, a także korzystającymi z wiedzy i doświadczenia domowników, nie tylko krewnych. Toffler wskazywał na konieczność uelastycznienia pojęcia rodziny, włączenia do rodziny współpracowników i kontrahentów (w tym singli, samotnych rodziców). Wizja ta opierała się na propozycji uwolnienia norm kulturowych od wzorca rodziny nuklearnej, który, jak zauważył amerykański futurolog, w statystykach dotyczących USA końca lat 70. XX wieku nie znajdował uzasadnienia swojej dominującej pozycji w imaginarium kulturowym[233].

Zarówno Mead, jak i Toffler byli przekonani, że przemiany technologiczne oraz globalizacja pociągają za sobą przemiany społeczne, które mają przełożenie na młodość i dzieciństwo. Postman postulował zatrzymanie tych zmian, a nawet cofnięcie się o krok, żeby dzieciństwo mogło pozostać dzieciństwem Roussowskich postaci Emila i Zofii[234]. Odcięcie dostępu do zgubnego wpływu cywilizacji, co zauważyła Mead, próbując negocjować z młodzieżą koegzystencję pokoleń, izoluje również od zdobyczy cywilizacji[235].

---

[230] Alvin Toffler, *Rozdział XIX. Wizja Gandhiego z satelitami* [w:] tegoż, *Trzecia fala*, red. Wiktor Osiatyński, tłum. Ewa Woydyłło, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2001, s. 340.

[231] Eric Hobsbawm zwracał uwagę na długie trwanie narracji wieszczących koniec ery przemysłowej w związku z rozwojem technologicznym. Poczucie to zdaniem Hobsbawma długo nie mogło się ziścić, w przeciwieństwie do industrializacji i urbanizacji, które kładły kres produkcji rolnej i chłopskiemu stylowi życia. W dodatku wydarzenia maja 1968 roku spowodowały umocnienie się pozycji robotników. Zob. Eric J. Hobsbawm, *Rewolucja społeczna 1945–1990* [w:] *Wiek skrajności. Spojrzenie na krótkie dwudzieste stulecie*, tłum. Julia Kalinowska-Król, Marcin Król, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2018.

[232] W wizji Tofflera uderza deficyt jego wiedzy na temat dzieci, które na kartach *Trzeciej fali* są albo pozycjami w statystykach, albo w najlepszym przypadku nastolatkami. Toffler wskazywał na sprawczość i wiedzę dzieci, jednocześnie traktując dzieciństwo z dużym lekceważeniem jako okres przejściowy i mało znaczący. Pisał o tym, że obsługi domowych urządzeń elektronicznych uczyły go „dosłownie dzieci, niektóre jeszcze w aparatach ortodontycznych"Alvin Toffler, *Rozdział XV. Rodziny przyszłości* [w:] tegoż, *Trzecia fala*, red. Wiktor Osiatyński, tłum. Ewa Woydyłło, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2001, s. 273. Dużo miejsca futurolog poświęcał konieczności znalezienia prawnych rozwiązań dla nieobjętej nimi rzeczywistości społecznej, kulturowej i ekonomicznej. W tym duchu wysuwał propozycję rozważenia zniesienia zakazu pracy nieletnich.

[233] Tamże.

[234] Bohaterką jednego rozdziału *Emil, czyli o wychowaniu* jest dziewczynka imieniem Zofia, której przeznaczeniem jest zostać żoną Emila. Jej wychowanie polega przede wszystkim na wprowadzeniu w kobiece zajęcia, przyuczeniu do prowadzenia domu i bycia dobrą żoną.

[235] Problem ten widać obecnie na przykładzie dyskusji na temat momentu dopuszczenia dziecka do użytkowania smartfonów i tabletów, czasu korzystania z tych urządzeń, a także posiadania ich na własność. Racje ważą się pomiędzy rachunkiem zagrożeń (uzależnienie, narażenie na hejt, brak kontroli nad dyskursami internetowymi i obecnymi tam realnymi zagrożeniami, np. pedofilią) i korzyści (możliwość funkcjonowania w nowoczesnym świecie, edukacja, zdobywanie informacji). Zob. *NASTOLATKI 3.0. Raport z Ogólnopolskiego Badania Uczniów*, zred. Rafał Lange, NASK – Państwowy Instytut Badawczy, Warszawa 2021 2021; *Problemowe Użycie Internetu Przez Dzieci i Młodzież. Profilaktyka. Diagnoza. Interwencja. Poradnik Dla Nauczycieli, Pedagogów i Psychologów Szkolnych Oraz Innych Profesjonalistów Pracujących z Dziećmi*, red. Łukasz Wojtasik, Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę, Warszawa 2022, URL: https://www.e-learning.pl/professionals/wp-content/uploads/2022/08/Problemowe-uzycie-internetu.pdf (term. wiz. 04. 03. 2023).

Alarmowanie o zagrożonym dzieciństwie nie jest sytuacją wyjątkową. Jak zauważyła Maja Brzozowska-Brywczyńska, kryzys jest „stałym elementem krajobrazu dzieciństwa”[236] ze względu na wyobrażenia mieszczące się w imaginarium kulturowym, w którym dzieci posiadają szczególne miejsce, a kategoria „dzieciństwa” pozostaje w binarnej opozycji do „dorosłości”. Gdy dziecko jest postrzegane jako kruche, słabe, zagrożone, naiwne, nieracjonalne, kryzys staje się „ważnym, jeśli nie formatywnym, tworzywem rozmaitych projektów społecznych dzieciństwa”[237].

Katalog przedsięwzięć, które miały na celu poprawę losu dzieci jest długi. W katalogu tym jest miejsce dla opowieści o uwolnieniu dzieci od wielowiekowej, paternalistycznej i wszechogarniającej przemocy[238], których dostrzeżenie nie kończy nadużyć wobec dzieci, ale przynosi próby przeciwdziałania jej poprzez ochronę prawną. Jak pisał Bernard Unti w artykule poświęconym związkom okrucieństwa wobec zwierząt i ludzi:

> Fakt, że przepisy o ochronie zwierząt z końca lat sześćdziesiątych XIX wieku poprzedzały niektóre rodzaje przepisów chroniących dzieci, nie świadczy, jak się sugeruje, o mniejszej tolerancji społecznej dla znęcania się nad zwierzętami niż dla znęcania się nad dziećmi. Świadczy to raczej o tym, że z punktu widzenia ustawodawców, sądów i innych aktorów społecznych łatwiej było uzgodnić ustawowe upoważnienie do interwencji przeciwko okrucieństwu wobec zwierząt niż do podobnej interwencji w przypadku dzieci, nad którymi ktoś mógłby rościć sobie prawo do opieki. Jak się okazało, sympatia dla zwierząt zrodziła kogoś, kto był gotów przekroczyć prawne i inne granice oddzielające sprawy prywatne od spraw publicznych – Henry’ego Bergha, założyciela ASPCA, zanim jeszcze pojawiło się współczucie dla losu dzieci[239].

Henry Bergh był założycielem American Society for the Prevention of Cruelty to Animals (ASPCA), które powstało w kwietniu 1866 roku w Nowym Jorku. W debacie prasowej pojawiły się wówczas głosy, że potrzebna jest podobnie ukierunkowana instytucja, przeciwdziałająca przemocy wobec dzieci. Osiem lat później, w 1874 roku, Bergh doprowadził do wydobycia Mary Ellen Wilson, wówczas dziesięcioletniej, z domu, w którym doświadczała przemocy ze strony przybranej matki. W powielanej w wielu opracowaniach legendzie „sprawa jej

[236] Maja Brzozowska-Brywczyńska, *Dzieciństwo: Projekt w Kryzysie*, „Kultura i Społeczeństwo”, 2020, nr 3 (64), s. 8–12.

[237] Tamże, s. 5.

[238] Taką wizję przedstawiali psychohistorycy, na czele z Lloydem deMausem, zob. s. 94. Badania nad dzieciństwem również są związane z postrzeganiem dzieci przez pryzmat kryzysów.

[239] Bernard Unti, *Cruelty Indivisible. Historical Perspectives on the Link Between Cruelty to Animals and Interpersonal Violence* [w:] *The International Handbook of Animal Abuse and Cruelty. Theory, Research, and Application*, red. Frank R. Ascione, Purdue University Press, West Lafayette, Ind 2008, s. 11 (przeł. MG).

maltretowania (...) [była] rozpatrywana — z braku ustawodawstwa dotyczącego dzieci — na podstawie przepisów dotyczących przeciwdziałania okrucieństwu wobec zwierząt(...)"[240]. Unti zwrócił uwagę na nieprawdziwość tych twierdzeń, wskazując, że Bergh był osobą wrażliwą na krzywdę innych i skuteczną w działaniu, jednak działalność samego ASPCA nie miała formalnego związku ze sprawą Merry Ellen Wilson[241]. O tym, że dziewczynka doświadcza przemocy domowej poinformowała Bergha i jego zastępcę, Elbridge'a Gerry'ego, misjonarka metodystyczna Etta Angell Wheeler, działająca z misją pomocy ubogim w rejonie dzielnicy Hell's Kitchen[242]. Wheeler zgłosiła się do Bergha ponieważ nie uzyskała pomocy ze strony Children's Aid Society, założonego w 1854 roku, działającego na ulicach Nowego Jorku.

Za sprawą Bergha i Gerrego, dziewczynka została zabrana z domu i przewieziona bezpośrednio do sądu, w którym zeznawała (fragment):

> Mój ojciec i matka nie żyją. Nie wiem, ile mam lat. (...) Nazywam panią Connolly mamą. (...) Mama (pani Connolly) ma zwyczaj bicia mnie prawie codziennie. Biła mnie skręconym biczem – surową skórą. Bicz zawsze zostawiał na moim ciele czarno-niebieskie ślady. (...) Uderzyła mnie nożyczkami i skaleczyła; nie przypominam sobie, żebym kiedykolwiek była całowana przez kogokolwiek – nigdy nie byłam całowana przez mamę. Nigdy nie byłam brana na kolana przez mamę i pieszczona czy głaskana. Nigdy nie odważyłam się do nikogo odezwać, bo gdybym to zrobiła, dostałabym baty. Nigdy nie miałam, o ile pamiętam, więcej ubrań niż mam obecnie – perkalową sukienkę i spódnicę. Widziałam pończochy i inne ubrania w naszym pokoju, ale nie wolno mi było ich założyć. Kiedykolwiek mamma wychodziła, zamykano mnie w sypialni. Nie wiem, za co byłam bita – mama nigdy nic do mnie nie mówiła, gdy mnie biczowała. Nie chcę wracać do mieszkania z mamą, bo ona mnie tak bije. Nie przypominam sobie, żebym kiedykolwiek w życiu była na ulicy.[243]

[240] Maja Brzozowska-Brywczyńska, *Dzieciństwo: Projekt w Kryzysie*, dz. cyt., s. 10.

[241] Niedawno ukazał się w języku polskim artykuł poświęcony tej postaci. Zob. Justyna Wojniak, *Sprawa Mary Ellen Wilson i pierwsze amerykańskie organizacje na rzecz ochrony praw dziecka*, „Biuletyn Historii Wychowania", 29 czer. 2023, nr (45), s. 81–96.

[242] Był to obszar niezurbanizowany, do którego w XIX w. napłynęła ludność z terenów wiejskich, która zamieszkiwała w budowanych tam pośpiesznie i niskim nakładem kosztów czynszówkach. Gęsto zaludniona dzielnica miała opinię siedliska patologii społecznych. Z tego powodu stała się polem działania wielu inicjatyw z zakresu pomocy społecznej, także dotyczących dzieci. W 1913 roku, 19 kwietnia, o godz. 4 rano, czterysta osób zanotowało, w jaki sposób czas spędzają mieszkańcy dzielnicy znajdujący się w zasięgu ich wzroku. W raporcie z badań czynności wykonywane przez dzieci zostały skategoryzowane oddzielnie od dorosłych. Dziś można zastanawiać się nad słusznością obranej metodologii i pytać o kryteria podziału czynności na dziecięce i dorosłe, jednak skala badania jest imponująca, bowiem przyniosło informacje o zajęciach ponad 110 tys. dzieci. Zob. Joe L. Frost, *Early New York: "City Where Crime is Play"* [w:] *A History of Children's Play and Play Environments: Toward a Contemporary Child-Saving Movement*, Routledge, Nowy Jork 2009, s. 84–89.

[243] *The Mission Of Humanity.; Continuation Of The Proceedings Instituted By Mr. Bergh On Behalf Of The Child, Mary Ellen Wilson.* „The New York Times", 11 kw. 1874, nr, URL: https://www.nytimes.com/1874/04/11/archives/the-mission-of-humanity-continuation-of-the-proceedings-instituted.html.

Relacja z tego, w jaki sposób Mary Ellen Wilson doświadczała przemoc ze strony przybranej matki, Mary Connolly, jest jednocześnie opisem wyobrażeń dziewczynki o tym, w jaki sposób należy się dzieckiem zajmować i czego dziecko nie powinno doświadczać. Dziecku należą się pieszczoty i sadzanie na kolanach, posiadanie kilku sztuk ubioru i obuwia, możliwość kontaktu ze światem zewnętrznym, wyjścia na ulicę, rozmowy z ludźmi. Ze słów Mary Ellen wynika, że bicie dzieci było uznawane za coś akceptowalnego, o ile istniał jego powód i nie powodowało ono trwałego uszczerbku na zdrowiu. W rezultacie tych zeznań Mary Ellen została przeniesiona do schroniska dla nieletnich, skąd po trwającym kilka miesięcy załatwieniu formalności adopcyjnych, zabrała ją jej ratowniczka, Etta Angell Wheeler. Przeciwko Mary Connolly wniesiono sprawę sądową, która zakończyła się skazaniem jej na rok więzienia o zaostrzonym rygorze. W 1874 roku powstało nowojorskie towarzystwo pod nazwą New York Society for the Prevention of Cruelty to Children. Jego prezesem i fundatorem został kwakierski filantrop John D. Wright, a jego zastępcami Gerry i Bergh, pomysłodawcy tego przedsięwzięcia.

Zabranie dziewczynki z domu matki stało się możliwe, dzięki nakazowi sądowemu wydanemu poprzez szczególne zastosowanie prawnej zasady *habeas corpus*, a nie przepisów dotyczących zwierząt. *Habeas corpus* pozwalało odwołać się do sądu w przypadku bezprawnego zatrzymania. Sąd miał prawo nakazać opiekunowi zatrzymanej osoby doprowadzenie jej przed jego oblicze i ustalić, czy zatrzymanie było zgodne z prawem. Mary Ellen Wilson wystąpiła w tej historii nie jako zwierzę, ale podejrzana trzymana w pieczy przez przybraną matkę. Warto zauważyć, że piecza i opiekun (ang. *the custody* oraz *the guardian*) wywodzą się z języka, który dotyczył ludzi podległych, nie tylko dzieci. Za jednego z autorów odpowiedzialnych za włączenie Mary Ellen do „królestwa zwierząt”[244] uważany jest Jacob A. Riis, autor książki *The Children of the Poor*, wydanej w 1892 roku, w której jeden z rozdziałów poświęcił historii ocalenia dziewczynki. W swojej opowieści przywołał rzekome słowa wypowiedziane przez Bergha: „Dziecko jest zwierzęciem jeśli nie ma dla niego sprawiedliwości jako istoty ludzkiej, powinno mieć przynajmniej prawa zabłąkanego na ulicy kota. Nie wolno się nad nim znęcać"[245].

[244] Sallie A. Watkins, *The Mary Ellen Myth: Correcting Child Welfare History*, „Social Work”, 1990, nr 6 (35), URL: https://www.jstor.org/stable/23715954, s. 502.

[245] Jacob A. Riis, *Little Mary Ellen's Legacy* [w:] *The Children of the Poor*, Nowy Jork 2010, URL: https://www.gutenberg.org/ebooks/32609 (term. wiz. 05. 03. 2023), s. 142–152 (przeł. MG). Niezależnie od kulturowych źródeł takiego sposobu przedstawiania dzieciństwa, znaczące wydają się zapewnienia wyrażone przez Riisa we wstępie do książki: „Nasz wiek jest wiekiem faktów. Chce faktów, a nie teorii, a fakty starałem się przedstawić na tych stronach. Czytelnik może się ze mną różnić co do ich zastosowania. On może mieć rację, a ja się mylę. Ale nie będziemy się kłócić co do samych faktów, jak sądzę. Fałszywy prorok w naszych czasach mógłby wyrządzić mniej szkody niż niedbały reporter. Mam nadzieję, że nie zasłużę na to miano.", zob. tenże, *Preface* [w:] Nowy Jork 2010, URL: https://www.gutenberg.org/ebooks/32609 (term. wiz.

1.9. *Stulecie dziecka*, czyli o tym, kto rozlał herbatę

> Wszyscy ci, co rozrzewnieni wspomnieniami lub pełni nadziei witali wiek nowy, a na dźwięk zegara bijącego północ tysiące przeczuć w przyszłość słali, czuli niezawodnie, że nadchodzące stulecie im samym jedno tylko przyniesie — spoczynek, że ci, co dziś działają, nie będą świadkami tego rozwoju, któremu świadomie czy nieświadomie drogę torowali. (...) Inni znowu sądzili, że wtedy, gdy ta nauka, która przez 1900 lat daremnie usiłowała bieg rzeczy zmienić, stanie się żywą prawdą w duszach ludzkich, wszystkie miecze na pługi przekute zostaną.
>
> Co do mnie, jestem przekonana, że wszystko tylko o tyle zmienić się może, o ile zmieni się natura ludzka, a zmiana ta dokona się nie wtedy, gdy cała ludzkość chrześcijańską się stanie, lecz gdy w całej ludzkości zbudzi się świadomość „świętości rodu".
>
> Świadomość ta sprawi, że nowe pokolenie, jego powstanie, pielęgnowanie i wychowanie, stanie się pierwszorzędnym zadaniem społeczeństwa, że wkoło tego zadania skupiać się będą wszelkie prawa i obyczaje, wszelkie urządzenia i instytucje społeczne, że z tego stanowiska wreszcie rozstrzygać się będą wszelkie zawiłe kwestie i uchwalać wszelkie rezolucje. Do dzisiejszego dnia tylko z uroczystych mów szkolnych i artykułów pedagogicznych dowiadujemy się, że wychowanie młodzieży jest najwyższym zadaniem narodu; w rzeczywistości jednak zarówno w rodzinie, jak w szkole i państwie, zupełnie inne wartości na pierwszy plan występują.[246]

Słowa zapisane przez Ellen Key w 1900 roku można uznać za prorocze w tym sensie, że w ciągu minionego stulecia, w opinii wielu badaczy dzieciństwa, dokonał się proces, dzięki któremu dzieciństwo zyskało centralne znaczenie w życiu przedstawicieli niemal wszystkich grup społecznych. Paradoksalnie, nie oznacza to, że dziecko na skutek zachodzących przemian zostało zupełnie uwolnione od przemocy i stało się autonomicznym podmiotem mogącym o sobie decydować. Procesy wpływające na dzieci i ich dzieciństwa, wpisane w pedagogiczne idee i wychowawcze projekty końca XIX wieku, w świecie zachodnim przez kolejne dekady ulegały intensyfikacji. Troska o dziecko, jego najlepiej pojęty interes, dbałość o jego dobrostan i bezpieczeństwo, stały się popularne w szerokich kręgach społecznych. O ile jednak wzorzec troski utrwalił się w obrazie dzieciństwa, o tyle troska realizowana jest przez dorosłych na różne sposoby w zależności od grupy społecznej, możliwości finansowych, mód i wyobrażeń,

05. 03. 2023), s. V–VI.

[246] Ellen Karoline Key, *Stulecie dziecka*, tłum. Izabela Moszczeńska, Księgarnia Naukowa, Warszawa 1904, s. 15–16.

np. w formie totalnej organizacji czasu wolnego za pomocą zajęć pozalekcyjnych, zgodnie z przekonaniem o „kapitale ludzkim dziecka, który stanie się źródłem dochodu”[247].

Motyw modnych zajęć dodatkowych i korzyści majątkowych płynących z posiadania dziecka wyśmiewał zresztą felietonista „Kolców” w felietonie *O hodowli świń*, za tytułem poradnika napisanego przez Antoniego Śniegockiego: [248]:

> A więc: *O hodowli świń*: „Ten, kto chce na świniach zarobić — powiada autor we wstępie — powinien przede wszystkim rozumieć się dobrze na ich hodowli. Wychować wieprzka lada kto potrafi: lecz wychować go rozumnie, tak żeby to jak najmniej kosztowało, a jak najwięcej korzyści przyniosło, może ten tylko, kto się zna dobrze na rzeczy”[249].
>
> Nie myślę czynić zarzutu naszym matkom, że sprawy wychowawcze zbyt mało je zajmują, że za wiele czytują powieści, a za mało książek wychowawczych; nie myślę w ten sposób reklamować jedynego u nas dwutygodnika, poświęconego sprawie wychowania, pod nagłówkiem: „Przegląd Pedagogiczny”. Nie dobijam się wcale, by prasa zawiadomiła swych czytelników, że wyszła w języku polskim książka bardzo rozsądnej autorki: Ellen Key, i że nosi ona dźwięczny tytuł: *Stulecie dziecka*.
>
> Nie pragnę nawet dowodzić, by wychowanie dziecka, trudniejsze od hodowli świń, wymagało większego przygotowania i nie opierało się na zawodnym bardzo, tak zwanym instynkcie macierzyńskim. Albowiem wiem, że troskliwi rodzice nie pragną ani zarabiać na swych dzieciach, ani czynić oszczędności na ich wychowaniu. Przeciwnie, oni uczą dzieci grać na fortepianie i mówić po francusku...[250]

Trudno powiedzieć, dlaczego tak dobre zdanie miał o Szwedce Ellen Key[251] Hen-Ryk, a więc Henryk Goldszmit, znany dziś jako Janusz Korczak. Na pewno odczuwalne były, o czym mowa w felietonie, niedobory w literaturze kształcącej wychowawców i rodziców, lecz oboje autorów łączyło również przekonanie o znaczeniu nauki dla poznania zagadnień związanych z opieką nad dziećmi. W grudniu roku 1900 Ellen Key opublikowała w dwóch tomach dzieło, które poruszyło wyobraźnię rodziców i wychowawców najpierw w Szwecji, w 1902 roku w Niemczech, a wraz z kolejnymi przekładami w całej Europie. Jak to bywa z prognozami na przyszłość, narzucającymi niezwykle subiektywny punkt widzenia, z miejsca stało się

[247] Michael Foucault, *Narodziny biopolityki. Wykłady w College de France 1978–1979*, tłum. Michał Herer, Warszawa, 2011, s. 234.

[248] Zob. Antoni Śniegocki, *O hodowli świń. Poradnik dla gospodarzy i gospodyń*, skł. gł. Księgarnia Tanich Wydawnictw, Warszawa 1893, URL: https://polona.pl/item/o-hodowli-swin-poradnik-dla-gospodarzy-i-gospodyn,OTY0NzU0ODU/0/#info:metadata (term. wiz. 22. 08. 2019).

[249] Tamże, s. VI.

[250] Hen-Ryk, *O hodowli świń*, „Kolce: kartki humorystyczno-satyryczne”, 1904, nr 12, s. 9.

[251] Nazwisko autorki zachęca do anglojęzycznej wymowy, jednak należy wymawiać je ze szwedzka: [kej].

żywo dyskutowane. *Stulecie dziecka*[252] (org. *Barnets århundrade*, niem. *Das Jahrhundert des Kindes*) nie było książką, która przyniosła rewolucję w wychowaniu dzieci, ale również nie przeszła ona przez rynek wydawniczy bez echa. To właśnie tej książce tytuł zawdzięczał angielski przekład dzieła Ariès, w którym pomnożono stulecie i dziecko, z czego zrobiła się liczba mnoga (Centuries of Childhood. A Social History of Family Life).

Dziś nie jest to lektura porywająca i odkrywcza, ale powoływanie się na Key (a przynajmniej na tytuł jej dzieła) jest obowiązkowym punktem prac dotyczących historii wychowania. Chciałbym w tym miejscu prześledzić, na czym oparte było i jest zainteresowanie książką Ellen Key, a także zastanowić się, czy wykraczało ono w jakimkolwiek momencie poza hasło zawarte w nośnym tytule i w przywołanym, otwierającym książkę fragmencie. Pragnę też sprawdzić, czy książka stanowiła wyraz tendencji pedagogicznych (i światopoglądowych), które doszły do głosu na przełomie XIX i XX stulecia. Historycy pedagogiki wymieniają Ellen Key jako jedną z przedstawicielek nurtu „nowego wychowania", a niektóre napięcia wyłaniające się z kart *Stulecia dziecka*, są obecne w myśleniu o dziecku i dzieciństwie do dziś.

Drugą połowę XIX wieku można uznać za czas krystalizowania się nowoczesnych poglądów na dziecko i dzieciństwo. Jest więc książka Key emblematyczną pozycją ze względu na zapis przemian, które dokonywały się w myśleniu o wychowaniu i opiece nad dziećmi, była również być może katalizatorem tych przemian. Chociaż najszybciej zmiany zachodziły wśród klas wyższych, to dzieci pochodzące z klasy pracującej już wówczas stały się widoczne dla zaangażowanych działaczek i działaczy społecznych. Chociaż planowano różne działania opiekuńcze i pomocowe, pomoc ubogim i sierotom nieczęsto oznaczała wychowanie. Zakłady opiekuńcze zapewniały egzystencję, starały się utrzymać dyscyplinę (rzadko skutecznie), ale ich pracownicy nie prowadzili pracy wychowawczej rozumianej w nowoczesny sposób. Potrzeba było właśnie pokolenia Ellen Key i jeszcze kolejnego, żeby określone nagromadzenie myśli i okoliczności zamienić w konkretne programy pedagogiczne i w konkretne działania, takie jak m.in. wspomnianego Johna Deweya w pedagogice szkolnej oraz Janusza Korczaka w działalności opiekuńczej.

W chwili publikacji *Stulecia dziecka* Ellen Key była postacią rozpoznawalną. Jej wystąpienia i pisma dotyczące m.in. roli kobiet były publikowane, chociaż wśród polskich czytelników stała się szerzej znana dopiero za sprawą *Stulecia dziecka*. Ellen Key urodziła się w majątku Sundsholm w Smalandii w 1849 roku. Ze Smalandii wywodził się również niesforny bohater powieści Astrid Lindgren, Emil, którego pierwowzorem był z kolei ojciec Lindgren. Założyć można więc, że gdyby bezdzietna Key urodziła syna, jego życie w Smalandii mo-

[252] Ellen Karoline Key, *Stulecie dziecka*, dz. cyt..

głoby być podobne do życia bohatera książek Lindgren. Key wychowywała się w wiejskim otoczeniu. Była samouczką, odebrała wykształcenie domowe, w czym z pomocą przychodził bogaty księgozbiór ojca. W rodzinnym majątku zajmowała się edukacją dzieci chłopów, a także animowała powstanie wypożyczalni książek dla dorosłych. Mając lat 19 przeniosła się do Sztokholmu, gdzie jej ojciec został posłem do parlamentu. Wówczas zainteresowała się życiem publicznym i opublikowała pierwsze artykuły prasowe. Dekadę później, w obliczu bankructwa ojca (jakoby na skutek zbyt daleko posuniętej filantropii i nieurodzaju), była zmuszona podjąć pracę zarobkową. Otworzyła w Sztokholmie szkołę i kontynuowała działalność publicystyczną. Stale również pogłębiała wiedzę przyrodniczą i pedagogiczną poprzez lektury (literaturę światową czytała po niemiecku) i podróże (odwiedziła Anglię, Francję, Włochy i Niemcy)[253].

Pierwsze polskie wydanie *Stulecia dziecka* ukazało się w przekładzie Izy Moszczeńskiej na początku 1904 roku, chociaż we fragmentach tekst książki był publikowany w „Przeglądzie Pedagogicznym" w połowie 1902 roku. Książka została przetłumaczona z języka niemieckiego i dotarła do polskojęzycznych czytelników (wydana nakładem Księgarni Naukowej w Warszawie) wcześniej niż do anglojęzycznych (pierwsze angielskie tłumaczenie ukazało się w 1909 roku).

Iza Moszczeńska (wł. Izabela Moszczeńska-Rzepecka) urodziła się w 1864 roku w Rzeczycy k. Kruszwicy, w zaborze pruskim, w średniozamożnej rodzinie ziemiańskiej o tradycjach działalności niepodległościowej i społecznej[254]. W wieku 14 lat trafiła do Warszawy, by kształcić się w pensji żeńskiej Jadwigi Sikorskiej przy Marszałkowskiej 153. Rodzinne kłopoty finansowe uniemożliwiły jej ukończenie czteroklasowej edukacji, którą musiała kontynuować w warunkach domowych. Nauczyła się wówczas języków obcych: niemieckiego i angielskiego, język francuski znała już wcześniej. W połowie lat 80. XIX wieku kilkukrotnie odwiedziła Warszawę, żeby wziąć udział w wykładach Uniwersytetu Latającego. Czytała m.in. dzieła Johna Stuarta Milla, Herberta Spencera oraz Henry'ego T. Buckle'a, a także opublikowała pierwsze artykuły w prasie: „Tygodniku Poznańskim", „Wielkopolaninie", „Kurierze Codziennym". W rodzinnym majątku zajmowała się edukacją dzieci chłopów. W latach 1884-1890

[253] Tamże, s. III–VI.

[254] Jej ojciec, Alfons Moszczeński (1816-1890), oficer armii pruskiej, z której wystąpił, żeby zająć się rodzinnym majątkiem, został w 1847 roku skazany na osiem lat więzienia, pozbawienie szlachectwa i odebranie stopnia oficerskiego. Uwolniony został w 1848 roku podczas wiosny ludów. Za pomoc udzieloną w powstaniu styczniowym otrzymał zakaz wstępu na terytorium zaboru rosyjskiego. Był m.in. działaczem i prezesem Towarzystwa Rolniczego w Inowrocławiu, a także członkiem Towarzystwa Moralnych Interesów Ludności Polskiej pod Panowaniem Pruskim w Toruniu. Działał na rzecz zabezpieczenia tzw. Mysiej Wieży w Kruszwicy. Zob. Andrzej Wędzki, *Moszczeński Alfons* [w:] *Polski Słownik Biograficzny*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1977, t. XXII.

prowadziła dziennik, w którym notowała swoje przemyślenia dotyczące emancypacji kobiet i polityki.

Po śmierci ojca w 1890 roku przeniosła się do Warszawy, gdzie wyszła za mąż za Kazimierza Rzepeckiego, dziennikarza „Gońca Wielkopolskiego". Po przeprowadzce do Poznania, ze względu na aktywną działalność feministyczną i niekryty antyklerykalizm z młodym małżeństwem zerwała stosunki rodzina męża. Dlatego też w działalności publicznej występowała ona jako Iza Moszczeńska. W 1896 roku uczestniczyła w Międzynarodowym Kongresie Kobiet w Berlinie z wystąpieniem poświęconym działalności kobiet w zaborze rosyjskim. W 1898 roku małżonkowie powrócili do Warszawy, gdzie współpracowali z Polską Partią Socjalistyczną – Moszczeńska używała pseudonimu „Dora". Po nagłej śmierci męża, mając na utrzymaniu córkę Annę Ewę i syna Jana, zajęła się tłumaczeniami i pisaniem. Publikowała w prasie artykuły zachęcające kobiety do odkrywania swojego potencjału, edukacji i tworzenia stowarzyszeń, a także poświęcone kwestiom pedagogicznym. Dla jej współczesnych zaskakującą okazała się jej ewolucja ideowa. W 1906 roku na łamach lwowskiego „Odrodzenia" piętnowała wpływ kleru na życie publiczne. W 1929 roku to ją piętnował Tadeusz-Boy Żeleński, przywołując i komentując następnie treść „artykuliku" z „pisemka Odrodzenie" z 1906 roku:

> W tym — i jeszcze jaskrawszym — tonie paręset wierszy. A wiecie kto to pisał? Podpisano pełnym imieniem i nazwiskiem: pani Iza Moszczeńska. Izia, Iziula, Ziuta, dziś zatrudniona w lewentalowskim handelku dewocjonaliami markietanka armii świętoszków. A przecież kiedy pani Iza Moszczeńska pisała te słowa, nie była już dzieckiem… Ewolucja? — Zapewne…

Słynny tłumacz nie polemizował ze słusznymi w jego przekonaniu słowami ich autorki, a z jej rzekomą hipokryzją. Oburzenie Boya-felietonisty postawą Moszczeńskiej można rozumieć jako polemikę z poglądami zasłużonej dla pewnej formacji kulturowej postaci kobiecej. Jednak protekcjonalne, seksistowskie żarty Boya z używanego przez pisarkę i tłumaczkę zdrobnionego imienia Iza wskazują na zupełne niezrozumienie tej postaci i zapomnienie jej zasług dla polskiego życia publicznego, ruchu kobiecego i teorii wychowania, albo też na zupełne przejęcie postaci Moszczeńskiej przez środowiska katolicko-narodowe. Magdalena Gawin podawała, że po zamachu majowym sympatia polityczna Moszczeńskiej skierowała się w stronę obozu narodowego[255]. Jednak jej ewolucja światopoglądowa zaczęła się jeszcze przed pierwszą wojną światową, co przejawiało się m.in. w publicznym strofowaniu Piłsudskiego,

[255] Zob. Magdalena Gawin, *Moszczeńska, Iza* [w:] *A Biographical Dictionary of Women's Movements and Feminisms. Central, Eastern, and South Eastern Europe, 19th and 20th Centuries*, red. Francisca de Haan, Krassimira Daskalova, Anna Loutfi, Budapeszt–Nowy Jork 2006, s. 352–355.

gdy ten był nadal tylko dowódcą legionów[256].

Przed publikacją *Stulecia dziecka* Moszczeńska w roli tłumaczki miała na koncie *Pogadanki psychologiczne dla nauczycieli* amerykańskiego filozofa i psychologa Williama Jamesa[257], a także inne słynne dzieło o tematyce dziecięcej, książkę angielskiego psychologa Jamesa Sully'ego, przełożoną na polski jako *Dusza dziecka*[258], której oryginalny tytuł brzmiał *Studies of childhood*[259]. Obie przetłumaczone przez Moszczeńską prace naukowe w zestawieniu z książką Key zwracają uwagę na formułujące się stopniowo zainteresowanie dzieciństwem, w którym, przynajmniej w warunkach środowiska inteligenckiego Królestwa Polskiego, mimo pewnej specjalizacji, nie widać tak uderzającego później podziału na literaturę poradnikową i naukową[260].

Biografia Moszczeńskiej – tak obszernie przeze mnie przywołana – jest charakterystyczna dla pokolenia zaangażowanych aktywnie w kwestie opiekuńcze i wychowawcze. Na ziemiach polskich często były to osoby wywodzące się ze środowisk lewicowych, w których spotykali się Polacy i Żydzi[261]. Biografia ta może również nasunąć skojarzenie z biografią Ellen Key. Pokoleniowo autorka *Stulecia dziecka* należy do tej samej generacji, co John Dewey czy Henryk Jordan. Do kolejnego pokolenia żywo zainteresowanego sprawami dzieci należeli m.in. Stefania Sempołowska, Janusz Korczak, Helena Radlińska.

Książka Ellen Key składa się z 8 części o następujących tytułach: *Przysługujące dzieciom prawo wyboru rodziców*; *Niezrodzone pokolenia i praca kobieca*; *Wychowanie*; *Bezdomność*; *Morderstwo dusz*; *Szkoła przyszłości*; *Praca i przestępstwa dzieci*; *Nauka religii*. Nie są to części równie obszerne. Krótko omówię je wszystkie, ale przede wszystkim skoncentruję się na

[256] Izabela Pogracka-Michalak, *Twórczość publicystyczna Izabeli Moszczeńskiej*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Litteraria Polonica", 2013, nr, s. 49–55; Joanna Falkowska, *Ambasadorki wychowania: poglądy pedagogiczne polskich kobiet w II połowie XIX i początkach XX wieku*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2018. Niedawno wydano drukiem przechowywane w Bibliotece Uniwersytetu Warszawskiego wspomnienia Izy Moszczeńskiej. Zob. Izabela Moszczeńska, *Izabela Moszczeńska. Wspomnienia i listy*, red. Adam Fijałkowski, Magdalena Rzepka, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2022.

[257] William James, *Pogadanki psychologiczne dla nauczycieli*, tłum. Izabela Moszczeńska, „Przegląd Pedagogiczny", M. Arct (druk), Warszawa 1901. W późniejszych wydaniach z tytułu zniknęła cząstka „dla nauczycieli". Wyd. org. tenże, *Talks to Teachers on Psychology. And to Students on Some of Life's Ideals*, Henry Holt and Company, New York 1899.

[258] James Sully, *Dusza dziecka*, tłum. Izabela Moszczeńska, Skład główny w Administracji "Głosu", Warszawa 1901.

[259] Tenże, *Studies of childhood*, 1895–2020, URL: https://www.gutenberg.org/ebooks/62175 (term. wiz. 24. 02. 2023).

[260] W ostatnich latach rozwój tzw. blogosfery sprawił, że powstają liczne poradniki, których autorki i autorzy korzystają z badań naukowych, co ma zapewniać wiarygodność wypowiadającej się w ramach bloga osobie i bezpieczeństwo odbiorcom korzystającym z porad.

[261] Magdalena Pęzińska, Bogna Świątkowska, *„Jak każdy inny dom rodzinny prowadzony według dobrych zasad". Rozmowa z Magdaleną Pęzińską o pruszkowskich początkach Naszego Domu* [w:] *Nasz Dom 1919-2019. Pedagogiki społeczne, miasto i dzieciństwo w praktyce Naszego Domu*, red. Marcin Gołąb, Zuzanna Sękowska, Bęc Zmiana, Warszawa 2019, s. 40.

części poświęconej kwestiom wychowawczym, ponieważ tam znajduje się najwięcej odniesień do dziecka i dzieciństwa. Trudno też dokładnie zrekonstruować dość zawiłe i redundantne wywody autorki.

Przywołane już słowa, które można uznać za zapowiedź wyjątkowego zainteresowania dzieckiem i dzieciństwem w wieku XX, wprowadzają w pierwszy rozdział *Stulecia dziecka* pod przewrotnie dziś brzmiącym tytułem *Przysługujące dzieciom prawo wyboru rodziców*. Autorka wyjaśniła, że zaczerpnęła tytuł swojej książki z dramatu pt. *Lwiątko* (org. *Lejonets unge*), opublikowanego w 1896 roku pod męskim pseudonimem Harold Gate przez Fridę Stéenhoff, szwedzką pisarkę walczącą o prawa kobiet, autorkę licznych dramatów. W cytowanej scenie toczy się rozmowa między starszym i młodszym mężczyzną:

> *Starszy*: Wiek przyszły będzie wiekiem dziecka, tak jak miniony był wiekiem kobiety. Gdy zaś dziecko zdobędzie przynależne sobie prawa, moralność się udoskonali. Wtedy każdy będzie wiedział, że z życiem, które budzi i powołuje, łączą go inne związki niż te, jakie społeczeństwo i prawo mu narzuca. Pojmujesz, że człowiek nie może się zwolnić ze swych obowiązków ojcowskich, choćby ziemię dokoła objechał. Królestwo można dać i odebrać, ale ojcostwa nie.
>
> *Młodszy*: Wiem o tym.
>
> *Starszy*: Nie czynimy jednak zadość sprawiedliwości, gdy poprzestajemy na utrzymaniu życia, które zbudziliśmy. Każdy powinien zawczasu zastanowić się nad pytaniem, czy ma prawo życie budzić...[262]

Cytowany fragment stał się dla Key źródłem inspiracji nie tyle do opowieści o prawach dziecka i o szacunku do dziecka, ale do rozważań i przedstawienia poglądów na świadome rodzicielstwo w kontekście eugeniki. Autorka uznała, że „dzieciom przysługuje w pierwszym rzędzie prawo wyboru rodziców", co jednak nie odnosiło się do praw dziecka zarówno w jego dzisiejszym, jak i współczesnym Key rozumieniu. Pisarka miała na myśli świadomie wybrane okoliczności poczęcia dziecka przez rodziców, uwzględniające również dobór partnerów. Wspomniane prawo należałoby więc do dziecka nie tylko nienarodzonego, ale właściwie dziecka potencjalnego, co otwiera interesujący kierunek w myśleniu o prawach dziecka. Swoje przekonania Key opierała na badaniach najważniejszych postaci jej czasów: Karola Darwina, Herberta Spencera i Francisa Galtona. Uważała, że nauki przyrodnicze, w tym psychologia, powinny być podstawą dla pedagogiki oraz do wyznaczania norm prawnych dotyczących dzieci i ich rodziców[263]. Za Galtonem zauważała: „prawo naturalnego doboru, które wśród

[262] Ellen Karoline Key, *Stulecie dziecka*, dz. cyt., s. 37.
[263] Tamże, s. 37–38.

reszty przyrody zabezpiecza »przetrwanie najodpowiedniejszych« – *the survival of the fittest* – w społeczeństwie ludzkim nie działa, gdyż przyczyny ekonomiczne umożliwiają bogatym małżeństwa nieodpowiednie, a biednym stoją na przeszkodzie do małżeństw odpowiednich – prócz tego rozwój współczucia występuje jako czynnik krzyżujący dobór naturalny. Sympatia erotyczna mianowicie kieruje się pobudkami, które niewątpliwie zmierzają do szczęścia jednostki, lecz bynajmniej naprawy rasy nie gwarantują"[264]. Podkreślała, że Galton domaga się niezwykle surowych i ścisłych zasad, które pozwolą zapobiec małżeństwom i poczęciom zagrażającym potomstwu, a także zasad promujących takie związki, z których potomstwo będzie silne i zdrowe. Fascynował ją też nietzscheański nadczłowiek.

Key z pobudek eugenicznych, a nie religijnych, postulowała „świętość aktu poczęcia dziecka", rozumianą zarówno fizycznie – dla Key i jej współczesnych dziecko poczęte w stanie nietrzeźwości będzie alkoholikiem – jak i psychiczne, co miało być związane z dojrzałością emocjonalną kobiety oraz z miłością wobec małżonka, a więc ojca dziecka. Z tego samego powodu postulowała wypracowanie dla nowego stulecia nowej etyki, która „uzna za niemoralne wyłącznie tylko takie związki między mężczyzną i kobietą, które są źródłem marnego potomstwa i dla rozwoju tegoż potomstwa złe i niepomyślne przedstawiają warunki"[265]. Co znamienne, prawdopodobnie wydawca usunął w polskim tłumaczeniu fragmenty dotyczące miłości pozamałżeńskiej, dowartościowanej przez Ellen Key. Nie była to praktyka w tym czasie odosobniona, chociaż w tym przypadku cenzura nie musiała mieć charakteru obyczajowego – być może tłumaczka lub wydawca dostrzegli sprzeczność między pochwałami stabilnego środowiska wychowawczego a związkiem pozasakramentalnym.

Fascynację Key Karolem Darwinem i Herbertem Spencerem komentowała po latach Moszczeńska w przedmowie do trzeciego wydania *Stulecia dziecka*:

> Od Darwina do Nietzschego prowadził szlak jej myśli. Ogniwem w długim łańcuchu przemian między zamierzchłą przeszłością geologicznych epok a apoteozą człowieczeństwa w świetlanej a odległej przyszłości miało być owo wymarzone, upragnione stulecie dziecka, twórczą potęgą, która zrealizuje jej ideał — instynkt rodzicielski, a macierzyński przede wszystkim. Wierzyła, że poparty świadomością wielkiej odpowiedzialności wobec nienarodzonych pokoleń, stanie się on dla człowieka dźwignią udoskonalenia. Kochajcie kraj dzieci waszych! Miłość ta niechaj będzie waszym szlachectwem — nieodkrytą krainą poza najdalszymi morzami", wołała z Zaratustrą i te słowa Nietzschego wzięła za motto swej książki.[266]

[264] Tamże, s. 24–25.
[265] Tamże, s. 20.
[266] Izabela Moszczeńska, *Przedmowa tłumaczki do III wydania* [w:] Ellen Key, *Stulecie dziecka*, tłum. Izabela Moszczeńska, Nasza Księgarnia, Warszawa 1928, s. 6–7.

Uzasadnienia dla wyznawanych teorii Key poszukiwała w całokształcie wiedzy naukowej: „Gdy czytamy w etnograficznych i socjologicznych dziełach, jak ścisłym zastrzeżeniom małżeńskim poddawały się ludy dzikie często wyłącznie pod wpływem zabobonnych przesądów, i to z pobożnym, ślepym posłuszeństwem, to chyba nadzieja, że ludzie ucywilizowani uchylą kiedyś czoło przed naukowo uzasadnionymi przepisami, nie wyda się zbyt optymistyczna”[267]. Postulaty i sformułowania Ellen Key nie szokują jednak, kiedy weźmiemy pod uwagę nie tylko trendy umysłowe epoki, w których idea eugeniki była obecna[268] i to przez długi czas, ale przede wszystkim kontekst społeczny i historyczny.

Pierwszym krokiem do jego rekonstrukcji może być oparcie się na tym, co pisze sama Key. Na podstawie lektury *Stulecia dziecka* można domyślić się, że Szwecja przełomu wieków była krajem, w którym zachodziły procesy dynamicznej industrializacji i urbanizacji, co przekładało się na negatywne konsekwencje tych zjawisk w postaci przeludnienia miast, nędzy, głodu, problemów zdrowotnych, ale również przemian społecznych, w ramach których kobiety pracowały i powstała potrzeba tworzenia instytucji opiekuńczych dla dzieci, takich jak żłobki i przedszkola. Zdaniem historyków w 1890 roku gospodarka Szwecji weszła w okres nazywany „drugą rewolucją przemysłową”, co oznaczało dalsze inwestycje w przemysł energetyczny, maszynowy, włókienniczy i papierniczy; budowę kolejnych zakładów przemysłowych i zakładanie nowych ośrodków. To wszystko było możliwe dzięki przemianom, które nastąpiły w roku 1866, kiedy to gospodarka Szwecji obrała liberalny kurs gospodarczy po uruchomieniu giełdy i powstaniu systemu banków prywatnych, który położył finansowe fundamenty pod dynamiczną możliwość rozwoju przemysłu powstającego na kredyt. Dopiero pierwsza wojna światowa przyniosła Szwecji sukces gospodarczy, który był pochodną neutralnej pozycji i dysponowania zasobami, które potrzebne były państwom toczącym wojnę[269].

Obserwując więc sytuację społeczną i dostrzegając, w swoim przekonaniu, liczne patologie, Ellen Key z uprzywilejowanych pozycji formułowała dość zaskakujące dziś wnioski, uznawała (w dużym uproszczeniu) uwarunkowania społeczne za uwarunkowania biologiczne – tak bowiem można interpretować przekonanie mówiące o tym, że dzieci poczęte przez nietrzeźwych rodziców skazane są na alkoholizm. Trudno jednak zaprzeczyć, że takie rozumowanie mogło wynikać z wiary w naukową drogę dowodzenia pewnych twierdzeń. Niełatwo jednak doszukiwać się naukowej argumentacji (poza nielicznymi wyjątkami) w rozdziale

[267] Ellen Karoline Key, *Stulecie dziecka*, dz. cyt., s. 26.

[268] Agata Strządała, *Od Galtona do Watsona. Przemiany pojmowania eugeniki w XIX i w XX wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2010.

[269] Zob. Lars G. Sandberg, Richard H. Steckel, *Overpopulation and malnutrition rediscovered. Hard times in 19th-century Sweden*, „Explorations in Economic History”, 1988, nr 1 (1), s. 1–19 oraz Lars G. Sandberg, *Banking and economic growth in Sweden before World War I*, „Journal of Economic History”, 1978, nr 3 (38), s. 650–680.

zatytułowanym *Niezrodzone pokolenia i praca kobieca*, w którym autorka z całą stanowczością przekonywała, że kobiety, które chcą być dobrymi matkami powinny zrezygnować z pracy zarobkowej. Key była przekonana, że feminizm, dążąc do zrównania praw kobiet i mężczyzn, prowadzi do mylnego przekonania o tym, że kobieta może wyzbyć się swoich ograniczeń. Niezwykle współcześnie brzmi przywoływany przez nią argument: „Nigdy jeszcze nie słyszałam, by którakolwiek kobieta domagała się dla kobiet służby wojskowej jako równoważnika równych z mężczyzną praw obywatelskich"[270].

W tym samym rozdziale niezwykle poruszające i słuszne obserwacje dotyczące epoki Ellen Key przekuwa w argumenty za rezygnacją kobiet z pracy, a nie zmianą warunków tej pracy: „Na Śląsku, gdzie dzieci i młode dziewczęta zatrudnia przemysł szklany, praca ta tak nadwątla ich budowę kostną, że gdy zostają matkami, mają najcięższe porody. Z tego powodu stanowią najlepszy materiał do studiów operacyjnych i młodzi adepci sztuki lekarskiej jeżdżą na Śląsk, aby nabyć umiejętności i wprawy"[271]. Zdając sobie jednak chyba sprawę z niemożliwości szybkiego zrealizowana podnoszonych postulatów, wysuwała Key konieczność ograniczenia czasu pracy i wprowadzenia praw ochronnych. Argumentacja za ograniczeniem czasu pracy wynikała z pragmatyzmu: „Ośmiogodzinny dzień roboczy nie tylko zabezpiecza kobiecie zarówno jak mężczyźnie możność zachowania zdrowia i wypełnienia życia uszlachetniającymi rozrywkami, ale dla kobiety zamężnej jest on niezbędnym warunkiem utrzymania porządku i wygody w domu, zapewnienia dzieciom fizycznych starań i jakiegokolwiek wychowania"[272]. W dalszej części rozdziału wciąż jednak optowała za koniecznością rezygnacji z pracy zawodowej dla pełnego realizowania się kobiety w roli matki.

Krótko po publikacji książki w „Wędrowcu" ukazała się recenzja pod tytułem *Dziwna książka*[273]. Recenzent (lub recenzentka) w tytule ujął sprzeczności związane z książką Ellen Key. Recenzja dotyczyła przede wszystkim pierwszego rozdziału książki, kwestii odpowiedniego doboru rodziców oraz roli kobiety. C.W. zauważał z przekąsem – co, chcąc nie chcąc, przywołuje kontekst publicznych dyskusji ostatniej dekady – że: „Wymownymi cyframi wskazuje autorka ilość nieżywych porodów i śmiertelność dzieci w fabrykach bieli ołowianej, tkackich i innych, zatrudniających kobiety, żądając zniesienia pracy ich, wymagając od społeczeństwa pomocy w formie datków pieniężnych, udzielanych matce na wychowanie dziecka, tak, aby ono stało się jedynym i wyłącznym jej celem. Czy można przystać na ten najprzykrzejszy, najbardziej cechą bez pośredniej jałmużny napiętnowany rodzaj filantropii,

[270] Ellen Karoline Key, *Stulecie dziecka*, dz. cyt., s. 52.
[271] Tamże, s. 57.
[272] Tamże, s. 60.
[273] C.W., *Dziwna książka*, „Wędrowiec", 1904, nr 21, s. 403.

dążący prostą drogą do znieprawienia kobiety przez pobudzanie pieniędzmi instynktów jej macierzyńskich i przyzwyczajanie do tolerowanej żebraniny? Żądając w zasadzie wyzwolenia kobiety, Ellen Key nie czuje zgrzytu sprzeczności własnych haseł”[274]. W recenzji doceniono rozdział poświęcony wychowaniu dziecka, ale narzekano na sprzeczności pozostałych rozdziałów. Recenzję zamykało zdanie mówiące o wierze Ellen Key w to, że „tak wyhodowane pokolenie wniesie z sobą światło nowych dni”[275].

Dylematy dotyczące roli i pozycji kobiety jako matki znalazły rozwinięcie w rozdziale poświęconym wychowaniu, który wydaje się centralny z mojego punktu widzenia, ponieważ zostaje w nim uwidoczniona pozycja dziecka w projekcie Key. Pozycja zresztą, wbrew zapewnieniom autorki, bardzo mgliście określona. Nim jednak przejdę do próby analizy pedagogicznych propozycji Key, chciałbym zwrócić raz jeszcze uwagę na zasadniczą różnicę między dwoma wcześniejszymi rozdziałami a tym rozdziałem. O ile wcześniej autorka *Stulecia dziecka* przedstawia życie różnych klas społecznych, o tyle porady wychowawcze adresowane są do rodziców i dzieci z klas uprzywilejowanych, takich, które mają komfort zajmowania się dzieckiem cały czas (chociaż według Key nie powinno się tego robić) i nie zajmowania się pracą zarobkową. Wychowanie ma mieć charakter skrajnie indywidualny, chociaż w przekonaniu Key ma ono przygotowywać do uczestnictwa w życiu społecznym.

Ellen Key była propagatorką wychowania naturalnego, które uznawała za właściwe za Jeanem-Jacques’em Rousseau. Pytała: „Czy nie czas nareszcie usłuchać tej wskazówki natury i zrozumieć, że największa tajemnica wychowania polega właśnie na tym—żeby *nie wychowywać*?”[276]. Jednak projekt wychowania stojący za tymi hasłami promował wychowanie nie tylko skrajne indywidualne, ale również elitarne. Autorka oburzała się na nieustanne zainteresowanie rodziców sprawami dziecka, które czy to w formie wyrażającej troskę, czy przyganę, nie pozwalało dziecku na zajęcie się własnymi sprawami: „Stworzyć dziecięciu świat piękna, zarówno w zewnętrznym, jak i w wewnętrznym znaczeniu, by w nim wzrastać mogło; pozwolić mu poruszać się w tym świecie swobodnie, póki nie potrąci o niewzruszone prawa innych—stanie się zadaniem przyszłego wychowania”[277]. Postulat ten dotyczył zarówno świata zewnętrznego – a więc zdobywających w tym czasie popularność przestrzeni domu przeznaczonych specjalnie dla dzieci („w gmachu jego doświadczeń podstawą staje się przekonanie, że nie wolno być przykrym dla drugich”; pojawia się również sformułowanie „kącik dziecięcy”), jak i świata wewnętrznego dziecka („Dziecię żyje we własnym, nieskończenie

[274] Tamże.
[275] Tamże.
[276] Ellen Karoline Key, *Stulecie dziecka*, dz. cyt., s. 81.
[277] Tamże, s. 81.

wielkim świecie i musi się w nim rozejrzeć, zdobyć go, wśnić się w niego (...)”[278]), którego uznanie i rozpoznanie dopiero się wówczas dokonywało za sprawą psychologii i, wkrótce, psychoanalizy.

We fragmencie poświęconym psychologii dziecka Ellen Key wyjaśnia, że rodzice są stale zainteresowani tym, co robi dziecko „w imię troskliwości, czujności, gorliwości, w zapale sądzenia, radzenia, pomagania, aby z małego materiału ludzkiego skleić i obciosać doskonały egzemplarz serii modelów—wzorowe dziecię!”[279]. Następnie twierdzi, że bycie „niegrzecznym” również powinno być przywilejem dziecka. Z jednej strony widać, że zdecydowanie w zasięgu wzroku autorki są dzieci z klasy średniej i wyższej, co wiąże się z bardzo konkretnym modelem dzieciństwa, którego kształt był już wówczas zasklepiony w przekonaniu o dziecku jako istocie niewinnej i delikatnej, a przekonanie to stopniowo przenikało do przedstawicieli klasy pracującej. Z drugiej strony, przywoływane co jakiś czas „dziecię” samo w sobie staje się modelem z poradnika, którego cechy charakterystyczne zostają ujawnione tylko sporadycznie. Zazwyczaj pozbawione jest płci. W refleksji Ellen Key przekonaniu o dopuszczalności przewin dziecka towarzyszy myśl, że wszystkie one później przekute zostaną na pozytywne doświadczenia, ponieważ dziecko będzie musiało radzić sobie z konsekwencjami swoich czynów. Z naturalistycznych pozycji postulowała stwarzanie dziecku warunków, a nie przekazywanie konkretnej wiedzy i umiejętności, podkreślając, że wychowawcy mają zawsze przed sobą pokusę kształtowania „duszy zupełnie nowej” wedle własnego uznania.

Key nie była zupełnie głucha na kontekst społeczny, dostrzegała bowiem, że „dziecię wchodzi w życie z dziedzictwem minionych cech plemiennych, a dziedzictwo to modyfikuje się przez przystosowanie „do otoczenia”, zdawała się jednak nie dostrzegać, że los modelowego „dziecięcia” jest losem niewielkiej liczby dzieci z konkretnych klas społecznych. To właśnie wśród takich dzieci możliwe było takie wychowanie, które wprowadzałoby dziecko w życie społeczne z zachowaniem jego indywidualizmu. Indywidualizmu, który miał prowadzić do wychowania typów „z wyższymi ideałami, samotnych wędrowców na nieznanych ścieżkach, twórców niepomyślanych dotąd myśli, pionierów niewykarczowanych dróg”[280], których trudno znaleźć pośród „dobrze wychowanych”. Narracja ta, idealistyczna w swoich założeniach, zdradza uprzywilejowanie podmiotów biorących udział w takim wychowaniu.

W toku opowieści o metodach wychowawczych szybko okazuje się, że wychowanie bez wychowywania jest projektem utopijnym i wychowawcy muszą podpierać się sprawdzonymi metodami – tresurą ciała i umysłu. Na przykład bezwzględne posłuszeństwo należy wypra-

[278] Tamże, s. 82.
[279] Tamże, s. 82.
[280] Tamże, s. 88.

cować u dziecka w bardzo wczesnym wieku, dzięki czemu później „wystarczy spojrzenie, dźwięk głosu, słówko”[281] dla podtrzymania go. Inny przykład: „Uporczywy krzyk małych dzieci musi być karcony. (...) Bicie nie pokonuje jego [dziecka] woli, budzi natomiast w duszy pojęcie wcale nieetyczne, a mianowicie że starsi biją małych, gdy ci krzyczą. Przeciwnie zaś, gdy się krzyczącego malca odosobni, oznajmiając mu, że ktokolwiek staje się przykry dla innych, musi pozostać sam, i gdy to odosobnienie będzie niezawodne, nieubłagane, w gmachu jego doświadczeń podstawą staje się przekonanie, że nie wolno być przykrym dla drugich”[282]. Idea wychowania bez wychowywania, podobnie jak w myśli Rousseau, pozostaje w sferze deklaracji, ponieważ opisane metody służą wychowywaniu, ale narracja tworzona przez Key zbliża się do narracji współczesnych poradników: od przemocy lepsza jest metoda, a w wychowaniu sprzyjająca okazuje się metodyczność i konsekwencja („(...) ogień zawsze parzy. Ale mama, która raz bije, raz grozi, innym razem płacze, innym znów zabrania, aby w następnej chwili pozwolić, mama, która gróźb nie wykonuje, do posłuszeństwa nie zniewala, lecz wciąż narzeka, przestrzega – nie rozporządza silnym czynnikiem wychowawczym jak płomień.”[283]).

Niektóre z postulatów Key brzmią bardzo współcześnie i być może można byłoby znaleźć je (lekko przeredagowane) w poradnikach dostępnych dziś w księgarniach: „Dzisiejszym dzieciom brak przede wszystkim poważnych domowych obowiązków, które by z całą odpowiedzialnością wykonywać mogły. Zamiast mieć koło siebie matkę i służących, co je zwalniają od wszelkich czynności niebędących w związku z pracą szkolną, dziecko powinno mieć tyle czasu, aby przed pójściem do szkoły uporządkowało swój kącik i oczyściło rzeczy”[284]. Te porady wychowawcze pozwalają jednak rekonstruować stosunek klas wyższych do dziecka i jego pozycję, która wedle przywołanej porady musiała być szczególna. Równie wartościowy charakter mają zanotowane przez autorkę *Stulecia dziecka* obserwacje dotyczące sposobów zwracania się do dziecka: „Dziecku nie należy rozkazywać ostro, lecz przemawiać do niego grzecznie, jak do dorosłego, a wtedy ono nabierze grzeczności. Nie należy popisywać się nim, wymuszać pieszczot, obsypywać pocałunkami, które je męczą i niekiedy wzbudzają zmysłową nadczułość”[285]. Co znamienne, nie ma jednak mowy o rozmowie z dzieckiem, a przywoływane cytaty z rozmów z dziećmi pełnią funkcję swoistych pedagogicznych egzemplów (nieraz humorystycznych): „Mały chłopczyk obraził raz starszego braciszka i został postawiony do kąta, aby za swą winę »pokutował«. Gdy go mama po chwili spytała, czy żałuje, z naciskiem

[281] Tamże, s. 91.
[282] Tamże, s. 91–92.
[283] Tamże, s. 94.
[284] Tamże, s. 109.
[285] Tamże, s. 94.

odrzekł: »tak«. Wobec dziwnych płomyków w oczach dziecka zapytała jeszcze: »A czego żałujesz?« »Żem go jeszcze nie nazwał gałganem!« Matka na ten raz i na zawsze odstąpiła od systemu pokuty, »budzenia skruchy«"[286]. Omawiane są też „błędy wychowawcze", piętnowane nielogiczności i nieodpowiedzialne decyzje rodzicielskie: „Sześcioletnie bobo ma prawo przerwać rozmowę starszych, ale dwunastoletni chłopiec musi iść o dziewiątej do łóżka nawet wtedy, gdy z płomieniem w oku słucha rozmowy mogącej wykrzesać w nim iskrę bożą na całe życie"[287]. Na podstawie tego przykładu można domniemywać, że mniejsze dzieci traktowano w sposób bardziej sentymentalny.

Podsumowując swoje poglądy na wychowanie, Ellen Key pisała: „Jest nadzieja, że gdy dzięki d o ś w i a d c z a l n y m b a d a n i o m zaczniemy cośkolwiek wiedzieć o istotnej naturze dziecka, to zarówno dom, jak szkoła wyzwolą się ze swych niedorzecznych pojęć o jego [dziecka] istocie i potrzebach, z tych absurdów będących przyczyną oburzających udręczeń fizycznych i psychicznych, które w oczach sumiennych nawet i myślących ludzi dotychczas stanowią wychowanie". Doświadczalne badania to bez wątpienia jedna z dziedzin związanych z dzieciństwem, która w kolejnym stuleciu rozwinęła się w sposób imponujący, a do czego podwaliny położyli współcześni Key pedagodzy i wychowawcy, ale również wielki nieobecny *Stulecia dziecka*, jakim jest Sigmund Freud, autor opublikowanej pod koniec 1899 roku pracy *Objaśnianie marzeń sennych* (org. *Die Traumdeutung*). Pisarka nie zdążyła przed publikacją swojej książki odnieść się do psychoanalizy, ale przeczuwała, że istnieje możliwość lepszego poznania dziecka przez naukę, co było również przekonaniem jej współczesnych pedagogów, m.in. Janusza Korczaka. Co jednak zaskakujące, dla Key, wyznawczyni progresywistycznych poglądów, poznanie dziecka jest dopiero projektem na przyszłość.

Rozdział o groźnie brzmiącym tytule *Bezdomność* został poświęcony stworzeniu bezpiecznego środowiska dla dzieci, ale przede wszystkim relacjom między domownikami – autorka nie poświęca w nim wiele miejsca dzieciom (postuluje wychowanie mniej szkolne, bardziej domowe), tylko rodzicom, powracając do podnoszonych wcześniej postulatów przywrócenia kobiet domowi. Konkluduje: „W naszych czasach, zarówno jak we wszelkich innych, dobre ognisko domowe stworzyć mogą jedynie tacy rodzice, którzy przejęci są religijną czcią dla jego świętości"[288].

Rozdziały *Morderstwo dusz* oraz *Szkoła przyszłości* poświęcone są wadom szkoły współczesnej i programowi nowej, postulowanej szkoły. Chociaż w Szwecji powszechną (ale nieobowiązkową) edukację szkolną na poziome szkoły podstawowej wprowadzono już w roku

[286] Tamże, s. 95.
[287] Tamże, s. 111.
[288] Tamże, s. 141.

1842, to bynajmniej Herbartowski system szkolny zdawał się nie zadowalać Ellen Key. Jednak trudno odnieść się do propozycji wyrażonych w *Stuleciu dziecka* z tego względu, że opisywana tam *Szkoła przyszłości*, podobnie jak inne projekty zawarte w książce, jest ideą opisaną w sposób chaotyczny, emocjonalny i migotliwy, a bez wątpienia daleki od systematycznego. Do czego zresztą Key sama się przyznawała: »Umyślnie mówię „marzenia", aby mnie nie podejrzewano, że to, co następuje, jest programem reform na dzisiejszą dobę obliczonych«[289]. W związku ze szkolnymi propozycjami Key pedagodzy wpisują często *Stulecie dzieciństwa* w nurt pedagogiczny nazywany „nowym wychowaniem" (nazywany inaczej progresywizmem). O ile można uznać, że „szkoła przyszłości" z kart *Stulecia dziecka* ma charakter progresywny, to jej propozycje, wynikające także z braku praktyki pedagogicznej, niewiele mają wspólnego z tym, co postulował i praktykował m.in. John Dewey. Wspomniany recenzent „Wędrowca" o szkolnych propozycjach Key pisał tak: „W wymarzonej szkole Ellen Key, której obrazu nie przedstawiamy sobie dokładnie, kreśli go bowiem autorka w chaotycznych, ogólnikowych zarysach, — ma być zaprowadzona przede wszystkim wczesna specjalizacja tam, gdzie istnieją wybitne zdolności indywidualne; dalej — nauczanie będzie skoncentrowane około pewnych przedmiotów w pewnych okresach czasu; wreszcie przez cały wiek szkolny będzie obowiązywała samodzielna praca i naprowadzanie na zetknięcie się z rzeczywistością we wszelkich fazach nauczania"[290].

W rozdziale *Praca i przestępstwa dzieci* Ellen Key powtarza wcześniej przywoływane tezy dotyczące eugeniki – dzięki której, w pewnym uproszczeniu, możliwe ma być usunięcie biedy i przestępczości. Natomiast w rozdziale *Nauka religii* autorka przedstawia swoje poglądy na wychowanie religijne wolne od klerykalizmu.

Ellen Key nie była więc prekursorką nowoczesnego myślenia o dzieciach, dzieciństwie i wychowaniu, raczej jego kontynuatorką. Stworzyła w swojej książce model szczęśliwego dzieciństwa, który w postulowanym wymiarze osiągnął kształt tak uniwersalny, że aż niedający się zastosować w praktyce. Znakomicie realizuje on, nawet współcześnie, fantazje dotyczące tego, jakie powinny być wzory wychowania dziecka i co to w ogóle znaczy wychowywać. Jest to również typowa dla piśmiennictwa wychowawczego narracja o dzieciach bez dzieci, to znaczy taka, w której zaleceniami i poradami przykrywa się dziecko i jego potrzeby, a także taka, w której dziecko występuje wyłącznie uogólnione. W figurze dziecka (w polskim przekładzie „dziecięcia") można dostrzec zabieg nazywany w badaniach nad dzieciństwem „homogenizacją" – wszystkie dzieci są takie same, to znaczy mają takie same potrzeby,

[289] Tamże, s. 171.
[290] C.W., *Dziwna książka*, dz. cyt.

pragnienia, marzenia, są w takim samym położeniu materialnym i społecznym. Homogenizacja ta widoczna jest przede wszystkim we fragmentach dzieła Key poświęconych wychowaniu.

Chociaż, jak pokazano, *Stulecie dziecka* było, idąc za recenzją z „Wędrowca", „dziwną książką", to poruszone w niej zagadnienia wciąż rezonują w badaniach dzieciństwa. Należy tu wymienić kwestie szeroko rozumianej biopolityki, świadomego rodzicielstwa, badań genetycznych i prenatalnych. Po lekturze pracy Ellen Key można również pytać: czy możliwe jest zaproponowane przez nią wychowanie? Wydaje się, że – mimo ogromnej literatury przedmiotu – tylko nieliczni pedagodzy rozumieli sens pomysłu Key (być może ona sama rozumiała go inaczej). Między innymi Janusz Korczak był pedagogiem, który potrafił w swojej pracy z dziećmi docenić znaczenie codzienności, codziennych zajęć i codziennych sytuacji. Nie chodziło w pedagogice korczakowskiej, tej praktykowanej w Domu Sierot, o zostawianie dziecka bez opieki – chodziło o stworzenie takiej sytuacji, w której będzie można docenić codzienność i jej walory wychowawcze. Wynikało to w znacznej mierze z praktycznego wymiaru działań Korczaka, który mając do dyspozycji kilka osób personelu musiał zapanować nad konkretną grupą dzieci. I to jest właśnie znacząca różnica, która uwydatnia jeszcze wyraźniej cechy *Stulecia dziecka*: mimo szkolnych doświadczeń autorki jest to książka teoretyczna i wizjonerska, nie mająca wyraźnego oparcia w praktyce.

O ile w przedmowie do pierwszego wydania tłumaczka przybliżała sylwetkę Ellen Key i wskazywała charakterystyczne cechy jej myśli, o tyle w przedmowie do wydania trzeciego, które ukazało się w 1928 roku, dwa lata po śmierci Ellen Key, Moszczeńska nie kryła jak wiele z nadziei wyrażanych na początku stulecia okazało się mirażem wobec beznadziei wojny światowej i wobec gigantycznych zaniedbań w polityce społecznej względem dzieci. Dopiero kataklizm kolejnej wojny dowiódł absurdalności twierdzeń z dziedziny eugeniki. Bezsprzeczną zasługą Key był wyrażony świadomie, chociaż chyba w innym celu, postulat poznania dziecka.

> Jest się czym cieszyć, kiedy w 1901 Ellen Key ogłasza, iż nastał wiek dziecka — nareszcie ktoś zdał sobie sprawę z ponurej sytuacji, w jakiej szamoczą się dzieci i dorośli, od kiedy stan dorosłości komplikuje się coraz bardziej. Ale tyleż samo jest powodów do łez (dla dzieci zwłaszcza), skoro do tegośmy doszli, kiedy bowiem dzieci budzą szczególną uwagę dorosłych, znaczy to, że coś nie gra u jednych, i u drugich. Dziecko nigdy nie było bardziej bezpieczne niż w czasach, gdy psychologia dziecka nie istniała. Jest ona rezultatem stanu wyjątkowego.[291]

Przewrotna opinia Jana Hendrika van den Berga, holenderskiego psychiatry, twórcy

[291] Jan Hendrik van den Berg, *Dziecko stało się dzieckiem* [w:] *Dzieci*, red. Maria Janion, Stefan Chwin, tłum. Maryna Ochab, Wydawnictwo Morskie, Gdańsk 1988, t. 2, s. 254.

psychologii historycznej[292], pochodzi z wydanej w 1956 roku książki zatytułowanej *Metabletica. Leer Der Veranderingen: Beginsel van Een Historische Psychologie*[293], w angielskim tłumaczeniu *The Changing Nature Of Man. Introduction To A Historical Psychology*[294]. W latach 50. i 60. XX wieku była to książka niezwykle popularna w Holandii i poza jej granicami, w Europie i w USA. Krytykowana przez środowisko lekarskie, została zapomniana razem z jej autorem[295]. Fragmenty drugiego jej rozdziału trafiły do tomu *Dzieci*[296], o którym piszę szerzej nieco dalej, gdzie umieszczono je w rozdziale antropologicznym obok wyimków z *Historii dzieciństwa* Arièsa.

Metabletica to wyciągnięty przez Berga jakoby z greckich pism termin oznaczający „zmianę". Berg domagał się uhistorycznienia refleksji nad ludzką psychiką, wskazując na przemiany psychiki i umysłowości towarzyszące przeobrażeniom kulturowym. Chociaż przyznawał się do tego wprost zaledwie w jednym miejscu, Berg znał *O procesie cywilizacji* Eliasa, w czasach, w których nie było jeszcze angielskiego przekładu pracy niemieckiego socjologa, a zawarte w niej idee krążyły *in the Leicester air*[297]. Znajomość ta zaowocowała bliskością koncepcji Eliasa, ale tylko w części dotyczącej przemian wewnętrznych psychiki i opisanego przeze mnie wydłużenia się „młodości" wraz z nowoczesnymi przemianami kulturowymi. Wspomniany drugi rozdział książki Berg poświęcił „dorosłym i dzieciom", opisując na kilka lat przed Arièsem historię rozdzielenia się światów dorosłych i dzieci. Berg budował swój wywód w sposób niezwykle erudycyjny, odwołując się do szeregu lektur, z których wysnuwał następujące wnioski: dzięki Locke'owi, Kartezjuszowi i Rousseau powstała nowoczesna wizja dzieciństwa. Dzieci stały się dziećmi, zaczęto odróżniać je od dorosłych, chronić przed tematami niewłaściwymi dla dzieci. Freudyzm przyniósł tylko pogorszenie

[292] Pewnego jej ujęcia, przynajmniej zdaniem Macieja Dymkowskiego, który sam siebie określił twórcą tej dyscypliny. Zob. Maciej Dymkowski, *Wprowadzenie do psychologii historycznej*, Gdańskie Wydaw. Psychologiczne, Gdańsk 2003.

[293] Jan Hendrik van den Berg, *Metabletica. Leer Der Veranderingen: Beginsel van Een Historische Psychologie*, Callenbach, Nijkerk 1956.

[294] Zob. tenże, *The Changing Nature Of Man. Introduction To A Historical Psychology*, tłum. H. F. Croes, A Delta Book, New York, Norton 1964. Francuskie wydanie ukazało się rok później i było podstawą polskiego przekładu. W całości po polsku ukazała się tylko jedna praca holenderskiego psychiatry, zob. tenże, *Inne istnienie. Zasady psychopatologii fenomenologicznej*, tłum. Irena Wyrzykowska, Instytut Wydawniczy "Pax", Warszawa 1978.

[295] Szukając współczesnej miary rozpoznawalności, można zauważyć, że biografia Jana Hendrika van den Berga w serwisie Wikipedia posiada wersje w 4 językach: niderlandzkim, angielskim, arabskim i hiszpańskim. Por. *Jan Hendrik van den Berg*, 3 mar. 2023, URL: https://nl.wikipedia.org/w/index.php?title=Jan_Hendrik_van_den_Berg (term. wiz. 11. 03. 2023). Dla porównania biografia Philippe'a Arièsa opublikowana została tam w 26 językach.

[296] Jan Hendrik van den Berg, *Dziecko stało się dzieckiem*, dz. cyt..

[297] Marta Bucholc pisała: „*O procesie cywilizacji* była swego rodzaju przedwojenną legendą (i rzadkością księgarską), znaną nielicznym z własnej lektury, a większości – jak to ujmuje w swojej znakomitej monografii Stephen Mennell, *from the Leicester air*, czyli niejako osmotycznie". Zob. Marta Bucholc, *U źródeł socjologii procesów społecznych. Wstęp do pierwszego pełnego wydania polskiego O procesie cywilizacji Norberta Eliasa*, dz. cyt., s. 7.

sytuacji, ale w ogóle jego powstanie mogło się odbywać tylko w zmienionych warunkach kulturowych, w których trzeba przepracować to, co wyparte w dzieciństwie. Berg podkreślał wielokrotnie nieobecność, tabuizowanie seksualności w życiu dzieci w XX wieku, która jest źródłem narastającej frustracji. Gdy Berg pisał o dziecku, nie miał na myśli każdego dziecka. Sam autor zauważył, że inaczej czuje się dziecko miejskie, inaczej dziecko wiejskie.

W koncepcji Berga nieobecna jest niepomijalna dla Eliasa składowa procesu cywilizacji, to znaczy ograniczenie, w miarę zachodzenia tego procesu, środków wychowawczych opierających się na sile fizycznej i przemocy. Berg opisywał przemiany zachodzące w psychice dzieci, które przekładały się na to, jak wyglądało dzieciństwo w ogóle, widział tragedię oddzielenia świata dzieci od dorosłych (źródło neurozy – a właściwie socjozy), nie dostrzegając w żadnej mierze tego, że przemiany dzieciństwa uwolniły dziecko, przynajmniej w pewnym stopniu, od doświadczenia przemocy fizycznej i zwróciły uwagę na krzywdę dziecka.

Dzisiejsza pozycja dziecka w kulturze oraz w badaniach nad dzieciństwem jest często konsekwencją sposobów rozumienia oświeceniowych idei, a także ich krytyki. Kryzys dzieciństwa, rozumianego jako wartość sama w sobie, zmityzowanego i traktowanego sentymentalnie, ma swoje źródła nie tylko w postrzeganiu dziecka przez pryzmat jego niekompletności rozwojowej, biernego i kruchego, ale także w dostrzeganiu z jego strony zagrożenia dla zasad życia społecznego. Chronić dziecko oznacza często ograniczyć jego kontakt z niebezpiecznym i zgubnym światem (jak postulował Rousseau). Dlaczego więc nowoczesne społeczeństwo wciąż jest siedliskiem zła, występku, braku moralności? Wyjaśnienie jest rewersem tego samego pragnienia, zrodzonego gdzieś w salonowej atmosferze charytatywnych przedsięwzięć, nad którymi unosił się dym rewolucji przemysłowej. Jako źródło problemów identyfikowani byli rodzice i ich dzieci, które nie spełniały nie tylko surowych kryteriów moralnych, ale w ogóle podstawowych norm społecznych (czy jednak jedne i drugie znacząco się różnią?). To dzieci ulicy stają się hamulcowymi rewolucji moralnej, czy szerzej, poprawiającej jakość życia społecznego. Bezbożne, głodne, kradnące, omijające szkoły szerokim łukiem, nie potrafiące czytać. Misja odzyskania ich dzieciństwa może być bezcelowa. Naprawa dzieciństwa jest utożsamiana z naprawą społeczeństwa. Jednak szybko okazuje się, że nie da się naprawić dzieciństwa bez zmiany społecznej.

1.10. Od Deklaracji do Konwencji. Dziecko i dzieciństwo w przestrzeni prawa

Na chwilę przenieśmy się do lat opisywanych szerzej dopiero w kolejnym rozdziale. W czerwcu 1948 roku Sekretarz Generalny Organizacji Narodów Zjednoczonych, Norweg Trygve Lie, zwrócił się do polskiego Ministra Spraw Zagranicznych, którego funkcję pełnił wówczas Zygmunt Modzelewski[298], z prośbą o propozycje zmian i wniosków do projektowanej Deklaracji Praw Dziecka ONZ, do której podstawę stanowiła deklaracja z 1926 roku[299]. W wyniku przeprowadzonych prac powstał w resorcie dokument o następującej treści:

> Zmiany w deklaracji proponowane przez Polskę.
>
> Wszystkie narody świata, uznając, że ludzkość winna dawać dzieciom wszystko co posiada najlepszego, oświadczają w tej deklaracji, zwanej „United Nations Charter of the Rights of the Child", że przyjmują jako swój obowiązek przestrzeganie następujących zasad w stosunku do wszystkich dzieci bez względu na ich płeć, rasę, przynależność państwową, narodowość, wyznanie, pochodzenie socjalne oraz charakter prawny związku rodziców.
>
> 1. Każde dziecko ma prawo do opieki ze strony państwa.
>
> 2. Dziecku należy zabezpieczyć warunki materialne, moralne i intelektualne niezbędne dla jego wszechstronnego, normalnego rozwoju.
>
> 3. Należy dążyć do pełnej realizacji zasady, że dziecko winno być wychowywane przez rodziców lub rodziny zastępcze, którzy dają gwarancję, że zdolne są wychować dzieci na dobrych członków społeczeństwa.
>
> 4. Dziecko głodne winno być karmione, chore – pielęgnowane, opóźnione w rozwoju – wspomagane, przestępcze – poprawione, sieroty i dzieci opuszczone – otrzymać pełną opiekę.
>
> 5. Dziecko musi być pierwsze w otrzymywaniu pomocy w okresie klęsk, zwłaszcza w czasie wojny.
>
> 6. Dziecko winno być przygotowane przez właściwe szkolenie do pracy zabezpieczającej mu odpowiednie bytowanie oraz winno być chronione przed każdą formą wyzysku. Praca dzieci poniżej lat 15-tu winna być ustawowo zakazana.
>
> 7. Dziecko powinno być wychowywane w duchu braterstwa i pokojowej współpracy

[298] Zygmunt Modzelewski był szefem MSZ od 8 lutego 1947 do 20 marca 1951 roku. Tadeusz Mołdawa, *Ludzie Władzy 1944-1991: Władze Państwowe i Polityczne Polski Według Stanu Na Dzień 28 II 1991*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1991, s. 103.

[299] AAN, Ministerstwo Pracy i Opieki Społecznej, 2/2531/0/3.2/334, *Notatka w sprawie Karty Praw Dziecka Organizacji Narodów Zjednoczonych*, 13 grud. 1948.

narodów oraz w świadomości, że jest równouprawnionym członkiem społeczeństwa, w którym jego uzdolnienia i praca, w zespoleniu z pracą wszystkich obywateli, zapewnia społeczeństwu dobrobyt w oparciu o zasady sprawiedliwości społecznej.[300]

Zapisy te zestawiono z polskim tłumaczeniem Deklaracji Genewskiej (Declaration of the Rights of the Child), której postanowienia składały się z pięciu punktów (po lewej stronie umieszczono oryginalny tekst, po prawej jego tłumaczenie). W pierwszej wersji propozycji, z grudnia 1948 roku, nowy tekst określony został również mianem Deklaracji Genewskiej. Po wymianie wiadomości z ONZ (a właściwie ponagleniu ze strony ONZ), stało się jasne, że nowy dokument zyska nową nazwę, którą zapisano w polskiej wersji dokumentu jako Deklaracja Praw Dziecka (United Nations Charter of the Rights of the Child), co pozwalało odróżnić ją od deklaracji z 1924 roku.

Ustalenie treści właściwego dokumentu zajęło dekadę. Nowy akt, nazwany po polsku Deklaracją Praw Dziecka, Zgromadzenie Ogólne ONZ uchwaliło w dniu 20 listopada 1959 roku. Polska znajdowała się wówczas w nowej sytuacji politycznej – odwilżowa atmosfera pozwoliła na powrót do idei i inicjatyw pedagogicznych, które nie mogły być zrealizowane przed rokiem 1956. W zupełnie innej kondycji było polskie państwo, jeśli chodzi o powojenną odbudowę i doraźne roztaczanie opieki nad dziećmi. Osieroceni kilkulatkowie, których trzeba było otoczyć opieką w pierwszych powojennych latach, byli już wówczas nastolatkami, już nie dziećmi a młodzieżą. Kategorię „młodzieży" omawiam szerzej w ostatniej części rozprawy, jednak na kolejnych stronach kwestie dorastania, definicji dzieciństwa i możliwych jego granic, żywo mnie interesują.

Konwencja o Prawach Dziecka

Dnia 20 listopada 1989 roku, dokładnie 30 lat po przyjęciu Deklaracji Praw Dziecka, Zgromadzenie Ogólne Organizacji Narodów Zjednoczonych uchwaliło Konwencję o Prawach Dziecka[301] (fr. *Convention relative aux droits de l'enfant*). Do ratyfikowania Konwencji przez pierwsze 20 państw[302] doszło 2 września 1990 roku. Jej wejście w życie miało miejsce w Polsce 7 lipca 1991 roku. „Uznana za słuszną w całości" została przyjęta przez polski

[300] AAN, Ministerstwo Pracy i Opieki Społecznej, 2/2531/0/3.2/334, *Deklaracja praw dziecka*, 22 sty. 1949, k. 28-29. W jednostce archiwalnej znajduje się kilka wersji dokumentu różniących się niewielkimi zmianami w pojedynczych sformułowaniach.

[301] W literaturze można spotkać się również z zapisem „Konwencja o prawach dziecka". Pisownia wielkim literami podkreśla doniosłość tego aktu prawnego. Por. *Konwencja o prawach dziecka. Wybór zagadnień (artykuły i komentarze)*, red. Stanisław Leszek Stadniczeńko, Biuro Rzecznika Praw Dziecka, Warszawa 2015.

[302] Na przestrzeni lat akt ten został ratyfikowany przez wszystkie państwa należące do ONZ – z wyjątkiem Stanów Zjednoczonych, które akt podpisały, ale go nie ratyfikowały.

parlament z zastrzeżeniami i deklaracjami, w których w odniesieniu do kilku istotnych punktów Konwencji dodatkowo podkreślono poszanowanie „władzy rodzicielskiej, zgodnie z polskimi zwyczajami i tradycjami dotyczącymi miejsca dziecka w rodzinie i poza rodziną", a także ochronę moralności wobec prawa dziecka do wiedzy na temat planowania rodziny[303].

Termin „konwencja" nie jest jednoznaczny. W pierwszym znaczeniu zamieszczonym w Słowniku Języka Polskiego PWN[304] oznacza „ogólnie przyjęte w jakimś środowisku normy postępowania, myślenia itp.", w drugim znaczeniu „zespół cech charakterystycznych dla dzieł artystycznych przyjęty przez twórcę", w trzecim znaczeniu „umowę międzynarodową pociągającą skutki prawne", co ma konkretne zastosowanie do dokumentu przyjętego na forum ONZ. Czwarte znaczenie odnosi się do zjazdu jakiejś organizacji, więc je pomijam. Podczas lektury Konwencji o Prawach Dziecka warto zwrócić uwagę na dwa pierwsze z wymienionych znaczeń słowa „konwencja". Nasuwa się bowiem pytanie o to, czy Konwencja była zapisem norm myślenia i postępowania przyjętych w środowisku jej twórców. Czy też był to dokument o idealistycznych założeniach, stworzony na wyrost, którego zadaniem było dopiero wykreowanie nowych norm prawnych i norm postępowania?

Mam świadomość, że chociaż funkcjonujące w życiu codziennym stereotypy na temat dzieciństwa mogą być nieco inne niż te zawarte w Konwencji, to ilustruje ona zapis określonego zbioru przekonań dotyczących dziecka i dzieciństwa. Z częścią zawartych w Konwencji regulacji zgodziłaby się większość nie tylko ekspertów – pedagogów, psychologów, wychowawców – ale również rodziców. Pojedyncze artykuły i punkty mogłyby jednak wywołać zdziwienie – nie ze względu na swój formalny język, ale brak przekładalności na wyobrażenie o codziennym życiu dziecka i rodziny, w którym być może nie ma czasu na refleksję nad podmiotowością dziecka, a jego prawo do prywatności może być rozumiane w różny sposób. Drugi istotny problem dotyczy tego, co zawarto w konwencji na poziomie jej tekstu i zapisu. Odwołując się do słownikowej definicji, należałoby zapytać, jaka była konwencja Konwencji? Co i w jaki sposób zostało zapisane przez jej twórców? Jak zdefiniowano podstawowe pojęcie „dziecka"? Do jakich pojęć, wartości oraz wyobrażeń się odwoływano, a jakie pominięto?

Analizując, kim jest współcześnie „dziecko" i czym jest „dzieciństwo", będę nawiązywał do polskiego tłumaczenia Konwencji o Prawach Dziecka, w której postanowieniach utrwalone zostały określone przekonania dotyczące wspomnianych kategorii. Konwencja

[303] Konwencję o Prawach Dziecka opublikowano w Dzienniku Ustaw pod numerem Dz.U. 1991 nr 120 poz. 526. Tekst Konwencji zamieszczono po lewej stronie w polskim przekładzie, po prawej we francuskim oryginale. Oryginalnie tekst Konwencji sporządzono w językach: angielskim, arabskim, chińskim, francuskim, hiszpańskim oraz rosyjskim. Polskie zastrzeżenia i deklaracje umieszczono po tekście tłumaczenia.

[304] *Konwencja (Słownik Języka Polskiego PWN)*, URL: https://sjp.pwn.pl/sjp/konwencja,2473698.html (term. wiz. 10.04.2020).

o Prawach Dziecka składa się z Preambuły i trzech części. W Preambule odwołano się do wcześniejszych dokumentów, w których ustanawiano prawa dziecka i prawa człowieka (m.in. do Deklaracji Praw Dziecka z 1924 roku, tzw. Deklaracji Genewskiej oraz Deklaracji Praw Dziecka z 1959 roku). Część I dokumentu zawiera najważniejsze postawienia Konwencji bezpośrednio dotyczące dzieci i składa się na nią 41 artykułów. Część II dokumentu (artykuły od 42 do 45) dotyczy wprowadzania w życie postanowień Konwencji w krajach, które ją ratyfikowały, przewidując stworzenie Komitetu Praw Dziecka (artykuł 43) i przesyłanie „sprawozdań odnośnie do środków stosowanych (...) do realizacji praw zawartych w konwencji oraz postępów w korzystaniu z tych praw" (artykuł 44). Sprawozdania powinny być przesyłane: po raz pierwszy po 2 latach, później co 5 lat. Część III dokumentu (artykuły od 46 do 54) dotyczy dróg ratyfikacji i przystępowania poszczególnych państw do konwencji.

Uchwalenie Konwencji było również owocem wysiłków polskich ekspertów: pedagogów, psychologów, prawników. To bowiem Polska zainicjowała trwające 11 lat prace na Konwencją. Tym bardziej wymowne wydaje się, że jej najważniejsze zapisy przyjęto z zastrzeżeniami. O samej treści konwencji i jej konsekwencjach piszę w dalszej części rozdziału. W tym miejscu chciałbym zobaczyć wspomniany dokument jako wyraz idei, które narosły przez stulecie wokół kategorii „dzieciństwa" i wokół (wyobrażonej) postaci „dziecka".

Czy treść Konwencji o Prawach Dziecka jest powszechnie znana? Jak przypominał Stanisław Stadniczeńko: „Konwencja o Prawach Dziecka nakłada na państwo obowiązek zapoznawania się z jej treścią tak dorosłych, jak i dzieci"[305]. Mówi o tym artykuł 42 Konwencji. Większość polskich dzieci o swoich prawach dowiaduje się w szkole – to nauczyciele są dla uczniów podstawowym źródłem informacji o prawach dziecka. W działaniach edukacyjnych pojawia się pojęcie „praw dziecka", a treść Konwencji jest opracowywana, żeby była przystępna dla odbiorców. W kraju, obok Rzecznika Praw Dziecka, działania edukacyjne prowadzi również UNICEF, który z okazji trzydziestej rocznicy przyjęcia Konwencji w 2019 roku przeprowadził badania ankietowe dotyczące znajomości praw dziecka w polskich szkołach – wśród uczniów, nauczycieli i rodziców. Ich wyniki były budujące ponieważ 95% uczniów kojarzyło pojęcie „praw dziecka". Trudno jednak na podstawie przeprowadzonych badań stwierdzić, czy po 30 latach „prawa dziecka" są czymś więcej niż szlachetną ideą. Pytaniem bez odpowiedzi pozostaje również, w jaki sposób „prawa dziecka" kształtują wizerunek dzieciństwa u dzieci i dorosłych – konkretny obraz dzieciństwa narzucił w tym przypadku sam charakter badań ankietowych.

[305] Stanisław Leszek Stadniczeńko, *Od redaktora* [w:] *Konwencja o prawach dziecka. Wybór zagadnień (artykuły i komentarze)*, red. Stanisław Leszek Stadniczeńko, Biuro Rzecznika Praw Dziecka, Warszawa 2015, s. 12.

W sferze deklaracji i konwencji dzieciństwa. Próby definicji

Jesienią 2022 roku uczestniczyłem w konferencji naukowej zorganizowanej w Monachium przez Das Institut für Zeitgeschichte oraz Zentrum für Holocaust-Studien poświęconej dziecięcym doświadczeniom podczas dwudziestowiecznych wojen i ludobójstw[306]. Zgodnie z tytułem wydarzenia w przestronnej sali IfZ opowiadano o dziecięcej sprawczości, strategiach przeżycia, pamięci oraz reprezentacjach doświadczeń w sytuacjach ekstremalnych. Badaczki i badacze nie podejmowali jednak próby określenia, kim są „dzieci", o których opowiadają w swoich wystąpieniach. Zaniechania w kwestii zmierzenia się z definicją „dziecka" i „dzieciństwa" wynikały na pewno częściowo z ograniczonego czasu referatów, a częściowo z naukowych specjalizacji prelegentów. W konferencji brały udział naukowczynie i naukowcy zajmujący się przede wszystkim konfliktami zbrojnymi, ludobójstwami i Zagładą. Dzieci są dla nich ważne, jednak widziane są zupełnie inaczej niż przez badaczki i badaczy dzieciństwa. Brak refleksji nad specyfiką dzieciństwa sprzyja w moim przekonaniu jego sentymentalizacji i wysuwaniu na pierwszy plan wrażliwości, bezbronność i bierności dziecka.

Zarówno w oryginalnej Deklaracji Genewskiej z 1924 roku, jak i w trzy i pół dekady późniejszej Deklaracji Praw Dziecka, zabrakło podstawowej definicji – nie napisano, kim (lub czym) właściwie jest „dziecko", które pojawia się w tych dokumentach, do kogo stosują się zamieszczone tam przepisy.

Prawne przeznaczenie Konwencji o Prawach Dziecka wymogło precyzyjną definicję terminu „dziecko":

> Artykuł 1. W rozumieniu niniejszej konwencji „dziecko" oznacza każdą istotę ludzką w wieku poniżej osiemnastu lat, chyba że zgodnie z prawem odnoszącym się do dziecka uzyska ono wcześniej pełnoletność.

Jak zauważył Paweł Jaros, omawiając definicję „dziecka" na gruncie prawnym: „Należy stwierdzić, że pojęcie to nie znalazło definicji, która mogłaby znaleźć powszechne uznanie"[307]. Przyczyn takiego stanu rzeczy Jaros dopatruje się w założeniu, że jeśli dziecko jest osobą, która nie przekroczyła granicy dzieciństwa, to różne mogą być sposoby określenia tej granicy – m.in. w zależności o tradycji, przekonań religijnych, płci czy klasy społecznej.

[306] Konferencja *Childhood at War and Genocide, Children's Experiences of Conflict in the 20th Century – Agency, Survival, Memory and Representation*, Monachium, 17-19 października 2022. Autor rozprawy wygłosił referat pt. *Polish Children's Drawings of War with Easter Eggs on the Back. Practising Childhood in Postwar Poland (1944-46)*.

[307] Paweł Jaros, *Rozdział 2. Definicja dziecka* [w:] *Konwencja o prawach dziecka. Wybór zagadnień (artykuły i komentarze)*, red. Stanisław Leszek Stadniczeńko, Biuro Rzecznika Praw Dziecka, Warszawa 2015, s. 51.

Ponieważ urodziłem się w Polsce pod koniec lat 80. XX wieku, mogłem przeżywać dzieciństwo szczęśliwie. Nawet jeśli uchwalenie Konwencji nie miało na to bezpośredniego wpływu, to nie bez znaczenia było społeczne wyobrażenie dotyczące dzieciństwa. Podobnie jak istotne okazało się, że urodziłem się w dużym mieście, w rodzinie inteligenckiej, która z transformacji wyszła bez strat, a nawet z zyskiem. Dzisiaj wiemy, że taki scenariusz nie zawsze miał miejsce i dzieciństwo dzieci ofiar transformacji mogło wyglądać zupełnie inaczej[308]. Określenie dzieciństwa jako „szczęśliwe" może wydawać się bardzo subiektywne, ale oznacza po prostu, że miałem dzieciństwo.

„Mieć dzieciństwo". O ile bowiem każdy dorosły człowiek był kiedyś dzieckiem, o tyle nie każdy miał dzieciństwo – rozumiane szerzej niż „pierwszy okres życia człowieka"[309].

Dzieciństwo pojmowane jest więc jako wyobrażony ideał, który można samemu przeżywać lub doświadczać jego braku, ale także projektować na dzieciństwo innych. Wyobrażenie dzieciństwa może kształtować się we wspomnieniach dorosłych o dzieciństwie, ale może również podlegać przemianom jeszcze w okresie dzieciństwa, w kolejnych latach lub okresach życia. Na przykład perspektywa tego, czym jest dzieciństwo zmienia się wraz z pójściem do szkoły, co oznacza dla dziecka więcej obowiązków, ale otwiera również nowe możliwości. Małgorzata Jacyno i Alina Szulżycka twierdzą, że wizja dzieciństwa zawsze pochodzi z przeszłości: „dzieci każdej kolejnej epoki są projekcją jej konserwatyzmu – należą do epoki poprzedniej". Nie inaczej jest w przypadku autorów Konwencji o Prawach Dziecka:

> Od początku bowiem motywem dyskursu wokół praw dziecka i być może tym, co dyskurs ten zapoczątkowało, jest dzieciństwo i możliwość jego odzyskania przez tych ludzi (a jest ich coraz więcej), którzy przeżyli życie bez dzieciństwa. Tym samym mamy tu do czynienia ze szczególnym działaniem wobec czasu: próbą zmiany i kontrolowania własnej przeszłości za pomocą pamięci[310] .

[308] Warto tu przywołać do dziś wstrząsający film dokumentalny w reżyserii Ewy Borzęckiej pt. *Arizona* z 1997 roku, przedstawiający historię mieszkańców wsi Zagórki koło Słupska. Tytuł filmu pochodzi od nazwy wina Arizona.

[309] *Dzieciństwo (Słownik Języka Polskiego PWN)*, URL: https://sjp.pwn.pl/sjp/dziecinstwo,2455626.html (term. wiz. 10. 04. 2020). Zgodnie z ustaleniami psychologii rozwojowej człowieka, ludzkie życie dzieli się na następujące etapy: 1) okres noworodkowy (od narodzin do 1 miesiąca) – adaptacja do życia poza macicą, rozwój podstawowych funkcji życiowych; 2) okres niemowlęcy (od 1 miesiąca do 1 roku) – szybki rozwój fizyczny, motoryczny i sensoryczny, nawiązanie pierwszych relacji społecznych; 3) wczesne dzieciństwo (od 1 do 3 lat) – rozwój mowy, podstawowych umiejętności motorycznych, eksploracja otoczenia; 4) średnie dzieciństwo (od 3 do 6 lat) – rozwój umiejętności społecznych, emocjonalnych i poznawczych, intensywne uczenie się przez zabawę; 5) późne dzieciństwo (od 6 do 12 lat) – rozwój umiejętności szkolnych, początek myślenia logicznego, umocnienie tożsamości społecznej; 6) okres dojrzewania (od 12 do 18 lat) – intensywne zmiany hormonalne, rozwój tożsamości, niezależności, i umiejętności interpersonalnych; 7) wczesna dorosłość (od 18 do 35 lat) – rozwój kariery, zakładanie rodziny, stabilizacja emocjonalna; 8) średnia dorosłość (od 35 do 65 lat) – rozwój zawodowy, wychowanie dzieci, dbanie o zdrowie i relacje społeczne. 8) późna dorosłość (od 65 lat) – adaptacja do emerytury, refleksja nad życiem, zmiany zdrowotne i psychospołeczne związane ze starzeniem się. Zob. *Psychologia rozwoju czlowieka: podrecznik akademicki*, red. Janusz Trempala i in., Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2011.

[310] Małgorzata Jacyno, Alina Szulżycka, *Dzieciństwo. Doświadczenie bez świata*, dz. cyt., s. 7–8.

Wyobrażenia o tym, czym jest dzieciństwo – prawdziwe dzieciństwo, dzieciństwo przeżywane we właściwy sposób – mogą zmieniać się pod wpływem różnorodnych doświadczeń. Poza dzieciństwem rozumianym jako to idealne, istnieją również wyobrażenia o dzieciństwie nieudanym – nazywanym też potocznie brakiem dzieciństwa[311]. Takie dzieciństwo może cechować np. grupy społecznie wykluczone – ale zawsze z określonej perspektywy, wewnętrznej lub zewnętrznej. Przedstawiciele tych grup mogą mieć zupełnie inne wyobrażenia o tym, w jaki sposób powinno wyglądać szczęśliwe dzieciństwo. Pewna uśredniona wizja „szczęśliwego dzieciństwa" pozostaje w domenie grup uprzywilejowanych.

Jeśli dzisiaj nie wydaje mi się, żebym jako dziecko odczuł w jakikolwiek sposób wprowadzenie do polskiego prawodawstwa postanowień Konwencji o Prawach Dziecka, to właśnie dlatego, że jej twórcy – Konwencja powstała z inicjatywy Polski – posiadali pewną ukształtowaną wizję dzieciństwa, a także regulacji prawnych utrwalających dotychczasowe zdobycze w dziedzinie ochrony dziecka przed dorosłymi oraz kształtowania relacji dziecko – państwo[312] . Chociaż jest to instrument prawny, patrząc okiem badacza dzieciństwa, w dokumencie tym skodyfikowano konkretne sposoby postrzegania dzieciństwa i dziecka przez dorosłych. Za sprawą Konwencji o Prawach Dziecka zachodniocentryczna wizja dzieciństwa i praw dziecka (przekonanie, że dziecko może mieć prawa!) została upowszechniona na całym świecie. Chociaż jej twórcy podkreślali w Preambule „znaczenie tradycji i wartości kulturowych każdego narodu dla ochrony i harmonijnego rozwoju dziecka", to postaram się pokazać, że konkretne wyobrażenia o dzieciństwie zostały wpisane w tym dokumencie w wizję dzieciństwa powstałą w kulturze zachodniej[313], co zostanie zrekonstruowane w dalszej części rozdziału. Na marginesie polskiego zaangażowania w powstanie Konwencji warto podkreślić, że bliższe przyjrzenie się stosunkowi do dziecka w Polsce Ludowej – koncepcji dzieciństwa, dziecka, praw dziecka – może być przyczynkiem do dyskusji o narzuconym przez ZSRR charakterze instytucji PRL.

[311] Stąd takie tytuły wspomnień jak *Utracone dzieciństwo* Nir Yehudy, który przeżył Zagładę. Poczucie straconego dzieciństwa pojawiało się jednak już wcześniej, czego przykłady można znaleźć w pamiętnikach przesyłanych na konkurs pamiętnikarski przeznaczony dla emigrantów polskich emigrantów, zorganizowany w 1936 roku przez Instytut Gospodarstwa Społecznego. Jedną z przyczyn pchających do emigracji była utrata rodziców i konieczność samodzielnego zarobkowania we wczesnym wieku, co we wspomnieniach było określone jako dzieciństwo krótkie, nieprzeżyte w pełni. Por. Pamiętnik Bazila Konwenta, Archiwum Instytutu Gospodarstwa Społecznego, Zbiory Specjalne Biblioteki Szkoły Głównej Handlowej, ZS.AR.425/93.

[312] Nie był to pierwszy akt prawny chroniący dzieci, ale o największym zasięgu i znaczeniu. Historia prawodawstwa chroniącego dzieci sięga co najmniej początków XIX wieku, niektórzy badacze za pierwszy istotny akt chroniący dziecko uważają odebranie ojcom przez Cesarza Walentyniana I w 365 r.

[313] Samodzielna ratyfikacja Konwencji przez poszczególne kraje daje możliwość jej adaptacji. Za Arjunem Appaduraiem warto podkreślić, że globalizacja nie powoduje całkowitego przeniesienia obcych wzorów kultury i to co niezdefiniowane często dostosowuje się do lokalnych uwarunkowań kulturowych. Zob. Arjun Appadurai, *Nowoczesność bez granic. Kulturowe wymiary globalizacji*, tłum. Zbigniew Pucek, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005, s. 49–65 Arjun Appadurai, *Nowoczesność bez granic. Kulturowe wymiary globalizacji*, tłum. Zbigniew Pucek, Kraków 2005, s. 49-65.

Definicja „dzieciństwa" ze słownika PWN zaciera nieco podstawową konsekwencję bycia dzieckiem, czyli posiadanie rodziców lub opiekunów, a posługując się językiem nauk społecznych, znaczących innych. Konstelacja osób, w której funkcjonuje dziecko jest wpisana w kulturową definicję dzieciństwa, co potwierdza Konwencja Praw Dziecka w cytowanej wcześniej Preambule: „rodzina jako podstawowa komórka społeczeństwa oraz naturalne środowisko rozwoju i dobra wszystkich jej członków, a w szczególności dzieci, powinna być otoczona niezbędną ochroną oraz wsparciem, aby mogła w pełnym zakresie wypełniać swoje obowiązki w społeczeństwie", przewidując również instytucje opieki zastępczej oraz adopcji. O ile bowiem historia i literatura znają przykłady dzikich dzieci, takich jak Victor z Aveyron czy prawdopodobnie Kaspar Hauser, to w moim przekonaniu dzieciństwo możliwe jest wyłącznie w społeczeństwie, ponieważ jest społecznie definiowane. Podobnie twierdzi Tarzycjusz Buliński w wydanej w 2002 roku pracy zatytułowanej *Człowiek do zrobienia. Jak kultura tworzy człowieka. Studium antropologiczne*, w której analizuje kulturowe i historyczne aspekty wychowania dziecka. Autor już w tytule swojej książki wskazuje, że w reakcji, której wynikiem jest człowieczeństwo, substratami są dziecko i społeczeństwo, a wychowanie stanowi jej katalizator[314]. Buliński kładzie nacisk na enkulturację dziecka, pisząc: „nikt chyba nie zaprzeczy, że dziecko bez oddziaływań ze strony dorosłych samo z siebie nie posiądzie nawyku higieny, wyzbycia się seksualnego pożądania krewnych pierwszego stopnia (tj. rodziców, rodzeństwa i własnego potomstwa), czy wreszcie umiejętności mowy, a wszystko to jest możliwie tylko dzięki symbolicznemu myśleniu"[315]. Enkulturacja jest rozumiana przez niego jako wdrażanie w kulturę w sposób podlegający refleksji (wychowanie) i nie będący przedmiotem refleksji (socjalizacja). Kwestie te omawiam w dalszej części rozdziału, w tym miejscu chciałbym podkreślić związek dzieciństwa z rodziną. Związek ten istniał również historycznie w rodzinie patriarchalnej, w której żona i dzieci całkowicie podporządkowani byli woli ojca[316].

Jednocześnie zawarte w Konwencji przepisy oddzielają dziecko od rodziny, czyniąc je jednostką osobną, posiadającą swoje personalia (artykuł 7, pkt. 1), ale przede wszystkim nie ponoszącą odpowiedzialności za czyny swoich rodziców (artykuł 2, pkt. 2). W punkcie 1 artykułu 2 wszystkie dzieci zostają wobec prawa ze sobą zrównane, niezależnie od swojego społecznego pochodzenia.

> Artykuł 2
>
> 1. Państwa-Strony w granicach swojej jurysdykcji będą respektowały i gwarantowały

[314] Tarzycjusz Buliński, *Człowiek do zrobienia. Jak kultura tworzy człowieka. Studium antropologiczne*, dz. cyt..
[315] Tamże, s. 6.
[316] Ewa Maciejewska-Mroczek, *Rozdział pierwszy. Dzieci*, dz. cyt., s. 33.

prawa zawarte w niniejszej konwencji wobec każdego dziecka, bez jakiejkolwiek dyskryminacji, niezależnie od rasy, koloru skóry, płci, języka, religii, poglądów politycznych, statusu majątkowego, niepełnosprawności, cenzusu urodzenia lub jakiegokolwiek innego [statusu] tego dziecka albo jego rodziców bądź opiekuna prawnego.

2. Państwa-Strony będą podejmowały właściwe kroki dla zapewnienia ochrony dziecka przed wszelkimi formami dyskryminacji lub karania ze względu na status prawny, działalność, wyrażane poglądy lub przekonania religijne rodziców dziecka, opiekunów prawnych lub członków rodziny.

W definicję dzieciństwa wpisana jest również delikatność dziecka i potrzeba jego ochrony. Jak zauważył Daniel Monk, Konwencja o Prawach Dziecka posługuje się w tym celu dość mglistym pojęciem „najlepiej pojętego interesu dziecka". Pojęcie to pojawia się w artykule 9, który mówi o oddzieleniu dziecka od jednego lub obojga rodziców. Jak pokazał Monk, w przeszłości ten niezapisany jeszcze „najlepiej pojęty interes" wyrażał się w kategorii „naturalności", z zastosowania której wynikało pozostawianie w przypadku rozpadu rodziny dzieci przy ojcu. Współcześnie za zapewniającą lepszą opiekę dzieciom uznawana jest matka, to ona w „naturalny" sposób posiada więź z dzieckiem[317].

Chociaż słownikowa definicja dzieciństwa wydaje się czytelnia i zrozumiała, to trudności nastręczyć może zarówno konieczność wyróżnienia kolejnych okresów życia człowieka, jak i wskazanie momentów granicznych między tymi okresami. Również podział dzieciństwa na podokresy nie jest zadaniem łatwym. Można wyróżnić np. takie fazy rozwojowe jak „noworodek", „niemowlę", „dziecko", „młodociany", „nieletni", „małoletni", „niepełnoletni", „nastolatek", „młodzież"[318]. Z pomocą przychodzi dziedzina nazywana obecnie przez polskich badaczy psychologią rozwoju człowieka (a jeszcze nie tak dawno i do dziś w niektórych kręgach: psychologią rozwojową), której przedstawiciele opisują zmiany zachodzące w czasie ludzkiego życia w zależności od postępów w rozwoju psychofizycznym jednostki i w odniesieniu do jej wieku [319]. Korzenie takiego myślenia o dziecku sięgają oświecenia, a solidne podstawy dała mu nauka przełomu XIX i XX wieku, na czele z badaniami Jeana Piageta, prekursora eksperymentów nastawionych na rozpoznawanie postępów w rozwoju dziecka. Nie rekonstruując jeszcze historycznych uwarunkowań, należy podkreślić, że pojęcia: „rozwój", „dziecko" i „dzieciństwo", stworzyły nierozerwalny, ale i zazwyczaj przezroczysty

[317] Daniel Monk, *Dzieciństwo i prawo. W czyim „najlepiej pojętym interesie"?* [w:] *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, red. Mary Jane Kelly, tłum. Marek Kościelniak, Wydawnictwo WAM, Warszawa 2008,

[318] Paweł Jaros, *Rozdział 2. Definicja dziecka*, dz. cyt., s. 52.

[319] W ostatnich latach przemiany w psychologii rozwojowej sprawiły, że dziedzina ta swoje zainteresowanie rozszerzyła na dorosłych. Okazało się, że ludzie „rozwijają się" nie tylko w dzieciństwie. Por. Janusz Trempała, Barbara Harwas-Napierała, *Psychologia rozwoju człowieka. Tom 2. Charakterystyka okresów życia człowieka*, Warszawa 2000.

dzisiaj splot, który ilustruje fragment preambuły Konwencji o Prawach Dziecka:

> uznając, że dziecko dla pełnego i harmonijnego rozwoju swojej osobowości powinno wychowywać się w środowisku rodzinnym, w atmosferze szczęścia, miłości i zrozumienia, (...) biorąc w należyty sposób pod uwagę znaczenie tradycji i wartości kulturowych każdego narodu dla ochrony i harmonijnego rozwoju dziecka,

Określenie „rozwój" pojawia się również w poszczególnych artykułach, mi.n w artykule 6 pkt. 2: „Państwa-Strony zapewnią, w możliwie maksymalnym zakresie, warunki życia i rozwoju dziecka". Konsekwencją takiej definicji dziecka, w którą wpisana jest "niedojrzałość", „brak" dorosłości i plastyczność, jest przekonanie o przejściowości i przemijalności okresu dzieciństwa, które często narzuca negatywny charakter dzieciństwu (dziecko jest infantylne, dziecko nie jest w pełni człowiekiem), ale może być również odbierana w sposób neutralny, czyniąc z dziecka przedstawiciela stałej części społeczeństwa[320]. Obok pojęcia „rozwoju", pojawia się również w Konwencji pojęcie „dojrzałości" („stosownie do wieku i dojrzałości dziecka" – artykuł 12).

Pisząc o "rozwoju dziecka" od pierwszych dni jego życia Krystyna Szumańska posłużyła się pojęciem „kamieni milowych":

> Wszystkie zdrowe dzieci przechodzą przez te same stadia rozwoju w tej samej kolejności. Różnice między nimi dotyczą jedynie tempa rozwoju, które zależy zarówno od potencjału jednostki, jak i od wpływu otoczenia.
>
> Kamienie milowe są to istotne umiejętności zdobywane przez rozwijające się dziecko. Można je wskazać zarówno dla rozwoju ruchowego, jak i dla funkcjonowania społecznego, emocjonalnego i poznawczego. U zdrowego dziecka pojawiają się w określonej kolejności i wyznaczają nowe etapy rozwoju. Dla każdego z takich wyznaczników istnieją określone przedziały czasowe, w których dziecko powinno się zmieścić. Jeśli to nie nastąpi, trzeba ustalić przyczynę oraz (często) podjąć działania terapeutyczne. W naturę niektórych kamieni milowych wpisana jest duża zmienność międzyosobnicza, ponieważ dzieci nie zdobywają tych umiejętności w tym samym czasie (np. samodzielne chodzenie lub mowa czynna).
>
> Kamienie milowe muszą być brane pod uwagę w ocenie neurobehawioralnej według ustrukturyzowanego schematu (obecny – nieobecny; o prawidłowym wzorcu – o nieprawidłowym wzorcu).[321]

[320] O koncepcji „dziecka społecznie strukturalnego" piszę w dalszej części rozdziału.

[321] Krystyna Szymańska, *Rozwój dziecka* [w:] *Neurologia wieku rozwojowego*, red. Barbara Steinborn, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 2017, s. 3.

Kamienie milowe są narzędziem przydatnym ze względu na możliwość kontroli zdrowia dziecka za ich pomocą. W różnych kulturach dzieci mogą przechodzić przez stadia rozwoju w nieco odmienny sposób. Praktyki wychowawcze, wartości kulturowe i normy społeczne wpływają na sposób, w jaki dzieci rozwijają swoje umiejętności. Na przykład, samodzielne chodzenie może być stymulowane wcześniej w kulturach, gdzie dzieci spędzają dużo czasu na ziemi, a później w kulturach, gdzie są noszone przez rodziców. Postrzeganie dziecka przede wszystkim przez jego osiągnięcia (pierwsze kroki, pierwsze słowa, liczbę znanych słów, umiejętność jazdy na rowerze) jest sposobem na budowę wspomnień i biografii dziecka od jego pierwszych dni, ale może być również sposobem budowania w rodzicach i dziecku przekonania o jego wyjątkowości i przygotowaniem do rywalizacji w rzeczywistości społecznej. Badacze dzieciństwa zauważają, że przed naukowym zainteresowaniem dzieckiem (dziecko tzw. presocjologiczne), wyliczając sposoby patrzenia na dziecko można odwołać się do typologii, w której dziecko jest widziane jako: istota niewinna; przyszły dorosły; zbiór potencjalności; istota okrutna i nienawistna; istotna nieświadoma.[322]. W moim przekonaniu docenienie dziecięcej biografii jest przede wszystkim możliwe, jeśli wnikliwie stara się zobaczyć osobę, która znajduje się między kamieniami milowymi.

1.11. Dziecko w polu badań literackich i folklorystycznych

Badania nad literaturą dla dzieci z perspektywy literaturoznawczej mają długą tradycję i historię, chociaż wciąż literaturoznawcy poszerzają pola swoich zainteresowań oraz katalog stosowanych metod i ujęć. Propozycję spojrzenia na literaturę dla dzieci i młodzieży jako na część kulturowej historii dzieciństwa proponuję w kolejnym rozdziale. W tym miejscu chciałbym odnieść się do literatury dla wszystkich (a więc przede wszystkim dla dorosłych czytelników). Literaturoznawcy proponują by podążać za Walterem Benjaminem z jego *Berlińskim dzieciństwem na przełomie wieków*, Fernando Passoa, Marcelem Proustem i dziećmi z kart ich książek. W moim przekonaniu jednak symulowanie dzieciństwa, jak tego rodzaju praktykę literacką nazywa Maciej Wróblewski[323], czy też odwoływanie się do metafory dzieciństwa[324], nie są wystarczającym materiałem pozwalającym na poznanie historycznego dzieciństwa.

[322] Alison James, Chris Jenks, Alan Prout, *Theorizing Childhood*, Polity Press, Cambridge 1999, s. 3–21.

[323] Maciej Wróblewski, *Symulowanie dzieciństwa* [w:] *Doświadczanie dzieciństwa. Studium z antropologii literatury*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2019, s. 57–72.

[324] Rafał Koschany, *Dziecko jako metafora. Walter Benjamin – Fernando Pessoa*, „Studia Kulturoznawcze", 2011, nr 1, s. 91–100.

Prof. Misia, humanistyka krytyczna i dzieci

Inny nurt spojrzenia na dzieciństwo i dziecko w literaturze zaproponowała na przełomie lat 70. i 80. XX wieku Maria Janion, przez Mirona Białoszewskiego ochrzczona prof. Misią, podczas cieszącego się znaczną popularnością seminarium (o liczbie uczestników kilkukrotnie przekraczającej standardową liczbę seminarzystów) na Uniwersytecie Gdańskim. Seminarium to, jak wspominała badaczka, przygotowywali wraz z nią Stanisław Rosiek, Stefan Chwin oraz Ewa Graczyk. Janion wspominała, że była to okazja do zainteresowania studentek i studentów rezultatami intelektualnego fermentu maja 1968 roku. Przybliżenie francuskiej krytycznej humanistyki miało być równocześnie nauką humanistyki wrażliwej i otwartej na badany materiał, a także na badacza, na to skąd się wywodził. Dyskutowane podczas seminarium teksty były tłumaczone na język polski, co ułatwiło ich późniejszą publikację. Jedną z tłumaczek była Maryna Ochab, która tłumaczyła m.in. prace Georges'a Bataille'a. Wydarzenia 1968 roku być może nie odmieniły kultury popularnej[325] i humanistyki, ale spopularyzowały istotne w kolejnych latach tematy oraz postaci świata nauki, odkurzając często teksty i osoby już zapomniane. Istotne było przede wszystkim otwarcie na grupy wykluczone: kobiety, dzieci, szaleńców, osoby LGBTQ+. Przyczyniły się również do ugruntowania postrzegania uniwersytetów jako miejsc zaangażowanych w życie społeczne, kulturalne i polityczne. Wspominając o tym po latach, Maria Janion uważała, że prowadzone przez nią seminarium było przestrzenią wzajemnego wychowywania i zaangażowania w działalność na rzecz zmiany ustroju w Polsce.

Owocem zajęć były wydawane kolejno tomy z serii *transgresje*[326], w tym dwutomowe wydawnictwo *Dzieci*[327]. Nie łatwo było znaleźć redaktorom tomów wydawnictwo gotowe publikować efekty ich pracy. Po długich poszukiwaniach trafiono do Wydawnictwa Morskiego Gdańsk, które zgodziło się na publikację kolejnych tomów. Drukowane w kryzysowym dla polskiej poligrafii okresie nie stanowią dziś łatwej lektury ze względu na rozklejający się blok książki. Na obwolucie pierwszego tomu *Dzieci* umieszczono fragment *Portretu chłopca* z 1918 roku, autorstwa Stanisława Ignacego Witkiewicza, w przypadku drugiego tomu wybrano fragment obrazu autorstwa Olgi Boznańskiej *Dziewczynka z chryzantemami* z 1894 roku, namalowanego przez malarkę w Monachium. Są to dzieła autorskie, charakterystyczne dla wymienionych twórców, jednocześnie odsyłają do młodopolskiej artystycznej wizji dziecka i

[325] Jedną z pierwszych polskich badaczek, która dostrzegła wyczerpywanie się obietnic kontrkultury już w 1976 roku była Małgorzata Szpakowska. Zob. m.in. Jacek Sieradzki, *Ci, których należy zbawić* [w:] *Szpakowska Na Siedemdziesięciolecie*, red. Agata Chałupnik i in., Oficyna Wydawnicza Errata, Warszawa 2010, s. 23–31.

[326] *Galernicy wrażliwości* (1981), *Odmieńcy* (1982), *Osoby* (1984), *Maski* (1986).

[327] *Dzieci*, red. Maria Janion, Stefan Chwin, t. 1-2 (*transgresje*, t. 5), Wydawnictwo Morskie, Gdańsk 1988.

dzieciństwa[328]. Zainteresowanie Janion i osób tworzących prowadzone przez nią seminarium dzieckiem i dzieciństwem, przede wszystkim literackim, ale także w refleksji naukowej, historii i antropologii, wydaje się interesujące wobec tematów pozostałych tomów. Dotarło ono w mury Uniwersytetu Gdańskiego okrężną drogą, z Zachodu, a nie wynikło z instytucjonalnej przeszłości (Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Gdańsku), a także rodzimej tradycji projektów pedagogiki społecznej i opiekuńczej.

W projekcie Janion dzieciństwo stanowi przestrzeń transgresji, obejmującą inność, wykluczenie i wolność, gdzie obowiązują odmienne reguły niż te ze świata dorosłych. To pojęcie stało się płaszczyzną namysłu nad twórczością literacką różnych epok. Projekt ten historycznie można uznać za otwierający dla humanistycznych studiów nad dzieciństwem w Polsce. Jego źródeł sama Maria Janion upatrywała w zainteresowaniu podczas prowadzonego przez nią seminarium nową francuską humanistyką i socjologią, co było też konsekwencją paryskich wydarzeń roku 1968. Postać Kaspara Hausera, przywołana w tomie Janion, stanowić może przykład tego, jak dziecko może symbolizować inność i wykluczenie. Jednak w tym kontekście interesujący wydaje mi się inny wątek, wydobyty w rozmowie z badaczką. Mówiła ona o filmie Wernera Herzoga: „Herzog reprezentuje współczucie bez cienia sentymentalizmu. Współczucie dla ofiar wręcz antysentymentalne. To jest dla niego coś bardzo charakterystycznego. Mógł bez sentymentalizmu mówić o tym, że stworzył film o męczeństwie Kaspara Hausera"[329]. Chociaż Kaspar Hauser to dziecko konkretne, sposób postrzegania dzieci jako ofiar porządku społecznego i współczucia im, przy jednoczesnym zarzuceniu sentymentalizmu, wydaje mi się bardzo wartościowy i wpisany w myślenie Janusza Korczaka.

Jestem zwolennikiem badania kulturowej historii dzieciństwa z podobną wrażliwością, chociaż jednocześnie próbuję uniknąć wad tego projektu. Naczelnym bowiem jego mankamentem jest przyjęcie za punkt informacji o dziecku punktu widzenia artysty: pisarza, malarza. Podobnie jak w innych tomach *transgresji*, także tutaj dzieci stają się właśnie elementem opowieści heterogenicznej, jednak o transgresywnie widzianym zjawisku, w tym przypadku: dzieciństwie. Widzianym z zewnątrz, chociaż za pośrednictwem pamięci o własnym dzieciństwie. W przeciwieństwie do wspomnień, które nie zawsze mają wybitną wartość literacką, w projekcie Janion literatura jawi się jako studnia wiedzy o „dzieciach" literackich, które wpisywane są w różne dyskursy. Zaletą takiego ujęcia jest przekroczenie przy pomocy literatury i narzędzi krytycznych powszechnych wyobrażeń na temat dzieciństwa. Tego dzieciństwa,

[328] Zob. Anna Czabanowska-Wróbel, *Dziecko. Symbol i zagadnienie antropologiczne w literaturze Młodej Polski*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków 2003, s. 383.

[329] Maria Janion, Kazimiera Szczuka, *Transe - traumy - transgresje. 2 Prof. Misia*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2014.

które stworzyło oświecenie, wiek XIX i dwie wojny światowe oraz literatura ostatnich dwustu lat, która w tomie poddawana jest krytycznemu namysłowi. Dzisiaj pytanie dotyczące tego tomu jako pewnego całościowego projektu (jego zawartość bez wątpienia jest heterogeniczna, chociaż spięta pewnymi przypisanymi kategoriami), może dotyczyć właśnie pytania o to, dlaczego pewna wizja dzieciństwa rozprzestrzeniła się mimo dzieł literackich, których fragmenty zamieszczono w tomie. Propagatorem takiej wizji jest autor pracy *Inventing the child. Culture, ideology, and the story of childhood*.

> Dziecko potrzebuje bliskości, przywiązania emocjonalnego i zrozumienia, a to, co otrzymuje, to nauka posłuszeństwa oraz historia kultury, która ma stanowić „dowód" konieczności przyswojenia tej nauki przez dziecko[330].

Jak niezwykle celnie zauważył Joseph Zornado, amerykański badacz literatury dziecięcej, teksty kultury przeznaczone dla dzieci oraz ich twórczynie i twórcy (nie wszystkie historie opowiadane dzieciom mają jednego i łatwego do wskazania autora), świadomie lub nie, propagowali i propagują wciąż wizję kapitalistycznej rzeczywistości kulturowej, w której naczelną zasadą jest utrzymanie ładu społecznego i podporządkowanie jednostki wobec władzy. Badacz poddał krytyce prace psychohistoryka Lloyda deMausa. W przedmowie do pracy zbiorowej zatytułowanej *The History of Childhood* De Mause wskazywał na to, że historia relacji rodzic – dziecko, jest oparta na przemocy i dopiero nowoczesne dzieciństwo jest w stanie od przemocy uciec. Zornado kwestionuje optymistyczny pogląd deMause na historyczny postęp w wychowaniu dzieci, sugerując, że nadmiernie upraszcza on złożoność i różnice w sposobie, w jaki dzieci były traktowane. Zornado pokazuje, że może zmieniać się kontekst historyczny i kulturowy, a także metody opresji, jednak dzieci wciąż nie są od niej wolne. Poddawane są, zdaniem Zornado, emocjonalnym i fizycznym nadużyciom, które są często ignorowane lub normalizowane przez dorosłych. Badacz uważa, że społeczeństwo wpaja dzieciom konformizm i posłuszeństwo poprzez surowe metody wychowawcze, które prowadzą do tłumienia ich emocjonalnych potrzeb i wyrażania siebie. Dzieci są uczone, że muszą podporządkowywać się autorytetom. Zornado sugeruje, że konsekwencją takiej sytuacji jest rozwój faszystowskich i autorytarnych osobowości. Krytykuje też ideologię, która kładzie nacisk na produkcję „dobrych obywateli" kosztem zdrowia psychicznego dzieci, co w długiej perspektywie prowadzi do problemów takich, jak chroniczny lęk, napięcie, a także przemoc. Zornado zauważa, że te problemy są wynikiem głęboko zakorzenionych kulturowych i ideologicznych tradycji, które przez wieki reprodukowały się w zachodnich społeczeństwach.

[330] Joseph Zornado, *Inventing the child. Culture, ideology, and the story of childhood*, Garland Publishing, New York 2001, s. 215.

Jego zdaniem sposób, w jaki dorośli traktują dzieci, z pozoru coraz bardziej cywilizowany (w Eliasowskim rozumieniu), odzwierciedla społeczne i kulturowe myślenie, które promuje hierarchię i dominację, zamiast współczucia i zrozumienia[331].

W poszukiwaniu kultury dziecięcej

W tym samym 1960 roku, w którym we francuskich księgarniach pojawiło się *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien regime*, po drugiej stronie kanału La Manche do rąk czytelniczek i czytelników trafiła książka autorstwa małżeństwa angielskich folklorystów, zatytułowana *The lore and language of schoolchildren*[332]. Była to druga znacząca praca Iony i Petera Opie. Podczas zbierania materiałów do *The Oxford Dictionary of Nursery Rhymes*[333] badacze zauważyli, że wśród dzieci, przede wszystkim w wieku szkolnym, funkcjonuje niezależny od dorosłych obieg kultury, który nie opiera się na modelu transmisji dorosły – dziecko – dziecko, tylko na modelu dziecko – dziecko. W pierwszym modelu elementem przekazywanym dziecku przez dorosłego była rymowanka (ang. bryt. *nursery rhyme*, ang. ameryk. *Mother Goose*[334]), w drugim był to wytwór kultury rówieśniczej (ang. *lore*). Trudno przekładalne w tym kontekście na język polski słowo, może oznaczać wiedzę i tradycję dziecięcą lub szkolną funkcjonująca poza oficjalnym obiegiem kultury. *Nursery rhyme*, rymowanka, to dla badaczy wytwór dorosłych, który cechują „dorosłe" rymy i klarowny, zrozumiały dla dziecka język. Opie'owie byli przekonani, że istnieje kultura dziecięca lub kultura uczniowska, a źródłem do jej badania (czy w ogóle do badania dzieciństwa) może być właśnie twórczość dziecięca.

W tej perspektywie kultura dziecięca wykazuje podobieństwo do kultury ludowej. Tak jak w przypadku kultury ludowej, utwory nie zawsze posiadają znanego twórcę. Małżeństwo badaczy zaobserwowało, że istnieje dziecięcy obieg twórczości słownej oraz mitów, zwyczajów, przekonań, który nie jest obiegiem dziecięcych rymowanek przekazywanych przez rodziców dzieciom. Badacze zaobserwowali również, że rymowanki i zwyczaje przekazywane są przez wiele pokoleń, od połowy XVI wieku do połowy XX wieku. Zauważyli, że rymowanki mają niezależnie od epoki, podobną strukturę, która ułatwia lub umożliwia ich zapamiętanie, a także transmisję. W swoich badaniach powoływali się na „efektywność przekazu ustnego". W analizie angielskich folklorystów obok rodziny i podwórka, w przekazywaniu twórczości słownej ogromne znaczenia ma obieg szkolny. Jest on katalizatorem przekazu, a zarazem – ze

[331] Tamże.
[332] Iona Archibald Opie, Peter Opie, *The lore and language of schoolchildren*, dz. cyt..
[333] *The Oxford Dictionary of Nursery Rhymes*, red. Opie, Iona, Opie, Peter, Clarendon Press, Oxford 1951.
[334] Opie'owie ustalili, że pierwsze określenie zostało spopularyzowane w miejsce *Mother Goose* na Wyspach w połowie XIX wieku, a użyto zostało po raz pierwszy 1824 roku.tenże, *Introduction* [w:] *The Oxford Dictionary of Nursery Rhymes*, red. Opie, Iona, Opie, Peter, Clarendon Press, Oxford 1951, s. 1.

względu być może na wrastającą w ideę szkoły opresyjność, połączoną z edukacją literacką i dostępem do narzędzi piśmiennych – sprzyja twórczości słownej. Na gruncie polskim folklor dziecięcy analizowała językoznawczyni Barbara Żebrowska-Mazur.[335]

1.12. *Dziecko jakie jest, każdy widzi. Ale czy wszyscy widzą to samo? Childhood studies* i studia nad dzieciństwem

Konwencja o Prawach Dziecka, jak i ogół prawodawstwa krajowego dotyczącego dzieci, ma przede wszystkim charakter praktyczny (chociaż być może zbyt wiele rzeczywistych praw przysługujących dziecku kończy swój bieg na rozważaniach teoretycznych)[336]. Można jednak dopatrywać się związku kodyfikacji praw dziecka z przemianami w myśleniu o dziecku i dzieciństwie, w tym ewolucją metodologii na gruncie badawczym. Na przełomie lat 80. i 90. XX wieku, pod wpływem badań prowadzonych przede wszystkim w krajach anglosaskich, nastąpił gwałtowny wzrost liczby wydawnictw naukowych poświęconych studiom dziecięcym.

Konwencja o Prawach Dziecka jest dokumentem, który obok książki Arièsa miał przez ostatnie trzy dekady znaczący wpływ na kształt badań nad dzieciństwem. Powtórzę, że w moim przekonaniu Konwencja stanowi zapis wyidealizowanego wyobrażenia o dzieciństwie, które powstało w konkretnej kulturze i klasie społecznej. Oznacza to, że realizacja jej postanowień przez państwa, które ją ratyfikowały wiąże się z wprowadzeniem rozwiązań w niej przewidzianych – nie zawsze konkretnych, lecz związanych z określoną wizją dzieciństwa. W artykule 41 Konwencji zastrzeżono jednak, że: „Niniejsza konwencja w żaden sposób nie narusza postanowień, które w większym stopniu sprzyjają realizacji praw dziecka i które mogą być zawarte w prawie Państwa-Strony lub prawie międzynarodowym obowiązującym to Państwo". Oznacza to, że mogą istnieć przepisy, które w jeszcze większym stopniu są po stronie dzieci i realizują ich interesy. Wśród artykułów Konwencji – których mało przystępna treść jest przekazywana dzieciom m.in. w postaci przystępniejszych plakatów – zdecydowanie wyróżniają się te, które wymagały doprecyzowania przez polskich legislatorów – artykuły od 12 do 16. W artykule 12 zapisano prawo dziecka – które jest zdolne do kształtowania własnych poglądów – do nieskrępowanego wyrażania poglądów „we wszystkich sprawach dotyczących dziecka" i poszanowanie tych poglądów ze strony państwa. W artykule

[335] Zob. Barbara Żebrowska-Mazur, *Słowny ludowy folklor dziecięcy. 1. Istota folkloru dziecięcego*, Wydanie I, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2020; tenże, *Słowny ludowy folklor dziecięcy. 2. Wzorce tekstowe wybranych gatunków*, Wydanie I, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2022.

[336] Zob. m.in. *Prawa dziecka. Perspektywa prywatnoprawna i społeczna*, red.

13 Konwencja gwarantuje, że „dziecko będzie miało prawo do swobodnej wypowiedzi" za pomocą wybranego przez siebie środka wyrazu i przekazu, a także do „poszukiwania, otrzymywania i przekazywania informacji oraz idei wszelkiego rodzaju" na całym świecie („ponad granicami"). W artykule 14 dziecko otrzymało prawo swobody myśli, sumienia i wyznania, a jego rodzice (lub opiekunowie) „ukierunkowania dziecka w korzystaniu z jego prawa w sposób zgodny z rozwijającymi się zdolnościami dziecka". Artykuł 15 gwarantuje prawo do swobodnego zrzeszania się i wolności zgromadzeń. Doniosłe jest znaczenie artykułu 16, który chroni przed ingerencją w prywatność i życie rodzinne, czytaniem korespondencji dziecka, hejtem i oczernianiem. Wymienione prawa z punktów 13-15 mogą być ograniczone tylko, jeśli będą zagrażały 'bezpieczeństwu narodowemu, porządkowi publicznemu, zdrowiu lub „moralności społecznej".

Prawa dziecka stały się punktem wyjścia dla cytowanych już rozważań Małgorzaty Jacyno i Aliny Szulżyckiej w pracy *Dzieciństwo. Doświadczenie bez świata*. Autorki dostrzegły nie tylko normatywny charakter praw dziecka, ale również ich emancypacyjny potencjał:

> Przedmiotem naszych rozważań jest ruch wyzwoleńczy skoncentrowany wokół idei praw dziecka. Podobnie jak w innych ruchach wyzwoleńczych, „podmiot zbiorowy" jest tu określony jako mniejszość, a raczej jako „mniejszość", ponieważ ostatecznie okazuje się faktycznie większością. „Mniejszość" sugeruje przede wszystkim stan upośledzenia. Dzieci – ostatnią „mniejszość", która stanęła w kolejce po wolność – wyprzedziły: proletariat, kobiety, mniejszości seksualne, a także zwierzęta. Celem, a może nade wszystko po prostu efektem wszelkich ruchów wyzwoleńczych jest zmiana rozpoznawanego statusu i nadanie „mniejszości" (w miejsce sensu opisanego strukturą projekcji i wyrażonego w ideologii dorastania czy postępu) aktualnego samodzielnego znaczenia politycznego. Pośrednio zatem celem tego ruchu staje się obalenie nowoczesnej hegemonii większości statystycznej i zmiana potocznego pojęcia o istotnych cechach demokracji.
>
> Ruch skoncentrowany wokół idei praw dziecka ma szczególne dane po temu, by ten cel czy efekt osiągnąć. Jeśli nie każdy może lub chce identyfikować się z uprzednio wyzwolonymi bądź wyzwalanymi „mniejszościami", w tym przypadku w kolejce po wolność stają wszyscy[337]. (...)

Fragment ten, pochodzący z pracy napisanej w 1999 roku, mógłby stanowić manifest *childhood studies*. Chociaż badania nad dzieciństwem, nazywane też studiami nad dzieciństwem, nie są jednorodne – ze względu na tematykę, sposób ujęcia, dyscyplinę naukowa i interdyscyplinarność – to mogą być polityczne, podobnie jak te w nurtach *gender studies* czy

[337] Małgorzata Jacyno, Alina Szulżycka, *Dzieciństwo. Doświadczenie bez świata*, dz. cyt., s. 7.

history from below. Jeśli za jedno z ich źródeł uznać Konwencję o Prawach Dziecka, to za autorami takich badań stoi przekonanie, poparte ustaleniami różnych badaczy, że współcześnie nie jest realizowany „najlepiej pojęty interes dziecka", nie są przestrzegane jego prawa, tak więc dzieciństwo znów staje się czasem straconym. Krytyka ta może przybierać różne formy, ale opiera się przede wszystkim na dostrzeganiu uprzedmiotowienia dziecka i utowarowienia dzieciństwa:

> (...) Liczba specjalizacji i dziedzin zajmujących się monitorowaniem rozwoju dziecka rośnie, a samo dzieciństwo podlega coraz intensywniejszej kolonizacji. Jej podmiotu nie stanowią już tylko nowoczesne państwo i rodzina, ale także globalny rynek komercjalizujący kolejne sektory życia społecznego i politycznego; domagający się od rodziców podejmowania dodatkowych terapii, zajęć kreatywnych, warsztatów rzekomo dobrze wpływających na „właściwy" rozwój dziecka, a jednocześnie dających mu kapitał kulturowy nieosiągalny dla tych, którzy nie mogą – jak brzmi formuła współczesnego żargonu wychowawczego – „zainwestować" emocji, uwagi i środków finansowych w dziecko[338]. „Właściwy", czyli przekładający się na późniejszy sukces (zawodowy, rynkowy, konsumpcyjny) jednostki. Ów uniwersalistycznie rozumiany rozwój – kwantyfikowany przez etapy dziecięcego rozwoju intelektualnego, emocjonalnego i społecznego, będące także formą myślenia o „właściwej" edukacji publicznej i niepublicznej – każe o dziecku myśleć w kategoriach normy. Albo też jej braku; zaburzenia rozwojowego, deficytu, trudności będących czynnikami „ryzyka", do którego podjęcia obligowani są w warunkach neoliberalnych przede wszystkim rodzice[339].

Tytuł podrozdziału został zaczerpnięty z rozmowy z socjolożką i antropolożką Ewą Maciejewską–Mroczek, zamieszczonej na stronie Polskiego Towarzystwa Psychoterapii Psychoanalitycznej. Cała rozmowa z badaczką ukazała się w biuletynie tej organizacji po publikacji w 2012 roku pracy Maciejewskiej-Mroczek zatytułowanej *Mrówcza zabawa. Współczesne zabawki a społeczne konstruowanie dziecka*[340]. To bardzo ważne opracowanie kwestii związanych ze społecznym konstruowaniem dzieciństwa wydaje mi się niezwykle istotnym punktem odniesienia dla innych badań na dzieciństwem. Z perspektywy kilku lat można uznać pracę

[338] Zob. Majia Holmer Nadesan, *Governing Childhood into the 21st Century*, Palgrave Macmillan US, New York 2010, URL: http://link.springer.com/10.1057/9780230106499 (term. wiz. 21.06.2024); Joel Bakan, *Dzieciństwo w oblężeniu. Łatwy cel dla wielkiego biznesu*, Wydawnictwo MUZA, Warszawa 2013; *Współczesny świat dziecka. Media i konsumpcja*, red. Małgorzata Bogunia-Borowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2019; *Antropologia psychiatrii dzieci i młodzieży. Wybór tekstów*, red. Agnieszka Witeska-Młynarczyk, Oficyna Naukowa, Warszawa 2018.

[339] Marcin Gołąb, Marta Rakoczy, Zuzanna Sękowska, *Nasz Tom. Pedagogiki społeczne, miasto i dzieciństwo w praktyce Naszego Domu* [w:] *Nasz Dom 1919-2019. Pedagogiki społeczne, miasto i dzieciństwo w praktyce Naszego Domu*, red. Marcin Gołąb, Zuzanna Sękowska, Bęc Zmiana, Warszawa 2019.

[340] Ewa Maciejewska-Mroczek, *Mrówcza zabawa. Współczesne zabawki a społeczne konstruowanie dziecka*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków 2012.

Maciejewskiej-Mroczek za fundującą ramę teoretyczną dla nowego nurtu polskich *childhood studies*. Następstwem publikacji było powstanie w Instytucie Antropologii i Etnologii UW Interdyscyplinarnego Zespołu Badań nad Dzieciństwem, którego autorka jest członkinią[341].

Opisując nurt badań tworzących *childhood studies*, Maciejewska-Mroczek pisze:

> Założenie o konieczności interdyscyplinarności jest istotne, ponieważ żadna dyscyplina nie wypracowała do tej pory satysfakcjonujących narzędzi, służących nowoczesnym badaniom nad dzieciństwem. Nowoczesnym, czyli takim, które wyrastają z przekonania o podmiotowości dzieci, rezygnując z relacji opartej na dominacji, określania dzieci w kategoriach braku (dojrzałości, wiedzy, doświadczenia, racjonalności itp.) [wyróżnienie – MG]. Przedstawiciele różnych dziedzin nauk społecznych muszą więc współpracować nad stworzeniem takiego modelu badań, który owe nowe założenia wcieli w życie[342].

W założeniach *childhood studies*, zaproponowanych w *Mrówczej zabawie*, obecne jest pragnienie krytyki zastanej rzeczywistości z pozycji nowoczesnej nauki i praw dziecka. Autorka podkreśla, za Ferranem Casasem, że przedstawianie dzieci jako „odmiennej społecznej kategorii ludzkiej" nie opiera się na aktualnym stanie wiedzy o dzieciństwie i spowodowane jest „wykluczeniem dzieciństwa", które stało się konsekwencją jego odkrycia. Dla badacza dzieciństwa i dzieci z przeszłości nowoczesne badania nad dzieciństwem są atrakcyjne ze względu na upodmiotawiającą perspektywę, która pozwala nie tylko docenić rolę badanych podmiotów dla przeszłości i jej poznania, ale również daje możliwość przyjęcia, że świadectwa wytworzone przez badane podmioty są warte badania. Proponowane ujęcie zagrożone jest natomiast anachronicznym ujmowaniem dawnego dzieciństwa właśnie ze względu na jego historyczną i społeczną zmienność, którą jako jeden z pierwszych opisał Philippe Ariès.

Autorka zauważyła, że we współczesnych sposobach społecznego konstruowania dzieciństwa można wyróżnić trzy charakterystyczne procesy: separację, homogenizację oraz integrację. W odniesieniu do dzieci separacja polegałaby na postrzeganiu ich jako odrębnej kategorii lub grupy społecznej z charakterystycznymi dla niej prawami, obowiązkami i cechami[343]. Odseparowanie świata dzieciństwa od świata dorosłych jest cechą nowoczesnych społeczeństw, które, dokonując odkrycia dzieciństwa, odseparowały je na różnych poziomach życia codziennego od świata dorosłych. Autorka przykładowo wymienia sferę instytucjonalną,

[341] W jego skład wchodzą obecnie: Magdalena Radkowska-Walkowicz, Ewa Maciejewska-Mroczek, Anna Krawczak, Anna Witeska-Młynarczyk, Zofia Boni, Marta Rakoczy oraz Iga Kowalska. Ukazują się kolejne prace związanych z tym zespołem badaczek – powstała z nich seria wydawnicza.

[342] Ewa Maciejewska-Mroczek, *Rozdział pierwszy. Dzieci*, dz. cyt., s. 38.

[343] Tamże, s. 35.

w której przestrzeniami dziecka stają się: szkoła, przedszkole, dom dziecka, szpital dziecięcy, a także specjalistyczne dziedziny wiedzy: pedagogika, psychologia rozwojowa, pediatria. Dzieci zostają poddane udomowieniu, otrzymując specjalną dla siebie przestrzeń (pokój dziecięcy, a w trudniejszych warunkach lokalowych kącik dziecięcy[344]). Poza domem dzieci funkcjonują również w przestrzeniach dziecięcych, takich jak place zabaw, sale zabaw oraz prywatnych, jak przestrzeń samochodu. Maciejewska-Mroczek dostrzega również separację dzieciństwa w sferze przedmiotów codziennego użytku – część przedmiotów jest kompletnie wyłączona z dziecięcego użycia, część neutralna, ale znaczna część przeznaczona wyłącznie dla dzieci: zabawki, ubrania, akcesoria kuchenne i sportowe . Wydaje mi się, że można rozszerzyć tę listę o wytwory kultury, takie jak filmy, książki, programy telewizyjne oraz gry wideo. W moim przekonaniu internet miał dawniej potencjał do przełamania zdefiniowanego przez Maciejewską-Mroczek zjawiska separacji poprzez możliwą anonimowość komunikacji i przenikanie się, ale tylko w pewnym stopniu, świata dziecka ze światem dorosłych. Od zarania sieci istniało bowiem zjawisko ageizmu w wymiarze negatywnego postrzegania dzieci i osób młodych, którego przejawem była krytyka nieortograficznych lub naiwnych wypowiedzi w przestrzeni internetowej dyskusji[345], wbrew netykiecie, która zachęcała do niezwracania uwagi na sposób zapisu. Od kilku lat w coraz bardziej skomercjalizowanej globalnej sieci powstają serwisy internetowe przeznaczone wyłącznie dla dzieci (określane też jako „rodzinne").

Ilustrację zjawiska separacji dzieciństwa stanowi artykuł 17 Konwencji o Prawach Dziecka, w którym z jednej strony wyraża się troskę o dostęp do informacji, z drugiej strony do odpowiedniego filtrowania tych informacji, żeby ich odbiór był bezpieczny i wartościowy.

> Państwa-Strony uznają ważną rolę spełnianą przez środki masowego przekazu i zapewnią, aby dziecko miało dostęp do informacji oraz materiałów pochodzących z różnorodnych źródeł krajowych i międzynarodowych, szczególnie do tych, które mają na uwadze jego dobro w wymiarze społecznym, duchowym i moralnym oraz jego zdrowie fizyczne i psychiczne. W tym celu Państwa-Strony będą:
>
> a) zachęcały środki masowego przekazu do rozpowszechniania informacji i materiałów, korzystnych dla dziecka w wymiarze społecznym oraz kulturalnym, zgodnie z duchem artykułu 29;
>
> b) zachęcały do rozwoju współpracy międzynarodowej w dziedzinie wytwarzania, wymiany oraz rozpowszechniania tego rodzaju informacji i materiałów, pochodzących z różnorodnych kulturowych źródeł krajowych oraz międzynarodowych;

[344] Marcin Gołąb, *Marsz do swojego pokoju! Przestrzeń dziecka w powojennej Polsce z perspektywy mieszkania*, „Kultura Współczesna. Teoria, interpretacje, krytyka", 2016, nr 4, s. 15–36.

[345] Por. tenże, *Od piaskownicy do sandboxa. Z problematyki internetowych badań nad dzieckiem i dzieciństwem*, dz. cyt..

c) zachęcały do wydawania i rozpowszechniania książek dla dzieci;

d) zachęcały środki masowego przekazu, aby w szczególny sposób uwzględniały potrzeby językowe dzieci należących do mniejszości narodowych lub do rdzennej społeczności;

e) zachęcały do rozwijania odpowiednich kierunków działalności dla ochrony dzieci przed informacjami i materiałami szkodliwymi z punktu widzenia ich dobra, mając na względzie postanowienia artykułów 13 i 18.

Podążając za opisem procesu wyrywania rosnącego dziecka z macierzyńskiej bliskości, stworzonego przez Michela Tourniera, francuskiego pisarza, który opowiadał o modelu dzieciństwa typowym dla Francji pierwszej połowy XX wieku, Maciejewska-Mroczek zauważa, że separacja może stanowić źródło cierpienia dla dzieci, które we współczesnej kulturze pozbawiane są fizycznej bliskości rodziców, a bliskość tę mają zastąpić im przedmioty – zabawki, w szczególności przytulanki i lalki[346].

Drugim istotnym zjawiskiem dotyczącym współczesnego dzieciństwa jest homogenizacja: dzieci postrzegane są zazwyczaj jako grupa jednorodna ze względu na swoją kondycję, którą cechuje niedojrzałość, brak zasobów, brak sprawczości. Jedynym typowym kryterium odróżniającym w tej grupie może być wiek dziecka, przekładający się na jego stopień rozwoju. Zdaniem Maciejewskiej-Mroczek, kiedy mowa jest o dzieciach – np. w przywołanym powyżej kontekście książek dla dzieci – chociaż zatarte zostają podziały: klasowe, etniczne, majątkowe, to wyobrażone dziecko przynależy do imaginarium kulturowego zachodniej klasy średniej.

Trzecim pojęciem zaproponowanym przez autorkę książki *Mrówcza zabawa. Współczesne zabawki a społeczne konstruowanie dziecka* jest integracja. Jedyną możliwością funkcjonowania dzieci we współczesnym społeczeństwie zachodnim jest przyjęcie dorosłych wzorców większości i dostosowanie się do reszty społeczeństwa poprzez bycie jego przyszłym uczestnikiem. Zintegrowane jednostki mają z góry narzucony azymut człowieczeństwa. Maciejewska-Mroczek nie odwołuje się do kategorii zaproponowanych przez Margaret Mead, ale wyraźnie pokazuje, że w „kulturze zachodniej" wobec dzieci mamy do czynienia z cechami kultury postfiguratywnej, w której wzorce kulturowe płyną w sposób niezauważony, bez zbędnego tłumaczenia od osób starszych do młodszych. „W takich warunkach formy zachowania, które są kulturowo wpojone i wzajemnie uzgodnione, obejmują olbrzymi zakres i jedynie niewielka ich część jest objęta świadomą refleksją – babki świąteczne mogą mieć nazwy i ich wygląd może wywoływać komentarze lub pochwały, ale ilość soli potrzebna do ugotowania kartofli pozostaje niezauważona"[347]. Solą od kartofli może być edukacja szkolna i

[346] Ewa Maciejewska-Mroczek, *Rozdział pierwszy. Dzieci*, dz. cyt., s. 36.
[347] Margaret Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, dz. cyt., s. 58–59.

późniejsza kariera zawodowa. Zintegrowanie dzieci z resztą społeczeństwa pozwala zachować porządek społeczny, co potwierdza opinię Jacyno i Szulżyckiej o konserwatywnym charakterze dzieciństwa. W artykule 29 Konwencji w punkcie 1 czytamy, że „(...) nauka dziecka będzie ukierunkowana na: „d) przygotowanie dziecka do odpowiedzialnego życia w wolnym społeczeństwie, w duchu zrozumienia, pokoju, tolerancji, równości płci oraz przyjaźni pomiędzy wszystkimi narodami, grupami etnicznymi, narodowymi i religijnymi oraz osobami rdzennego pochodzenia".

Chciałoby się napisać, że *childhood studies* pozwoliły badaczom na przejście od oceniającego do opisowego spojrzenia na dziecko i dzieciństwo. Tak jak w historii antropologii dostrzeżenie inności stało się możliwe dzięki zetknięciu z innym (dziecko jako inny i dziki jako inny u Rousseau), a następnie dyscyplina wyewoluowała w kierunku nauki opisowej. Jednak kłopoty z opisowym patrzeniem na dzieci i ich dzieciństwa nie są mniejsze niż kłopoty z kulturą. Nieprzypadkowo nawiązuję tu do tytułu książki Jamesa Clifforda[348].

Dylematy te dobrze oddaje działalność, wspomnianego już przeze mnie, Interdyscyplinarnego Zespołu Badań nad Dzieciństwem UW, którego członkinie są autorkami wielu istotnych publikacji tworzących współczesne polskie *childhood studies*. Ich prac, mimo że dyskutowane są one w ramach jednego zespołu, nie można uznać za jednorodne metodologicznie i monotematyczne. Tym, co wspólne dla autorek, jest przekonanie, że dzieciństwo wciąż wymaga namysłu badawczego. Uważne i krytyczne spojrzenie na dziecko ma zostać uwolnione od dominującego w dwudziestowiecznej nauce uprzedmiotawiającego prymatu psychologii rozwojowej, której przedstawiciele zasłaniają dziecko, rzeczywistą osobę, opisem „mechanizmów rozwojowych"[349].

Kiedy analizowałem metodologiczne propozycje Zespołu pod kątem ich przydatności dla badacza dzieci i dzieciństwa z przeszłości, nasunęło mi się pytanie o to, w jakim stopniu działalność badawcza zespołu jest projektem wychowawczym. Zacytuję jeden, wybrany fragment z katalogu dobrych praktyk badawczych: „Rekompensata. Należy wynagradzać dzieci za poświęcony badaczom czas – może być to upominek, dyplom, książka czy wspólnie zrobiona praca artystyczna. Niezasadne wydaje się jednak informowanie dzieci przed badaniem, że otrzymają rekompensatę, byłaby to bowiem forma nacisku"[350]. Brakuje tu wyjaśnienia motywacji takiego postępowania. Dlaczego dziecku należy się rekompensata za poświęcony

[348] James Clifford, *Kłopoty z kulturą. Dwudziestowieczna etnografia, literatura i sztuka*, tłum. Ewa Dżurak, Wydawnictwo KR, Warszawa 2000.

[349] Magdalena Radkowska-Walkowicz, Maria Reimann, *Dzieci i zdrowie. Wprowadzenie*, dz. cyt., s. 10.

[350] Ewa Maciejewska-Mroczek i in., *Kodeks dobrych praktyk w badaniach z dziećmi, prowadzonych z perspektywy nauk społecznych* [w:] *Dzieci i zdrowie. Wstęp do childhood studies*, red. Magdalena Radkowska-Walkowicz, Maria Reimann, Oficyna Naukowa, Warszawa 2018, s. 31.

czas? Autorki tłumaczą jedynie, z jakiego powodu nagroda nie może być formą wywierania presji w celu uzyskania dobrowolnej zgody na badanie lub odpowiednich rezultatów badania. Czy chodzi tutaj jednak o uczciwe wynagrodzenie za wykonaną pracę na rzecz zespołu badawczego? Zapewne dziecko ma wiedzieć, że nie zostało wykorzystane, ale dopiero kiedy bezinteresownie zgodzi się pomóc (co wydarzyłoby się, gdyby bezinteresowność nie została nagrodzona?). Niezależnie od intencji antropolożek, za tym działaniem stoją przekonania dotyczące wychowania i edukacji. Świadome i krytyczne podejście badawcze nie czyni nigdy badaczek i badaczy zupełnie wolnymi od zinternalizowanych przekonań.

Janusz Korczak, układając jedno ze swoich sprawozdań notował z pewną dozą humoru:

> Może lepiej tak zacząć: Wychowywać – znaczy chować, chronić, ukrywać przed krzywdą i szkodą, zabezpieczyć. – Piękny wyraz – zrodziła go konieczność chowania dzieci przed najazdami Tatarów, Kozaków, Litwinów, Wołochów i jeszcze, i jeszcze.[351]

Jest to definicja wychowania wpisująca się w logikę myślenia autora *Dzieci ulicy* o tym, jak być powinno. Używany przez Korczaka język nie tylko projektował, ale stwarzał pewną rzeczywistość. W świetle definicji Korczaka pierwsza Deklaracja w sprawie dzieci mówiła o wychowaniu, stąd właśnie wątpliwość dotycząca pomieszania „obowiązków i praw".

Pokazuję te mechanizmy nie po to, żeby zdyskredytować studia dziecięce za ideologiczne zaangażowanie. Wręcz przeciwnie, uważam, że wypracowanie określonej postawy badawczej, z jej wrażliwością i nastawieniem, jest możliwe tylko poprzez zaangażowanie badaczki lub badacza[352].

---

[351] Janusz Korczak, *[O GŁÓWNYM DOMU SCHRONIENIA], 22.02.1942* [w:] tegoż, *Pamiętnik i Inne Pisma z Getta*, red. Marta Ciesielska, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2012. Cytat ten, w skróconej formie „Wychowywać – znaczy chować, chronić, ukrywać przed krzywdą i szkodą, zabezpieczyć", został przywołany przez Aleksandra Lewina, w jego krytyce praw dziecka, które w jego przekonaniu są obowiązkiem dorosłych. Zob. Aleksander Lewin, *Czy prawodawcy genewscy pomieszali obowiązki i prawa?* [w:] *Prawa dziecka, deklaracje i rzeczywistość*, red. Jadwiga Bińczycka, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 1999, s. 61–70.

[352] W roku akademickim 2016/2017 prowadziłem zajęcia dla dzieci organizowane przez Fundację Uniwersytet Dzieci. Zainspirowany ideami Korczaka i hasłem „uniwersytet dla dzieci" postanowiłem zwracać się do uczestników zajęć per „Pani", „Pan" i „Państwo". Koordyantorka zajęć nie zakwestionowała mojej decyzji, chociaż sugerowała, że prowadzący zwracają się do uczestników w drugiej osobie liczby pojedynczej i mnogiej. Na początku zajęć wyjaśniałem, dlaczego zwracam się do grupy tak, a nie inaczej. Jednak po przeprowadzeniu trojga zajęć w trzech różnych grupach postanowiłem wycofać się z mojego bardzo niefortunnego pomysłu, który miał służyć wzmocnieniu i upodmiotowieniu uczestniczek i uczestników. Uniwersyteckie formy okazały się wprowadzać paraliżujący dystans, a być może nawet zakrawały na kpinę z obecnych w sali osób. Dopiero po przetestowaniu pomysłu w praktyce zrozumiałem, że upragnione „wzmocnienie" pozycji dziecka równie dobrze może przynieść gest zgoła odwrotny, prośba o zwracanie się do mnie, prowadzącego, w drugiej osobie liczby pojedynczej, o ile uczestniczki i uczestnicy mają na to ochotę. Gest (czy zwyczaj), który w polskim dyskursie edukacyjnym budzi ogromne emocje, ale i zachwyt, jako element skandynawskiego systemu edukacji (Zob. *Przykład z góry – rzecz o skandynawskim modelu edukacji - Natuli*, NATULI - dzieci są ważne, 16 lut. 2019, URL: https://dziecisawazne.pl/przyklad-z-gory-rzecz-o-skandynawskim-modelu-edukacji/ (term. wiz. 23. 02. 2023); *Szkoła w Norwegii + początki naszego syna w norweskiej szkole*, Blog parentingowy Ronja.pl, 15 czer. 2022, URL: https://ronja.pl/szkola-w-norwegii/ (term. wiz. 23. 02. 2023); *System edukacji w krajach skandynawskich*, Silverhand, 29 sty. 2020, URL: https://silverhand.eu/system-edukacji-w-krajach-skandynawskich/ (term. wiz. 23. 02. 2023); por. Jesper

1.13. W poszukiwaniu nowego paradygmatu

Publikacja polskiego przekładu pracy Philippe'a Arièsa zbiegła się w czasie z wydaniem dwóch anglojęzycznych książek, które dokonały „zwrotu" w badaniach nad dzieciństwem. Były to prace *Constructing and reconstructing childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood* pod redakcją Allison James i Alana Prouta oraz *Theorizing Childhood*, napisana przez dwoje wymienionych badaczy oraz Chrisa Jenksa. Pierwsza publikacja to zbiorowe studium, z wprowadzającym tekstem redaktorów tomu zatytułowanym *A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems*. Przedstawili oni sześć kluczowych cech nowego paradygmatu. Po pierwsze, dzieciństwo jest konstruowane społecznie i w odróżnieniu od biologicznej niedojrzałości, nie ma ani naturalnego, ani uniwersalnego charakteru. Po drugie, dzieciństwo jest jedną ze zmiennych społecznych i nie sposób oddzielić go od innych, takich jak klasa, płeć oraz pochodzenie etniczne. Nie ma jednego dzieciństwa, tak jak nie ma jednego dziecka. Po trzecie, relacje społeczne dzieci i ich kultura są warte badania ze względu wyłącznie na nie same. Po czwarte, dzieci nie są biernymi uczestnikami życia społecznego. Aktywnie uczestniczą w definiowaniu i konstruowaniu swojego otoczenia. Po piąte, etnografia jest szczególnie użyteczną metodologią w badaniach nad dzieciństwem, ponieważ pozwala dzieciom na zabranie głosu i udział w wytwarzaniu danych jakościowych. Po szóste, ogłoszenie nowego paradygmatu socjologii dzieciństwa jest zaangażowaniem się i odpowiedzią na proces rekonstrukcji dzieciństwa w społeczeństwie[353]. Druga z wymienionych publikacji, zaledwie dwa lata późniejsza, to już kompendium nowych sposobów badania dziecka i dzieciństwa.

Nowy paradygmat badań nad dzieciństwem miał przynieść dzieciom, a także badaczkom i badaczom, jakościową zmianę w pozyskiwaniu wiedzy. Powstaje jednak pytanie, czy rzeczywiście nastąpiła zmiana paradygmatu. Badaczka zdrowia dzieci Anna Krawczak, opisując

Eckhardt Larsen, Barbara Schulte, Fredrik W. Thue, *Schoolteachers and the Nordic Model: Comparative and Historical Perspectives*, 1 wyd., Routledge, London 24 grud. 2021, URL: https://www.taylorfrancis.com/books/9781003082514 (term. wiz. 23. 02. 2023).). Jednak w Skandynawii jest to element relacji społecznych, w tym relacji dorosły – dziecko. W warunkach polskich oba rozwiązania nie mogą w pełni zniwelować wciąż istniejącego kulturowego dystansu, który tę relacje kształtuje (szczególnym przypadkiem są tutaj relacje w drużynie harcerskiej, jednak nie będę ich rozważał w tym miejscu). Upowszechnione w języku polskim formy grzecznościowe Pani, Pan, Państwo są używane przez osoby dorosłe wobec dorosłych i przez dzieci wobec dorosłych (w języku polskim nie przyjęła się natomiast, kojarzona z nowomową, oficjalna komunikacja w drugiej osobie liczby mnogiej, obecna w językach słowiańskich – chociażby w języku czeskim). Komunikacja dorosłych (z wyjątkiem rodziny) wobec dzieci zakłada w punkcie wyjścia nierówny status uczestników sytuacji komunikacyjnej, niezależnie od wieku dziecka. Dopiero wejście do świata dorosłych w sytuacjach formalnych sprawia, że stajemy się podmiotami. To studium osobistego przypadku ma za zadanie pokazać, że pozycja dziecka we współczesnej kulturze jest definiowana przez szereg podobnych instytucji.

[353] Alan Prout, Allison James, *A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems* [w:] *Constructing and reconstructing childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood*, red. Allison James, Alan Prout, Falmer Press, London, Washington, D.C. 1997, s. 8.

badania prowadzone w Zespole Badań nad Dzieciństwem, zwróciła uwagę na to, co wciąż związane jest z dawnym paradygmatem badań nad dzieciństwem:

> Kiedy, rozpoczynając nasze badania, ukonstytuowałyśmy zespół badawczy, wybierając dla niego nazwę Interdyscyplinarny Zespół Badań nad Dzieciństwem, miałam poczucie nietrafności tej nazwy i, szerzej, nietrafności intuicji naukowych pozostałych członkiń zespołu. Siedemdziesiąt sześć lat po śmierci Janusza Korczaka i intensywnej popularyzacji jego idei przez rzecznika praw dziecka oraz liczne instytucje korczakowskie; 27 lat po ratyfikowaniu przez Polskę Konwencji o Prawach Dziecka [wyróżnienie – MG]; 24 lata od założenia poświęconego antropologicznym pogłębionym badaniom nad dzieciństwem pisma „Childhood", którego wpływy są wyraźne także w polskiej myśli pedagogicznej; wreszcie po wielu latach obserwacji polskiego rynku parentingowego, upowszechniającego takie koncepcje wychowawcze, jak rodzicielstwo bliskości (...) czy komunikacja oparta na szacunku do dziecka (...) — wydawać by się mogło, że dziecko jest jednym z najlepiej przebadanych aktorów społecznych, podmiotów, a zarazem urefleksyjnionych konstruktów społecznych. A przecież do przedstawionej listy należałoby dodać jeszcze setki istotnych pozycji literatury, teorii pedagogicznych i antropologicznych, a także bogate źródła wiedzy oddolnej, tworzonej przez blogerów, popularyzatorów psychologii i pedagogiki, rodziców oraz redakcje pism dla rodziców. Mimo to w efekcie prowadzenia kolejnych rozmów z rodzicami i dziećmi coraz ważniejsze zaczęło mi się wydawać pytanie: ile lat musi mieć dziecko, żeby zaczął być w odniesieniu do niego przestrzegany art. 13 Konwencji o Prawach Dziecka, mówiący o swobodzie poszukiwania, otrzymywania i przekazywania informacji? [wyróżnienie – MG] Jakie znaczenie dla współczesnych praktyk tworzenia i przekazywania wiedzy na linii rodzice–dziecko mają postulaty Janusza Korczaka?[354].

Anna Krawczak, posługując się obrazowymi przykładami zawartymi w retorycznych pytaniach, dobitnie przedstawiła ambiwalentny status dziecka we współczesnej kulturze polskiej. W cytowanym fragmencie uwagę zwraca przekonanie o doniosłym znaczeniu dwóch przedstawionych wcześniej składowych myślenia o dziecku: dorobku Janusza Korczaka i Konwencji o Prawach Dziecka. Dziecko otrzymało prawa, ale nie może z nich korzystać. Dziecko znalazło się w centrum zainteresowania współczesnej kultury, ale relacje z dorosłymi nie zmieniły się.

[354] Anna Krawczak, *Ważne i nieważne sekrety. Dziecko, rodzice i doświadczenie choroby* [w:] *Dzieci i zdrowie. Wstęp do childhood studies*, red. Magdalena Radkowska-Walkowicz, Maria Reimann, Oficyna Naukowa, Warszawa 2018, s. 217–218.

To wszystko skłania do postawienia hipotezy mówiącej o konieczności znalezienia narzędzi badawczych, które wykraczają poza dawny paradygmat w badaniach nad dzieciństwem.

Rozdział 2

Dzieciństwo w Polsce powojennej. Mapowanie praktyk kulturowych

Zgodnie z przedstawionymi w poprzednim rozdziale założeniami rozprawy, pierwszym krokiem do zobaczenia dziecka i dzieciństwa z przeszłości w perspektywie kulturowej jest zrekonstruowanie siatki praktyk kulturowych, która oplatała dzieci i ich dzieciństwa w ówczesnej Polsce. Do zrozumienia tego, co praktykowano wobec dzieci, z dziećmi i co praktykowały dzieci, konieczne jest dostrzeżone sytuacji, w których dziecko i dzieciństwo staje się widoczne w życiu społecznym i politycznym, nawet jeśli widoczność tam ma charakter wybitnie instrumentalny. Wiele prac historycznych, socjologicznych i kulturoznawczych przyjmuje istnienie czegoś, co w okresie powojennym kształtowało życie społeczne w Polsce. W klasycznych ujęciach historycznych byłby to wyznaczający horyzont możliwości i prawdopodobieństwa zdarzeń ustrój politycznych i związany z nim scenariusz ideologiczny, czy też ideologia dominująca[355]. W pracach z pogranicza historii, socjologii i kulturoznawstwa badacze opisują inne istotne czynniki kształtujące powojenną Polskę. Marcin Zaremba wskazuje na strach w pierwszych powojennych latach[356], a Andrzej Leder na prześnione pragnienia, które nie pozwoliło uświadomić jej uczestnikom oczekiwanej rewolucji społecznej[357]. Agata Zborowska, pisząc na temat obiegu rzeczy również dostrzega problematykę pragnienia, które jednak sytuuje w pożądaniu konkretnych przedmiotów, które dla ich posiadaczy (a nie tylko badaczy) stanowią nośnik pamięci, emocji i relacji społecznych[358].

Rozdział jest próbą przedstawienia miejsca dziecka w Polsce w płynnej i napiętej sytuacji

[355] Zob. m.in. Dariusz Jarosz, *Główne kierunki działalności państwa w zakresie stalinizacji wychowania Dzieci w Polsce w Latach 1948–1956*, „Mazowieckie Studia Humanistyczne", 1998, nr 2 (4), s. 105–140 Krzysztof Kosiński, *O nową mentalność. Życie codzienne w szkołach 1945-1956*, dz. cyt..

[356] Marcin Zaremba, *Wielka Trwoga. Polska 1944-1947. Ludowa Reakcja Na Kryzys*, dz. cyt..

[357] Andrzej Leder, *Prześniona rewolucja. Ćwiczenie z logiki historycznej*, dz. cyt..

[358] Agata Zborowska, *Życie Rzeczy w Powojennej Polsce*, dz. cyt..

politycznej połowy lat 40. oraz pierwszej połowy lat 50. XX wieku. Rok 1956 stanowi cezurę, która nie zmieniła z miejsca losu dzieci w Polsce Ludowej, ale przyniosła nowe problemy, nowe wyzwania i nowe praktyki kulturowe, które w podsumowaniu pracy staram się zasygnalizować. Przedstawiane dalej ustalenia nie mają w żadnej mierze pretensji do ujęcia systematycznego i całościowego. Wynika to z obserwacji poczynionych w toku badań. Problematyka dotycząca dzieci i dzieciństwa po wojnie jest niezwykle rozległa, częściowo opisana, chociaż w sposób daleki od systematyczności, dlatego początkowo zamierzany układ problemowy okazał się kłopotliwy do zrealizowania[359].

Porządek rozdziału został oparty na wybranych przeze mnie *case studies*, które ogniskują istotne zjawiska, problemy i osoby, a także w pewnym stopniu obrazują chronologię wydarzeń i przemian. Każda opisana praktyka i zjawisko są próbą odpowiedzi na zasadnicze pytania tej rozprawy: o to, kim w świetle tych działań było „dziecko" i czym było „dzieciństwo". Odpowiedź na te pytania nie jest – za sprawą zróżnicowanych źródeł – jednoznaczna. Znalezienie odpowiedzi nie musi się również sprowadzać do analizy pojedynczych źródeł – nie odpowia wprost samowiedzy jednostek, ale może być wynikiem syntezy danych, a więc obrazem zbiorowej samowiedzy, jednak w fragmentarycznych, właściwych dla danej zbiorowości, przejawach. Historia kultury, podobnie jak stanowiąca jej część historia dzieciństwa, są w moim przekonaniu splotem idei i działań, dającym się *post factum* przynajmniej częściowo, katalogować, rekonstruować i analizować, a także wartościować, ale pod warunkiem zachowania historycznych punktów odniesienia, zapobiegających anachronicznemu moralizatorstwu, w którego przypadku ocena moralna wydarzeń historycznych dokonywana jest według najnowszej wiedzy i standardów postępowania, w dodatku często wyidealizowanych.

Nakreślając ramy czasowe niniejszej rozprawy datę początkową ustaliłem na rok 1944. Za symboliczny początek nowej Polski uznawano (i uznać można) ogłoszenie manifestu Polskiego Komitetu Wyzwolenia Narodowego (PKWN), datowanego na 22 lipca 1944 roku i wydanego jakoby w Chełmie Lubelskim (pierwszej miejscowości zdobytej przez Armię Czerwoną 22 lipca). W rzeczywistości utworzenie PKWN miało miejsce 20 lipca w Moskwie, a poprzedziły je narady członków KRN, CBKP i ZPP, którzy utworzyli delegaturę KRN,

[359] Na przykład zachowane dokumenty dotyczące funkcjonowania Ministerstwa Oświaty w latach 1945–1966 zajmują niemal 157 metrów bieżących, a składa się na nie prawie 8700 jednostek archiwalnych. Oczywiście trudno uznać, że wszystkie archiwalia mają jednakowe znaczenie dla odsłaniania praktyk dotyczących dzieci, ale przebadanie ich wszystkich jest projektem wymagającym zorganizowanej współpracy wielu osób. Potrzebę utworzenia szerszego frontu badawczego uświadamia powracające odkrycie, że według karty kontrolnej w archiwum jest się pierwszą osobą w ogóle lub pierwszą od 40 lat, która zapoznała się z zawartością konkretnej teczki (w AAN karty kontrolne przestały być w ostatnich latach używane), chociaż jej zawartość pokazuje wycinek tego, co już opisywano.

przekształconą następnie w PKWN[360]. Sądzę, że od tego momentu można mówić o wejściu polskiej polityki na nowe tory, ponieważ powstanie PKWN było utworzeniem osobnego ośrodka decyzyjnego, który – jak okazało się niedługo później – miał decydujący wpływ na kształt polskiej polityki. W opinii historyczki Krystyny Kersten „zrodzona wówczas struktura polityczna, z modyfikacjami nie naruszającymi jej podstaw, została zachowana na dziesięciolecia. Owe podstawy to monopol partii komunistycznej w sferze władzy oraz ścisłe sprzężenie Polski z polityką ZSRR"[361]. Jednak realne przejęcie władzy przez komunistów przebiegało etapami. Chociaż w kontekście rzeczywistego poparcia społecznego polegało na narzuceniu woli Stalina, miało stwarzać pozory praworządności i demokratyczności[362].

2.1. „Niech się śmieją polskie dzieci śmiechem odrodzenia". Dzieciństwo w II RP

Przedstawiona przez mnie w tym podrozdziale rozprawy kulturowa historia dziecka i dzieciństwo w okresie międzywojennym w Polsce, służyć ma przede wszystkim jako materiał porównawczy dla lat powojennych, jest więc siłą rzeczy bardzo fragmentaryczna. Nie mam wątpliwości, że jest to materiał na wiele monografii, z których pierwsze już powstają[363]. Skróconą opowieść o przedwojennej historii dzieciństwa można w moim przekonaniu podzielić na kilka obszarów problemowych: dzieciństwo państwowe w odrodzonej RP; edukacja i nauka o dziecku; dzieciństwa różnorodne etnicznie, religijnie i kulturowo; „historie słabych" i przedsięwzięcia filantropijne; harcerstwo oraz organizacje dla dzieci i młodzieży; głosy dzieci. Zdaję sobie sprawę, że owe obszary nie pomieszczą wszystkich tematów związanych z dzieckiem i dzieciństwem, ale problemowo zorganizowany przegląd zagadnień pomoże płynnie przejść do kolejnych części rozprawy.

W historii polskiej drogi do nowoczesności zapisały się — a właściwie dosłownie zostały zapisane na płycie gramofonowej — słowa Józefa Piłsudskiego wypowiedziane 5 września 1924 roku. Ich dzisiejsi komentatorzy chętnie dostrzegają przede wszystkim ten aspekt wypowiedzi, który odnosi się do przemian medialności: oto na dwa lata przed tzw. przewrotem majowym na płycie gramofonowej zarejestrowano słowa Marszałka. Naczelnik w swojej wy-

[360] Krystyna Kersten, *Narodziny systemu władzy. Polska 1943-1948.* Dz. cyt., s. 62–63.
[361] Tamże, s. 93.
[362] Andrzej Leon Sowa, *Polska w imperium stalinowskim (1944-1954)*, dz. cyt..
[363] Zob. Kamil Kijek, *Dzieci modernizmu. Świadomość, kultura i socjalizacja polityczna młodziezy żydowskiej w II Rzeczypospolitej*, Wydawnictwo Austeria, Kraków , Budapeszt , Syrakuzy 2020 oraz Marta Rakoczy, *Władza liter. Polskie procesy modernizacyjne a awangarda*, Wydanie I (Awangarda/Rewizje), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Warszawa 2022.

powiedzi podkreślał bardzo wyraźnie specyfikę stosunkowo nowego medium, pozwalającego oddzielić głos od osoby, a w konsekwencji sprzedaż zapisu dźwięku (za niewielką cenę) lub słuchanie nagranych słów nawet po śmierci mówiącego. Gdy dziś odsłuchujemy słowa sprzed niemal 100 lat, uwagę zwraca również kresowa wymowa Piłsudskiego[364]. Nie można jednak przejść obojętnie obok treści zapisanych na płycie gramofonowej dźwięków (jest to strona B płyty winylowej wydanej przez Orpheon (kat: Or. 107 b. mx: 2-40026 w 1924 roku):

> Stoję przed jakąś dziwaczną trąbą i myślę, że głos mój ma się oddzielić ode mnie i pójść gdzieś w świat beze mnie, jego właściciela. Zabawne pomysły mają ludzie. Doprawdy trudno się nie śmiać w tej dziwnej sytuacji, w której nagle głos pana Piłsudskiego się znajdzie. Wyobrażam sobie tą zabawną chwilę, gdy jakiś ananas z korbą nakręci, śrubkę naciśnie i jakaś trąba zamiast mnie gadać zacznie.
>
> Ciekawe. Chciałbym widzieć wtedy zebrane dzieci, do których trąba ludzkim głosem gada. A gdy pomyślę, że wśród tych dzieci nagle znaleźć się mogą moje własne, które na pewno pomyślą, że tatuś z nimi gdzieś za trąbą w chowanego się bawi, pusty śmiech mnie bierze, że ten biedny mój głos ode mnie oddzielony, przestał nagle być moją własnością i należy już nie wiem do kogo, i nie wiem do czego. Do trąby? Czy do jakiegoś akcyjnego towarzystwa?
>
> Najzabawniejsza jest jednak myśl, że kiedy mnie już nie będzie, głos pana Piłsudskiego sprzedawanym będzie za trzy grosze. Gdzieś na jarmarkach, prawie na funty jak pierniki, prawie na łuty jak jakie cukierki.
>
> I gdy przed tą maszynką stoję, wciąż mnie jedna myśl prześladuje, bym mógł uwiecznić nie głos, lecz śmiech. Głosem trąby błagam, matki i ojcowie, gdy sami śmiać się nie możecie, w kąt rzućcie instrumenty pedagogiczne, gdy wesoły srebrny dzwonek śmiechu, roześmianych buziaków dziecinnych w waszych domach się rozległ. Niech się śmieją polskie dzieci śmiechem odrodzenia, gdy wy tego nie umiecie.
>
> A gdy wam teraz do śmiechu już usta się układają, śmiejcie się do woli. Ja z tej trąby was żegnam prostym dziecinnym żołnierskim śmiechem i słowem: do widzenia. 5.9.1924.[365]

Przypomniana w ostatnim czasie figura „pana Piłsudskiego", Ojca Niepodległości[366],

[364] Autor, *Stoję przed jakąś dziwaczną trąbą… Nagranie głosu Józefa Piłsudskiego. Jak i co mówił Marszałek?*, Blog z wąsem, 28 mar. 2017, URL: https://muzeumpilsudskiblog.pl/glos-pana-marszalka/ (term. wiz. 08. 03. 2023).

[365] Tekst poprawiony przeze mnie z odsłuchu. Źródło: *Przemówienie Marszałka Józefa Piłsudskiego, monolog - Stare Melodie*, URL: https://staremelodie.pl/piosenka/3678/Przemowienie_Marszalka_Jozefa_Pilsudskiego (term. wiz. 22. 06. 2024).

[366] Niepodległość, co podkreślano z okazji 100-rocznicy jej odzyskania przez Polskę, miała sześciu ojców (w kolejności alfabetycznej): Ignacego Daszyńskiego, Romana Dmowskiego, Wojciecha Korfantego, Ignacego Jana Paderewskiego, Józefa Piłsudskiego oraz Wincentego Witosa.

być może przesłania nieco przywołaną w wypowiedzi rolę „tatusia" – ojca konkretnych dzieci, dwóch córek, Wandy i Jadwigi – zaciekawionego technologiczną nowinką. Wynalazek zapisujący i odtwarzający głos ma stanowić atrakcję dla dzieci. Nowe medium ma charakter rozrywkowy, będzie służyć przyszłym pokoleniom, ale służy również jako nośnik pamięci. Piłsudski sprowadza sytuację do dosłownego konkretu. Projektuje bowiem potencjalną sytuację odsłuchu nagrania przez własne dzieci, które „na pewno pomyślą, że tatuś z nimi gdzieś za trąbą w chowanego się bawi". Przeciwieństwem pustego śmiechu, staje się szczery i ożywczy śmiech dziecięcy, chociaż dorośli śmiać się nie tylko mogą, ale powinni.

Słowa „Niech się śmieją polskie dzieci śmiechem odrodzenia", stanowiące cytat z nagranej przemowy Józefa Piłsudskiego, pojawiły się w 1936 roku na tablicy pamiątkowej umieszczonej na głazie ustawionym z okazji otwarcia ogrodu jordanowskiego przy ul. Opaczewskiej 1 w Warszawie. Zachowała się dokumentacja fotograficzna z tego wydarzenia oraz sam głaz. Podczas wojny zniknął, odnaleziony został dzięki informacjom przekazanym przez jednego z mieszkańców warszawskiej Ochoty w 2011 roku.

W książce *Pokolenia Drugiej Rzeczypospolitej* Roman Wapiński przyglądał się przede wszystkim zmianom pokoleniowym, które miały miejsce okresie II RP, badając, jak kolejne generacje Polaków wpływały na kształtowanie się państwa, jego polityki, kultury i życia społecznego. Wyróżnił trzy pokolenia: 1) Niepokorni - ludzie urodzeni w latach 60-tych i 70-tych XIX wieku, nazwani tak w nawiązaniu do książki Bogdana Cywińskiego *Rodowody niepokornych*; 2) Generacja przełomu (1905 roku) – pokolenie, które przeżyło ważne wydarzenia na początku XX wieku, takie jak rewolucja 1905 roku. 3) Pokolenie Polski niepodległej – młodzi ludzie wchodzący w dorosłe życie w okresie międzywojennym, po odzyskaniu niepodległości. Chociaż autor koncentrował się przede wszystkim na problematyce związanej z tożsamością narodową, ideologiami politycznymi oraz dynamiką społeczną i gospodarczą międzywojennej Polski, to zajmował się również edukacją, migracjami wewnętrznymi, urbanizacją oraz rolą różnych grup społecznych i narodowościowych w budowaniu młodego państwa[367]. Zdecydowanie istotniejsze niż dzieciństwo, były młodzieńcze wybory bohaterów pracy Wapińskiego.

Chociaż brak prac przedstawiających w sposób systematyczny kwestie związane z podejściem do wychowania dziecka i opieki nad dzieckiem przez władze II RP, pomocna – przede wszystkim w wymiarze bibliograficznym – wydaje się praca Jana Wnęka[368], poświęcona w zamierzeniu literaturze naukowej dotyczącej dzieciństwa powstającej w latach 1918-1939.

[367] Roman Wapiński, *Pokolenia Drugiej Rzeczypospolitej*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1991.
[368] Jan Wnęk, *Dziecko w polskiej literaturze naukowej 1918-1939*, dz. cyt., s. 5.

Praca ta wykracza jednak daleko poza ten temat, przedstawiając nie tylko konkretne poglądy konkretnych postaci ze świata pedagogiki, psychologii, socjologii, medycyny i antropologii, ale również sygnalizując, w jaki sposób postrzegano dziecko i dzieciństwo.

Główną oś sporu dotyczącego wychowania w przedwojennej Polsce stanowiła kwestia tego, czy wychowanie winno być narodowe, czy też państwowe. Kierunkiem, z którego importowano pedagogiczne trendy, był Zachód. Na wschód w tej kwestii patrzono raczej z niezrozumieniem, strachem i niechęcią. Bogdan Nawroczyński pisał w 1938 roku o tym, że „(...) większość współczesnych naszych autorów pedagogicznych obserwując pilnie rozwój teorii pedagogicznych w Sowietach zapatruje się na nie krytycznie”[369]. Innym istotnym wątkiem była kwestia powszechności i dostępu do szkolnictwa w II RP. Argumenty krytyków systemu szkolnictwa, w którym nauka szkolna kończyła się za wcześnie dla dzieci chłopskich i dzieci robotników, służyły po wojnie do reformowania szkolnictwa w Polsce Ludowej[370].

Urszula Glensk w pracy *Historia Słabych. Reportaż i Życie w Dwudziestoleciu (1918-1939)*, poświęconej reportażom w II RP i ich relacjom z rzeczywistością, pisze o dzieciach przede wszystkim w kontekście praktyki ich porzucania przez rodziców. Dzieci te często były ofiarami nędzy, ale także społecznej optyki i systemu prawnego. Ojcowie unikali odpowiedzialności za swoje dzieci, zwłaszcza jeśli były to dzieci nieślubne. Porzucone dzieci nazywano „podrzutkami”, a ich sytuacja była bardzo trudna, z powodu braku opieki i odpowiednich warunków życia. W Polsce często porzucano niemowlęta przed przytułkami, w bramach kamienic lub na ulicach, co pokazuje brak systemowego wsparcia dla matek w trudnej sytuacji. Do tej sytuacji chętnie odnoszono się w powojennej propagandzie. O sytuacji placówek i opieki społecznej w II RP pisali m.in. Maria Kolankiewicz[371], Mikołaj Brenk[372] i Rafał Pląsek[373]. Podręcznik autorstwa dwóch ostatnich badaczy, napisany razem z Krzysztofem Chaczko, cechuje podział na trzy rozdziały, w których tytułach zawarto tezę, że opieka społeczna w II RP była konstruowana, w Polsce Ludowej dekonstruowana, a w III RP jest rekonstruowana[374].

Glensk porusza także temat dzieci z trudnych rodzin, które często wciągane były w

[369] Bogdan Nawroczyński, *Polska myśl pedagogiczna*, Lwów-Warszawa 1938, s. 218.

[370] Stefan Białas, *Organizacja szkolnictwa w Polsce*, Wydaw. „Wiedza – Zawód – Kultura” Tadeusz Zapiór i S-ka, Kraków 1950, s. 8–12.

[371] Zob.Maria Kolankiewicz, *Prawo dziecka do opieki w okresie międzywojennym* [w:] *Placówki opiekuńczo-wychowawcze. Historia i współczesność*, Difin, Warszawa 2022, s. 19–29. A także: tenże, *Schronienie. Historia Domu Małych Dzieci ks. Baudouina*, KR, Warszawa 1997.

[372] Mikołaj Brenk, Katarzyna Chaczko, Radosław Pląsek, *Opieka Społeczna w II Rzeczpospolitej - Wprowadzenie Do Tekstów Źródłowych*, dz. cyt..

[373] Rafał Pląsek, *Konstrukcja. Opieka społeczna w latach 1918–1939* [w:] *Organizacja Pomocy Społecznej w Polsce 1918-2018. Podręcznik Akademicki*, red. Mikołaj Brenk, Katarzyna Chaczko, Radosław Pląsek, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2018, s. 17–62.

[374] Mikołaj Brenk, Katarzyna Chaczko, Radosław Pląsek, *Organizacja Pomocy Społecznej w Polsce 1918-2018. Podręcznik Akademicki*, dz. cyt..

przestępcze życie przez swoich rodziców. Opisuje przypadki dzieci, które same musiały zarabiać na życie i wspomagać swoje rodziny, w tym rodzeństwo, co pokazuje, jak ciężkie były ich warunki życiowe i jak były one zmuszone do radzenia sobie w trudnych sytuacjach bez wsparcia dorosłych. Sytuacja ta nie była w dwudziestoleciu międzywojennym niczym nowym jako zjawisko, opisywane przecież m.in. przez Janusza Korczaka, jednak skala tego zjawiska była w historii Polski bez precedensu, ze względu na wszechobecny kryzys ekonomiczny i dynamiczny wzrost liczby ludności.

W dwudziestoleciu międzywojennym za sprawą Janusza Korczaka[375], Maryny Falskiej[376], jak również innych osób i środowisk[377], zaczęły ukazywać się publikacje zbierające głosy[378] dzieci. Kwestia „autentyczności" tych głosów, i tego co owa „autentyczność" oznacza, stale powraca w kontekście studiów nad dzieciństwem, ale konieczność zrozumienia i uwzględnienia tej kwestii wydaje się coraz bardziej paląca. Spyros Spyrou, filozof, socjolog, kulturoznawca, zwrócił uwagę na niedocenianie przez badaczki i badaczy wpływu kontekstu i władzy, bowiem głosy dzieci są kształtowane przez konteksty społeczne, kulturowe i instytucjonalne, w których są one wytwarzane[379]. Jego zdaniem należy uwzględniać nierównowagę władzy między badaczami a dziećmi oraz rolę, jaką odgrywają instytucje (np. szkoły), w których głosy te są artykułowane. Chociaż dla badaczy zajmujących się antropologią słowa i twórczości słownej nie jest niczym nowym[380], to dla zainteresowanych dzieciństwem rozpoznanie to wydaje się niezwykle istotne. Łatwo bowiem w poszukiwaniu jakiegokolwiek śladu po wypowiedzi dziecka chwycić się go, zapominając o kontekście i uwikłaniach. Zdaniem Spyrou badacze często zakładają, że można uchwycić „autentyczny" głos dziecka, jednak głosy te są wielowarstwowe i złożone, a próby ich uproszczenia mogą prowadzić do zniekształceń i błędów interpretacyjnych. Zaplecze badacza, co próbuję dalej pokazać, również jest dla rozumienia tych głosów istotne.

[375] Należy tu zwrócić uwagę na pismo „Mały Przegląd", redagowane przez długi czas przez Starego Doktora. Zob. Anna Landau-Czajka, *Wielki "Mały Przegląd": społeczeństwo i życie codzienne w II Rzeczypospolitej w oczach korespondentów "Małego Przeglądu"*, Wydanie pierwsze, Żydowski Instytut Historyczny im. Emanuela Ringelbluma, Warszawa 2018. Pismo zostało zdigitalizowane, zob. *Mały Przegląd. Pismo dzieci i młodzieży. Tygodniowy dodatek bezpłatny do nr... "Naszego Przeglądu". | Polona*, URL: https://polona.pl/item-view/f21e83ca-2f8d-493c-94be-5e84b12a537f?page=0 (term. wiz. 22. 06. 2024).

[376] Maria Rogowska-Falska, *Wspomnienia z maleńkości. Dzieci „Naszego Domu" w Pruszkowie*, Wyd. 3, 1 osobne powojenne, Książnica Pruszkowska im. Henryka Sienkiewicza, Pruszków 2014.

[377] Zob. *Dzieci o wakacjach. Jednodniówka*, Tow. Kolonji Letnich im. H. Wawelberga dla Dzieci Polskich bez Różnicy Wyznania, Warszawa wrz. 1929, URL: https://polona.pl/item/dzieci-o-wakacjach-jednodniowka-wydana-staraniem-tow-kolonji-letnich-im-h-wawelberga,OTE4Mzg5NQ/; *„Deklaracja Praw Dziecka" w twórczości dziecięcej*, Polski Komitet Opieki nad Dzieckiem, Warszawa 1928.

[378] W znaczeniu różnych gatunków twórczości słownej i nie tylko słownej, także rysunkowej.

[379] Spyros Spyrou, *The limits of children's voices: From authenticity to critical, reflexive representation*, „Childhood-a Global Journal of Child Research", 13 maj. 2011, nr (18), s. 151–165.

[380] Zob. m.in. Grzegorz Godlewski i in., *Od aforyzmu do zinu. Gatunki twórczości słownej*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2014.

O potrzebie opisywania emocji

Za sprawą wspominanej wcześniej pracy Marcina Zaremby, emocje w okresie końca wojny i zaraz po niej stały się przedmiotem naukowej refleksji na gruncie historii społecznej[381]. Odmienny, ale wart odnotowania projekt stanowiła książka publicysty i historyka, Piotra Semki, *My, reakcja. Historia emocji antykomunistów 1944-1956*[382] opowiadająca o emocjach Polaków negatywnie nastawionych do powojennej rzeczywistości politycznej i społecznej, czy raczej o kształtowaniu się postaw takich Polaków i ich emocji w okresie powojennym do tzw. odwilży.

Poszukiwanie emocji i określanie ich roli w źródłach historycznych, ale i w opowieściach o historii może być jednym z zadań historii kulturowej. Czytanie emocji pozwala bowiem rozszerzyć podstawę źródłową, którą dysponuje historyk kultury. Jak zauważyła Catherine A. Lutz, emocje trzeba uznać za kategorię kulturową, to znaczy za pojęcie, które analizuje się nie tylko na gruncie psychologii czy filozofii, ale przede wszystkim myśląc o imaginariach, wzorach i przemianach kultury[383]. Językoznawczyni Anna Wierzbicka zwróciła uwagę na kulturowe i językowe wytwarzanie emocji, krytykując Paula Eckmana, który wyróżnił sześć podstawowych i wrodzonych emocji (gniew, wstręt, strach, radość, smutek, zdziwienie). Zdaniem Wierzbickiej uwzględnił emocje typowe dla własnego kręgu kulturowego, który opiera się na języku angielskim[384]. Ta istotna obserwacja ma zastosowanie dla badań kulturoznawczych, w tym dla rozważań na temat dzieciństwa, ponieważ odnosi się do dzieci, które kulturowo postrzegane są dziś jako bardziej labilne emocjonalnie niż dorośli. Obserwacja ta znajduje do pewnego stopnia uzasadnienie w psychologii rozwojowej[385], jednak takie myślenie jest również utrwalone w kulturze. Z drugiej strony, istotne wydają się również emocje dorosłych do dzieci i dzieci w stosunku do dorosłych. Emocje dorosłych względem dzieci zmieniały się na przestrzeni wieków, co miało wpływ na kulturowe koncepcje dzieciństwa[386]. Emocje dorosłych dotyczące dzieciństwa stanowią istotny element wielu wspomnień, w których dzieciństwo jest przywoływane. Z tego powodu refleksja nad wspomnieniami wymaga

[381] Marcin Zaremba, *Wielka Trwoga. Polska 1944-1947. Ludowa Reakcja Na Kryzys*, dz. cyt..

[382] Piotr Semka, *My, reakcja. Historia emocji antykomunistów 1944-1956*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2015.

[383] Catherine A. Lutz, *Emocje, rozum i wyobcowanie. Emocje jako kategoria kulturowa* [w:] *Emocje w kulturze*, red. Małgorzata Rajtar, Justyna Straczuk, Narodowe Centrum Kultury, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2012, s. 27–56.

[384] Arleta Chojniak, *Emocje jako przedmiot badań kulturoznawczych*, „Roczniki Kulturoznawcze", 2013, nr 4 (4), URL: http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-1f42c413-23ff-48b3-99df-0bad80bf09d9, s. 50.

[385] Ryszard Polak, *Uczucia i Emocje w Pedagogice i Psychologii Stefana Szumana*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, Sectio J", 2021, nr 2 (XXXIV), s. 29–41.

[386] Agnieszka Janik, *Emocje w Badaniach Nad Dzieciństwem. Studia z Socjologii Dzieciństwa i Socjologii Emocji*, „Przegląd Pedagogiczny", 2015, nr 2, s. 195–215.

refleksji nad kulturowo-historycznym ujęciem emocji. Stosunek emocjonalny do dzieci może bowiem zmieniać się na przestrzeni życia na skutek zdobywania wykształcenia, zmieniających się aspiracji, migracji itd.

Inną ważną kwestią jest czerpanie wzorców dotyczących postępowania wobec dzieci ze Związku Radzieckiego. Jak pokazał Jan Wnęk, opisując osiągnięcia przedwojennej pedagogiki akademickiej, była ona odcięta od wpływów sowieckich – nie znała i nie komentowała tamtejszej literatury oraz osiągnięć instytucjonalnych[387]. Taka sytuacja wiele mówi o imaginarium kulturowym II Rzeczpospolitej, ale pozwala także zorientować się w emocjach przynajmniej części wykształconych i zaangażowanych społecznie Polaków, którzy po kolejnej wojnie obserwowali początkowo stopniowe, później przyspieszone upodobnianie instytucji państwowych i naukowych do wzorów pochodzących z ZSRR.

2.2. Dziecko-ofiara wojny

Rozprzestrzenienie się i rozpowszechnienie relacji medialnych sprawiło, że niemal każde działania wojenne dostarczają nowych obrazów ofiar przemocy, w tym obrazów dzieci. Niektóre z tych obrazów stają się z miejsca, jako wybitnie mocne, symbolami określonego konfliktu zbrojnego widzianego i sprzeciwu wobec niego. Dla efektu działania obrazów dzieci zgnębionych wojną – dziecko na obrazie jest przede wszystkim dzieckiem – dopiero w drugiej kolejności liczy się to, w jaki sposób jest ubrane (lub nie jest w ogóle) i czy widać jego pochodzenie etniczne, chociaż Marta Zarzycka podczas analizy zdjęć organizacji Save the Children zwróciła uwagę na twarz, jako element kluczowy dla odbioru zdjęcia w sposób współczujący, traktujący dziecko jako podmiot praw człowieka[388]. Pisząc te słowa, staje mi przed oczami zupełnie inna fotografia niż ta, którą powinienem przywołać – wspominana przez Susan Sontag fotografia wykonana 8 czerwca 1972 roku w czasie wojny w Wietnamie – przedstawiająca dzieci i żołnierzy na autostradzie. W centrum zdjęcia wyróżnia się naga 9-letnia dziewczynka Phan Thi Kim Phuc, poparzona napalmem. Zdjęcie zostało wykonane przez Nicka Úta, fotografa agencji AP, który otrzymał za nie nagrodę Pulitzera[389].

To jednak zdjęcie „Tereski", zrobione przez Davida „Chima" Seymoura w 1948 roku[390]

[387] Jan Wnęk, *Pedagogika* [w:] tegoż, *Dziecko w Polskiej Literaturze Naukowej 1918-1939*, Instytut Historii Nauki im. Ludwika i Aleksandra Birkenmajerów Polskiej Akademii Nauk, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa 2012, s. 59–147.

[388] Marta Zarzycka, *Save the Child: Photographed Faces and Affective Transactions in NGO Child Sponsoring Programs*, „European Journal of Women's Studies", lut. 2016, nr 1 (23), s. 28–42, URL: http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1350506814568362.

[389] Stanisław Czekalski, *„Close reading" fotografii reporterskiej: Nick Ut, „Groza wojny"*, „Biuletyn Historii Sztuki", 22 grud. 2023, nr 4 (85), s. 83–98, URL: https://czasopisma.ispan.pl/index.php/bhs/article/view/1730.

[390] Fotografia znajduje się w zbiorach Biblioteki Kongresu Stanów Zjednoczonych. Zob. David Seymour,

stało się jednym z bardziej rozpoznawalnych dokumentów i symboli „długiego trwania" wojny. Ze swej natury jest zupełne inne – pozowane, statyczne, z jedną bohaterką – i wyraźnym tłem. Pierwsze wspomniane zdjęcie przedstawia skutki wojennej przemocy niemal „na żywo" w momencie wydarzania się, drugie, wykonane w Polsce to zdjęcie dziewczynki, które coś dolega, obrazującej długofalowe skutki wojny, w postaci choroby psychicznej, którą być może zakwalifikowano by dziś jako PTSD[391]. Oba przywołane tutaj zdjęcia domagały się dopowiedzeń: o wykorzystaniu napalmu chwilę wcześniej. O tym, że rysunek przedstawia dom.

Dopiero po latach dziennikarskie śledztwo pozwoliło ustalić prawdziwe imię dziewczynki ze zdjęcia Seymoura[392]. Zdjęcie, które trafiło do portfolio agencji fotograficznej Magnum, reprodukowane wielokrotnie, ukazało się na całej stronie w grudniowym, bożonarodzeniowym numerze tygodnika „Life" w 1948 roku[393]. W artykule zwracano uwagę na wciąż trudne położenie dzieci na kontynencie Europejskim mimo, że miały być to już czwarte Święta Bożego Narodzenia czasu pokoju. Tematycznie powiązano europejskie dzieci – poszkodowane w wyniku wojny – z dzieciątkiem Jezus z okładki tygodnika. Chociaż założenia artykułu można uznać za szlachetne, przypominające o sytuacji dzieci w Europie, to miał on przemawiać do odbiorców bardzo wyraziście, być może dodając rzeczywistości nieco dramatyzmu. Jako problematyczne przedstawiano atrybuty dzieciństwa, takie jak: zabawki (kiepskie i mało), dom (zniszczony), szkoła (źle wyposażona), miejsce zabaw (ruiny), a także codzienne czynności dzieci, takie jak jedzenie (niedobór, konieczność jedzenia niewielkich porcji mleka w prosz-

[Terezka, a Disturbed Child in an Orphange. The Scrawl on the Blackboard Is Her Drawing of "Home, Poland."] 1948, URL: https://www.loc.gov/pictures/item/2014646689/ (term. wiz. 18. 05. 2024). Por. Simone Gigliotti, *Displaced Children of Europe, Then and Now: Photographed, Itinerant and Obstructed Witnesses*, „Patterns of Prejudice", 27 maj. 2018, nr 2-3 (52), URL: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0031322X.2018.1433010, s. 160–161.

[391] W 2008 roku przeprowadzono za pomocą ankiety rozsyłanej pocztą badania dotyczące obecnego występowania zespołu stresu pourazowego (PTSD) u osób, które z powodu II wojny światowej doświadczyły konieczności ucieczki lub przymusowego wysiedlenia we wczesnym dzieciństwie (2-7 lat), późnym dzieciństwie (8-13 lat) i okresie dojrzewania (14-20 lat). Traumatyczne wydarzenia i obecne objawy stresu pourazowego oceniano za pomocą Harwardzkiego Kwestionariusza Traumy i Impact of Event Scale-revised. Średni wiek uczestników badania wyniósł 73,76 lat. Najstarsza grupa zgłosiła najwięcej zdarzeń traumatycznych związanych z wojną. W każdej grupie wiekowej stwierdzono prewalencję tygodniową pełnego PTSD na poziomie 10-11%. Rozpowszechnienie zarówno pełnego, jak i podprogowego PTSD było wyższe w grupie wiekowej 14-20 lat (60,5%) w porównaniu z młodszymi grupami wiekowymi (33-35%). Osoby, które doświadczyły II wojny światowej jako nastolatki, wykazują reakcję na ekspozycję na czynnik traumatyzujący, co wskazuje na wysoką częstość występowania podprogowego PTSD. Zob. Carolin Wendt, Simone Freitag, Silke Schmidt, *Wie traumatisiert sind die Kinder des 2. Weltkrieges? Der Zusammenhang von Alter bei Flucht und Vertreibung und aktuellen posttraumatischen Belastungssymptomen [How traumatized are the children of World War II? The relationship of age during flight and forced displacement and current posttraumatic stress symptoms]*, „Psychotherapie, Psychosomatik, Medizinische Psychologie", sierp. 2012, nr 8 (62), s. 294–300.

[392] *Tereska. Rozwiązujemy Zagadkę Słynnego Zdjęcia - Rp.Pl*, URL: https://www.rp.pl/plus-minus/art2817431-tereska-rozwiazujemy-zagadke-slynnego-zdjecia (term. wiz. 20. 05. 2024).

[393] *Children Of Europe Christmas Finds Many Of Them Still In Great Need Of Help*, „Life", 27 grud. 1948, nr 26, s. 16.

ku), nauka (zdjęcie polskich chłopców z podpisem „To wielki dzień w życiu tych polskich uczniów. Ich nauczycielce udało się gdzieś znaleźć zeszyt, w którym mogą zapisywać odczyty temperatury pobrane z kalorymetru wykonanego ze starej puszki po wieprzowinie UNRRA, rysowanie (domu przez Tereskę, rany okazywały się również wewnętrzne), nauka czytania (przez Italo Renzettiego, który z konieczności musiał nauczyć się czytać alfabet brajla przy pomocy nosa i ust). Jako problemy dzieciństwa wymieniano konieczność pracy, sieroctwo i bezdomność.

Artykuł kończył się ramką z informacjami apelującymi o pomoc: „Ponad 35 organizacji wspieranych przez Amerykanów pomaga europejskim dzieciom. Żadna nie ma wystarczających funduszy i wszystkie zależą w dużej mierze od indywidualnych darowizn. Niektóre agencje, takie jak CARE, dostarczają żywność lub odzież indywidualnie. Inne, takie jak American Friends Service Committee, uruchamiają kliniki i specjalne ośrodki służące ludności poszczególnych miejscowości. Fundusz ONZ jest finansowany zarówno przez rządy, jak i osoby prywatne, które w USA w tym roku wpłaciły tylko 2% kwoty, którą ONZ miała nadzieję otrzymać". Pośród organizacji organizujących pomoc i zbierających fundusze wymieniono sześć: UN International Children's Emergency Fund, CARE, American Friends Service Committee, Church World Service Inc. (Protestants), War Relief Services, National Catholic Welfare Conference oraz Joint Distribution Committee (Jewish).

Nastawienie na przekaz ikonograficzny w polityce czasopisma odegrało istotną rolę dla rozpoznawalności fotografii anonimowej dziewczynki. Długofalowe konsekwencji wojny były namacalne, chociaż wojna odchodziła w zapomnienie, wypierana przez nową, „zimną wojnę". Skutki wojny były długotrwałe, a dzieci z roku na rok starsze. Warto jednak cofnąć się kilka lat wcześniej, żeby zobaczyć źródła zdjęć i artykułu z roku 1948.

„O rosnącym przerażeniu losem polskich dzieci"

W czasie wojny sytuacja polskich dzieci pod okupacją niemiecką była przedmiotem publicznych dyskusji i współczucia tam, gdzie taka refleksja w środkach przekazu była możliwa, czyli przede wszystkim w Wielkiej Brytanii i w Stanach Zjednoczonych. W 1943 roku zorganizowano w Anglii dzień protestu przeciwko prześladowaniu polskich dzieci. W dystrybuowanej publicznie w formie ulotki (*circular*) odezwie wydanej w języku angielskim pisano:

> Wiadomości napływające z Polski mówią o rosnącym przerażeniu losem polskich dzieci. Dzieci te są odbierane rodzicom, wtłaczane do zaplombowanych bydlęcych wagonów i wysyłane do Rzeszy. Podróż trwa często kilka dni, a nieszczęsne dzieci nie mają

dostępu do jedzenia, wody, ogrzewania ani żadnych innych udogodnień. Kiedy pociągi docierają do celu, znajdują się w nich martwe ciała oraz kilkoro przerażonych, głodnych i nieszczęśliwych małych chłopców i dziewczynek. Dzieci powyżej czternastego roku życia są wysyłane do pracy w Niemczech, młodsze mają być germanizowane w niemieckich rodzinach i instytucjach. Te, które są chore lub fizycznie niezdolne, są od razu zabijane. Istnieją specjalne obozy dla „młodych przestępców" – dzieci polskich, które stawiają opór okupantowi, dzieci, które uparcie chcą pozostać Polakami. Uważa się je za niebezpieczne dla młodych Niemców i dlatego trafiają do tych obozów. Racje żywnościowe w Polsce są poniżej poziomu głodowego. Dzieci tysiącami umierają z głodu. Ubrania są praktycznie nie do zdobycia, opału nie można dostać.

Fundusz Ratowania Dzieci Polskich organizuje w niedzielę 26 września 1943 r. Dzień Protestu przeciwko prześladowaniom dzieci polskich. Potrzebna jest jak największa liczba podpisów. Protest nie będzie ograniczony do Wielkiej Brytanii; USA, Ameryka Południowa i, mamy nadzieję, części Imperium również wezmą w nim udział. Wieści o tym proteście dotrą do Polski. W zeszłym roku odbył się Dzień Protestu przeciwko prześladowaniu polskich kobiet, a z Polski nadeszły pełne wdzięczności depesze mówiące o tym, jak współczucie ludzi za granicą i ich uznanie dla odwagi polskich kobiet pomogło im w walce z ciemiężycielem i dało im poczucie, że nie są same.

Teraz nadszedł czas, by zaprotestować przeciwko prześladowaniu polskich dzieci. Cywilizowany świat nie może patrzeć bezczynnie, gdy niewinne dzieci są torturowane, mordowane i, ku wiecznej hańbie Niemców, deprawowane.

Musimy zaprotestować i to w taki sposób, aby nasz głos dotarł do uszu tych, którzy dokonują tych strasznych zbrodni. Chcemy zebrać podpisy, odbyć spotkania w całym kraju, pozyskać do współpracy jak najwięcej kościołów, szkół, organizacji młodzieżowych, stowarzyszeń. Jeśli jesteście Państwo gotowi wziąć udział w tym Dniu Protestu, a będziemy niezmiernie wdzięczni za współpracę, prześlemy Państwu szczegółowe fakty dotyczące sytuacji polskich dzieci, a następnie tekst protestu. Jeśli życzycie sobie, aby ktoś przemówił na spotkaniu, zapewnimy mówcę, jeśli potrzeba, polskiego. Proszę pisać po dalsze szczegóły do: Secretary, 1 Hill Street, London, W.I.N.B. Jeśli potrzebujecie więcej egzemplarzy tego okólnika, proszę dać nam znać.

Wobec anonimowych, cierpiących dzieci, proponowano protest nagłaśniający niemieckie zbrodnie, zapewniający wsparcie moralne. Taka właściwie jest idea publicznych protestów i należy sobie zdawać sprawę, że szereg innych działań od początku wojny również objął dzieci z Polski (chociaż niekoniecznie dzieci na terytorium dawnej Polski, a te, które udało się ewakuować). Protestowano przeciwko procederowi określanemu w późniejszej litera-

turze jako „rabunek dzieci”[394], który po wojnie doczekał się druzgocących ocen na arenie międzynarodowej: „zbrodnia ludobójstwa” oraz „zbrodnia przeciwko ludzkości”.

Akcję zorganizowano na rzecz Polish Children Rescue Fund [395] . Istotny wydaje się sposób opisywania i postrzegania dzieciństwa w tym dokumencie, w kontekście wojny i okupacji jako skrajnego cierpienia, okrucieństwa i niesprawiedliwości. Istotne elementy wizji wojennego dzieciństwa to:

- doświadczanie brutalności i przemocy (dzieci są odbierane rodzicom, transportowane w nieludzkich warunkach, umierają z głodu i wycieńczenia podczas podróży);
- eksploatacja i deprawacja (starsze dzieci są zmuszane do pracy przymusowej, a młodsze mają być germanizowane, umieszczanie „niebezpiecznych” dzieci w specjalnych obozach);
- dehumanizacja i zagrożenie życia (jeśli dzieci nie spełniają określonych kryteriów, są zabijane);
- brak zaspokojenia podstawowych potrzeb (głodowe racje żywnościowe, brak ubrań i opału).

Odwołując się do tak skonstruowanego opisu wzywano do protestu przeciwko prześladowaniu dzieci, apelując o solidarność międzynarodową. Podkreślano potrzebę głośnego sprzeciwu wobec okrucieństw, jakich doświadczają dzieci. Podniosły ton dokumentu, miał zapewnić moralne i emocjonalne wzmożenie, mobilizujące do działania. Wydaje się, że jego adresatami była przede wszystkim klasy wyższa i średnia, chociaż skrajność doświadczenia polskich dzieci mogła przemawiać również do klas niższych, być może jednak w mniejszym stopniu. Co znamienne symboliczny empowerment dotyczył jedynie polskich dzieci. O losie dzieci żydowskich się nie wspomina.

Polish Children Suffer

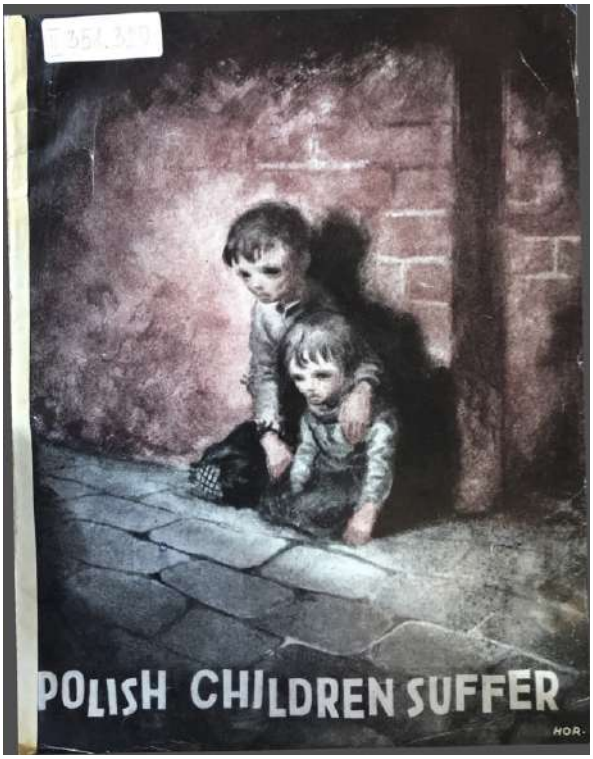
W 1944 roku w Londynie ukazała się kilkustronicowa publikacja zatytułowana *Polish Children Suffer*[396], z wymowną okładką przedstawiającą dwójkę żebrzących dzieci na tle

[394] Roman Hrabar, *Hitlerowski rabunek dzieci polskich: uprowadzanie i germanizowanie dzieci polskich w latach 1939-1945*, "Śląsk", Katowice 1960.

[395] Brytyjski Komitet Polskiej Opieki Społecznej (British Committee For Polish Welfare), powołany zgodnie z the War Charities Act z roku 1940 organizował akcję związaną z opisanym dniem i prowadził Fundusz Ratowania Dzieci Polskich (Polish Children Rescue Fund). Jego przewodniczącą była Fay Carmichael-Anstruther, pierwsza żona barona Nowej Szkocji Windhama Erica Francisa Carmichael-Anstruthera. Podczas wojny stała się rzeczniczką spraw polskich i autorką publikacji poświęconych polskiej kulturze oraz, po wojnie, sytuacji politycznej).

[396] Witold Majewski, *Polish Children Suffer*, F.P. Agency LTD., London.

ceglanej ściany (il. 2.1), w której przedstawiono losy polskich dzieci pod okupacją niemiecką, w getcie oraz dzieci tułaczych. Jak wynikało ze słów Mariny, księżnej Kentu, otwierających publikację (ale nie stanowiących właściwej przedmowy): „the courageous endurance of Polish children will never be forgotten by the world, and it should be to us an encouragement to help them all we can in every way as soon as possible”[397]. Ta zachęta do pomocy polskim dzieciom była wyjątkowa, bowiem cała publikacja miała charakter informacyjny. Nie mówiono o praktycznych możliwościach pomocy. Sugeruje to, że być może publikacja towarzyszyła akcji wspierającej polskie dzieci jako rodzaj cegiełki lub informatora.



Ilustracja 2.1: Okładka książki *Polish Children Suffer*, przedstawiająca rysunek żebrzących chłopców.

W publikacji *Polish Children Suffer* zwraca uwagę kilka elementów. Po pierwsze, przedmowę do niej napisała Helena Sikorska, żona nieżyjącego już wówczas premiera i generała Władysława Sikorskiego. We wprowadzeniu utrzymanym w podniosłym tonie Sikorska przekonywała, że to, czego dopuszczają się Niemcy jest godne potępienia i żadne reparacje nie odkupią przestępstw popełnionych na polskich dzieciach. Jednocześnie powołując się na słowa „wielkiego polskiego wychowawcy”, Stanisława Staszica, które przełożone na angielski zyskiwały na brutalnej dosłowności, twierdziła, że przeznaczeniem polskich dzieci jest umierać za ojczyznę: „Dziecię, które najpierwszy raz otwiera swoje oczy, nic innego widzieć nie powinno nad Ojczyznę, dla której samej tylko zamknąć je niekiedyś obowiązek będzie miało.”[398]. Na-

[397] Tamże, s. 1.
[398] Stanisław Staszic, *Uwagi Nad Życiem Jana Zamoyskiego*, red. Stefan Czarnowski (Biblioteka Narodowa.

stępnie wyjaśniała, że Polska była krajem niezwykle zasobnym w dzieci, których przed wojną miało być 11 milionów i krajem z młodym systemem oświaty, w którym dbano o dobrostan dzieci, prowadząc odpowiedzialną politykę społeczną i edukacyjną, ze żłobkami, przedszkolami, obowiązkiem szkolnym, budową odpowiedniej infrastruktury. Sikorska przyznawała, że wiele jeszcze pozostawało do zrobienia, ale kładła nacisk na stopniową poprawę sytuacji polskich dzieci. Te bardzo pochwalne oceny sanacyjnej polityki społecznej były formułowane w sytuacji, w której polskie władze na uchodźstwie zyskały alternatywę, mogły także stanowić odpowiedź na konkretne postulaty formułowane przez Krajową Radę Narodową.

Po drugie, zdjęcia zamieszczone w publikacji przedstawiały z jednej strony kontekst dzieciństwa w przedwojennej Polsce, m.in. gmach modernistycznego przedszkola oraz wnętrze żłobka, a także zdjęcia pochodzące z okupowanego kraju. Nie epatowano okaleczonymi i martwymi ciałami (z jednym wyjątkiem), pokazywano dzieci żywe w ich nędzy i cierpieniu, wychudzenie, niedostateczny i zniszczony ubiór, ruiny, skromne warunki bytowe, dużą liczebność rodzin. Postawiono na przemawiający do emocji przekaz. Postaci na zdjęciach i bohaterowie tekstów nie miały imion, nie były konkretnymi dziećmi. Zdjęcie chłopca siedzącego na gruzach zostało podpisane: „To jest mój dom”[399]. Zamieszczono zdjęcia dzieci przy pracy, bosych, skromnie ubranych chłopców – tu podpisy i historie miały poszerzyć wiedzę odbiorcy o to, w jaki sposób polskie dzieci zmuszane są do pracy. Zdjęcie leżącej kobiety i chłopca podającego jej manierkę z wodą, było podpisane: „Przyszłość rozgrywająca się na warszawskiej ulicy, gdy świt przynosi kolejny straszny dzień dla bezdomnej matki i dziecka. Matka budzi się z odwiecznym problemem - co dać dziecku do jedzenia? Ale chłopiec - choć młody - stara się służyć matce. Daje jej napić się wody, aby miała siłę wstać”. Tylko w rozdziale poświęconym dzieciom z warszawskiego, zlikwidowanego getta, zamieszczono zdjęcie leżącego martwego dziecka z podpisem: „... śmierć naszym wyzwoleniem”.

Po trzecie, narracja w książce dość kompleksowo przedstawiała warunki życia dzieci i w ogóle ludności polskiej pod niemiecką okupacją. Autor publikacji, Witold Majewski, a właściwe Teofil Narolewski[400], zgodnie z zapewnieniem Sikorskiej, doświadczył życia w okupowanej Polsce i „widział, co działo się z polskimi dziećmi, więc jego relacja naocznego

Seria 1 nr 90), Nakładem Krakowskiej Spółki Wydawniczej, Kraków 1926, s. 21. W przekładzie na potrzeby publikacji słowa te brzmiały: „children, from the moment they are born, should see nothing but the Motherland for which alone, one day, it may be their duty to die for...”. Por. Witold Majewski, *Polish Children Suffer*, dz. cyt., s. 3–4.

399 Tamże, s. 10.

400 Historyk, egiptolog, uciekinier z niemieckiego więzienia i autor publikacji na ten temat, wydanej w Londynie w czasie wojny. Zob. Witold Majewski, *Six Months in a German Prison: An Escaped Prisoner's Story*, s.n., London 1942. Po wojnie pozostał na emigracji. Zmarł w 1969 roku.

świadka ich życia w Polsce jest autentyczna”[401]. Dla przedsięwzięcia istotne było więc przekonanie odbiorców, że opisana i pokazana sytuacja nie została wykreowana, ale oddaje to, co dzieje się w Polsce. Co istotne, autor postawił sobie za cel nakreślenie polskiej historii i lokalnej specyfiki dzieciństwa na wstępie publikacji:

> Na długiej drodze polskiej historii, w każdym okresie, niezależnie od tego, czy Polska była wolna i potężna, czy też znajdowała się w najgorszych chwilach swojego istnienia, polskie dziecko od najmłodszych lat, niezależnie od środowiska, z którego się wywodziło, zmuszone było brać bezwzględny udział w życiu dorosłych i pomagać im w ich działaniach.
>
> Wychowanie starało się przygotować dziecko do czekających je trudów, przyzwyczajając je do trudnych warunków, ucząc samodzielności i odporności.[402]

Na poparcie swoich słów autor przywołał takie przykłady, jak: 1) wychowanie na dworze Kazimierza Jagiellończyka, którego własne dzieci miały być przygotowywane do życia w surowych warunkach; 2) kurpiowscy chłopscy synowie w dzikich ostępach wzdłuż rzeki Narew, którzy w wieku 6 lat sami potrafili się wyżywić z tego, co daje las. Za przejście próby otrzymywali od ojców siekierę lub konia. W 10 roku życia chłopcy mogli zacząć samodzielne życie, jeśli udowodnili, że posiedli odpowiednie umiejętności; 3) Urszula Kochanowska, której śmierć miała być dowodem na to, że mimo surowego wychowania, Polacy kochają swoje dzieci; 4) postacie słynnych i świętych dzieci: Władysław Warneńczyk, św. Kazimierz, który zmarł „we wczesnej młodości”, św. Stanisław Kostka[403]. W dalej części tekstu Narolewski przedstawił pokrótce historię relacji polsko-niemieckich z uwzględnieniem prób germanizacji i walki o polską szkołę[404]. Następnie, jak już wspomniałem, opisał życie dzieci pod okupacją niemiecką, w warszawskim getcie oraz tzw. dzieci tułaczych.

Głównej części publikacji nie streszczam, ponieważ zależało mi przede wszystkim na pokazaniu sposobu rozumienia dzieciństwa przez autora publikacji i autorkę wstępu. Można zauważyć, że do kategorii „dziecko” zaliczyli bardzo wiele różnych, historycznych postaci, z których każda niewątpliwie była dzieckiem, trudno mówić jednak o jednoznacznych kryteriach wiekowych, jeśli niemal dorosły Kurp ma lat 10. Jednak w odróżnieniu od podanych przykładów, polskie dzieci stanowiły grupę dość homogeniczną, zróżnicowaną przede wszystkim ze względu na swój los. Nie przywoływano imion dzieci ani ich prywatnych historii. W przypadku *Polish Children Suffer* mogło to być związane z osobą autora, który nie zbierał

[401] Tenże, *Polish Children Suffer*, dz. cyt., s. 6.
[402] Tamże, s. 7.
[403] Tamże, s. 7.
[404] Tamże, s. 8–9.

samodzielnie relacji dzieci, nie korespondował z nimi. Opierał się zapewne na doniesieniach z Polski, którą opuścił na dość wczesnym etapie wojny. Warto jednak powrócić na moment do przywołanych informacji wstępnych, które w obliczu krzywd wyrządzanych dzieciom, budzą dość dwuznaczne skojarzenia. Być może istniało przekonanie, że Polacy imponujący Anglikom dzielnością, muszą imponować tym samym jako dzieci. Oczywiście wstęp przywołujący sławne polskie dzieci i polską historię dzieciństwa może być też rozpatrywany z punktu widzenia autora, który poważnie podszedł do pisarskiego zadania.

Jednak o wizji dzieciństwa obecnej w publikacji świadczy również załączenie do książeczki - w innym, mniejszym formacie, na żółtym papierze - broszury „Biedronka. Wiadomości do opowiadania naszym dzieciom" w wersji oryginalnej i angielskojęzycznej. Był to przedruk autentycznego dodatku do podziemnego pisma „Żywią", wydawanego przez Ludowy Związek Kobiet w latach 1942-1945. Zawartość pisma była skromna, na jego treść składała się: modlitwa polskiego dziecka; opowieść o bohaterze spod Narwiku, Kaziu D.[ziedziochu] ze Śląska („Bił się pod Narvikiem gdzie stracił nogę. Wódz Naczelny udekorował go orderem Virtuti Militari za bohaterskie czyny bojowe. Niestety, Kazio nie może już dalej walczyć nie mając nogi. Udał się obecnie do Ameryki, gdzie Związek Narodowy Polski przyznał mu stypendium na dokończenie szkoły", „Wszystkie pisma stawiają go jako wzór do naśladowania dla wszystkich dzieci państw sprzymierzonych"); historia Ciapka „służącego" w lotnictwie; a także następujące *Wskazania – pytania*:

> Nie gap się na przejeżdżających Niemców. Nie porywaj się wskazywaniem im drogi czy co gorsza pomocą przy reperacji samochodów.
>
> Ucz się — bo Niemcy chcą byś był głupi — pilna nauka to też walka z Niemcami.
>
> Ucz się wierszy patriotycznych na wieczór wigilijny. Czy w twojej izbie jest znak Polski — Orzeł Biały?
>
> Czy umiesz narysować orła polskiego lub wyciąć z papieru?
>
> Czy umiesz wiersze Konopnickiej: „Nie wydrzecie"?
>
> Kto jest obecnie Prezydentem Polski — kto Wodzem Naczelnym?
>
> Kto stoi na czele Rządu Polskiego?

Z tekstu Narolewskiego można było dowiedzieć się, że tego rodzaju prasa i dodatki do prasy dostępne są przede wszystkim w dużych miastach, rzadziej na wsi. Autor podkreślał, że niezwykle trudno wyjaśnić czytelnikom z wolnego kraju, jak podniosłe emocje wywołuje lektura broszurowego pisma dającego niegasnącą nadzieję na przyszłość. Dodawał jednak, że: „Trudno sobie uświadomić, że jeśli gestapo znajdzie te gazety lub zakazane książki, każda

osoba w domu zostanie wywieziona do ciężkich robót, obozów koncentracyjnych, a w wielu przypadkach skazana na śmierć".

Prezentowane tutaj przedsięwzięcie wydawnicze nastawione było na konkretną wizję dzieciństwa, która przedstawiała polskie dzieci jako ofiary niemieckiej przemocy, ale ofiary wytrzymałe, które potrafią przetrwać, gdyż od pierwszych swoich dni były do konieczności przetrwania przygotowywane. Ta cecha polskich dzieci, bohaterstwo, obecna była w polskim dyskursie powojennym i stopniowo z niego wypierana; pojawiała się zarówno w toku debat o wartościach i postawach kultury polskiej[405], jak i o literaturze[406].

Poland. The Children Cannot Wait

W 1946 roku ukazała się w Londynie, w serii New Education Fellowship (jako NEF Monograph. Special) niewielka książeczka Haliny Auderskiej, zatytułowana *Poland (The Children Cannot Wait)*. Na skromnej, dwubarwnej okładce, w punktach wymieniono kolejne rozdziały publikacji: *Save the Children, Some Statistics—Before and After 1939, Polish Children Under the Occupation, Children in Post-War Poland, What can the Outside World Do?, Practical Suggestions*. Autorka, Halina Auderska, urodzona w Odessie, absolwentka polonistyki oraz studium pedagogicznego na Uniwersytecie Warszawskim, znana później pisarka, która zadebiutowała w połowie lat 30., w 1946 roku miała 42 lata, za sobą udział w Powstaniu Warszawskim, a wcześniej działalność w tzw. Akcji N w ramach Armii Krajowej. Auderska była polską wysłanniczką na konferencje NEF poświęcone dzieciom–ofiarom wojny, które odbywały się w Anglii (1945) i we Francji (1946), była zaangażowana w pomoc dzieciom.

Warto wyjaśnić, że New Education Fellowship (NEF) był organizacją powstałą w 1921 roku w Londynie, gdzie miał swoją główną siedzibę. Organizacja ta zrzeszała osoby zainteresowane i zajmujące się edukacją oraz wychowaniem progresywnym. Jej założycielką i pierwszą przewodniczącą była teozofka i inspektorka szkół Jego Królewskiej Mości, Beatrice Ensor (1885-1972), a jej zastępcami francuski pedagog Adolphe Ferriere (1879-1960) oraz niemiecka działaczka Komitetu Pomocy Ofiarom Wojny i Międzynarodowego Czerwonego Krzyża Elizabeth Rotten. NEF zajmował się promowaniem osiągnięć Nowego Wychowania, ale jego celem było również zrzeszanie podobnie myślących o edukacji osób, dzięki czemu przed wybuchem kolejnej wojny powstały liczne oddziały lokalne w Azji, Australii i Oceanii, Europie oraz Ameryce Północnej[407].

[405] Wiesław Ratajczak, *Spór o Conrada 1945-1948* (Polemika Krytycznoliteracka w Polsce 10), Wydawnictwo Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk, Poznań 2018.
[406] Kazimierz Wyka, *Zarażeni śmiercią*, „Odrodzenie", 1947, nr 7 (122), s. 4.
[407] Christopher Clews, *The New Education Fellowship and the Reconstruction of Education: 1945 to 1966*,

Powstała pod wpływem obserwacji konsekwencji I wojny światowej organizacja włączyła się w pomoc dzieciom po kolejnej wojnie, udostępniając swoją własną serię wydawniczą jako miejsce apelu o pomoc polskim dzieciom. To właśnie pobyt Auderskiej w Anglii zaowocował możliwością wydania publikacji poświęconej sytuacji polskich dzieci. Jest to publikacja inna od poprzednio opisywanych, bowiem polska pisarka występowała oficjalnie w imieniu nowych polskich władz. Krótką przedmowę napisał William John Rose[408], kanadyjski slawista, który w tym czasie (dokładnie w latach 1945-1947) kierował School of Slavonic and East European Studies na Uniwersytecie Londyńskim. Warto zwrócić uwagę na zapewnienie o prawdziwości danych przedstawionych w publikacji, które ze względu na osobę autora, brzmiało wyjątkowo: „Na podstawie trzydziestu lat bliskich kontaktów z narodem polskim mogę ręczyć za wiarygodność podanych tu informacji i za szczerość tych, którzy je podają”[409]. Był bowiem Ross osobą znającą język polski, która odwiedzała Polskę jeszcze przed wybuchem wojny i o Polsce pisała, zarówno przed, jak i po wojnie[410]. Wstęp zakończył Ross słowami: „Podsumowując, chciałbym jedynie zwrócić uwagę czytelnika na praktyczne sugestie przedstawione na końcu broszury. Ułatwią one działanie, a tylko to pomoże najbardziej potrzebującym.”[411].

W pierwszej części publikacji Halina Auderska zwracała uwagę, podobnie jak Narolewski, że Polacy i Polska to młody naród. Nie przywoływała liczb bezwzględnych, jednak wskazywała na gwałtowny przyrost ludności w latach 1920-1930. Auderska podkreślała, że przed wojną dzieci były zdrowe i dbano o nie. Również dlatego, że Polska była sygnatariuszką Deklaracji Genewskiej o prawach dziecka z 1923 roku. Auderska zapewniała, że zgodnie z zapisami z Genewy próbowano zapewnić każdemu dziecku środki niezbędne do normalnego rozwoju bez względu na jego rasę, narodowość i wyznanie. Pisarka podkreślała, że szczególnie dziś, czyli w 1946 roku, konieczne jest wspominanie o deklaracji praw dziecka, ponieważ w zniszczonej wojną Europie niemożliwe jest zapewnienie dzieciom normalnego rozwoju oraz wystarczającego pożywienia.

Auderska przekonywała, że Polska kocha swoje dzieci, a obecnie, w sytuacji powojennej, kocha je jeszcze bardziej, ponieważ tyle zła wyrządziła im sytuacja wojenna, czyniąc je

Doctoral, Institute of Education, University of London, 2009, URL: http://ethos.bl.uk/OrderDetails.do?uin=uk.bl.ethos.508047 (term. wiz. 21. 05. 2024), s. 1.

[408] *William John Rose*, 14 grud. 2023, URL: https://pl.wikipedia.org/w/index.php?title=William_John_Rose&oldid=72215481 (term. wiz. 21. 05. 2024).

[409] Halina Auderska, *Poland (The Children Cannot Wait)*, dz. cyt., s. I.

[410] Zob. Tomasz Pudłocki, *Nieznane polonika kanadyjskie – William John Rose i jego archiwalna spuścizna*, „Studia Historiae Scientiarum”, 15 list. 2019, nr (18), s. 315–326, URL: https://ojs.ejournals.eu/SHS/article/view/6911; Kwiatek Jędrzej, *Polonica angielskie w okresie międzywojennym : dzieło i ludzie*, „” nr. Por. William John Rose, Daniel Stone, *The Polish Memoirs of William John Rose*, University of Toronto Press, Toronto ; Buffalo 1975.

[411] Halina Auderska, *Poland (The Children Cannot Wait)*, dz. cyt., s. I.

bezdomnymi i głodnymi. Miłość wobec dzieci miała wynagrodzić wojenne cierpienia. Co istotne, pisarka powoływała się na słowa Janusza Korczaka, pisząc o nich wprost, że stanowią polski ekwiwalent Deklaracji Genewskiej i są zrozumiałe dla każdego Polaka. Przywoływała najsłynniejszy cytat z wykładu wygłoszonego w 1921 roku pt. „Wiosna i dziecko", chociaż nie podawała źródła cytatu (w innych przypadkach podawała): „Dziecko woła o wyzwolenie, dziecko wzywa o ratunek. [...] Dzieci i młodzież stanowią trzecią część ludzkości, dziecięctwo stanowi trzecią część życia. Dzieci – nie będą dopiero, a już są ludźmi. Z płodów i bogactw ziemi należy im się trzecia część – i z prawa, a nie z łaski. Owoce jednej trzeciej części zwycięstw ludzkiej myśli im się należą"[412]. Autorka pisała, że po sześciu latach milczenia Polacy zdecydowali się poprosić o pomoc dla swoich dzieci z przekonaniem, że nie proszą w ich imieniu o przysługi, ale o to co im się ze względu na prawa dziecka należy. Co więcej, dziecko ma prawo nie tylko do normalnej egzystencji, ale do pozbawionego zmartwień radosnego dzieciństwa. Auderska zauważała, że dzieci urodzone i wychowywane pod okupacją niemiecką w czasie niemieckiego terroru nie znają radości życia, a jednocześnie ich fizyczny rozwój został zaburzony. Wyrażała przekonanie, że pomoc jest potrzebna właśnie teraz ze względu na niedobór tego, czego dzieciom potrzeba, ponieważ za 2-3 lata, kiedy pola minowe zostaną rozminowane, a fabryki odbudowane, Polska sama będzie w stanie wyżyć swoich najmłodszych obywateli. Jednak w międzyczasie dzieci nie mogą czekać. Te słowa zawarte w tytule opracowania, przedstawiały istotę problemu. Pomoc była potrzebna szybko.

[412] tamże, s. 1. Polski cytat zob. *Wiosna i dziecko* [w:] Janusz Korczak, *Teoria a praktyka: artykuły pedagogiczne (1913-1939)*, red. Hanna Kirchner, Ewa Świderska, Stefan Bergman, Instytut Badań Literackich PAN, Warszawa 2017, s. 31–32.

Ilustracja 2.2: Uroczystość wręczenia lampy kwarcowej przez ambasadora Francji Rogera Garreau (pierwszy od prawej) w Państwowym Rozdzielczym Domu Dziecka w Konstancinie. Źródło: Narodowe Archiwum Cyfrowe

Nie streszczam dokładnie rozdziałów dotyczących wojennych losów dzieci, chociaż warto zauważyć, że publikacja była zdecydowanie bardziej stonowana i przemyślana, a obok sytuacji wojennej kładła nacisk na opis sytuacji powojennej, w tym na praktyczną pomoc. Warto zobaczyć, w jaki sposób i jakimi drogami można było okazać wsparcie polskim dzieciom:

> **Sugestie praktyczne**
>
> Około pięciu milionów dzieci musi natychmiast otrzymać lepsze pożywienie. Wartość ich dziennej racji żywnościowej musi zostać podniesiona powyżej 1500 kalorii.
>
> Z tych pięciu milionów niedożywionych dzieci:
>
> 2 700 000 musi otrzymać częściową opiekę publiczną, musi być leczonych, karmionych i ubieranych. 300 000 sierot i półsierot musi zostać objętych całkowitą opieką publiczną w domach dziecka i rodzinach zastępczych.
>
> Dzieci te potrzebują przede wszystkim:
>
> 1. Odzież, obuwie, koce, ręczniki.
> 2. Produkty białkowe i tłuszczowe, olej z wątroby dorsza, słodycze.
> 3. Leki, penicylina, fosfor, preparaty witaminowe i wapno, zastrzyki wzmacniające i szczepienia.
> 4. Maść przeciw wypryskom, proszek D.D.T.[413], mydło, szczoteczki do zębów.

[413] Dichlorodifenylotrichloroetan (DDT) to środek owadobójczy, stosowany w przeszłości zarówno w rolnictwie,

5. Obwoźne sklepy drogeryjne, karetki pogotowia, lampy kwarcowe i aparaty Röntgena, wyposażenie sanatoriów i dentystów.

6. Książki i pomoce naukowe.

Dzieci w Polsce muszą być jak najszybciej wyrwane z uścisku gruźlicy i złośliwej anemii. Muszą odpoczywać w czasie wakacji, bawić się na słońcu, nabierać sił i uczyć się radości życia. Muszą być zdolne do nauki, do pracy. Ale przede wszystkim muszą zapomnieć o wojnie i znów stać się tylko i wyłącznie dziećmi [wyróżnienie – MG].

HOW TO HELP

Contributions from the United Kingdom and the Commonwealth, both in money and in kind, may be sent to :

The Central Polish Committee for the Relief of War Victims, c/o Messrs. Whitley Ltd., Avonmore Road, London, W.14.

Donations from other countries may be sent to **Local Polish Diplomatic Missions,**

or

Donations in money and in kind may be sent through THE SAVE THE CHILDREN FUND

(See outside back cover of this pamphlet).

Ilustracja 2.3: Informacja, w jaki sposób pomóc dzieciom w Polsce w publikacji *Poland (The Children Cannot Wait)*.

W wyróżnionych słowach wyraźnie widać wyobrażenie o higienicznych warunkach dorastania, ale przede wszystkim uniwersalność dziecka jako osoby, do której kieruje się pomoc. Dziecko ma być przede wszystkim dzieckiem. Co istotne, słowa te zawierały obietnicę, że zdeptane przez Niemców, przerwane przez wojnę dzieciństwo może w odpowiednich

jak i medycynie – do walki z tyfusem plamistym oraz wszawicą, opracowany przez szwedzkiego chemika Paula Hermanna Müllera, który został za to odkrycie uhonorowany nagrodą Nobla. Od wielu lat wskazuje się na groźne skutki sotsowania DDT zarówno dla ludzi, jak i dla środowiska przyrodniczego. Zob. Thieu Thi Thuy, *Effects Of Ddt On Environment And Human Health*, „Journal of Education and Social Sciences", 2015, nr 10 (2). Por. Barbara A Cohn i in., *DDT and DDE Exposure in Mothers and Time to Pregnancy in Daughters*, „The Lancet", czer. 2003, nr 9376 (361), s. 2205–2206, URL: https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0140673603137762.

warunkach wrócić na właściwe tory. Materialna i finansowa pomoc miała zaspokajać podstawowe potrzeby dotyczące głodu, higieny i zdrowia. Punkt 5 zawierał przedmioty i obiekty, którymi dysponowali wyjątkowo zamożni darczyńcy lub darczyńcy instytucjonalni. Np. lampę kwarcową dzieciom w Państwowym Rozdzielczym Domu Dziecka w Konstancinie k. Warszawy sprezentował ambasador Francji, Roger Garreau, w 1947 roku (il. 2.2). Tylko książki i podręczniki wychodziły poza krąg zaspokajania podstawowych potrzeb.

Niepełne dzieciństwo

W 1945 roku słynny austriacki ekspresjonista Oskar Kokoschka stworzył litografię, która w formie plakatów pojawiła się na Boże Narodzenie w londyńskim metrze. Na rysunku tym Chrystus wisi na krzyżu tylko jedną ręką, a drugą podaje do pocałowania postaciom pod krzyżem (raczej nie dzieciom?). Na poprzecznej belce krzyża umieszczono odręczny napis „In memory of children of Europe who have to die of cold and hunger this Xmas" (zob. il. 2.4; w zbiorach nowojorskim MoMA litografia zatytułowana jest *Christ Helping the Starving Children*, po niemiecku: *Christus hilft der hungernden Kindern*)[414]. Nie było to pierwsze takie zaangażowanie słynnego malarza, który w 1938 roku stworzył tą samą techniką, chociaż w kolorze, plakat z apelem o pomoc dzieciom cierpiącym podczas wojny domowej w Hiszpanii *Pomozte baskickym detem!* (*Help Basque Children!*)[415]. Sprawa dotyczyła londyńskiego metra, bowiem wojnę Kokoschka spędził właśnie w Anglii. Wykorzystanie sztuki do zwrócenia uwagi na krzywdę dzieci warto odnotować. W katalogu pierwszej za Oceanem, nowojorskiej wystawy Kokoschki z 1948 roku, można przeczytać, że najważniejsze grafiki artysty powstały w Wiedniu, Berlinie i Dreźnie, przed okresem podróży i wygnania, tłumacząc to obraniem przez Kokoschkę roli przede wszystkim malarza, dla którego rysunki i grafiki były raczej ozdobą do tego, co pisał. Pisanie Kokoschka miał zarzucić na rzecz obrazów właśnie. Tym bardziej warto zauważyć dwie wspomniane litografie, odnotowane w katalogu, opisane jako realizację jego „mocno humanitarnego nastawienia" („strong humanitarian leanings").

[414] *Oskar Kokoschka. Christ Helping the Starving Children (Christus Hilft Der Hungernden Kindern) (1945)*, MoMA.org, URL: https://www.moma.org/s/ge/collection_ge/object/object_objid-5144.html (term. wiz. 24. 05. 2024).

[415] *Pomozte Baskickym Detem! (Help Basque Children!)*, Bilbao Fine Arts Museum, URL: https://bilbaomuseoa.eus/en/artworks/pomozte-baskickym-detem-help-basque-children/ (term. wiz. 24. 05. 2024). Por. Mikel Bilbao Salsidua, *Arte y Propaganda En El Bilbao de Los Años 30. Una Mirada a Través Del Cartel Político y Bélico*, „Bidebarrieta: Revista de humanidades y ciencias sociales de Bilbao", 9 kw. 2013, nr (24), s. 63–81.

Ilustracja 2.4: *Christ Helping the Starving Children* w kolekcji MoMA w Nowym Jorku, 1945. Źródło:[416].

Uznanie dziecka za główną ofiarę wojny nie było nowym pomysłem, ale za sprawą klęski humanitarnej jako rezultatu I wojny światowej, zyskało potencjał aktywizujący polityków, organizacje społeczne i zwykłych obywateli. Stworzono całą sieć praktyk kulturowych dotyczących dzieciństwa w potrzebie – od prowadzenia dokumentacji losu dziecka, poszukiwania bliskich, przez propagandę wobec tych, których w geście dobrej woli lub interesie leży pomoc dzieciom, doraźną pomoc i planowanie długoterminowych działań. Wśród wielu złudzeń okresu międzywojennego powstało i to dotyczące dzieci. Wydawało się, że ich prawa będą objęte opieką rządów na co dzień, w dodatku zyskają one względne bezpieczeństwo w czasie konfliktów zbrojnych, a doświadczenia organizacyjne pozwolą wspomóc rządy państw narodowych w razie potrzeby. Być może dlatego tak druzgocące było to, co wydarzyło się podczas i po zakończeniu II wojny światowej. Tragedia urealniła się i zwielokrotniła – ze względu na zasięg katastrofy, eksterminację społeczno żydowskiej, w tym kobiet i dzieci, oraz na celową politykę prześladowań i eksterminacji prowadzoną przez III Rzeszę oraz politykę przesiedleń w ZSRR.

Przywołane publikacje, a w szczególności *Polish Children Suffer*, dokumentują opowieści o polskim wojennym dzieciństwie, które złożyły się na pamięć o dwóch figurach doty-

czących dzieciństwa. Ta bardziej rozpowszechniona, to „dziecko-ofiara wojny". „Przerwane", „utracone", „skradzione", „zdeptane" - to sformułowania pojawiające się w tytułach wspomnień oraz innych tekstów poświęconych wojennemu dzieciństwu. Jeśli traktować dziecko jako niepełnego dorosłego, to niepełność ta jest podwójna. Często dotyczy dzieci żydowskich, ale nie tylko. Rywalizacja pamięci jest tutaj istotnym wątkiem. Książka *Mała Zagłada* Anny Janko dotycząca niemieckiej pacyfikacji wsi Sochy, z której wyszła osierocona matka autorki, zawierająca także opowieść o jej dalszych losach, w tytule nawiązuje do Zagłady. Tytuł reportażu jest oczywiście wieloznaczny. Może chodzi o Zagładę w wymiarze lokalnym, małej społeczności, może chodzić także o zgładzone dzieciństwo. W tytule książki *Mały Oświęcim. Dziecięcy Obóz w Łodzi* poświęconej obozowi w Łodzi przy ul. Przemysłowej[417] autorzy wykorzystali w tytule pojęcie funkcjonujące w opowieściach o tym obozie, jednak również nawiązujące zarówno do skali obozu, jak i do jego więźniów, dzieci i nastolatków. To właśnie wokół upamiętnienia tego obozu skupiły się w ostatnich latach inicjatywy upamiętniające wojenne dzieciństwo. W 2021 roku utworzono instytucję *Muzeum Dzieci Polskich-Ofiar Totalitaryzmu. Niemiecki nazistowski obóz dla polskich dzieci w Łodzi (1942-1945)*, która zajmuje się upamiętnieniem poprzez organizację wystaw, działalność edukacyjną i wydawniczą.

Druga figura to „dziecko-bohater". Ukształtowała się jeszcze w czasie wojny, czego wyrazem były poczytność *Kamieni na szaniec* Aleksandra Kamińskiego, a także powstanie prototypu pomnika małego powstańca, figurki zaprojektowanej przez Jerzego Jarnuszkiewicza. Jednak wkrótce pajdocentryczna kultura przestała doceniać dziecięcy heroizm, oparty na militarnym udziale w konflikcie zbrojnym, gdyż kłócił się on zapewne z wyobrażeniami dotyczącymi czasu dzieciństwa. Dzieci miały pozostać dziećmi.

Od końca lat 50. XX wieku pojawiało się w Polsce coraz więcej inicjatyw dotyczących upamiętnienia dzieci-ofiar wojny w przestrzeniach publicznych. Tej pamięci poświęcona została książka *Commemorating the Children of World War II in Poland: Combative Remembrance*[418]. Dość zaskakującym nieobecnym pracy Ewy Stańczyk jest pod wieloma względami najciekawsze polskie upamiętnienie dotyczące wojennego dzieciństwa, czyli Pomnik – Szpital Centrum Zdrowia Dziecka. Jego historia formalnie zaczęła się za sprawą wystąpienia pisarki Ewy Szelburg-Zarembiny na łamach „Życia Warszawy", chociaż pomysł funkcjonalnego upamiętnienia zrodził się później, w toku dyskusji. Podane tutaj informacje wychodzą daleko poza główny temat rozważań. Chciałbym jednak pokazać, że istniała w kulturze polskiej możliwość innego nurtu upamiętnień, czego dowodem jest również historia zbiórki funduszy

[417] Jolanta Sowińska-Gogacz, Błażej Torański, *Mały Oświęcim. Dziecięcy Obóz w Łodzi*, dz. cyt..
[418] Ewa Stańczyk, *Commemorating the Children of World War II in Poland: Combative Remembrance*, dz. cyt..

na pomnik-szpital[419].

Dwie okupacje i tułaczka

Należy pamiętać, że polskie dzieci (czy właściwe: dzieci z Polski) znalazły się zarówno pod okupacją niemiecką, jak i okupacją ZSRR, a także w różnych okolicznościach trafiały w odległe zakątki świata.

Niezwykle istotną część opowieści dotyczącej dzieci i młodzieży pod niemiecką okupacją stanowi kwestia edukacji, której im odmawiano i organizacja tzw. tajnego nauczania czy tajnych kompletów. W świetle dostępnej literatury nie ma potrzeby dowodzenia, że pod wieloma względami było to przedsięwzięcie tyleż wartościowe, co ryzykowane i skierowane do wąskiej grupy dzieci, które mogły w organizowanych dla nich zajęciach uczestniczyć (ze względu na kapitał społeczny lub sytuację rodzinną i miejsce zamieszkania). Jednak tej formie edukacyjnej warto przyjrzeć się również krytycznie, zadając pytanie o to, czy krytyka taka nie współgrałaby tutaj z krytyką przedwojennego szkolnictwa, w którym tradycja i formalizacja odgrywały istotną rolę. W ten sposób życie szkolne opisywała Irena Krzywicka w powieści *Dzieci wśród nocy*:

> Po powrocie z kompletu Marta zabierała się do gotowania obiadu. Niemcy pozamykali wszystkie gimnazja, ale większość dzieci nie przerwała nauki. Każda klasa została rozbita na kilka kompletów, które odbywały się w prywatnych mieszkaniach. Było to wielką męką dla nauczycieli, którzy musieli jednego dnia powtarzać kilkakrotnie ten sam wykład i biegać po różnych dzielnicach miasta aż do zupełnej utraty sił. Tramwaje były przepełnione i często nie podobna było w nich dostać miejsca. Tramwajów zresztą należało o ile możności unikać, bo w razie łapanki łatwiej się, siedząc w nich, wpadało w ręce Niemców. Noszenie książek szkolnych, a zwłaszcza poprawionych zeszytów było bardzo niebezpieczne i mogło doprowadzić do więzienia albo i gorzej. Dzieci też ryzykowały wiele i właściwie nigdy nie było wiadomo, czy wrócą do domu, czy nie „wpadną". Ale nikomu nie przyszło na myśl przerwać nauki.

Ten krótki fragment opowiada o zmaganiu z trudnościami w tajnej edukacji, która jednak nie powstrzymała pędu do wiedzy. Można jednakże, w świetle tego cytatu, zapytać, dlaczego „nikomu nie przyszło namyśl" zorganizować tajnej szkoły na sposób odmienny od szkoły tradycyjnej, w której możliwa jest inna organizacja poziomów nauczania i odpowiednich dla niej treści, zmniejszenie liczby grup poprzez inną organizację semestru. Czy możliwe byłoby

[419] Zob. section 4.3.

również nie narażanie nikogo na noszenie poprawionych zeszytów? Po pierwsze, uruchomienie szkoły tradycyjnej w warunkach wojennych było najprostsze, najmniej czasochłonne i najłatwiejsze do zorganizowania. Po drugie, co pokazują powojenne publikacje, nauczycielom ogromnie istotne wydawało się utrzymanie ciągłości edukacji – od szkół powszechnych do studiów wyższych, na co wskazuje kładzenie nacisku nie tylko na edukację, ale również na ocenianie i egzaminowanie w warunkach tajnych kompletów. Po trzecie, zachowana została powaga instytucji edukacyjnych poprzez ramy formalne: uczniowie i uczennice pozostali nauczanymi dziećmi i młodzieżą, a nauczyciele nauczali. Wojna nie przyniosła impulsu do zmiany myślenia na temat metod nauczania i życia szkolnego.

W 1945 roku w Rzymie ukazała się w formie książki relacja Ireny Wasilewskiej na temat jej wojennych przeżyć w ZSRR, podczas których miała kontakt – listowny i osobisty – ze znaczną liczbą polskich dzieci. Jako pracowniczka sądu została aresztowana i wywieziona w głąb ZSRR w lutym 1940 roku, rok później na mocy amnestii opuściła więzienie i udało się jej zyskać stanowisko, na którym mogła poznać problemy dzieci w ZSRR. Po wojnie wyemigrowała do Anglii. W swoich wspomnieniach zwracała uwagę na tragiczne warunki materialne sowieckich instytucji mających zapewniać dzieciom opiekę w czasie konfliktu zbrojnego, w dodatku dzieciom, nad którymi brak opieki wynikał z działań aparatu przemocy oraz sytuacji wojennej.

> W czasie mej przymusowej wędrówki po Rosji, spotykałam wszędzie, jako równych towarzyszy niedoli, polskie dzieci. Wydało mi się, te cierpią więcej od dorosłych, że krzywdy im wyrządzone są bardziej niesprawiedliwe niż w stosunku do nas, dorosłych. Były na pewno bardziej bezbronne. Odczuwały dotkliwiej wszystko, co je spotykało. Szukały opieki u dorosłych, którzy nie mogli im jej dać. Żądały dla siebie niewiele: zainteresowania, dobrego słowa, uśmiechu, ale o to właśnie było w naszych warunkach najtrudniej. Chciały się uczyć. Osobliwa to była nauka. W kącie celi więziennej, na polu w czasie przerwy w pracy odbywały się lekcje geografii, historii i języka polskiego, lekcje o świecie tak niedawno utraconym i drogim.

Słowa Wasilewskiej, spisane jeszcze w 1945 roku, przywołuję, żeby pokazać perspektywę osoby wrażliwej na krzywdę dziecka, która z problemem tym zetknęła się bezpośrednio i wówczas, a nie tylko za pośrednictwem relacji. Z jej wypowiedzi wynika, że dzieci w ogarniętym wojną świecie postrzegała jako bardziej dotknięte sytuacją niż dorośli, bardziej bezbronne, wrażliwsze, potrzebujące opieki i uwagi dorosłych, głodne wiedzy. Opisana sytuacja edukacyjna, zdecydowanie odmienna od utrwalonych wyobrażeń o tajnym nauczaniu, które odbywało się od okupacją niemiecką. Obecny w publikacji lęk przed Związkiem Radzieckim, lęk przed sowieckimi metodami wychowania i opieki wynikał z obserwacji tego, w jakich warunkach

żyli jej podopieczni i dzieci, z którymi korespondowała w Związku Radzieckim. Miało to wpływ na decyzje o jej późniejszej emigracji. Wasilewska zwracała uwagę na zapisy prawa, które nie chroniły dzieci, pozwalając sądzić 12-latków za przestępstwa kryminalne, a 14-latków również za przestępstwa polityczne. Krytyczny stosunek do owych przepisów wynikał z nieprzystawania ich do wyobrażeń Wasilewskiej o dzieciństwie, o tym, w jaki sposób dziecko się wychowuje, przystosowując do życia w społeczeństwie. Chociaż niewiele wiadomo o postaci Wasilewskiej poza tym, że przyznawała się do „normalnej praktyki sądowej" w przedwojennej Polsce, a więc można uznać ją za członkinię elity intelektualnej, uważała ona dziecko za wymagające wsparcia dorosłych, a nie karzącej ręki sprawiedliwości.

Na kolejnych stronach rozprawy poznamy postacie, które wybrały odmienną niż Irena Wasilewska drogę. Zgodziły się na wprowadzenie do pedagogiki polskiej i do myślenia o resocjalizacji młodych ludzi wzorców sowieckich. O losach dzieci przesiedlonych przez Związek Radziecki, w tym poznanych przez Wasilewską, i ich doświadczeniach szkolnych pisała Magdalena H. Gross, przyglądając się również dziecięcym rysunkom[420]. Dramatyczne losy polskich dzieci w ZSRR są przedmiotem opisu i badań. W latach 80. ukazał się zbiór dziecięcych relacji zgromadzonych w Archiwum Instytutu Hoovera z przedmową Brunona Bettelheima oraz ze wstępem i pod redakcją duetu autorskiego Ireny Grudzińskiej-Gross i Jana Tomasza Grossa, najpierw w języku angielskim[421], później po polsku w drugim obiegu[422], w bardzo wielu wydaniach. Dziś kwestia ta zajmuje kolejne autorki i autorów[423]. Część dzieci z głębi ZSRR, zwykle wraz z całą grupą-instytucją, powróciło w latach 1945-1948 do Polski[424]. Nie wszyscy byli dłużej dziećmi.

W ostatnich latach wiele zainteresowania wzbudzały opowieści o dzieciach, które w grupach opuściły Europę i znalazły gościnę daleko od ojczyzny. Jedna z opowieści dotyczy statku, który wyruszył do Nowej Zelandii, inne tułaczki do Indii, za Ural lub na Syberię[425]. Opraco-

[420] Magdalena H. Gross, *Reclaiming the Nation: Polish Schooling in Exile During the Second World War*, „History of Education Quarterly", sierp. 2013, nr 3 (53), s. 233–254, URL: https://www.cambridge.org/core/product/identifier/S0018268000043454/type/journal_article.

[421] *War through Children's Eyes: The Soviet Occupation of Poland and the Deportations, 1939-1941*, red. Irena Grudzińska-Gross i in. (Hoover Press Publication 247), Hoover Institution Press, Stanford 1981.

[422] *"W Czterdziestym Nas Matko Na Sibir Zesłali": Polska a Rosja 1939-1942*, red. Jan Tomasz Gross, Irena Grudzińska-Gross, Międzyzakładowa Stuktura "Solidarności", Miejsce nieznane 1983.

[423] *Dziecko w historii. Sytuacja dziecka w odrodzonym państwie polskim*, red. Elwira J. Kryńska, Agnieszka Suplicka, Łukasz Kalisz, Białystok 2020.

[424] Taki los spotkał m.in. grupę, z Zagorska która trafiła do Naszego Domu na Bielanach. Zob. **??**.

[425] Elwira J. Kryńska, *Deportacje i Zniewolenie Polskich Dzieci Wywiezionych w Głąb Związku Sowieckiego w Latach 1939–1941* [w:] *Dziecko w Historii - Między Godnością a Zniewoleniem. Tom 2. Godność Jako Źródło Naszego Człowieczeństwa*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, 2022, URL: https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/handle/11320/14581 (term. wiz. 09. 05. 2024), s. 67–93; Wojciech Lada, *Mali Tułacze*, Prószyński Media Sp. z o.o, Warszawa 2022; Monika Odrobińska, *Dzieci Wygnane: Tułacze Losy Małych Polaków w Czasie II Wojny Światowej*, Wydanie I (Prawdziwe Historie), Znak Horyzont, Kraków 2020; *Dwie ojczyzny: polskie dzieci w Nowej Zelandii: tułacze wspomnienia*, red. Stanisław Manterys, Stefania

wania te, bardzo ważne dla historii „dzieci tułaczych", mówią o dzieciństwie zderzającym się z innymi kulturami.

Krajobraz dziecięcych sytuacji w momentach wyzwolenia

Na kilku dziełach niderlandzkiego malarza, Petera Bruegla Starszego, pojawiają się postacie, które można zidentyfikować jako dzieci: mniejsze od innych postaci. Dzieje się tak m.in. na obrazie zatytułowanym *Pejzaż zimowy*, gdzie mniejsze od innych postaci poruszają się na łyżwach. To prawdopodobnie dzieci, wspólnie z innymi spędzające czas ślizgając się po lodzie. Odróżniają się od dorosłych, ale razem z nimi zlewają się z krajobrazem. W podrozdziale tym przyglądam się dzieciom z podobnej perspektywy, z pewnej odległości, jednak skupiając wzrok przede wszystkim na nich i ich sytuacji.

Na podstawie dokumentów pochodzących z kilku ministerstw oraz instytucji, zdjęć, relacji prasowych i innych źródeł, chciałbym przenieść wzrok właśnie na dzieci. Na wiele różnych dzieci, których sytuacja była odmienna w zależności od tego, czy w czasie wojny straciły bliskich i ilu, jakiej były narodowości, gdzie mieszkały, z czego utrzymywali się ich opiekunowie lub w jakiej instytucji opieki się znaleźli. Znacznie trudniej znaleźć ślady zapisu doświadczeń i praktyk dotyczących dzieci pozostających w domach rodzinnych, chociaż i te próbuję przedstawić – w kolejnej części pracy[426].

Polskie władze państwowe przede wszystkim zajmowały się dziećmi polskimi, dzieci żydowskie przekierowując do instytucji żydowskich. Należy jednak zdawać sobie sprawę, że na ziemiach polskich przebywała ludność różna etniczne i językowo, co dotyczyło także dzieci, m.in. niemieckich, ukraińskich, białoruskich, romskich, rosyjskich, czeskich i słowackich. Za obecność dzieci z krajów Europy Środkowej odpowiadał często powojenny chaos, polityka okupacyjna Niemców, idący przez Europę front Armii Czerwonej. Także po wykonaniu postanowień konferencji w Poczdamie, na terenie Polski pozostały rodziny niemieckie, np. na Warmii. W badanym okresie Polska stała się również schronieniem dla uchodźców politycznych na skutek wojny i represji w ich ojczyznach. Z tego powodu do Polski od 1948 roku zaczęły przyjeżdżać sieroty z Grecji, w późniejszym czasie całe rodziny, a w 1951 roku przyjechało ok. 1500 dzieci z Półwyspu Koreańskiego.

Zawada, Anna Szatkowska, Wydanie piąte, Stowarzyszenie Masz Wybór, Miechów 2018; Ewa Stańczyk, *Exilic Childhood in Very Foreign Lands: Memoirs of Polish Refugees in World War II*, „Journal of War & Culture Studies", 3 kw. 2018, nr 2 (11), s. 136–149, URL: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17526272.2017.1328637; Anuradha Bhattacharjee, Franciszek Herzog, *Druga ojczyzna. Polskie dzieci tułacze w Indiach*, dz. cyt.; Wiesław Stypuła, *We Wszystkie Świata Strony: Kresy - Syberia - Indie - Świat: (Tułacze Losy Polskich Dzieci)*, Efekt, Warszawa 2007; *Tułacze dzieci =: Exiled children*, red. Krystyna Kubalska-Sulkiewicz, Muza, Warszawa 1995; Weronika Hort, *Tułacze dzieci*, Instytut Literacki, Bejrut 1948.

[426] Zob. s. 356.

Hasło „sieroctwo”

Najbardziej palącą pragmatyczną kwestią był problem sieroctwa i opieka nad dziećmi pozbawionymi rodziców lub rodziny, która to opieka dokonywała się początkowo za sprawą samorządu terytorialnego. Drugim centralnym problemem z punktu widzenia władz było zapanowanie nad liczbą i ewidencją obywateli kraju, w tym dzieci. Trzecim, zapanowanie nad porządkiem społecznym, a więc instytucjonalne podporządkowanie dzieci i młodzieży: rodzinie, szkole, instytucji opieki.

Chociaż już na początku 1945 roku w resorcie Oświaty szacowano liczbę dzieci, którą będzie trzeba objąć pomocą oraz obowiązkiem szkolnym, dopiero w bardziej stabilnej sytuacji powojennej, po oficjalnym ogłoszeniu zwycięstwa, w czerwcu 1945 roku przeprowadzono spis szkolny. Wyniki spisu, jako wstępne dane o sytuacji dzieci osieroconych, wykorzystali Józef Wojtyniak oraz Helena Radlińska w opublikowanym w 1946 roku opracowaniu *Sieroctwo. Zasięg i wyrównywanie*[427]. Nie udało mi się odnaleźć źródłowych informacji dotyczących tego spisu, podaję i relacjonuję je za wspomnianym duetem autorów. Dane spisu dostępne były z podziałem na województwa. W tabeli 2.1 nazwy miast oznaczają miasto wojewódzkie, z wyjątkiem Łodzi, gdzie są dostępne dane dla całego województwa i osobno dla miasta. Brak danych dla miasta Warszawy.

Województwo	Dzieci ogółem	Osamotnione - liczba bezwzględna	Osamotnione - w % ogółu dzieci	Sieroty zupełne	Półsieroty	Opuszczone całkowicie	Opuszczone częściowo
Ogółem	6939795	1544132	22.2	111460	970724	36248	425700
Białystok	283720	54207	19.1	3805	36599	1094	12709
Gdańsk	171076	52356	30.6	2759	23613	1035	24949
Kielce	752388	152817	20.3	13001	108215	3820	27781
Kraków	667934	115126	17.2	99305	87171	2368	16282
Lublin	694785	135690	19.5	12006	103133	2869	17682
Łódź	818059	186817	22.8	13472	118824	5720	49341
m. Łódź	92399	26575	28.8	2156	15202	738	8479
Pomorze	560337	171109	30.7	9852	83435	4870	73752
Poznań	821130	191107	23.3	12600	112354	4694	61459
Rzeszów	614112	107063	17.4	9449	80792	2478	14344
Śląsk	572428	147977	25.9	6302	68341	2122	71212
Warszawa	894427	202488	22.7	16753	133585	4440	47710
m. Warszawa	b.d.	b.d.	b.d.	b.d.	b.d.	b.d.	b.d.

Tabela 2.1: Osamotnienie dzieci według województw[428].

To, co wymaga komentarza w pierwszej kolejności, a czego nie zdradzają początkowo autorzy cytowanego opracowania, to wiek osób, które określono jako „dzieci”. Spis objął osoby urodzone w latach 1926-1945. Dokładny podział na roczniki przedstawia tabela 2.2. Istotne

[427] Józef Wojtyniak, Helena Radlińska, *Sieroctwo. Zasięg i wyrównywanie*, t. 1 (Biblioteka Służby Społecznej), Polski Instytut Służby Społecznej, Łódź 1946.

jest, że w momencie spisu do statystyk weszły zarówno osoby 19-letnie, jak i noworodki. Druga zasadnicza uwaga dotyczy tego, że spis odbył się jeszcze przed akcją przesiedleń, co również wpływa na obraz liczby dzieci.

W wyniku spisu ujawniono niemal 7 mln dzieci, z których ponad 1/5 potrzebowała opieki krótko lub długoterminowej. Należy również pamiętać, że dzieci przebywające w rodzinach były w lepszej sytuacji ze względu na opiekę, jednak również mogły doświadczać niedoborów żywności, ubioru, relacji itd. Jak zauważyli autorzy opracowania, osoby opuszczone częściowo lub całkowicie mogły liczyć na odnalezienie krewnych i poprawę swojego losu (niecała 0,5 mln osób). Zauważono również nie uwzględnianie w spisie informacji, którego z rodziców brakowało. W opracowaniu podkreślano również, że nie są znane przyczyny, dla których procentowo liczba osamotnionych jest większa w niektórych województwach. Domniemywano, że wyjaśnieniem mogą być m.in. : większe zagęszczenie instytucji opiekuńczych, lepsza sytuacja gospodarcza pozwalająca na przyjęcie dzieci pod opiekę, a także pochodna sytuacji losowej, prowadząca do pozostania ludności w danym miejscu. Stawiano tezę, że na rozlokowanie osamotnionych dzieci nie mają wpływu przyczyny sieroctwa.[429]

Rok urodzenia	Dzieci ogółem	razem osamotnione	w % ogółu dzieci	W tym sieroty zupełne	W tym półsieroty	W tym opuszczone całkowicie	W tym opuszczone częściowo
Ogółem	6939793	1544132	100.0	111460	970724	36248	425700
1945	189956	19114	1.2	578	10892	249	7395
1944	321542	40448	2.6	1083	20939	626	17800
1943	302934	45681	3.0	1404	22809	983	20486
1942	322833	55408	3.6	1929	28350	1307	23822
1941	333702	60301	3.9	2460	31174	1419	25248
1940	350167	66397	4.3	2961	35037	1574	26825
1939	368235	74564	4.8	3673	39815	1722	29354
1938	374464	78121	5.1	4337	43172	1960	28652
1937	385669	82932	5.4	5068	47432	2122	28310
1936	377664	83665	5.4	5514	49695	1919	26537
1935	406648	93340	6.0	6634	57131	2342	27233
1934	369322	86416	5.6	6374	53993	2069	23980
1933	394288	96347	6.2	7660	62445	2217	24025
1932	398630	99593	6.5	8347	65539	2409	23298
1931	393570	100868	6.5	8749	68338	2280	21501
1930	410169	109839	7.1	9926	76524	2582	20807
1929	361494	98472	6.4	9068	70061	2397	16946
1928	339956	95379	6.2	9246	69969	2175	10896
1927	291254	83991	5.5	8735	62347	2043	10896
1926	247296	73255	4.7	7714	55062	1853	8226

Tabela 2.2: Osamotnienie dzieci według roku urodzenia[430].

[429] Tamże, s. 15–17.

Spis szkolny analizowany przez Wojtyniaka i Radlińską nie zbierał informacji o narodowości dzieci.

Hasło „sieroctwo" łączy się ściśle z misją Polskiego Instytutu Służby Społecznej, który pod zmienioną w 1948 roku nazwą – Polskie Towarzystwo Studiów Społecznych – dotrwał do 1952 roku. Była to instytucja założona przez badaczy zaangażowanych w sprawy społeczne, którzy znaleźli się po wojnie w Łodzi, stanowiącej wtedy zastępczą czy też nową Warszawę[431]. W skład założycieli PISS wchodzili: Józef Chałasiński, Anna Chmielewska, Andrzej Grabski, Maria Grzegorzewska, Tadeusz Kotarbiński, Leon Marszałek, Stanisław Ossowski, Helena Radlińska, Edward Strzelecki, Aleksander Kamiński, Edmund Giebułtowski, Wacław Szubert, Zygmunt Szymanowski. Byli więc to badacze i praktycy, wybitne nazwiska w swoich dziedzinach, zarówno pedagodzy, nauczyciele, socjologowie, filozofowie, ekonomiści, dziennikarze – społecznicy[432]. Towarzystwo działało najprężniej w pierwszych latach istnienia, co można wiązać ze sprzyjającą atmosferą polityczną, a także z realnym zapotrzebowaniem na działalność instytucji. PTSS organizowało kursy dla pracowników opieki społecznej, przygotowywało projekty ustaw, a także planowało utworzenie muzeum społecznego i publikację szerokiego dorobku teoretycznego z zakresu nauk społecznych. Towarzystwo opracowywało m.in. dla Ministerstwa Pracy i Opieki Społecznej oraz Ministerstwa Oświaty materiały do planowania zadań z zakresu opieki nad dziećmi i młodzieżą, a także na zlecenie Ministerstwa Pracy i Opieki Społecznej w kontekście współpracy z ONZ stworzyło słownik terminów z zakresu pracy społecznej. Wydano również jeden rocznik pisma „Służba społeczna"[433], którego częścią była „Biblioteka Służby Społecznej" z przywołanym tutaj tomem dotyczącym sieroctwa.

Szczególną część działalności PISS stanowią wzory kwestionariuszy badawczych. Zdawano sobie sprawę, że skuteczne „wyrównywanie" skutków sieroctwa jest możliwe, jeśli posiądzie się satysfakcjonującą wiedzę na temat tego zjawiska. Rozumiano, że spisy powszechne dostarczają zbyt małych danych dla potrzeb diagnozy kwestii sieroctwa. Stąd apel do „do wszystkich zrzeszeń i osób, które chciałyby wziąć udział w badaniach nad klęską sieroctwa i nad najskuteczniejszymi sposobami ratowania sierot, o zgłaszanie się na korespondentów terenowych"[434]. A także kwestionariusze (indywidualny i instytucjonalny) oraz instrukcje badań.

[431] Przemysław Waingertner, *Czwarta Stolica. Kiedy Łódź rządziła Polską (1945-1949)*, Wydanie I (Łódź w PRL. PRL w Łodzi 1), Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2019.

[432] Barbara Krajewska-Tartakowska, *Polskie Towarzystwo Studiów Społecznych* [w:] *Słownik polskich towarzystw naukowych. T. 3. Towarzystwa upowszechniające naukę działające obecnie w Polsce*, red. Barbara Krajewska-Tartakowska, Leon Łoś, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1982, s. 72.

[433] Tamże, s. 73–75.

[434] Józef Wojtyniak, Helena Radlińska, *Sieroctwo. Zasięg i wyrównywanie*, dz. cyt., s. 28.

Warto przyjrzeć się, w jaki sposób rozumiano kwestię sieroctwa w instrukcji do indywidualnego kwestionariusza. Instrukcja wypełniania kwestionariusza sierot maluje szczegółowy obraz problemów z dokumentacją przebiegu ich życia, a więc ich dzieciństwa. Poza imieniem i nazwiskiem dziecka nakazywano zapisanie jego daty urodzenia, miejsca urodzenia, a także narodowości. Jeśli ta ostatnia nie była udokumentowana, określić miał ją język, którym posługuje się dziecko. W wielu miejscach instrukcja podkreśla konieczność dokumentowania miejsc pobytu dziecka przed wojną, po wojnie i obecnie, a także jego losów. Nie zawsze możliwe było uzyskanie pełnej dokumentacji, dokumenty mogły być zniszczone lub zgubione. Od wieku dziecka i jego komunikatywności zależała możliwość przekazania wiedzy o własnych losach, a i tu mogły pojawić się przekłamania. Stąd nacisk na dokumentację faktów.

Instrukcja nakazywała szczegółową diagnozą sytuacji dziecka: sieroctwo całkowite (rodzice zmarli lub nieznani, oznaczenie S), dziecko osierocone przez ojca/matkę – półsierota (odpowiednio Po/Pm), dziecko osamotnione całkowicie (oznaczenie O) lub opuszczone przez ojca/matkę (odpowiednio Oo/Om). W instrukcji zalecano szczegółowe opisywanie okoliczności utraty rodziców, w tym miejsc, przyczyn (naturalna śmierć, rozstrzelanie, bombardowanie, obława, pacyfikacja). Postulowano odnotowywanie zainteresowania innych osób dzieckiem oraz ich relacji z dzieckiem i stosunku wobec niego. Dokumentowano także przedwojenne i ostatnie miejsce pobytu rodziny dziecka.

Zbierano informacje o miejscu pobytu samego dziecka i miejscu jego pochodzenia. Podawano przykładowe: u ciotki, stryjka, znajomych, w rodzinie zastępczej, opiekuńczej, w zakładzie; przybyło: np. z zakładu, z przytułku, od znajomych, z rodziny opiekuńczej itp; miejscowość: np. z zakładu w Przygłowie, od rodziny opiekuńczej w Krakowie itp. Postulowano również zbieranie informacji o majątku dziecka (czy posiada: gospodarstwo rolne, ogrodnicze, dom w mieście, warsztat rzemieślniczy, sklep, inne), jakiej wielkości i czy z uregulowaną sytuacją prawną, o użytkownikach majątku oraz wydatkowaniu dochodu na dziecko (jaka część). Notowano również uprawnienia do rent, odszkodowań itp., a także, czy dziecko korzystało ze świadczeń opieki społecznej. Zainteresowanie majątkiem dziecka w świetle badań naukowych miało służyć w diagnozie pomocy, ale jednocześnie stało się okazją do zapisania informacji na temat dobytku dzieci, zwłaszcza sierot.

Zbierano dane o ogólnym stanie zdrowia dzieci, w tym o uszkodzeniach ciała, niepełnosprawności oraz przewlekłych chorobach. Interesowano się historią edukacji dziecka, wraz z dokumentami oraz bieżącą sytuacją: do jakiej szkoły chodzi, czy przyucza się do zawodu itp. Oddzielną kwestię stanowiło dokumentowanie pracy wykonywanej przez dzieci [435]. W

[435] Zgodnie z ustawą z dnia 2 lipca 1924 r. w przedmiocie pracy młodocianych i kobiet z późniejszymi zmianami,

instrukcji zachęcano do podawania szczegółowych uwag, co wskazuje na chęć zrozumienia pełnego obrazu życia i warunków, w jakich przebywają dzieci.

Można byłoby uznać, że propozycja PISS przyszła dość późno, jednak rok 1946 to wciąż rok gigantycznych wyzwań w dziedzinie opieki nad dziećmi. Obok prób diagnozy sytuacji, warto przyjrzeć się konkretnym działaniom. Część dzieci znajdowała się już w czasie okupacji pod opieką instytucjonalną, tak było chociażby w przypadku Domu Dziecięcego „Piaski" z Konstancina, których historię chciałbym tutaj skrótowo przywołać, opisując zakończenie wojny z instytucjonalnego punktu widzenia (na podstawie zachowanych sprawozdań).

„Piaski", czyli z konstancińskiej willi do Rycic

Dom Dziecięcy „Piaski" powstał 1 października 1940 roku w willi finansisty, Szymona Landaua, który – jak podawała kierowniczka instytucji – jeszcze przed wojną opuścił Konstancin i wyemigrował[436]. Rezydencja nosiła nazwę „Piaski", która przylgnęła do instytucji opiekuńczej. Myślenie o lokalizacji instytucji opieki dziecięcej w tej okolicy nie było wyłącznie przypadkiem związanym z otrzymaniem lokalu. Willowe miejscowości w pobliżu Warszawy (m.in. Konstancin, Skolimów, Otwock, Józefów) już przed wojną przyciągały swoimi warunkami – powietrzem, zielenią, przestrzenią, zasobnością w pożywienie – instytucje opieki nad dziećmi, półkolonie i wyjazdy szkolne, jak również prewentoria przeciwgruźlicze i instytucje szpitalne. O ile jednak tzw. linia Otwocka była w wielu miejscach zamieszkana przez ludność żydowską, to w Konstancinie rezydowali wyłącznie majętni Żydzi i Polacy.

W oficjalnych dokumentach Dom Dziecięcy „Piaski" został zorganizowany przez dział opieki nad dziećmi w ramach sekcji Rodzin Wojskowych przy Radzie Głównej Opiekuńczej. W rzeczywistości za organizację placówki odpowiadała Komenda Pogotowia Harcerek[437], którego komendantką była od listopada 1938 roku Józefina Łapińska[438]. Kierowniczką placówki

pracować mogły osoby od 15 roku życia. Taka sytuacja miała miejsce do 31 sierpnia 1952 roku. Piszę o tym w dalszej części rozdziału.

[436] Zob. BN, [Materiały związane z działalnością Domu Dziecięcego „Piaski" w Konstancinie], Rps akc. 12196, *Krótka historia Domu Dziecięcego "Piaski" w Konstancinie - lata 1940-1946*, [brak numeracji kart], 1946. W opracowaniach dotyczących Konstancina pojawiają się informacje o tym, że Landauowie byli ofiarami Holocaustu, a dom odebrano im siłą. Projektantem willi miał być architekt Marcin Weinffeld, zaangażowany we wspólne projekty z Landauem, m.in. gmach towarzystwa „Prudential".

[437] Pogotowie Harcerek powołano rozkazem Naczelniczki Harcerek, hm. Marii Krynickiej, nr L. 13 z dnia 24 września 1938 roku. Zakładanym celem powołanej instytucji było przygotowanie harcerek w wieku 15 lat i więcej do działania w obliczu klęsk żywiołowych oraz wojny. W kolejnych miesiącach, a zwłaszcza latem 1939 roku, pogotowie szkoliło harcerki w dziedzinach: ratownictwa, łączności, zarządzania domem lub instytucją, opieki nad dziećmi, obrony przeciwlotniczej, obrony przeciwgazowej oraz obrony przeciwpożarowej. Zob. Maria Steckiewicz, Józefina Łapińska, *O Pracy Komendy Pogotowia Harcerek* [w:] *Harcerki 1939-1945*, red. Krystyna Sroczyńska-Wyczańska, Zofia Florczak, PWN, Warszawa 1983,

[438] Józefa Łapińska mieszkająca na Buczu, na początku września przedostała do Warszawy, gdzie spędziła całą okupację i Powstanie Warszawskie. tamże, s. 37.

prowadzonej „metodami harcerskimi" była Maria Steckiewicz, instruktorka i komendantka w latach 1935-1940 Wileńskiej Chorągwi Harcerek[439]. Wychowawczynie pracujące w Konstancinie również były harcerkami.

Dom Dziecięcy „Piaski" od początku występował w podwójnej roli organizacyjnej, ale także pełnił więcej niż jedną funkcję. Przede wszystkim w domu organizowano opiekę dla dzieci osieroconych. Willa „Piaski" była również centralnym miejscem tajnych spotkań i działań Pogotowia Harcerek. Zgodnie z relacją Marii Steckiewicz, w domu ukrywano Żydów: „stale w nim mieszkały 2 dorosłe osoby - Żydówki oraz kilkoro dzieci"[440]. Placówka utrzymywana była z funduszy RGO oraz miejskich Warszawy, a także z darowizn od prywatnych darczyńców, właścicieli zakładów przemysłowych. Steckiewicz wymieniała nazwy firm (czy też nazwiska): Pfeiffera, Haberbuscha oraz Wedla.

Nie zajmuję się szczegółami działania tej placówki w czasie wojny, ale warto zwrócić uwagę, że harcerski program merytoryczny został opisany w oddzielnym zeszycie (zapewne tajnym), zazwyczaj w miesięcznych odstępach do czerwca 1943 roku, natomiast oddzielną część, także istotną dla wiedzy o dzieciństwie, stanowią oficjalne sprawozdania z działalności „Piasków", pisane odręcznie lub na maszynie, na pojedynczych kartkach, również co miesiąc lub niekiedy dwa (do marca 1945 roku). Kolejny dokument stanowi zeszyt z tabelą zawierającą ewidencję dzieci, tzn. imię i nazwisko, rok i miejsce urodzenia, informacje o rodzicach (czy żyją, zawód, sytuacja domowa), skąd dziecko przybyło (dom, ulica, inna instytucja opieki), data przybycia, data opuszczenia domu, gdzie trafiło dziecko (do domu, do innej instytucji). Nie zachowała się lub nie została odnaleziona kronika działalności Domu Dziecięcego „Piaski". O jej istnieniu wspomina się w kontekście świętowania rocznic jego powstania. Wydaje się, że kronika placówki mogłaby w największym stopniu stanowić źródło wiedzy o jej codzienności[441].

Jak pisała kierowniczka domu w pierwszym sprawozdaniu, warunki lokalowe byłby bardzo dobre:

> Dom Dziecięcy zajmuje całą willę „Piaski" z wyjątkiem trzech pokoi na drugim piętrze, w którym mieszka służąca i wychowawczyni dzieci właściciela.
>
> Lokal składa się 26 ubikacji[442], na parterze 10, na I p. 14 na II p. 2 oraz piwnic i

[439] *Steckiewicz Maria*, URL: http://harcerki.org.pl/biogramy/steckiewicz.html (term. wiz. 12. 06. 2024).

[440] Tamże.

[441] Jak zauważyła Marta Rakoczy, kronika jako gatunek twórczości słownej posiada nie tylko funkcję zapisu wydarzeń, ale również funkcję parenetyczną. Jej zadaniem „jest (...) dokumentacja działań wzorotwórczych, mających na celu umocnienie określonych wartości kultywowanych przez daną wspólnotę kulturową (kronika kolonijna, szkolna), bądź działań, które kłócą się z wartościami danej wspólnoty i które w związku z tym trzeba napiętnować (kronika kryminalna)"Marta Rakoczy, *Kronika* [w:] Grzegorz Godlewski i in., *Od aforyzmu do zinu. Gatunki twórczości słownej*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2014, s. 239.

[442] Z niem. Ubikation 'pomieszczenie'.

kotłowni. Jest kanalizowany, ma centralne ogrzewanie i elektryczne oświetlenie[443].

Na parterze są dwie sypialnie, świetlica, pokój kierowniczki, jadalnia, kredens, kuchnia, spiżarnia, łazienka, ustęp, szatnia.

Na I p. sypialnie, świetlica, 4 pokoje personelu, 4 łazienki z ustępami, magazyn bieliźniany, korytarz.

Na II p. pokój izolacyjny, tylko na okres izolacji.

Dookoła domu jest las i park do wyłącznego użytku zakładu.[444]

W placówce prowadzone było przedszkole oraz szkoła. Dom przeznaczony był dla zdrowych dzieci z rodzin wojskowych, które nie mogły pozostać pod opieką rodziny ze względu na warunki materialne, choroby w domu groźne dla dziecka oraz brak rodziny. Jeśli sytuacja się zmieniła, dziecko wracało do domu. Początkowo personel „Piasków" składał się z: kierowniczki Domu, wychowawczyni, gospodyni, kucharki i oraz przedszkolanki (dochodzącej na 5 godz.), a także lekarki dochodzącej codziennie z prewentorium w Skolimowie.

W lipcu 1944 r. władze niemieckie nakazały opuścić willę „Piaski". Dom Dziecięcy przeniósł się z Konstancina – przez Warszawę i „internaty"[445] na Pańskiej (dziewczynki) oraz Królewskiej (chłopcy) – na prawy brzeg Wisły[446] do drewnianego budynku letniego szkoły Zofii Kurmanowej w Rycicach (już wówczas część Józefowa k. Otwocka)[447]. W gmachu tym do grudnia 1943 roku funkcjonował innym dom dziecięcy. Był on prowadzony przez harcmistrzynię Jadwigę Orłowiczówną z Krakowskiej Chorągwi Harcerek, wówczas kierowniczkę działu służby sanitarnej komendy Pogotowia Harcerek[448]. Warunki bytowania dzieci i personelu zmieniły się diametralnie. Jak raportowała Maria Steckiewicz, przeprowadzka wywołała zmiany w składzie personelu placówki. Na podstawie zachowanych archiwalnych sprawozdań widać, że z Konstancina nie przyjechała maszyna do pisania, na której je sporządzano, kolejne pisane były odręcznie. W porównaniu z warunkami w Konstancinie, budynek letniej szkoły był ciasny. Jak notowała kierowniczka domu, zmieniająca się sytuacja na froncie budziła lęk

[443] Był to standard towarzyszący zakładaniu uzdrowiska w Konstancinie. Zob. Tadeusz Świątek, *Konstancin: Śladami Ludzi i Zabytków*, Wydawnictwo M. M.; Konstanciński Dom Kultury, Pruszków, Konstancin Jeziorna 2007, s. 9–15.

[444] BN, [Materiały związane z działalnością Domu Dziecięcego „Piaski" w Konstancinie], Rps akc. 12196, *Sprawozdanie Domu Dziecięcego w Konstancinie za m-c październik i listopad 1940 r.* [brak numeracji kart], 1940.

[445] Określenie to jest używane wobec placówek opieki zamkniętej dla dzieci.

[446] BN, [Materiały związane z działalnością Domu Dziecięcego „Piaski" w Konstancinie], Rps akc. 12196, *Sprawozdanie Domu Dziecięcego w Konstancinie za m-c lipiec 1944 r.* Maria Steckiewicz notuje (być może na samym początku sierpnia, w sprawozdaniu za lipiec), że miejska, kilkunastodniowa przerwa, jest okazją dla dzieci do zapoznania się z miastem. Należy odnotować, że dzieci miały szansę zapamiętać – mimo ziejącego pustką terenu getta – Warszawę przedpowstaniową.

[447] *Szkoła Zofii Kurmanowej*, Subiektywna podróż po Linii Otwockiej, 5 list. 2019, URL: https://domynalinii.wordpress.com/2019/11/05/szkola-zofii-kurmanowej/ (term. wiz. 13. 06. 2024).

[448] *Orłowiczówna Jadwiga*, URL: http://harcerki.org.pl/biogramy/orlowiczowna.html (term. wiz. 12. 06. 2024).

w dzieciach. W dodatku wraz ze zmieniającą się sytuacją wojenną, zaczynały pojawiać się braki w zaopatrzeniu.

W sprawozdaniu za sierpień 1944 roku można było przeczytać w punkcie *Wychowanie*: „Do 10 sierpnia życie dzieci upływało jeszcze pod znakiem ciągłego napięcia i niepewności z powodu wejścia wojsk sowieckich oraz bliskości odgłosów walk. 13 sierpnia dzieci po raz pierwszy poszły do kościoła, odbyła się też wówczas ogólna spowiedź dzieci i komunia święta, jak również I komunia święta Bogusi Gintowt, Roberta Rowińskiego i Doroty Weiner”[449]. Steckiewicz zwracała uwagę na stan psychiczny dzieci i ich potrzeby związane ze słyszalną bliskością wojny. Wyprawa do kościoła po przerwie to dbałość o dusze dzieci, formację religijną, ale także zajęcie i przeżycie, odciągające uwagę od życia w cieniu wojny. W sprawozdaniu za sierpień słowem nie zostaje wspomniane powstanie w Warszawie.

Podczas pierwszej sierpniowej „Rady” (rady drużyny) powstaje plan ćwiczenia w sierpniu „sprężystości i karności”. Wprowadzone zostają nocne dwuosobowe warty, z czego jedna osoba czuwa całą noc, druga zmienia się co dwie godziny. Obchodzone są uroczystości i święta: 6 sierpnia obiad z zaproszonymi gośćmi, 15 sierpnia obchody święta dziennego, 31 sierpnia pożegnanie lata i oddanie czci żołnierzom „walczącym o wolność w ciągu 5 lat wojny”. Mimo lata i wakacji, od 13 do 27 sierpnia każda grupa dzieci ma zajęcia z czytania, pisania, rachunków oraz jedną grę-zabawę. Chociaż brakuje warzyw, dzieci są dobrze odżywione, nie chudną, autorka sprawozdania notuje, że otrzymują „odżywki”[450].

Brak dokładniejszych informacji o życiu dzieci, o ich codziennych zajęciach, troskach i radościach (emocjach). Opisane wcześniej zajęcia dają jednak pewne wyobrażenie o tym, co robiły dzieci w Domu Dziecięcym, a dodając do tego metodę harcerską, można założyć, że każdy dzień miał swój porządek – od pobudki do pożegnania dnia. Sama czynność spisywania sprawozdań miesięcznych była obciążająca, wymagała również prowadzenia notatek, jednak dokumentacja ta nie pozwala na zobaczenie pojedynczego dziecka – poza informacjami o jego sytuacji rodzinnej, wieku, momencie przybycia i opuszczenia domu. I tylko niekiedy o wyjątkowych wydarzeniach w jego życiu, takich jak przyjęcie sakramentu – I komunia święta. Na koniec sierpnia 1944 roku w „Piaskach” przebywało 34 dzieci, w tym w wieku 7-12 lat 32 dzieci i 2 dzieci powyżej 13 roku życia.

W kolejnych miesiącach życie dzieci upływa na zapleczu frontu. Instytucja działa normalnie. Boryka się z trudnościami w zaopatrzeniu, brakiem funduszy (oszczędza się oświetleniu), fluktuacją personelu (kierowniczka domu starannie notuje skąd i dokąd odchodzą pracownice

[449] BN, [Materiały związane z działalnością Domu Dziecięcego „Piaski" w Konstancinie], Rps akc. 12196, *Sprawozdanie Domu Dziecięcego w Konstancinie za m-c sierpień 1944 r.*

[450] Tamże.

domu). Z powodu ciasnoty pomieszczenia dziennego uczy się dzieci wspólnego w ciasnocie bytowania (zrozumienie dla „niewygody"), a także zachęca do zajęć innych niż na zewnątrz: czytania i rysowania. Hałaśliwe zabawy mają stanowić rzadki wyjątek. We wrześniu wraca regularne nauczanie szkolne. Przychodzi też od władz wojskowych wezwanie opuszczenia domu, anulowane następnego dnia.

W takich warunkach dzieci i personel spędzają jesień, zimę i wiosnę. W listopadzie uczą się organizować sobie miejsce pracy i samą pracę. Steckiewicz notuje informację o przyjściu subwencji – niewystarczających i nieregularnych – z wojewódzkiej opieki społecznej oraz z gminy[451]. W grudniu hasłem miesiąca zostaje ogłoszone „dziel się tym, co masz". Dzieci organizują wówczas jasełka dla „internatu" z Zamlądza oraz dla żołnierzy, a dla siebie przygotowują drobne podarunki[452]. W styczniu 1945 roku dzieci jest już 37 (pojedyncze dzieci odchodzą, przychodzą nowe). Na czas mrozów jadalnia zostaje zamknięta z powodu oszczędności opału. Życie domu koncentruje się w świetlicy. Większość dzieci choruje na grypę o lekkim przebiegu. Na początku roku zachęcano dzieci do szanowania własnych zabawek i książek, a także do czytania. Jednym z elementów programu była zorganizowana w połowie miesiąca wystawa prezentów gwiazdkowych, z której do świadomości mieszkańców domu dotarła wiadomość, że dziewczynki szanują swoją własność, a chłopcy nie. W związku z tym ogłoszono konkurs na „przyjaciela książek i rzeczy". W notatkach dotyczących edukacji znajduje się zapis, że w klasie I znajdują się osoby na różnym stopniu nauczania, co utrudnia pracę. Przy punkcie dotyczącym dotacji zanotowano informację „Dokonano wymiany pieniędzy", co związane było ze zmianą waluty na terenie tzw. Polski lubelskiej z banknotów złotowych „krakowskich", jak je określano w dekrecie regulującym wymianę, na złote emitowane przez Narodowy Bank Polski. Te pierwsze przestawały być uznawane za środek płatniczy 10 stycznia 1945 roku. Szczegółów wymiany nie podano.

Sprawozdanie z lutego 1945 roku jest jedynym, które posiada pieczątkę odbitą w lewym górnym rogu dokumentu – o treści „CKOS Dom Dziecięcy w Rycicach-Józefów". Oznacza to, że Dom Dziecięcy został włączony do CKOS, w który przekształciła się RGO, a także świadczy o wyrobieniu odpowiedniej pieczątki, co było gestem skuteczności nadzoru ze strony polskich władz. Merytorycznie sprawozdanie nie różni się od poprzednich – z tym wyjątkiem, że Steckiewicz raportuje otrzymanie większej kwoty, tzn. 20000 zł z WKOS (Wojewódzki Komitet Opieki Społecznej) . Dzieci nie szanują książek, więc biblioteka zostaje tymczasowo

[451] BN, [Materiały związane z działalnością Domu Dziecięcego „Piaski" w Konstancinie], Rps akc. 12196, *Sprawozdanie Domu Dziecięcego w Konstancinie za m-c listopad 1944 r.*

[452] BN, [Materiały związane z działalnością Domu Dziecięcego „Piaski" w Konstancinie], Rps akc. 12196, *Sprawozdanie Domu Dziecięcego w Konstancinie za m. grudzień 1944 r.*

zamknięta. Wprowadza się natomiast gry towarzyskie oraz wieczory artystyczne. W życiu domu realizowany jest program harcerski, co wiąże się z obchodami skautowego święta, Dnia Myśli Braterskiej, 22 lutego, w rocznicę urodzin lorda Baden-Powella oraz jego żony. Kierowniczka domu notuje również, że wszystkie dziewczęta zdobyły stopień ochotniczki. Nie wchodząc w skomplikowany temat metodyki harcerskiej, należy przypomnieć, że drużyny harcerskie przed wojną podzielone były na męskie i żeńskie. Wiele wskazuje na to, że metody pracy Marii Steckiewicz były dostosowane bardziej do mieszkanek placówki. W ramach Dnia Myśli Braterskiej przygotowano prezent dla „dzieci Pragi"[453], czyli dla dzieci mieszkających na Pradze, po tej samej stronie Wisły. Niedokończone sprawozdanie za marzec stanowi ostatni zachowany w badanych materiałach dokument z bieżącej działalności Domu Dziecięco „Piaski". Jego niedokończenie wyraża się w braku rozwinięcia ostatniego punktu sprawdzań (Gospodarka Zakładu) i w braku podpisu kierowniczki. Treść nie zapowiada zakończenia pracy placówki ani przeprowadzki, chociaż ze względu na odejścia personelu najstarsze dwie dziewczynki zostają przekwalifikowane na praktykantki. Planowane jest dopracowanie podziału zadań oraz stawianie na samodzielność dzieci. Trwa budowa kurnika.[454]

Brak kolejnych sprawozdań, jednak z przywoływanej już notatki Marii Steckiewicz wiadomo, że w Rycicach Dom Dziecięcy „Piaski" działał do sierpnia 1945 roku. Wówczas zdecydowano o powrocie do Konstancina. Ponieważ dotychczasowa siedziba domu była zajęta przez szpital, wprowadzono się do willi „Anusia"[455]. W budynku tym przez wcześniejsze lata prowadzony był odpowiednik „Piasków" przeznaczony dla małych dzieci. Łącznie w Konstancinie działały w czasie wojny trzy harcerskie Domy dla Dzieci: „Piaski", „Corso" oraz „Anusia"[456]. Z początkiem maja 1946 roku nowe kierownictwo objęło Dom Dziecka „Anusia", który podlegał jak inne domy dziecka pod KOS (Kuratorium Okręgu Szkolnego). Najstarsze dziewczynki oraz kierowniczka „Piasków", Maria Steckiewicz, wyjechały do Opola.

Opisana skrótowo, ale w świetle dostępnych materiałów – działalność Domu Dziecięcego „Piaski" obrazuje istotną część praktyk skupiających się wokół dzieciństwa pod koniec wojny i już po ogłoszeniu zwycięstwa. Po pierwsze, dzieciom w trudnej sytuacji starano się zapewnić dach nad głową, ciepło, wyżywienie, ubrania, zdrowie i higienę. Istotnym elementem programu harcerskiego było doskonalenie się dzieci, indywidualne i wspólnotowe, oraz otwieranie się na potrzeby świata zewnętrznego. Trudno na podstawie przywołanego tu programu powiedzieć,

[453] BN, [Materiały związane z działalnością Domu Dziecięcego „Piaski" w Konstancinie], Rps akc. 12196, *Sprawozdanie Domu Dziecięcego w Konstancinie za m. luty 1945 r.*

[454] BN, [Materiały związane z działalnością Domu Dziecięcego „Piaski" w Konstancinie], Rps akc. 12196, *Sprawozdanie Domu Dziecięcego w Konstancinie za m. marzec 1945 r.*

[455] *Krótka historia Domu Dziecięcego "Piaski" w Konstancinie - lata 1940-1946*, dz. cyt..

[456] Zob. *Anusia - Dom Małego Dziecka w Konstancinie*, URL: http://www.muzeumkonstancina.pl/1263_anusia_dom_malego_dziecka_w_konstancinie_ (term. wiz. 15. 06. 2024).

w jakim stopniu wyróżniał się on na tle placówek nieharcerskich. Warto jednak zwrócić uwagę na promowane cechy indywidualne dzieci, które wiele mówią o ideałach wychowawczych przedwojennego harcerstwa.

Pamięć o instytucjach opieki często ma charakter instytucjonalny i pokoleniowy. Opowieść Steckiewicz o losach „Piasków" kończy się słowami, które sugeruję, że „Anusia" będzie mieć zupełnie inną, własną historię. Należy przy tym pamiętać, że wychowawczyni zostawiła tam dzieci, którymi opiekowała się przez wiele miesięcy lub dłużej. Niewiele można powiedzieć o pojedynczych dzieciach, które giną zupełnie w sprawozdaniach.

Z działalności CKOS – Centralnego Komitetu Opieki Społecznej

Objęcie – przynajmniej formalne – przez CKOS nadzoru nad instytucjami opieki nad dziećmi miało miejsce w drugiej połowie grudnia 1945 roku. Do grona założycieli CKOS należeli m.in. Ludwik Christians, Witold Giełżyński, Stanisław Kalinowski, ks. Józef Kruszyński, Antonina Łopatyńska, Ryszard Obrączka, Janina Suchodolska czy Walentyna Szlubowska. W sumie 20 osób, wśród nich politycy, naukowcy, dziennikarze, działaczki społeczne, duchowni, harcerki, osoby zasłużone dla nowej, powojennej Polski. Na początku grudnia 1944 roku złożyli oni wniosek do Ministra Pracy i Opieki Społecznej (w ramach PKWN), którym był wówczas Bolesław Drobner (do 31 grudnia 1944 roku, gdy w ramach Rządu Tymczasowego zastąpił go Wiktor Trojanowski[457]), o rejestrację instytucji pod nazwą Centralny Komitet Opieki Społecznej, powołując się na przepisy ustawy z dnia 16 sierpnia 1923 r. o opiece społecznej i załączając statut planowanej instytucji[458]. Prezesem CKOS przez cały czas jego działalności był Józef Beluch-Beloński, przedwojenny działacz PPS. 15 grudnia 1944 roku w zarządzeniu Drobnera pojawiały się decyzje mówiące o tym, że „Centralny Komitet Opieki Społecznej obejmuje agendy Rady Głównej Opiekuńczej, Wojewódzkie Komitety Opieki Społecznej obejmą agendy pełnomocnika Rady Głównej Opiekuńczej, Powiatowe Komitety Opieki Społecznej obejmą agendy Polskich Komitetów Opiekuńczych, Gminne Komitety Opieki Społecznej obejmą agendy Delegatur Polskich Komitetów Opiekuńczych"[459].

Jak zauważył Mikołaj Brenk, CKOS był jedną z trzech największych organizacji społecznych prowadzących działalność z zakresu ratownictwa społecznego w pierwszych powojennych

[457] Tadeusz Mołdawa, *Ludzie Władzy 1944-1991: Władze Państwowe i Polityczne Polski Według Stanu Na Dzień 28 II 1991*, dz. cyt., s. 92–93.

[458] AAN, Centralny Komitet Opieki Społecznej w Warszawie, 2/164/0/1/1, *Statut Centralnego Komitetu Opieki Społecznej*, 6 grud. 1944; AAN, Centralny Komitet Opieki Społecznej w Warszawie, 2/164/0/1/1, *Podanie do Obywatela Kierownika Resortu Pracy, Opieki Społecznej i Zdroiwa*, 6 grud. 1944.

[459] AAN, Centralny Komitet Opieki Społecznej w Warszawie, 2/164/0/1/1, *Zarządzenie Kierownika Resortu Pracy, Opieki Społecznej i Zdrowia w sprawie przejęcia agend Rady Głównej Opiekuńczej i jej placówek terenowych przez Centralny Komitet Opieki Społecznej*, 7 grud. 1944.

latach – obok Polskiego Czerwonego Krzyża oraz Centralnego Komitetu Żydów Polskich (CKŻP)[460]. Nie cała działalność CKOS dotyczyła dzieci, jednak jednym z kluczowych zadań była „działalność ratownicza w stosunku do dziecka", jak notowano w dokumencie podsumowującym trzylecie pracy CKOS. CKOS zlikwidowano 31 stycznia 1949 roku zarządzeniem Ministra Pracy i Opieki Społecznej, a więc tego samego ministra, który powołał Komitet 4 lata i 2 miesiące wcześniej.

Z działalności CKŻP. Dzieci żydowskie

CKŻP przez kilka lat stanowił do pewnego stopnia zastępczą administrację państwową i rządową dla Żydów w Polsce. Trudno uznać go więc za bezpośredni odpowiednik CKOS, raczej był to odpowiednik Ministerstwa Oświaty, Ministerstwa Pracy i Opieki Społecznej oraz CKOS razem wziętych (określano też tę organizację parlamentem żydowskim bez prawego skrzydła). Za sprawą serii wydawniczej Żydowskiego Instytutu Historycznego[461] można dotrzeć do wyborów źródeł dokumentujących różne aspekty działalności CKŻP, poprzedzonych rzetelnymi wstępami, które nie tylko omawiają losy archiwaliów, ale robią użytek z prezentowanych dalej źródeł.

Zagłada sprawiła, że opisywanie nawet instytucjonalnej ciągłości tego, co przedwojenne, wojenne i powojenne, wydaje się niezwykle trudnym zadaniem, zwłaszcza jeśli można zdać sobie sprawę z olbrzymiej liczby żydowskich instytucji opieki nad dziećmi, których istnienie, rolę, zadania i znaczenie opisała Agnieszka Witkowska-Krych na przykładzie warszawskiego getta[462].

Relacja Marii Hochberg-Mariańskiej dotycząca okresu zaraz po wyzwoleniu, gdy możliwe był powrót dzieci żydowskich do społeczeństwa, w niezwykle obrazowy sposób przedstawia problemy i wyzwania z tym związane. Autorka cytowanych słów była organizatorką pomocy dla dzieci żydowskich w Krakowie z ramienia CKŻP:

> Świat — pojęcie szerokie i mgliste nie pospieszył z pomocą w tym najcięższym okresie. Rzeczywistość pierwszych miesięcy, jakie dzieci spędziły na wolności, daleka była od moich wspaniałych marzeń. Dzieci spały na podłodze, jadły koninę, chodziły w łachmanach. Uzyskanie dla nich odpowiedniego pomieszczenia, zorganizowanie opieki pedagogicznej, zapewnienie jedzenia i ubrania — to wszystko tworzy już osobny rozdział.

[460] Mikołaj Brenk, *Działania z zakresu ratownictwa społecznego w Polsce w latach 1944–1948*, dz. cyt., s. 127.
[461] Seria nosi tytuł *Z dziejów Centralnego Komitetu Żydów w Polsce*. O CKŻP w kontekście historii politycznej pisał Andrzej Grabski, zob. August Grabski, *Centralny Komitet Żydów w Polsce (1944-1950). Historia Polityczna* (Z Dziejów Centralnego Komitetu Żydów w Polsce), Żydowski Instytut Historyczny im. Emanuela Ringelbluma, Warszawa 2015.
[462] Agnieszka Witkowska-Krych, *Dziecko Wobec Zagłady: Instytucjonalna Opieka Nad Sierotami w Getcie Warszawskim*, Wydanie pierwsze, Żydowski Instytut Historyczny, Warszawa 2022.

Pierwsze przybyły dzieci z obozów, potem zaczęły napływać z bunkrów, kryjówek, z „aryjskich papierów". Starsze i samotne, przychodziły same. Byli to chłopcy i dziewczynki wiejskie pastuchy, parobki, niańki i pomywaczki — przeważnie zdrowe i mocne dzieci, o takim nieraz „dobrym wyglądzie", że trudno było uwierzyć w ich żydowskie pochodzenie. Ich zdrowie, tak fizyczne, jak i psychiczne, było w dobrym stanie.

Dzieci, które powychodziły, jak krety z nor i kryjówek patrzały na świat nowymi oczami. Były jednocześnie jak starcy i jak noworodki, Zwłaszcza te najmłodsze, które pierwsze lata swego życia spędziły w ukryciu — rodziły się w tej chwili na nowo. W wieku lat pięciu — sześciu — siedmiu zobaczyły wiele przedmiotów codziennego użytku po raz pierwszy w życiu, nauczyły się korzystać z nich, rozpoznawać je i nazywać. Bały się nieraz łóżka, szafy, krzesła, talerza i łyżki. Trudno było znaleźć słowa, które by im wytłumaczyły, na czym polega zmiana, tak dla nich przerażająca. Ogłuszone i oślepione, płakały nieraz bezradnie, wyrywając się z rąk, niosących im pieszczotę. Nie znały się na tym, chciały z powrotem do swych kryjówek. Były takie, które umiały chodzić tylko koło ściany, czepiając się muru rączkami — wolna przestrzeń najmniejszego nawet pokoju była czymś niebezpiecznym — przepaścią czy oceanem. Niektóre długi czas mówiły szeptem, miały od długiego przebywania w jednej pozycji skurczone ścięgna, bardzo źle znosiły światło.[463]

Słowa napisane przez Hochberg-Mariańską pokazują kłopoty materialne, które nieobce były dzieciom w ogóle w pierwszych miesiącach po wojnie. Wskazuje jednak również na konsekwencje psychiczne, z którymi mierzyły się dzieci z kryjówek i obozów. Musiały one zostać wtłoczone w proces odzyskiwania ich dla cywilizacji.

Dzieciństwo żydowskich dzieci w pierwszych powojennych latach w ujęciu instytucjonalnym – jednej, ale istotnej dla kultury żydowskiej i polskiej instytucji – zostało znakomicie opisane przez Helenę Datner w obszernym wprowadzeniu do wyboru dokumentów z archiwum dwóch wydziałów CKŻP, wydziału oświaty i wydziału młodzieżowego[464]. Nie jestem specjalistą od tematyki żydowskiej, dlatego o losie dzieci żydowskich piszę krótko, starając się pokazać jego specyfikę w porównaniu do polskich rówieśników.

W przypadku polskich dzieci wiele zjawisk, o których pisze Helena Datner, nie miało miejsca. Przede wszystkim znikanie dzieci, to znaczy stopniowa emigracja. Nie miały również miejsca prześladowania ze względu na pochodzenie (te spotykały natomiast dzieci mówiące po niemiecku). Najbardziej palącym problemem była kwestia odzyskiwania dzieci żydow-

[463] Maria Hochberg-Mariańska, Noah Gris (red.), *Dzieci oskarżają*, dz. cyt., s. XXVIII–XXIX.

[464] Helena Datner, *Po Zagładzie. Społeczna Historia Żydowskich Domów Dziecka, Szkół, Kół Studentów w Dokumentach Centralnego Komitetu Żydów w Polsce* (Z Dziejów Centralnego Komitetu Żydów w Polsce), Żydowski Instytut Historyczny im. Emanuela Ringelbluma, Warszawa 2016.

skich, które dokonywało się różnymi sposobami : poprzez negocjacje, za pieniądze, przez powoływanie się na urzędy i autorytety. Istotne z punktu widzenia praktycznej organizacji życia dzieci – jak pokazała Helena Datner – było to, że w warunkach powojennych CKŻP było organizacją możliwie bliską ideologicznie rzeczywistości zdominowanej przez komunistów.

Niezwykle istotnym dokumentem losu dzieci żydowskich jest film nakręcony dopiero w 1948 roku, ale wciąż żywo przetwarzający rzeczywistość społeczną po Zagładzie. Te żywe emocje zostały zagospodarowane przez Natana Grossa, który wyprodukował *Unzere kinder*[465]. Jak odnotowuje Ute Wölfel, o filmie Natana Grossa pisano wtedy i dyskutowano w następujących kontekstach. Po pierwsze, film spotkał się z krytyką za przedstawienie dzieci nie jako straumatyzowanych i bezbronnych, ale jako silne postaci, co potencjalnie oznaczało idealizację ich doświadczenia i służyło budowaniu fałszywej narracji o szczęśliwej żydowskiej Polsce powojennej[466]. Po drugie, krytycy zwrócili również uwagę na formę terapii traumy Holokaustu przez sztukę i tradycje kulturowe, co pozwalało uniknąć bezpośredniej konfrontacji z okropnościami wojny i Zagłady. Z punktu widzenia moich rozważań warto zwrócić uwagę na dwa aspekty filmu. Zamysł artystyczny polega na ośmieszeniu prób opowiedzenia o koszmarze Zagłady, przemocy, opresji, strachu komuś, kto tego nie doświadczył i przez kogoś, kto tego nie doświadczył. Dzieci występują w filmie jako negocjatorzy żydowskiej tożsamości. Jednak z punktu widzenia filmu jako opowieści społecznej, ważne wydaje się pokazanie – w dość stereotypowy sposób mówiący o jego wychowawczym obliczu – sierocińca i jego mieszkańców, a także teatru jako dziedziny dostępnej dla szerokich mas.

2.3. Dziecko-noworodek

Jaka jest obecna Polska? Jak noworodek: mała, czerwona i podobna do sąsiada

Od przywołania – jako motta – cytowanego „dowcipu politycznego z roku 1948" rozpoczyna Andrzej Leon Sowa swoją *Historię polityczną Polski 1944-1991*[467]. Odcinając od żartu polityczną pępowinę i metaforę zamieniając na dosłowność, warto prześledzić dane demograficzne dotyczące pierwszych lat powojennych, żeby zdać sobie sprawę, w jakim kontekście żart mógł powstać. Przeanalizowanie nieco szerszego okresu niż 1944-1956 pozwoli dostrzec zachodzące przemiany i zdefiniować badaną grupę. Najbardziej oczywistym źródłem

[465] *Unzere Kinder*, reż. Natan Gross, Shaul Goskind, Polska 1948.

[466] Ute Wölfel, *The 'Lost Child' as Figure of Trauma and Recovery in Early Post-War Cinema: Fred Zinnemann's The Search (1948) and Natan Gross' Unzere Kinder (1948)*, „Studies in European Cinema", 2019, nr 00 (00), s. 1–17.

[467] Andrzej Leon Sowa, *Historia Polityczna Polski 1944-1991*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2011.

danych wydają się opracowania Głównego Urzędu Statystycznego. Szacuje się, że w 1938 roku terytorium II RP zamieszkiwało 34,849 mln osób. Na skutek strat wojennych i zmiany granic w roku 1946 liczbę mieszkańców Polski w jej nowych granicach obliczano na 23,930 mln osób, co wynikało z Powszechnego Sumarycznego Spisu Ludności. W 1950 roku, jak wynikało ze spisu powszechnego, było to 25,008 mln osób. Polska powojenna była więc mniejsza od przedwojennej nie tylko terytorialne, ale również ludnościowo. Jednak stabilizacja, związana z końcem niemieckiego terroru i stopniową normalizacją życia społecznego, spowodowała wzrost liczby urodzeń. Od 1946 roku liczba urodzeń stopniowo wzrastała, żeby rekordową wartość dla całego okresu powojennego osiągnąć w 1955 roku (793 800 urodzeń).

Rok	**Urodzenia żywe**
1946	622500
1947	681200
1948	704800
1949	725100
1950	763100
1951	783600
1952	779000
1953	779000
1954	778100
1955	793800
1956	779800
1957	782300
1958	755500
1959	722900
1960	669500

Tabela 2.3: Liczba urodzeń żywych w Polsce w latach 1946-1960[468]

W 1948, kiedy dowcip zyskał swój kształt wiele Polek i Polaków miało możliwość zobaczyć noworodka *in statu nascendi*. Chociaż już przed wojną część porodów odbywała się w szpitalach, wciąż porody domowe praktykowane były w tradycyjnych domach chłopskich (również po przenosinach do miasta) oraz tam, gdzie dostęp do opieki szpitalnej był utrudniony – przede wszystkim ze względu na znaczne odległości. Powróćmy jednak na chwilę do warstwy metaforycznej dowcipu. Mała, a właściwie okrojona, terytorialnie (chociaż również ze zdobyczami na północnym-wschodzie i na zachodzie) Polska była również mniejsza od II Rzeczypospolitej demograficznie, chociaż liczba urodzeń gwałtownie przyspieszyła. Stopniowe utrwalanie monowładzy PPR, a następnie PZPR, uczyniło kraj podobnym do noworodka.

Pielęgnacja niemowląt

Wobec wysokiej liczby urodzeń, konieczne stało się dostarczenie praktycznych informacji na temat zajmowania się noworodkami. W poradniku autorstwa Emila Szingala, gruntownie uzupełnionym przez Jana Gołąba i wydanym nakładem krakowskiego wydawnictwa „Promień" w roku 1945, ten drugi pisał:

> Podręcznik Dr. Emila Szinagla wyszedł w r[oku] 1938 i został całkowicie wyczerpany, tak, że dziś należy do niebywałych rzadkości. Zachowały się z tego podręcznika tylko klisze. Z inicjatywy wydawcy postanowiłem podręcznik ten, po gruntownym przerobieniu i opracowaniu, oddać do rąk czytelników. Oby spełnił swe zadanie i przyczynił się do zmniejszenia katastrofalnej śmiertelności niemowląt. Przypominam, że przed wojną ginęła u nas jedna czwarta dzieci w pierwszym roku życia. Co 3 minuty rodziło się w Polsce jedno dziecko, co 12 minut umierało.[469]

Alarmujący ton słów napisanych przez Jana Gołąba pozwala pytać, jak współczynnik zgonów niemowląt wyglądał w latach powojennych względem przedwojnia. Dane statystyczne dla lat 1936—1938 mówią o 139 zgonach na 1000 urodzeń żywych. W 1946 roku współczynnik obniżył się nieznacznie względem stanu sprzed wojny i wynosił 119,8 (dane szacunkowe), a w 1950 roku – 111,2. W ciągu dekady (brak danych dla jej połowy) udało się zredukować współczynnik zgonów niemowląt w Polsce o ponad połowę, do 54,8 w 1960 roku. Współczynnik ten mówi częściowo o stanie opieki okołoporodowej i położniczej, warunkach sanitarnych, wiedzy medycznej i dostępie do opieki lekarskiej.

Chociaż ton wstępu do *Pielęgnowanie Niemowląt. Przewodnik Dla Matek i Pielęgniarek.* był alarmistyczny, a wskazana przez autora misja bardzo ważna, to sam podręcznik zawierał podstawową wiedzę dotyczącą opieki nad niemowlętami, zaktualizowaną po siedmiu latach i po śmierci pierwotnego autora. Jak informował tytuł, podręcznik skierowany był do „matek i pielęgniarek". W rodzinie zajmowanie się małym dzieckiem było domeną matki. W o dekadę późniejszym filmie oświatowym, który omawiam dalej, kąpiel niemowlęcia jest czasem dla ojca, w którym ten może przyjrzeć się własnemu dziecku i krytycznie ocenić fachowość opieki nad dzieckiem podczas kąpieli. Może to oczywiście zrobić, gdyż kąpiel odbywa się wieczorem, a ojciec dziecka jest już wtedy po pracy w domu. Należy jednak podkreślić, że w sytuacji powojennej brakowało personelu medycznego oraz placówek opieki, a jego fachowe przeszkolenie było palącą potrzebą.

[469] Jan Gołąb, Emil Szinagel, *Pielęgnowanie Niemowląt. Przewodnik Dla Matek i Pielęgniarek.* Kraków 1945, s. 5.

Pierwszy rozdział tego podręcznika został poświęcony ciąży, czyli okresowi prenatalnemu. Zwracano uwagę na konieczność dostosowania trybu życia, który korzystny byłby dla płodu, tzn. zalecano unikanie: 1) gwałtownych emocji; 2) alkoholu i nikotyny; 3) nadmiernego i gwałtownego wysiłku fizycznego; 4) kontaktu z chorobami zakaźnymi, zwłaszcza przestrzegano przed kiłą. Jednocześnie podkreślano, że ciąża to nie choroba i poza ograniczaniem wysiłku fizycznego nie trzeba gwałtownie zmieniać trybu życia. Zachęcano do lekkostrawnych posiłków, zachowania higieny osobistej, dbania o ruch fizyczny (spacery) oraz regularnych wypróżnień. Zachęcano do badań krwi i moczu, a także do hartowania piersi (w ostateczności samych brodawek) w drugiej połowie ciąży. Procedura ta, jeszcze do niedawna zalecana w opartej na tradycji edukacji ciążowej, polegała na myciu dwa razy dziennie piersi wodą z mydłem, a następnie "nacieraniu ich po wysuszeniu 70% spirytusem, ewentualnie czystą wódką".

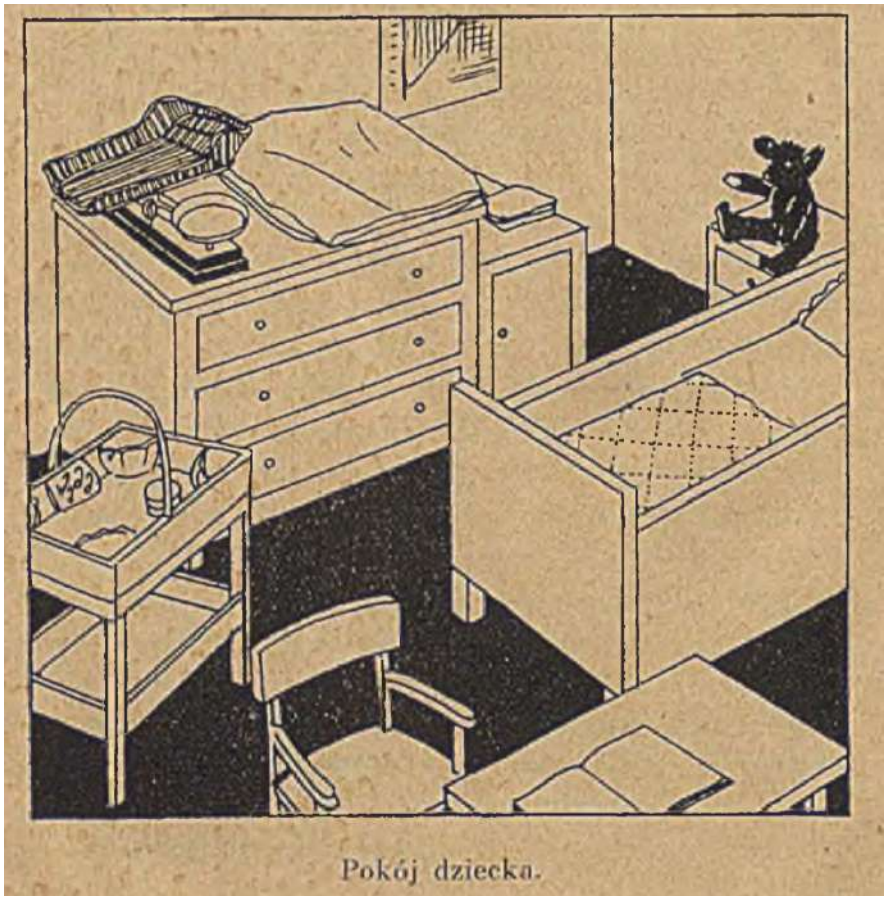
W dalszej części publikacji omówiono zasady pielęgnacji niemowląt, w tym znaczenie higieny, odpowiedniego odżywiania i stworzenia odpowiedniego środowiska domowego (lub instytucjonalnego), przyjaznego niemowlęciu.

W rozdziale poświęconym wyposażeniu związanemu z narodzinami dziecka była mowa o jego własnym pokoju, co w rzeczywistości społecznej Polski kilku kolejnych dekad nie zawsze było możliwe[470]. Przekonywano, że:

> Dziecko można wychować dobrze i zdrowo nawet i w złych warunkach mieszkaniowych, nie potrzeba do tego pałaców, nianiek i karmicielek, trzeba dać niemowlęciu dobre podstawy życia od urodzenia — pierś matki, czyste bez kurzu i dymu powietrze na wielogodzinnych spacerach i wzorową czystość osobistą i otoczenia.[471]

W świetle tych słów należy podejrzewać, że „złe warunki mieszkaniowe" oznaczały mieszkanie „ciasne, ale własne", bez dodatkowych lokatorów i łatwe w obsłudze, której ciężar spadał na matkę dziecka. Postulowano utrzymanie odpowiednich warunków w mieszkaniu, takich jak temperatura pomieszczenia w zakresie od 18 do 20°, dostęp do światła i dobrej wentylacji. Zalecano pokrycie podłogi linoleum, które jest łatwe w utrzymaniu czystości.

[470] Piszę o tym obszerniej w dalszej części rozprawy. Zob. s. 174.
[471] Jan Gołąb, Emil Szinagel, *Pielęgnowanie Niemowląt. Przewodnik Dla Matek i Pielęgniarek*. Dz. cyt., s. 49.



Ilustracja 2.5: Pokój dziecka. Ilustracja w publikacji *Pielęgnowanie Niemowląt. Przewodnik Dla Matek i Pielęgniarek.*

Polecano również cały zestaw urządzeń przydatnych w codziennym życiu z niemowlęciem. Przede wszystkim właściwe łóżeczko: „prawidłowe łóżko zrobione jest z prętów żelaznych, polakierowanych z siatką sznurkową”[472]. Na siatce sznurkowej należało położyć materac, płótno impregnowane lub ceratkę, a na tym prześcieradło. Dziecko polecano przykrywać kocykiem lub kołderką. Wyjaśniano, że dla mniej zamożnych rodzin odpowiednią alternatywą łóżka może być kosz na bieliznę. Co istotne, zdawano sobie sprawę z jednego z czynników śmierci łóżeczkowej: kategorycznie zabraniano urządzania miejsca do spania dla dziecka w łóżku razem z matką. Poza tym w pokoju znaleźć się miało stałe miejsce do przewijania, a także wiaderko z wiekiem na zużyte pieluszki. Zalecano używanie komody z materacem oraz dodatkowej deski do wysuwania przyrządów pielęgnacyjnych. Do kąpieli oraz zachowania higieny potrzebne były: wanna, termometr do kąpieli, termometr ścienny, szczotka do mycia wanny, miseczki na wodę do mycia oczu i mydło, nożyczki do paznokci, miękka szczotka do włosów oraz ewentualnie waga dziecięca.

Wózek miał być przeznaczony wyłącznie do spacerów – a nie jako miejsce do spania także w domu. Cechować go miało głębokie miejsce na dziecko i wyposażenie w budkę z ceraty.

[472] Tamże.

Miało to zapewnić bezpieczeństwo oraz ochronę przed deszczem. Do zastosowań domowych polecano skonstruowanie wiszącej huśtawki – umieszczonej w bezpiecznym miejscu – w której zalecano sadzać dziecko po ukończeniu 6 miesięcy. Dla dzieci zaczynających chodzić jako odpowiedni wskazywano kojec o wymiarach co najmniej 130 cm szerokości i długości oraz 60 cm wysokości. Oba te urządzenia miały stanowić miejsce, w którym bezpiecznie można zostawić dziecko bez opieki – do samodzielnej zabawy (poprzez huśtanie, czy też zabawkami).

Wskazywano, że wyposażenie dziecka w pierwszym roku życia powinno składać się z: „24-56 pieluszek płóciennych lub Tetra, 12 pieluszek flanelowych, 6 koszulek cienkich, 6 koszulek trykotowych, 6 podbródków (śliniaczki), 2 sukienek flanelowych, czapeczki, majteczek z pończoszkami, 1 swetra do wyjścia, kocyka do zawijania, 2 prześcieradeł kąpielowych, 2 ręczników, 2 opasek na pępek, 2 ceratek”[473].

W dalszej części *Pielęgnowanie Niemowląt. Przewodnik Dla Matek i Pielęgniarek.* omówiono fizjologiczne aspekty prawidłowego rozwoju noworodka, takie jak rozwój zmysłów, tętno, oddychanie, temperatura, oraz procesy takie, jak ząbkowanie. Następnie skoncentrowano się na pielęgnacji niemowlęcia oraz szczegółowych instrukcjach dotyczących codziennej pielęgnacji, w tym kąpieli, przewijania, ubierania, oraz na zaleceniach dotyczących odpowiednich kosmetyków (puder, mydło). Kolejna część zawierała zalecenia dotyczące karmienia piersią i butelką, przygotowywania pokarmów, oraz przyzwyczajania dziecka do samodzielnego jedzenia. Wskazywano też na sytuacje typowych chorób i problemów, które można było samodzielnie rozpoznać, takich jak np. moczenie bezwiedne czy ssanie palca. A także na pierwszą pomoc w nagłych wypadkach (np. połknięcie obcych przedmiotów). Podkreślano rolę zabawy w rozwoju dziecka i na różnych jego etapach. Omawiano typy zabawek odpowiednich dla różnych etapów rozwoju, zalecano unikanie nadmiernego stymulowania dziecka przez dorosłych.

Bardzo ważny aspekt dbałości o dziecko mieścił się w triadzie z tytułu jednego z podrozdziałów poradnika *Powietrze – spacer – słońce*. Przekonywano, że niemal każdy dzień w roku nadaje się do wyjścia z dzieckiem na dwór. W zimie zalecano rozpoczęcie spacerów z dzieckiem w 3-4 tygodniu życia. Wyjaśniano, że trzeba zwalczyć w opiekunach dzieci mylne przekonanie o tym, co jest źródłem chorób u człowieka. Wskazywano na drobnoustroje, a nie na bycie narażonym na przeciąg, wiatr i zimno. Wyjaśniano, że:

> O potrzebie spaceru, powietrza i słońca poucza nas czerstwy wygląd dzieci wiejskich, które przeważnie przebywają na powietrzu i doświadczenie, że dzieci urodzone na wiosnę

[473] Tamże, s. 22–24.

lub w lecie rozwijają się dużo lepiej i mniej zapadają na krzywicę niż dzieci urodzone w jesieni i zimie.

Kim jest dziecko i czym jest dzieciństwo w tej publikacji? Dzieciństwo to czas rozwoju. Autorzy kładli duży nacisk na harmonijny rozwój fizyczny i psychiczny dziecka. Kluczowe elementy tej wizji to zdrowie fizyczne, dla którego istotna jest regularna pielęgnacja, higiena i odpowiednie odżywianie. Publikacja podkreśla konieczność utrzymania czystości oraz zapobiegania chorobom poprzez odpowiednie praktyki higieniczne i dietetyczne. Spokój i konsekwencja w postępowaniu z dzieckiem są określane jako kluczowe dla jego rozwoju emocjonalnego. Autorzy zalecają unikanie nerwowych reakcji, krzyku, ale także nadmiernego pobłażania dziecku, by nie stało się rozkapryszone. Wdrażanie dziecka do pewnych norm i reguł od pierwszych dni życia jest ważne dla jego przyszłej samodzielności i zdolności do życia w społeczeństwie. Regularność w karmieniu, spaniu i zabawie ma na celu wypracowanie u dziecka poczucia bezpieczeństwa i stabilności. Choć ważne jest, aby dziecko miało odpowiednią opiekę, równie istotne jest, aby miało ono przestrzeń do samodzielnego odkrywania świata i rozwijania swojej inteligencji bez nadmiernej stymulacji. Dziecko zostało potraktowane jako przyszły człowiek, *humanbecoming*. Nie pisze się natomiast w ogóle o płci dziecka.

Należy zauważyć, że słynny podręcznik Benjamina Spocka *The Common Sense Book of Baby and Child Care.: With Illus. by Dorothea Fox* ukazał się dopiero rok później, chociaż jego autor już wcześniej wypowiadał się na zawarte w nim tematy.

Dzieci zaniedbane a Komisja Specjalna do Walki z Nadużyciami i Szkodnictwem Gospodarczym. O właściwej opiece nad dziećmi

Historia opieki zdrowotnej w okresie PRL wymaga jeszcze szczegółowych badań. Dbanie o zdrowie na prowincjach Polski Ludowej przedstawiła Ewelina Szpak[474]. Autorka zajmowała się również kulturową historią nowotworów w Polsce po 1945 roku[475] . Organizację opieki zdrowotnej robotników w pierwszej dekadzie po wojnie opisała Urszula Kozłowska, dostrzegając znaczenie planu sześcioletniego dla przyspieszenia w obszarze opieki zdrowotnej, które dotyczyło przede wszystkim robotników w strategicznych gałęziach gospodarki. Kwestie

[474] Ewelina Szpak, *"Chory Człowiek Jest Wtedy Jak Coś Go Boli". Społeczno-Kulturowa Historia Zdrowia i Choroby Na Wsi w Polsce Ludowej.* Instytut Historii PAN, 2018, URL: http://han.buw.uw.edu.pl/han/Ebsco/search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cat00025a&AN=buw.xx004519066&lang=pl&site=eds-live&scope=site, zob. też tenże, *Warunki Sanitarne w Powojennej Polsce. Zarys Problemów i Dynamki Zmian (1945-1970)*, „Polska 1944/45-1989. Studia i Materiały", 2014, nr (XII), s. 277–299.

[475] Tenże, *„Kiedy Pada Słowo Rak, Ludzie Zaczynają Mówić Szeptem". Społeczna Historia Raka w Polsce Po 1945 Roku*, „Polska 1944/45-1989. Studia i Materiały", 1 lut. 2018, nr 15, s. 97, URL: http://apcz.umk.pl/czasopisma/index.php/PL1944/article/view/Polska.2017.05.

medyczne dotyczące dzieci (od niemowląt po nastolatki) oraz młodzieży wciąż czekają na dokładne przebadanie. O ile w pierwszych powojennych latach koncentrowano się na kwestiach prawidłowego odżywania, szczepień ochronnych, leczenia z obecnych już chorób oraz skutków wojny – fizycznych i psychicznych, o tyle w późniejszych latach zdrowie powiązane zostało z higieną i propagowane wśród dzieci i młodzieży.

W kwietniu 1952 roku prokuratura wojewódzka w Gdańsku skierowała wniosek o ukaranie kierowniczki Domu Małego Dziecka w Elblągu oraz innych osób odpowiedzialnych za zdrowie dzieci umieszczonych w placówce. Wszystko to działo się w ramach działań osławionej w polskiej literaturze historycznej Komisji Specjalnej do Walki z Nadużyciami i Szkodnictwem Gospodarczym (dalej piszę w skrócie: Komisja Specjalna). Historycy krytykują przede wszystkim status wyroków wydawanych przez komisję, która zasadniczo była prokuraturą zespoloną z sądem, a tym samym narzędziem w rękach władzy wymierzonym w przeciwników politycznych (nie tylko indywidualnych, ale również w całe grupy społeczne). Zarzuty mogły być fingowane, zeznania wymuszane, podobnie jak akty przyznania się do winy.

Komisja Specjalna została powołana do życia dekretem Rady Ministrów w listopadzie 1945 roku „do wykrywania i ścigania przestępstw, godzących w interesy życia gospodarczego lub społecznego Państwa, a zwłaszcza przywłaszczenia, grabieży mienia publicznego albo będącego pod zarządem publicznym, korupcji, łapownictwa, spekulacji i tzw. szabrownictwa”[476]. W kolejnych latach zadania komisji ewoluowały. W 1950 roku tekst dekretu zmieniono ustawą z 20 lipca, rozszerzając jej misję: „Do rozpoznawania spraw o przestępstwa, godzące w interesy życia gospodarczego lub społecznego Państwa, a zwłaszcza o przywłaszczenie mienia społecznego, korupcję, łapownictwo, spekulację i powodowanie paniki w celu szkodzenia interesom mas pracujących - powołuje się Komisję Specjalną do Walki z Nadużyciami i Szkodnictwem Gospodarczym, zwaną w dalszym ciągu niniejszego dekretu „Komisją Specjalną".”[477]

Jak pisał Piotr Fiedorczyk, próbując precyzyjnie opisać zagadnienia prawne dotyczące Komisji:

> O ile w świetle dotychczasowych badań organ ten określa się mianem śledczo-orzekającego, to jednak praktycznie nikt nie zwracał uwagi na fakt, że Komisja zajmowała się we własnym zakresie również wykonywaniem kar. Jeżeli fakt ten nawet zauważano, to zadowalano się lakonicznym jego stwierdzeniem, bez badania tego problemu. Wykonywanie

[476] *Dekret z dnia 16 listopada 1945 r. o utworzeniu i zakresie działania Komisji Specjalnej do walki z nadużyciami i szkodnictwem gospodarczym* [w:] *Dziennik Ustaw*, Warszawa 1945.

[477] *Obwieszczenie Prezesa Rady Ministrów z dnia 31 sierpnia 1950 r. o ogłoszeniu jednolitego tekstu dekretu z dnia 16 listopada 1945 r. o utworzeniu i zakresie działania Komisji Specjalnej do Walki z Nadużyciami i Szkodnictwem Gospodarczym.* [w:] *Dziennik Ustaw*, Warszawa 1950.

własnych orzeczeń jest cechą, która jeszcze dobitniej podkreśla specyfikę Komisji Specjalnej jako instytucji łączącej w swoim ręku wszystkie etapy postępowania karnego: przygotowawcze, sądowe i wykonawcze.[478]

Będąc świadomym tych cech materiałów źródłowych, zdecydowałem się na analizę dokumentów z jednostki archiwalnej dokumentującej sprawę zaniedbań w opiece nad małymi dziećmi w Elblągu. Najprościej wskazać na walor poznawczy dokumentów wyprodukowanych w toku działalności komisji specjalnej[479]. Niezależnie od prawdziwości zarzutów stawianych w tej sprawie, pokazuje ona oczekiwania dotyczące właściwiej pielęgnacji chorych niemowląt w ośrodku opieki. Jednak tragizm opisanej sytuacji, w której zmarło kilkoro dzieci, z perspektywy historii kultury domaga się przedstawienia i ukazania w szerszym kontekście.

Domy Małego Dziecka były to instytucje opieki przeznaczone dla dzieci od 1 do 3 roku życia. Tworzone były od 1945 roku, a administracyjnie podlegały Wydziałom Zdrowia przy Prezydiach Powiatowych Rad Narodowych lub Miejskich Rad Narodowych, a generalnie podlegały pod zarządzenia Ministerstwa Zdrowia. Celem stworzenia tego rodzaju zakładów opieki zamkniętej, obok domów dziecka, było zapewnienie mniejszym dzieciom lepszej opieki i wyżywienia.

Problemem, z którym mierzyły się władze i organizatorzy domów małego dziecka był niedostateczny stan materialny tych placówek i niedobór wyspecjalizowanych kadr, co przekładało się na problemy z właściwą organizacją pracy, warunki higieniczne, wyżywienie oraz dobrostan podopiecznych. Dlatego opisany przypadek, który miał miejsce w Elblągu nie należał do sytuacji wyjątkowych. Jeżeli chodzi o jednostkowe przypadki śmierci niemowląt, skala liczby zgonów mogła jednak zaważyć na poważnym podejściu władz do śledztwa i wyciągania konsekwencji. W przepisach wydanych przez Ministerstwo Zdrowia, adresowanych do „Urzędów Wojewódzkich, Zarządów Miejskich m. st. Warszawy i m. Łodzi (Wydziały Zdrowia), Powiatowych Władz Administracji Ogólnej (lekarze powiatowi i miejscy) oraz szpitali (prewentoriów i sanatoriów) będących zakładami społecznymi służby zdrowia”[480] można było przeczytać:

Zadaniem domów matki i dziecka oraz domów małych dzieci jest stworzenie niemowlętom i dzieciom, przebywającym w tych zakładach, jak najlepszych warunków w zakresie

[478] Piotr Fiedorczyk, *Komisja Specjalna do Walki z Nadużyciami i Szkodnictwem Gospodarczym 1945-1954 : studium historycznoprawne*, dz. cyt., s. 27. Autor podaje i omawia bibliografię prac na temat działalności Komisji Specjalnej na stronach 25-30.

[479] Zapewne wartością poznawczą, ale i sensacyjną miał się on odznaczać dla wydawcy popularnonaukowego wyboru ze spraw i dokumentów komisji. Zob.*Szeptane Procesy. Z działalności Komisji Specjalnej 1945-1954*, red. Maciej Chłopek, Robert Maciej, "Baobab", Warszawa 2005.

[480] *Okólnik nr 17/50 z dnia 18 marca 1950 r. (Nr M. DzJV,1.1/16/50) w sprawie zwalczania, śmiertelności niemowląt i dzieci w domach matki i dziełka oraz domach małych dzieci* [w:] *Dziennik Urzędowy Ministerstwa Zdrowia*, Warszawa 1950.

pielęgnacji i wyżywienia, a ponadto przeciwdziałanie ich śmiertelności przez otoczenie troskliwą opieką lekarską obejmującą zarówno zapobieganie chorobom, jak i leczenie. Stwierdzone stosunkowo częste przypadki zgonów niemowląt i dzieci znajdujących się pod opieką tych zakładów stwarzają potrzebę przedsięwzięcia energicznych kroków zaradczych. W związku z tym zarządza się, co następuje:

1. Domy matki i dziecka oraz domy małych dzieci obowiązane są zawiadamiać właściwe ze względu na ich siedziby wojewódzkie władze administracji ogólnej (służby zdrowia) oraz lekarzy powiatowych (miejskich) o każdym przypadku śmierci niemowlęcia, bądź dziecka, znajdującego się pod opieką tego zakładu, niezależnie od tego czy zgon nastąpił w tym zakładzie, czy też poza jego obrębem.

2. Szpital (prewentorium, sanatorium), w którym zmarło niemowlę, bądź dziecko, skierowane na leczenie przez zakład określony w p. 1, obowiązany jest zawiadomić o zgonie wojewódzką władzę - administracji ogólnej (służby zdrowia), właściwą ze względu na położenie zakładu, który niemowlę, (dziecko) skierował na leczenie.

3. Zawiadomienia o zgonach niemowląt i dzieci powinny być dokonywane telefonicznie nie później niż w ciągu dwóch godzin od chwili stwierdzenia zgonu.

4. Wojewódzka władza administracji ogólnej (służby zdrowia), po otrzymaniu zawiadomienia (pkt. 1 lub 2) powinna: 1. telegraficznie zawiadomić Ministerstwo Zdrowia o przypadku zgonu, 2 przeprowadzić dochodzenie w kierunku ustalenia przyczyny zgonu, 3. przedsięwziąć odpowiednie kroki, mające na celu usunięcie stwierdzonych uchybień, oraz 4. zawiadomić Ministerstwo Zdrowia o wynikach dochodzeń i wydanych zarządzeniach.

5. Lekarze powiatowi (miejscy) podadzą treść pkt. l i 3 niniejszego okólnika do wiadomości i wykonania kierownikom domów matki i dziecka oraz domów małych dzieci, położonych na podległych obszarach, jak również dopilnują ścisłego wykonania tych przepisów.

6. Z dniem wejścia w życie niniejszego okólnika uchyla się zarządzenie Ministerstwa Pracy i Opieki Społecznej z dnia 18.11.1949, |Nr Omd. 424/7 — 9.

Minister w/z Jerzy Sztachelski, Podsekretarz Stanu

Z zacytowanego dokumentu wynika, że zgony niemowląt i małych dzieci miały miejsce i nie były to odosobnione przypadki. Władze ministerialne domagały się poprawy warunków w przypadku uchybień prowadzących do śmierci niemowląt. Instrukcja nie podawała jednego uniwersalnego sposobu na zapobieganie zgonom. Według rozporządzenia to śmierć małego dziecka miała wywoływać reakcję naprawczą, dostosowaną do lokalnej sytuacji. Ministerstwo Zdrowia miało być przede wszystkim informowane, odpowiedzialność za właściwe działanie

instytucji spoczywała na lokalnych władzach oraz osobach organizujących i nadzorujących działanie jednostek opieki nad dziećmi. Ta strażacka logika nie musi koniecznie wskazywać na przekonanie o niskiej wartość ludzkiego życia u jego zarania w tym czasie. Być może myślenie o reagowaniu na nieprawidłowości, a nie ich zapobieganiu, wynikało z przekonania o różnorodności przyczyn i braku możliwości zastosowania jednakowych rozwiązań. Zakładano, że określone w przepisach i w toku edukacji standardy już zostały wprowadzone. Kryzysowe sytuacje miały mieć swoje konkretne przyczyny.

Przedstawiona dalej sytuacja wydarzyła się w Państwowym Domu Małego Dziecka w Elblągu, zlokalizowanym pod adresem Chałubińskiego 32 (ulica już nieistniejąca), którego kierowniczką – a zarazem starszą pielęgniarką w tymże domu – była Janina Piekarska. Oprócz niej, w domu zatrudnione były piastunki do dzieci i personel administracyjny oraz techniczny, łącznie miejska komisja wizytującą wyliczyła 36 etatów, z których wypełnione było 30[481]. Nadzór nad instytucją sprawował lekarz zakładowy, dr Marian Wiśniewski, a jego przełożonym był Edward Szyk, pełniący obowiązki kierownika Wydziału Zdrowia Powiatowej Miejskiej Rady Narodowej w Elblągu. W 1950 roku utworzono zespoły terenowe do nadzoru nad zdrowiem małych dzieci i matek, w skład których wchodzili: lekarz, pielęgniarka i pracownik kancelaryjny (w warunkach innych niż miejskie również kierowca). W okólniku skierowanym do wojewodów pisano:

> I. W celu podniesienia poziomu ochrony macierzyństwa i zdrowia dziecka na obszarach powiatów i miast wydzielonych, a w szczególności wśród ludności robotniczej zamieszkałej na krańcach miast i w okolicach podmiejskich, wśród członków spółdzielni rolniczo-produkcyjnych, pracowników państwowych gospodarstw rolnych oraz mało i średniorolnych chłopów zarządzam, aby Obywatele Wojewodowie zlecili Dyrektorom Centralnych Wojewódzkich Poradni Ochrony Macierzyństwa i Zdrowia Dziecka: 1) utworzenie zespołów terenowych, w których skład powinni wejść następujący pracownicy Centralnej Poradni: lekarz (kierownik zespołu), pielęgniarka, pracownik kancelaryjny i szofer; 2) oddelegowanie tych zespołów do poszczególnych powiatów i miast wydzielonych na obszarze objętym działalnością Centralnej Poradni; 3) przydzielenie każdemu zespołowi samochodu sanitarnego.
>
> II. Działalność zespołów powinna opierać się na następujących zasadach: 1. Do zadań zespołu należy ochrona macierzyństwa i zdrowia dziecka na obszarze powiatu (miasta), a w szczególności: 1) roztaczanie opieki leczniczo-zapobiegawczej nad matkami i dziećmi

[481] AAN, Komisja Specjalna do Walki z Nadużyciami i Szkodnictwem Gospodarczym w Warszawie, sygn. 2/170/0/3.18/I.951, *Sprawozdanie z kontroli państwowego Domu Małego Dziecka przy ul. Chałubińskiego w Elblągu*, k. 142–159, 18 mar. 1952.

na obszarze gmin (przedmieść, miejscowości podmiejskich) pozbawionych tej opieki, 2) opracowywanie planu akcji ochrony macierzyństwa i zdrowia dziecka, 3) przeprowadzanie lustracji zakładów dla matki i dziecka oraz udzielanie fachowych wskazówek, dotyczących prowadzenia tych zakładów, 4) czuwanie nad sprawozdawczością zakładów dla matki i dziecka oraz opracowywanie materiału sprawozdawczego, 5) opiniowanie i uzgadnianie budżetów poszczególnych zakładów dla matki i dziecka oraz ocena racjonalności zużycia przyznanych kredytów, 6) prowadzenie akcji propagandowo-wychowawczej w ramach wytycznych udzielonych przez Centralną Poradnię, 7) zgłaszanie lekarzowi powiatowemu (miejskiemu) wniosków w sprawach doszkalania personelu, zatrudnionego przy sprawowaniu opieki nad zdrowiem matki i dziecka. (...)

Tak uformowane zespoły miały w założeniu poprawić opiekę okołoporodową i położniczą na terenach, gdzie dostęp do niej był utrudniony. Jednocześnie, jak pokazuje sytuacja z Elbląga, w warunkach miejskich i wobec doraźnej potrzeby możliwe było powołanie takiego zespołu wyłącznie do realizacji punktu 3) z cytowanej listy zadań – a więc do opieki nad konkretną placówką specjalizującą się w opiece nad małymi dziećmi.

W skład zespołu terenowego sformowanego – jak rozumiem – wyłącznie na potrzeby elbląskiego Domu Małego Dziecka, wchodził wspomniany lekarz Marian Wiśniewski, a Andrzej Klim był pracownikiem administracyjnym. Natomiast jako pielęgniarka występowała kierowniczka Domu Małego Dziecka. Dyrektorem Centralnej Wojewódzkiej Poradni Ochrony Macierzyństwa i Zdrowia Dziecka w Gdańsku był dr Kazimierz Krajewski.

W styczniu i lutym 1951 roku w elbląskim Domu Małego Dziecka zmarło dziesięcioro dzieci. Jak napisano w akcie oskarżenia, powodem zgonu było w czterech przypadkach „poodrowe zapalenie płuc", a w sześciu „biegunki o różnym charakterze bakteriologiicznym"[482]. W ten sposób opisano powody wszczęcia śledztwa przez prokuraturę na potrzeby Komisji Specjalnej. Z dzisiejszej perspektywy wydaje się, że skierowanie sprawy do Komisji Specjalnej wynikało z następujących powodów: komisja w tym czasie zajmowała się również dyscypliną pracy, która została naruszona; stawiono także zarzuty dotyczące nadużyć gospodarczych; Komisja Specjalna umożliwiała szybkie wymierzenie kary i stanowiła istotny filar wymiaru sprawiedliwości w tym czasie.

Opis zdarzeń przywołuję na podstawie dokumentów wytworzonych przez śledczych w toku ich działań. Nie rozstrzygam o winie, chociaż warto zaznaczyć, że dowody zaniedbań przedstawione w materiałach wydają się mocne. Nie przekreśla to jednak prawa podejrzanych do uczciwego procesu przed sądem i proporcjonalnego do przewin wymiaru kary. Władze

[482] AAN, Komisja Specjalna do Walki z Nadużyciami i Szkodnictwem Gospodarczym w Warszawie, sygn. 2/170/0/3.18/I.951, *Wniosek o umieszczenie w obozie pracy i wymierzenie grzywny*, k. 3–11, 7 kw. 1952.

zadziałały zdecydowanie, aresztowały bowiem podejrzanych do dnia 22 marca 1952 roku. Dziś w podobnych sprawach uchybień w procedurach medycznych można wyobrazić sobie odpowiadanie z wolnej stopy. Dokumenty mówią nie tylko o areszcie dla oskarżonych, ale również braku jakichkolwiek informacji dla ich rodzin o ich sytuacji i zarzucanych im czynach. Atmosfera strachu wytwarzana przez Komisję Specjalną sprzyjała jej postrzeganiu jako organu wybitnie niesprawiedliwego (chociaż były ku temu inne, wspomniane powody).

Uznaję jednak, że ta konkretna jednostkowa sprawa może opowiedzieć o praktykach w obliczu tragicznego kryzysu zdrowotnego i opiekuńczego w Domu Małego Dziecka, a także o tym, w jaki sposób doraźna krzywda dzieci była widziana i wykorzystywana w wymiarze sprawiedliwości Polski Ludowej. Za słusznością oskarżeń przemawiają przede wszystkim sprawozdania lekarek oraz lekarzy wizytujących instytucję w lutym i marcu 1952 roku. Starano się o opinie eksperckie, po latach trudno jednak stwierdzić ich niezależność. Część lekarzy wizytujących placówkę podlegała pod Centralną Poradnię, ale nie sprzyjali oni oskarżonym.

Chociaż samo posiedzenie Komisji Specjalnej, na którym zapadły wyroki, było krótkie i konkretne, to akt oskarżenia i akta sprawy prokuratura przygotowała dość starannie. W głównym akcie oskarżenia, spisanym na maszynie i dostępnym w zbiorach archiwalnych, niektóre fragmenty zostały podkreślone ołówkiem, niektóre również na marginesie zaznaczono dodatkowo czerwonym ołówkiem. Być może była to praca wykonana przez przedstawiciela Komisji Specjalnej lub przez prokuratora na potrzeby posiedzenia komisji. Do teczki załączono również indeks świadków, oskarżonych i stawianych im zarzutów. Komisja miała prawo – jak zauważył już cytowany Piotr Fiedorczyk – wydawać wyroki. Mogła skazywać na umieszczenie w obozie pracy lub wyznaczyć grzywnę. Mogła również przekazać sprawę do sądu, jednak w wielu wypadkach nie było to konieczne.

Warto zauważyć, że zarzuty postawiono przede wszystkim kierowniczce placówki oraz osobom odpowiedzialnym za nadzór nad tą placówką, a nie szeregowym pracownicom placówki. To wydaje mi się bardzo istotne, gdyż winą zostały obciążone rzeczywiście osoby mające wpływ na to, co działo się w instytucji oraz osoby ją nadzorujące.

Wizytację w Domu Małego Dziecka przeprowadzili w kolejności chronologicznej: Eugenia Niemczyk (15.02.1952 r.), Henryka Doerfferowa, Jan Kurdwanowski (20.02.1952), Wanda Braunowa (26.02.1952), Kierownik Wydziału Zdrowia Prezydium WRN w Gdańsku, komisyjna kontrola Zakładu. Co odkryli wizytujący Dom Małego Dziecka lekarze? Niedostateczny stan zdrowia dzieci przebywających w placówce, co rzucało się w oczy wobec zachorowań niektórych dzieci na odrę, biegunkę i świerzb. Zdaniem dr Henryki Doerffer[483] ,

[483] Henryka Doerffer była postacią znaną w Trójmiejskim środowisku lekarskim, na Mrągowskich seminariach

dzieci przebywające w placówce otrzymywały niewystarczające porcje żywności i nie były odżywiane w odpowiedni sposób, co przekładało się na ich stan zdrowia. Według lekarki, na posiłki składało się za mało białka, tłuszczu, surówek oraz witamin. Właściwe odżywianie dzieci, zdaniem wizytującej lekarki, było zadaniem kierowniczki placówki, Janiny Piekarskiej, która była również starszą pielęgniarką.

Jak zauważyła Wanda Braunowa, z wyjątkiem piątki dzieci powyżej 2 roku życia, wszystkie inne dzieci znajdowały się w bardzo złym stanie ogólnym zdrowia, z zastraszającym niedoborem wagi i z rozległymi zmianami skórnymi. Braunowa zwróciła również uwagę na kwestię niedociągnięć organizacyjnych. Dzieci były ważone raz na dwa tygodnie, co w ogóle w ramach opieki nad dziećmi powyżej 1 roku życia byłoby uznawane za normę. Jednak w przypadku daleko posuniętej dystrofii u dzieci i dzieci wyniszczonych, wymagających specjalnej diety, było to zdecydowanie zbyt rzadko. Podczas przesłuchania jako świadek Wanda Braunowa zeznawała: „Poza tym dzieci od przeszło 2 miesięcy nie były wynoszone na powietrze. Dzieci przebywały stale w łóżeczkach, nawet te dzieci, które były zdrowe. W tym czasie nie było kojców dla dzieci raczkujących i chodzących. Nawiasowo zaznaczam, że gdy w dniu 24 marca 1952 roku byłam w Domu Dziecka w Elblągu, stwierdziłam, iż dzieci mają kojce. Były to kojce jednakowego typu i stare tak, że odnoszę wrażenie, iż musiały one już uprzednio znajdować się w Domu Dziecka”[484].

Bielizna po praniu nie wracała do tego samego dziecka, a w dodatku nie dezynfekowano jej dostatecznie, nie prasowano żelazkiem – taki był ówczesny sposób dezynfekcji, który przetrwał do dziś – ponieważ popsuła się wtyczka do żelazka. Suszenie pieluszek odbywało się za kaloryferami lub na piecu i w kurzu. Nie miało miejsca mycie rąk przez osoby opiekujące się dziećmi. Przy zlewie nie było mydła, ręcznika, miednicy ze środkiem dezynfekującym. Wizytująca placówkę dr Braunowa podkreśliła, że te zewnętrzne, materialne dowody świadczą niewątpliwie o negatywnym niedbałym stosunku Janiny Piekarskiej do dzieci powierzonych jej opiece. Takie zarzuty stawiano Janinie Piekarskiej jako kierowniczce placówki. W akcie oskarżenia pojawił się wątek niegospodarności, jednak nie będę go tutaj badał[485].

kształciła wielu lekarzy. W jej nekrologu można było przeczytać: „zasłużony lekarz specjalista i organizator lecznic- twa, b. adiunkt Akademii Medycznej, odznaczona Złotym Krzyżem Zasługi i odznakami „Za Zasługi dla Gdańska" i „Za Zasługi dla Warmii i Mazur". Zob. Ewa Przybyszewska, *Moja Medycyna*, nakładem rodzinnym, Warszawa 2001, s. 99–100.

[484] AAN, Komisja Specjalna do Walki z Nadużyciami i Szkodnictwem Gospodarczym w Warszawie, sygn. 2/170/0/3.18/I.951, *Protokół przesłuchania świadka: Wanda Braunowa*, k. 132–133, 25 mar. 1952.

[485] W praktyce prokuratorskiej do dziś zdarza się, że do zarzutów stawianych kierownictwu różnych instytucji dodaje się zarzuty dotyczące niegospodarności, jako coś konkretnego i łatwego do udowodnienia na podstawie audytu. Twierdzono m.in., że Janina Piekarska bezprawnie jadła posiłki w zakładzie, którym kierowała. Kierowniczka wyjaśniała, że w ten sposób zrozumiała przepisy. Mieszkając w domu małego dziecka przez całą dobę, sprawowała nadzór nad zakładem i wobec czego miała prawo do bezpłatnego wyżywienia. Zdaniem prokuratury, według okólnika Ministerstwa Zdrowia z dnia 24 czerwca 1951 roku, Piekarska nie miała prawa

W drugiej części aktu oskarżenia skoncentrowano się na udowodnieniu, że opieka lekarska w zakładzie również pozostawiała wiele do życzenia, nie była dostateczna. Doktor Braunowa zwróciła uwagę na to, że nie mogła stwierdzić, czy opieka lekarska nad dziećmi była systematyczna, ponieważ brakowało dowodów systematycznej obserwacji dzieci. Karty indywidualne dzieci prowadzone były niewłaściwie i nie odzwierciedlały stanu zdrowia dzieci. Wizytujący placówkę lekarze wspominali, że już samym wyglądem zewnętrznym dzieci wyraźnie odbiegały od normy dotyczącej zdrowego dziecka. W dokumencie z wizytacji Eugenii Niemczyk i Andrzeja Klima możemy przeczytać: „(...) dzieci znajdujące się obecnie w Domu Dziecka wygląd mają przygnębiający, owrzodzone po całym ciele, paznokcie schodzą, odwodnione, drapią się niesamowicie, płaczą nieustannie, są bardzo lękliwie i nerwowe, kaszlą, część z nich choruje na odrę, biegunkę, wyciek ropy z ucha, krwawienie z nosa, dzieci leżą bezwładne, blade, wycieńczone”[486]. To dość chaotyczne wyliczenie, prawdopodobnie równie wstrząsające wówczas i dziś, obrazuje sytuację zdrowotną w instytucji w połowie lutego 1952 roku. Przywołany opis jest raportem o nieprawidłowościach, jego autorka nie koncentruje się w żadnej mierze na tym, co prawidłowe, dlatego szukając przeciwieństwa tych słów, można uznać, że dzieci zdrowe: wyglądają zdrowo, mają promienną cerę, brak zmian skórnych czy owrzodzeń, paznokcie są mocne i zdrowe, nie schodzą; są odpowiednio nawodnione, ich skóra jest elastyczna i nawilżona; nie mają nadmiernego świądu ani nie drapią się; są spokojne, zadowolone, często się uśmiechają i rzadko płaczą; nie wykazują nadmiernego lęku ani nerwowości; oddychają swobodnie, bez kaszlu; nie chorują na odrę ani inne choroby zakaźne; mają prawidłowe trawienie, brak biegunki; uszy są zdrowe, bez wycieku ropy; brak krwawienia z nosa; są energiczne, aktywne, pełne sił witalnych; mają zdrowy wygląd, są rumiane.

Ta propozycja odwrócenia cech dzieci chorych z dramatycznej relacji służy pokazaniu, w jaki sposób postrzegano dzieci zdrowe. Być może wnioski płynące z takiego działania są banalne, ale w relacjach osób wizytujących placówkę pojawiła się właśnie diagnoza dotycząca wyglądu. W praktyce opieki nad dziećmi tak samo ważne wydają się czynności medyczne (ważenie, szczepienia, prewencyjne podawanie leków, właściwie odżywianie), jak i obserwacja stanu ogólnego dziecka.

W dalszej części dokumentu wypunktowano zarzuty, czy raczej opinie, dlaczego Marian Wiśniewski, jako lekarz, w niewłaściwy sposób prowadził opiekę lekarską nad dziećmi. Pierwsze zachorowania skórne dzieci rozpoczęły się w październiku 1951 roku. Lekarz, pomimo że

do bezpłatnych posiłków.

[486] AAN, Komisja Specjalna do Walki z Nadużyciami i Szkodnictwem Gospodarczym w Warszawie, sygn. 2/170/0/3.18/I.951, *Do kierownika Wydziału Zdrowia P.R.N Narod. w Elblągu*, k. 67, 15 lut. 1952.

choroba ta objęła niemal wszystkie dzieci, i pomimo tego, że zastosowane środki zaradcze nie dawały pozytywnych rezultatów, nie wezwał przez kolejne trzy miesiące lekarza specjalisty od chorób skóry. W dokumentach określa się go mianem skórnika (nie dermatologa). Działo się to w sytuacji, w której personel zakładu prosił lekarza o wezwanie specjalisty. Lekarz specjalista do chorób skórnych, dr Żak, przybył do zakładu dopiero w dniu 19 lutego 1952 roku.[487].

Kolejny zarzut dotyczył niepodania w celach leczniczych gamma-globulin (w dokumentach „gamma globuliny") dzieciom chorym na odrę. Gamma-globuliny zostały podane wyłącznie dzieciom zdrowym. Dowodem miała być lista dzieci, z której wynikało, że podano ją 35 dzieciom. W dokumencie na żadnym etapie nie znalazła się zupełna liczba dzieci przebywających w zakładzie. Można jednak zobaczyć, że była ona znaczna wobec niewielkiej obsady pielęgniarskiej i lekarskiej. Dr Marian Wiśniewski nie zarządził ponownego podania profilaktycznie gamma globulin, kiedy w zakładzie zaczęły się powtórne zachorowania w styczniu 1952 roku. Gamma-globulin nie podano również wymienionemu z imienia i nazwiska Tadeuszowi Chorzale, a także Mieczysławowi Wojtowiczowi. Chłopca z kolei wspomniano ze względu na to, że trafił on do zakładu 22 stycznia 1952 roku, czyli wówczas, kiedy panowała tam epidemia odry. Zwraca uwagę zapis „dziecko Mieczysław Wojtowicz", „dziecko Tadeusz Chorza"[488].

Powołany biegły specjalista, prof. Bogdanowicz, przewodniczący krajowej grupy specjalistów, w swoim sprawozdaniu stwierdził, że zgon dzieci przynajmniej w części wynikał z nieumiejętnego wykorzystania gamma-globulin przy zwalczaniu epidemii odry przez lekarzy. Dodatkowo okazało się, że Marian Wiśniewski wizytował placówkę dwa, trzy razy w tygodniu, chociaż zgodnie z umową z Centralną Poradnią powinien odwiedzać placówkę codziennie. Pobierał przy tym wynagrodzenie w wysokości odpowiadającej ilości godzin przewidzianych w umowie, co odnotowano w zeszycie obecności Poradni. Kolejnym zarzutem w stronę lekarza było to, że zalecił, czy nawet polecił, jak ujęto to w dokumencie, Joannie Piekarskiej przyjęcie do zakładu czteromiesięcznego dziecka Mieczysława Wojtowicza, chociaż dom przeznaczony był dla dzieci od jednego do trzeciego roku życia oraz nie zwracając uwagi na panującą epidemię odry. Dodatkowo lekarzowi zarzucono fałszowanie kart indywidualnych dzieci, zmieniając daty podania gamma-globulin, do czego lekarz się przyznał, co zostało oznaczone w dopisku do protokołu przesłuchania.[489].

Kolejnym etapem udowadniania niestaranności opieki nad dziećmi było udzielenie

[487] *Wniosek o umieszczenie w obozie pracy i wymierzenie grzywny*, dz. cyt..
[488] Tamże.
[489] Tamże.

urlopu Marianowi Wiśniewskiemu przez Edwarda Szyka w dniach od 24 stycznia do 1 lutego. Edward Szyk, który sprawował nadzór nad lekarzem, nie wyznaczył na ten czas innego lekarza i zadowolił się oświadczeniem Wiśniewskiego, stwierdzającym, że w razie choroby wezwany zostanie inny lekarz. W ciągu tego tygodnia urlopowego, w czasie którego Edward Szyk miał załatwić sprawy prywatne w Warszawie, Dom Małego Dziecka pozbawiony był opieki lekarzy, chociaż dzieci chorowały na świerzb i odrę. Po powrocie z urlopu lekarz przedłożył w Wydziale Zdrowia świadectwo lekarskie, które zwalniało go z pracy do 20 lutego 1952 roku ze względu na zachorowanie na błonicę.[490].

Tutaj warto zwrócić uwagę na to, że 1 lutego 1952 roku do Wydziału Zdrowia, w którym przebywał Marian Wiśniewski, zgłosili się pracownicy Centralnej Poradni w Gdańsku, Jerzy Zemło i Maria Sokołowska, chcąc omówić wyniki kontroli, którą przeprowadzili tego samego dnia w Domu Małego Dziecka. W spotkaniu wzięli udział Edward Szyk, Andrzej Klim, Leon Wiergowski. Jerzy Zemło przedstawił im swoją opinię, z której wynikało, że niezadowalający jest stan dzieci w Domu Małego Dziecka, zażądał usunięcia Janiny Piekarskiej ze stanowiska kierownika zakładu, a także powiadomił Edwarda Szyka o tym, że w zakładzie nie ma lekarza i prosił o wyznaczenie zastępcy na czas nieobecności Wiśniewskiego. Szyk obiecał przydzielić zakładowi doktora Łukaszewskiego od dnia 2 lutego 1952 roku. Jednak ten przydział pozostał tylko w sferze deklaracji, podobnie jak usunięcie Piekarskiej.

Od 2 lutego dzieci zaczęły chorować na biegunkę, co skłoniło Janinę Piekarską do zatelefonowania do Wydziału Zdrowia z prośbą o przydzielenie lekarza. Dzwoniła 4 lub 5 lutego, rozmawiała z Andrzejem Klimem, zawiadomiła go o chorobie dzieci i prosiła o oddelegowanie lekarza. To wykazało, że na skutek telefonu kierowniczki Andrzej Klim zwrócił się do Ośrodka Zdrowia, w którym zatrudniony był wspomniany dr Stanisław Łukaszewski, prosząc o to, żeby lekarz został skierowany do domu małego dziecka. Ponieważ lekarza nie było na miejscu, Klim zamówił wizytę dyżurnego lekarza, a do książki wizyt domowych pracownik notujący zamówienie wpisał błędnie, że lekarz został wezwany do dziecka o nazwisku Klim. 5 lutego 1952 roku dr Łukaszewski dotarł do placówki, dowiadując się, że to Dom Małego Dziecka. Został poinformowany przez kierowniczkę o zachorowaniu dzieci, ograniczył się jednak tylko do zbadania jednego dziecka. Dzięki tej wizycie, skierowano jedno dziecko, Ryszarda Marka Deca, do szpitala.[491].

Dzieci chorowały jednak w dalszym ciągu. W kolejnych kilku dniach Janina Piekarska dzwoniła i kierowała pisma do Wydziału Zdrowia, prosząc o przydzielenie lekarza, co nie

[490] Tamże.
[491] Tamże.

przyniosło rezultatu. Dopiero 10 lutego 1952 roku do domu małego dziecka przybył Łukaszewski i badał najbardziej chore dzieci. Za każdym razem – przychodził w sumie 5 razy – zjawiał się na telefoniczne wezwanie i nie traktował tej pracy jako stałego zlecenia czy stałej opieki nad Domem Małego Dziecka.

Stwierdzono, że Dom Małego Dziecka nie posiadał stałego lekarza w czasie choroby Wiśniewskiego, a lekarz nie powinien otrzymać urlopu bez uregulowania sprawy swojego zastępstwa. Prokuratorzy wytknęli uchybienia proceduralne w samym Wydziale Zdrowia dotyczące obiegu dokumentów, ponieważ całość korespondencji Wydziału Zdrowia powinna wpływać na ręce kierownika, który odpowiedzialny jest za zorganizowanie pracy w podległym mu wydziale. Jeśli stwierdzono, że kierownik nie przyjmował całej korespondencji do niego przesłanej, to czynił to na własne ryzyko i własną odpowiedzialność. Prokuratorzy potraktowali to jako dowód niemożliwości i nieumiejętności zapewnienia przez Andrzeja Klima należytej opieki nad Domem Małego Dziecka, a także zaplanowania walki z epidemią panującą w tej placówce.[492].

Zarzuty postawiono również dyrektorowi Centralnej Poradni Wydziału Zdrowia, Kazimierzowi Krajewskiemu, do którego zgłosiła się Janina Piekarska, prosząc o pomoc w delegowaniu lekarza. Pomimo otrzymania 16 lutego 1952 roku z Elbląskiego Wydziału Zdrowia telefonogramu[493], zawiadamiającego o panującej w Domu Małego Dziecka epidemii biegunki, paratyfusu, świerzbu, odry oraz żądającego natychmiastowego przybycia do tego zakładu, nie skierowano tam właściwie lekarzy, co nastąpiło dopiero kilka dni później, kiedy 20 lutego 1952 roku przyszła na kontrolę dr Doerfferowa.

Do akt załączono wykaz nazwisk 10 zmarłych dzieci: Jerzy Stępniewski, Mirosława Pączek, Jerzy Domacki, Andrzej Dudzik, Kazimierz Tanasiuk, Barbara Bedełek, Marek Kudlak, Danuta Drzemała, Elżbieta Chojnacka, Mieczysław Wojtowicz[494]. Dokument sporządzono w celu weryfikacji czasu zgłoszenia śmierci dzieci według cytowanych na początku podrozdziału przepisów. Weryfikacja wypadła pozytywnie.

Podejrzani nie przyznali się do winy, poza Marianem Wiśniewskim, który przyznał się jedynie do przerabiania kart indywidualnych dzieci, oraz Janiną Piekarską, która przyznała się do karmienia drobiu odpadkami kuchennymi przeznaczonymi dla świń hodowlanych, a także częściowo potwierdziła okoliczności zatrudniania pracowników zakładu do prania bielizny swojej i swojego syna oraz sprzątania swojego prywatnego pokoju. Prokurator kon-

[492] Tamże.

[493] Podyktowana przez telefon pilna wiadomość.

[494] AAN, Komisja Specjalna do Walki z Nadużyciami i Szkodnictwem Gospodarczym w Warszawie, sygn. 2/170/0/3.18/I.951, *Wykaz dzieci zmarłych w Domu Małych Dzieci w Elblągu, Ministerstwo Zdrowia, Departament Matki i Dziecka*, k. 60, 8 mar. 1952.

kludował, że w świetle zebranego materiału dowodowego wyjaśnienia podejrzanych na wiarę nie zasługują. Wnioskował umieszczenie w obozie pracy Janiny Piekarskiej na 12 miesięcy, Mariana Wiśniewskiego na 15 miesięcy, Edwarda Szyka na 6 miesięcy, Andrzeja Klima na 4 miesiące i wymierzenie grzywny 500 złotych Kazimierzowi Krajewskiemu. Wzięto pod uwagę wysoką szkodliwość społeczną czynów zarzucanych podejrzanym, ich pochodzenie społeczne oraz stopień winy. Komisja Specjalna podczas wyjazdowego posiedzenia w Gdańsku 9 maja 1952 roku uznała stawiane zarzuty za słuszne i przychyliła się do wniosku o długość kary dla Piekarskiej i Wiśniewskiego (dla wszystkich z zaliczeniem aresztu), Szyka i Klima skazano na 3 miesiące obozu pracy, a Krajewskiego na 500 zł grzywny lub miesiąc obozu pracy w przypadku niewypłacalności[495].

Dokumenty dotyczące działalności Komisji Specjalnej, podzielone starannie na teczki, stanowią dla badaczy dzieciństwa interesujący materiał z jeszcze innego powodu. Dokumentują one praktykę pisania listów przez rodziny podejrzanych, przede wszystkim dzieci, z prośbą o ułaskawienie rodzica. W teczce dotyczącej elbląskiego Domu Małego Dziecka znalazły się dwa listy W. Piekarskiego, syna Janiny. Oba trafiły do Kancelarii Biura Ułaskawień. Pierwszy adresowany był do „Drogiego ob. Prezydenta". Uczeń 7 klasy pisał 18 maja 1952 roku:

> ojciec mój zginął na wojnie przejechany przez amerykański samochód, a teraz została aresztowana matka, która z całą ofiarnością pracowała dla Polski Ludowej w Domu Małego Dziecka. Po aresztowaniu matki napotkałem na trudności w nauce ponieważ ciocia, na której opiece się znajduję, jest nerwowo chora, a chciałbym jak najprędzej skończyć naukę by móc stanąć w szeregach budowniczych naszej kochanej ojczyzny Polski Ludowej. Dlatego też bardzo bym prosił ob. Prezydenta o zwolnienie mamy która została skazana na 12 miesięcy obozu pracy, ponieważ mógłbym się dalej uczyć bo jestem dobrym uczniem w klasie, a mam dopiero 13 lat. Proszę moją prośbę uwzględnić i wypuścić mamę do września ponieważ mógłbym pójść do szkoły ogólnokształcącej. Mama znajduje się w więzieniu Karno-Śledczym w Gdańsku i od marca mamy nie widziałem.

Listy takie, jak cytowany powyżej, mają długą tradycję i często pisane były z inspiracji krewnych, instrumentalnie wykorzystując „dzieciństwo", przejawiające się w wyglądzie pisma, sposobie wypowiedzi, argumentacji. Jednak listy takie również mogą rzucać nieco światła na inne kwestie. W cytowanym liście można zobaczyć, że chłopiec uczęszcza do 7-klasowej szkoły podstawowej, jest półsierotą, nie ma ojca, pod nieobecność matki mieszka z

[495] AAN, Komisja Specjalna do Walki z Nadużyciami i Szkodnictwem Gospodarczym w Warszawie, sygn. 2/170/0/3.18/I.951, *Orzeczenie Komisji Specjalnej do Walki z Nadużyciami i Szkodnictwem Gospodarczym w Warszawie*, k. 19–23, 9 maj. 1952, s. 20.

ciotką. Wyczytać można też budowlaną retorykę związaną z planem sześcioletnim. Co jednak wstrząsające, list opowiada o braku możliwości widzenia z aresztowaną matką. W drugim liście przesłanym miesiąc później nadal chłopiec prosi o zwolnienie matki z więzienia, a przynajmniej o możliwość widzenia, zanim matka zostanie wywieziona do obozu pracy.

Czym były lub miały być Domy Małego Dziecka? W reportażu wydrukowanym 18 stycznia 1951 roku w „Dzienniku Zachodnim" i zatytułowanym *W dużych domach małych ludzi* Halina Markiewiczowa przedstawiała śląskie Domy Małego Dziecka jako szlachetną instytucję, dbającą o dobro dzieci i kobiet. W Chorzowie znajdował się dom dla dzieci od pierwszych dni życia do 1,5 roku, a w Rybniku – analogiczny do elbląskiego – od roku do lat 3:

> W tej chwili jednak dzieciaki, dwu, najwyżej trzyletnie, nieświadome, że patrzą na nie obce oczy, bawią się beztrosko. Kazik, czupurny awanturnik, zbiera podstępnie wszystkie klocki, nie zważając na protesty kolegów. Danusia bada uważnie anatomiczne szczegóły pluszowego pieska. Wysunięty do połowy bródek: jeszcze najlepiej świadczy, jak trudno jest wyrwać psiakowi choćby jedną nogę! Druga mała kobietka nie wiadomo dlaczego wali z zapałem gumową lalką o kant stolika!
>
> Śmiejemy się cicho do radosnego obrazka. Dobrze jest tym dzieciakom, czyściutkim, pyzatym, ubranym „salami" jednakowo, ale barwnie, bez standardu wychowawczego zakładu. I jak szczęśliwe są ich matki, świadome, że mogą spokojnie stać przy swych warsztatach pracy bo dziecku jest dobrze, lepiej niejednokrotnie, jak we własnym domu!
>
> Dzieci jest obecnie 40, ale Państwowy Dom Małego Dziecka w Rybniku obliczony jest na 75 małych pensjonariuszy. Kończy się w nim obecnie remont, ostatnie łóżeczka i stoliki lśnią świeżym lakierem, za parę dni w rybnickim Domu znów będzie komplet![496]

Warunki panujące w instytucji, fachowość pracowników, to wszystko jest przedstawiane przez reporterkę w samych superlatywach. Można jej uwierzyć, gdy reporterka pod zdjęciem kąpiącego się niemowlęcia w chorzowskim domu pisze, że „W takiej łazience kąpiel jest tylko przyjemnością", ponieważ jest bieżąca woda, ciepła i zimna oraz kafelki. Przede wszystkim jednak autorka reportażu docenia samą instytucję i jej wpływ na życie kobiet:

> Matka Wacusia pracuje na poczcie w jednym z miast Śląska. Mąż umarł, gdy chłopiec miał 6 miesięcy. Co zrobić z dzieckiem, gdy się nie ma bliższej rodziny, a trzeba pracować? Rośnie więc Wacuś w Domu Dziecka w Rybniku, a matka gdy przyjeżdża, by go odwiedzić, nieznacznie snuje projekty, że gdy Wacuś zacznie chodzić do przedszkola to będą już mieszkać razem...

[496] Halina Markiewiczowa, *W dużych domach małych ludzi*, „Dziennik Zachodni", 18 sty. 1951, nr, s. 6.

Agnieszka i Helenka są w szczęśliwszej sytuacji. Mają jeszcze obydwoje rodziców! Ale dopiero po urodzeniu Helenki okazało się, że matka ma gruźlicę. Leży obecnie w sanatorium. Co miał z dwojgiem małych dzieci zrobić ojciec, elektrotechnik w przedsiębiorstwie budowlanym?

O małym Bogusiu nie wie nikt prócz jego matki. Ale matka jest studentką jednej z wyższych szkół Śląska. Uczy się w dużym mieście i nie może powiedzieć rodzicom, gospodarującym na nędznych morgach, że ma nieślubne dziecko. Gdyby nie Dom Dziecka, nie byłoby już na świecie jej i Bogusia. Gdy skończy studia i stanie o własnych siłach weźmie dziecko, stawi odważnie czoła zakłamanej jeszcze opinii i wyrówna życiowy błąd. Ale teraz Dom Dziecka jest dla niej zbawieniem.

Jest nim nie tylko dla matki Bogusia. Dał start życiowy uwiedzionej służącej bogatego chłopa, uwolni od nazwy „morderczyni dziecka" głupawą wyrobnicę wiejską, pomoże wydźwignąć się innym młodym, samotnym matkom. Idzie z pomocą kobiecie i jej dziecku. W niej stara się wzbudzić pełnowartościowego człowieka, wywołać często zahamowane życiową tragedią odruchy miłości macierzyńskiej, dziecko wychowuje na pełnowartościowego fizycznie i moralnie obywatela. Stworzył to, że znika powoli z życia słowo „podrzutek". W roku ubiegłym w województwie katowickim zanotowano tylko jeden wypadek podrzucenia dziecka! Uwalnia od troski matki chore, matki — wdowy, pomaga matkom pracującym, matkom dzieci nieślubnych.[497]

Sytuację adopcyjną Markiewiczowa oceniała bardzo optymistycznie, wskazując, że do adopcji ustawiają się kolejki. Na zakończenie reportażu autorka wspominała, że liczba takich domów powinna być większa, ale jest to problem do rozwiązania za sprawą kolejnych lat planu sześcioletniego. Istnienie instytucji Domu Małego Dziecka, jak widać w cytowanym reportażu, było rozwiązaniem dla wielu trudnych sytuacji życiowych kobiet i dzieci. Wyciągnięciem ręki przez państwo do kobiety. W praktyce funkcjonujące dobrze placówki były narażone, jak w Elblągu, na problemy z zarządzaniem, brak dostatecznego nadzoru i na nieumiejętne radzenie sobie z epidemią chorób.

2.4. Dom, rodzina, przedszkole i rekreacja. Między wyobrażeniem a możliwościami

Obszerny artykuł przestrzeni domu w literaturze autobiograficznej w powojennej Polsce poświęciła Renata Doniec, która zauważyła dysfunkcyjność powojennego domu, który obok

[497] Tamże.

pozytywnych emocji i znaczeń, implikował również problemy. Autorka analizuje warunki życia dzieci i funkcjonowanie rodzin w Polsce tuż po zakończeniu II wojny światowej, w latach 1945-1948. Doniec opiera swoje badania na wspomnieniach autobiograficznych z tego okresu, koncentrując się na dwóch perspektywach: domu jako materialnej i społecznej przestrzeni życia oraz rodziny jako wspólnoty psychicznej i duchowej. W trudnych warunkach powojennych wiele dzieci doświadczyło sieroctwa, braku stabilności, przemocy i zaniedbania, ale również wzajemnej pomocy i heroicznych wysiłków rodziców, by zapewnić im bezpieczeństwo i miłość.

W artykule podkreślono, że wojna i jej następstwa miały głęboki wpływ na kondycję psychiczną i fizyczną rodzin. Przykłady wspomnień ukazują kontrastowe postawy rodziców: od zaniedbywania do całkowitego poświęcenia dla dzieci. Opisano także różnice w kulturze pedagogicznej między rodzinami miejskimi i wiejskimi oraz wpływ traumy wojennej na relacje rodzinne. Doniec zwraca uwagę, że mimo trudności, dla wielu dzieci dom rodzinny był miejscem ciepła i wsparcia, co było kluczowe dla ich rozwoju w tych ekstremalnie trudnych warunkach[498].

Przestrzeń dziecka w domu

Przestrzeń dziecka w powojennym domu zależała od miejsca zamieszkania i warunków lokalowych. W pierwszych powojennych latach zaczęła się rewolucja, która dopiero trzy dekady później – wraz ze zwiększeniem dostępności mieszkań – mogła zostać zrealizowana w większym stopniu[499].

W 1908 roku na warszawskiej wystawie *Sztuka w życiu dziecka* pokazano wzorowo urządzony pokój dziecinny (nazywany też w literaturze pokojem dziecięcym lub pokojem dla dziecka)[500]. Funkcjonowanie osobnych pokojów dla dzieci miało miejsce znacznie wcześniej, ale obecność takiej przestrzeni na wspomnianej wystawie wydaje się z dzisiejszej perspektywy wyrazem zainteresowania mieszczan ideami wychowania i stworzenia własnym dzieciom jak najlepszych warunków, a także ilustracją kompleksowego myślenia o wyposażeniu takiej przestrzeni. Popularyzacja idei własnego pokoju dziecka była procesem rozciągniętym w czasie, zależnym w dużej mierze od uwarunkowań społecznych, co postaram się pokazać. Stopniowa

[498] Renata Doniec, *Oblicza dzieciństwa w domu polskim lat powojennych na przykładzie wspomnień* [w:] *Dom rodzinny w doświadczeniu (auto)biograficznym*, red. Andrzej Ładyżyński, Maja Piotrowska, Magdalena Kasprzak, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2017, s. 217–239.

[499] Fragment rozprawy zawarty w podrozdziale ukazał się w pierwotnej wersji w numerze pisma „Kultura Współczesna" poświęconemu kwestiom zamieszkiwania. Zob. Marcin Gołąb, *Marsz do swojego pokoju! Przestrzeń dziecka w powojennej Polsce z perspektywy mieszkania*, dz. cyt..

[500] Aneta Bołdyrew, *Matka i dziecko w rodzinie polskiej. Ewolucja modelu życia rodzinnego w latach 1795-1918*, dz. cyt., s. 124–127.

separacja od dorosłych przyczyniła się do nadania dziecku i dzieciństwu szczególnego statusu w kulturze Zachodu[501].

Bardzo długo poza wąskim gronem przedstawicieli klas wyższych nie myślano o zapewnianiu dzieciom nie tylko własnego pokoju, ale w ogóle wydzielonej przestrzeni. Nieraz wynikało to z uwarunkowań materialnych, ale i ze sposobu myślenia o dziecku, rodzinie i życiu codziennym. Często konieczne było wspólne zasiedlanie jednej izby przez całą rodzinę robotniczą, natomiast na wsi tradycyjnym sposobem użytkowania przestrzeni domu było wykorzystywanie jednej z izb tylko od święta, a zamieszkiwanie w drugiej, ogrzewanej, co nadawało życiu pod jednym dachem charakter wybitnie wspólnotowy. Wyodrębnienie się oddzielnej przestrzeni dla dzieci możliwe było początkowo w domach arystokracji i zamożnych mieszczan. Aneta Bołdyrew podkreśla, że na ziemiach polskich w pierwszej połowie XIX wieku pokoje dziecięce położone były na uboczu, czyli „zazwyczaj na piętrze lub poddaszu"[502]. Stopniowo ideę przestrzennej organizacji życia dziecka zaczęła popularyzować również inteligencja, dostrzegając w oddzielnych posłaniach nie tylko swoich dzieci, ale również dzieci robotników, szansę na poprawę warunków higienicznych. W przypadku rodzin mieszczan: kupców lub urzędników, często otrzymanie przez dzieci własnych pokoi wiązało się z awansem ojca i przenosinami do większego mieszkania.

Tomasz Szlendak mówiąc o upowszechnieniu się pokoi dziecięcych pisze o związkach nowoczesnego mieszkania z wynalezieniem intymności[503]. Warto jednak podkreślić, że chociaż być może współczesne pokoje dziecięce zapewniają intymność rodzicom i dzieciom, nie zawsze dają dziecku poczucie prywatności. Opisywane procesy nie zachodziły w sposób jednotorowy, przez co łatwy do opisania, ponieważ uzyskanie własnego łóżka, nie musiało być równoznaczne z prawem do własnego pokoju, w którym dziecko mogło wykonywać inne czynności, jak chociażby bawić się lub uczyć.

Obecnie badacze niemal zgodnie przyznają, że dzieciństwo jest konstruktem historycznym, zależnym od uwarunkowań społecznych, a jednym ze źródeł wiedzy o statusie dziecka w kulturze jest szeroko rozumiany kształt przynależnej mu przestrzeni[504].

[501] Ewa Maciejewska-Mroczek, *Własny pokój. Zabawka we współczesnej przestrzeni dzieciństwa* [w:] tejże, *Mrówcza zabawa. Współczesne zabawki a społeczne konstruowanie dziecka*, TAiWPN Universitas, Kraków 2012, s. 127.

[502] Aneta Bołdyrew, *Matka i dziecko w rodzinie polskiej. Ewolucja modelu życia rodzinnego w latach 1795-1918*, dz. cyt., s. 125.

[503] Tomasz Szlendak, *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2010, s. 349–351.

[504] Ewa Maciejewska-Mroczek, dz. cyt., s. 125-141.

Badać mieszkania i ich mieszkańców

Chociaż mianem mieszkania określa się wszelkiego rodzaju pomieszczenia, w których się mieszka, moja analiza dotyczyć będzie przede wszystkim przestrzeni mieszkalnych oddanych do dyspozycji rodziny, zlokalizowanych w budynkach najczęściej nazywanych blokami, które po drugiej wojnie światowej zaczęły powstawać w polskich miastach i – rzadziej – na polskich wsiach. W opublikowanej w 1982 roku pracy *Mieszkanie. Analiza socjologiczna* pod redakcją Ewy Kaltenberg-Kwiatkowskiej, jej redaktorka deklarowała w słowie wstępnym, że mieszkanie jest przestrzenią, „którą rodzina włada, dzięki której realizuje swoje zadania i związane z nimi czynności, którą użytkuje w miarę możliwości zgodnie z własnymi potrzebami, systemem wartości i preferencjami”[505]. Dalej dodawała: „Mieszkanie stanowi także przestrzeń, w której odzwierciedla się treść ról społecznych i pozycja poszczególnych osób w rodzinie”, co, warto podkreślić, ma niebagatelne znaczenie dla badaczy dzieciństwa, ponieważ otwiera pole do interpretacji przestrzeni w kategoriach społecznych. Dom-mieszkanie staje się jedną z przestrzeni właściwych dzieciństwu, obok m.in. przedszkola, szkoły, podwórka, boiska, placu zabaw i domu kultury.

Kwestia mieszkaniowa w Polsce po drugiej wojnie światowej rodzi wiele istotnych pytań i problemów badawczych. Z powodu zmian społeczno-kulturowych, przemian demograficznych, dynamicznie przebiegającej urbanizacji i w obliczu zniszczeń wojennych, obejmujących zabudowę mieszkalną, złych warunków technicznych i higienicznych mieszkań przed wojną oraz ich niewystarczającej liczby, a także poprzez wprowadzenie ustroju, który przyznawał każdemu równe prawo do posiadania mieszkania, wytworzył się znaczący niedobór mieszkań względem zapotrzebowania[506]. Niektórzy badacze identyfikują marzenie o własnym mieszkaniu, jako najpowszechniejsze marzenie młodych ludzi w Polsce Ludowej[507], co wiązało się z zasadniczym problemem par i młodych małżeństw[508], jakim była – często kilkuletnia – konieczność mieszkania z teściami lub osobno, przed przeprowadzką do własnego M. Inni wskazują[509], że problem braku mieszkań był najważniejszym problemem ówczesnej codzienności, opisując roszczeniową postawę względem instytucji państwowych i zwracając

[505] Ewa Kaltenberg-Kwiatkowska, *Społeczne problemy mieszkalnictwa i socjologia mieszkania* [w:] *Mieszkanie. Analiza socjologiczna*, red. Ewa Kaltenberg-Kwiatkowska, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 1982, s. 7–8.

[506] Tamże, s. 20–22.

[507] Filip Schmidt, *Para, mieszkanie, małżeństwo. Dynamika związków intymnych na tle przemian historycznych i współczesnych dyskusji o procesach indywidualizacji*, Fundacja na rzecz Nauki Polskiej; Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Warszawa-Toruń 2015, s. 153–164.

[508] Por. Wanda Czeczerda, *Młode małżeństwo i mieszkanie. Potrzeby i ich zaspokojenie*, Książka i Wiedza, Warszawa 1978.

[509] Dariusz Jarosz, *Mieszkanie się należy... Studium z peerelowskich praktyk społecznych*, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa 2010.

uwagę na szeroko pojętą grę, jaka toczyła się między niemałą grupą osób oczekujących na mieszkanie. Proces przyznawania wymarzonego lokum starano się przyspieszyć na różne sposoby, pośród których popularnym, obok wysyłania licznych podań i listów zawierających różnorodną argumentację, było zajście przez kobietę w ciążę i urodzenie dziecka. Dariusz Jarosz twierdzi, że takie działanie, wbrew oczekiwaniom pary, okazywało się nieskuteczne, często dopiero drugie lub trzecie dziecko mogło pomóc w otrzymaniu upragnionych kluczy do mieszkania. Dlatego warto podkreślić, że chociaż analizowane przeze mnie źródła najczęściej zawierają informacje o przestrzeni mieszkań rodziny w modelu nuklearnym, to zdecydowanie nie musiał być to model jedyny i dominujący.

W opracowaniach i niektórych publikacjach zwracano uwagę na różnorodne pochodzenie rodzin, zróżnicowanie zawodowe i przez to inne wzory użytkowania mieszkań[510]. Nie mniejsze znaczenie miały jednak warunki materialne mieszkań, które były wspólne dla mieszkańców blokowisk niemal w całej Polsce. Jak pisała Ewa Kaltenberg-Kwiatkowska, „czynnikiem zespalającym różnorodne elementy wnętrza jest wspólna dla wszystkich skala wymiarów wyznaczona ograniczoną powierzchnią mieszkania typowego oraz skromna skala środków odpowiadająca stopie życiowej mieszkańców osiedla”[511].

Dla moich rozważań najistotniejsza wydaje się konstatacja, że w czasopismach i poradnikach zazwyczaj opisywano sytuację idealną w tym znaczeniu, że ograniczonego i tak metrażu nie zajmowali dodatkowi lokatorzy. W przypadku rodzin wielopokoleniowych lub z dokwaterowanym sublokatorem przestrzeń, z której mogło korzystać dziecko, była jeszcze bardziej ograniczona, a przecież istotą pokoju dziecięcego jest nie tylko samo miejsce, ale i jego izolacja od hałasu, dorosłych i – w niektórych koncepcjach – rodzeństwa.

Refleksem niełatwej sytuacji lokalowej jest scena opisana w przeznaczonej dla dzieci i młodzieży powieści Edmunda Niziurskiego *Niewiarygodne przygody Marka Piegusa*, wydanej po raz pierwszy w roku 1955. Tytułowy bohater, usiłując skoncentrować się w swoim pokoju na nauce, walczy z rozpraszającymi go wydarzeniami, słysząc ciągle: „Nie przeszkadzaj sobie, chłopczyku!”. "Swoim" nie oznacza jednak w tym wypadku „własnym”. Chłopak musi dzielić pokój z sublokatorem rodziny – a więc zupełnie obcą osobą – występującym w kabarecie Anatolem Surmą, a także ze swoim kuzynem, Alkiem, sportowcem uprawiającym boks. Jak wyjaśniał Marek narratorowi: „Mamy wprawdzie drugi pokój, ale w tym drugim pokoju jest jeszcze gorzej, bo tam odrabiają lekcje Jadźka i Kryśka, a ja z dziewczynkami

[510] Zob. Krystyna Trautsolt-Kleyff, *Wzory kulturowe użytkowania i urządzania mieszkań. Potrzeby rodzin a koncepcje projektowe*, IWP, Warszawa 1985.
[511] Ewa Kaltenberg-Kwiatkowska, *Społeczne problemy mieszkalnictwa i socjologia mieszkania*, dz. cyt., s. 34.

nie mogę”[512]. W literackiej rzeczywistości w dwupokojowym mieszkaniu żyło zatem troje dorosłych i czworo dzieci. Poprawa warunków mieszkaniowych całych rodzin, w tym dzieci, jest procesem stopniowym i długotrwałym. Według badań CBOS w 2010 roku 40% Polaków wciąż mieszkało w blokach, większość z nich w mieszkaniach tych samych rozmiarów, co kilka dekad wcześniej[513].

Na początku „oddzielny dla dzieci kąt”

Pisząc o przemianach dotyczących społecznych praktyk zamieszkiwania Marcin Jewdokimow cytuje błędnie[514], kontaminując dwa fragmenty piosenki, słowa wyśpiewywane przez bohaterów komedii *Małżeństwo z rozsądku*[515]: „Oddzielny dla dzieci kąt | dziewczynka ma włosy blond | a tam śpi Kleofas, nasz kot”. Komentując je, stwierdza, że słowa „oddzielny dla dzieci kąt” wyrażają ówczesną potrzebę oddzielenia przestrzeni dziecka od przestrzeni rodziców i zapewnienia członkom rodziny intymności, poprzez stworzenie dziecku osobnego pokoju. Socjolog zajmujący się praktykami zamieszkiwania nie dostrzegł, że kącik dla dzieci nie oznaczał od razu całego pokoju i był czymś charakterystycznym dla kultury mieszkaniowej tego okresu. Wydzielenie kącika dla dzieci było kompromisem wobec realiów mieszkaniowych, opisywanym w literaturze jako pierwszy krok we właściwą stronę, opcją dostępną wobec braku możliwości oddania dziecku lub dzieciom całego pokoju. Substytutem pokoju dziecięcego. To, że określenie to trafiło do piosenki śpiewanej przez Daniela Olbrychskiego, Elżbietę Czyżewską i Bohdana Łazukę, nie jest przypadkiem, pokazuje jego trwałość, tak samo jak funkcjonowanie sformułowania „kącik dziecięcy” w prasie i literaturze poradnikowej.

Jak już zostało wspomniane, sytuacja mieszkaniowa po wojnie była uważana za trudną, ale stwarzała przed ludźmi z niższych warstw społecznych szansę dostępu do mieszkań zupełnie innych jakościowo niż przed wojną. To nie pokój dziecięcy z mieszczańskiego czy inteligenckiego domu, ale kącik dziecięcy był propozycją na miarę możliwości ludzi, którzy dopiero co trafili do miasta, wyszli z wojennej pożogi, rozpoczynali samodzielne życie. Pod koniec 1946 roku w miesięczniku „Moda i życie praktyczne”, publikującym przede wszystkim wzory i wykroje mody krajowej oraz zachodniej, porady dotyczące radzenia sobie z codziennymi wyzwaniami gospodyni domowej (seria artykułów „Pani Ziuta…”), a od czasu do czasu również porady dotyczące urządzania mieszkania, zamieszczono wskazania dotyczące wyposażenia kącika dziecięcego. Tekst artykułu był krótki i konkretny, nie zagłębiano się w

[512] Edmund Niziurski, *Niewiarygodne przygody Marka Piegusa*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1965.
[513] *Jak Polacy mieszkają, a jak chcieliby mieszkać. Komunikat z badań BS/120/2010*, red. Krzysztof Pankowski, Warszawa 2010, s. 1–3.
[514] Marcin Jewdokimow, *Zmiany społecznych praktyk zamieszkiwania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2011, s. 162.
[515] *Małżeństwo z rozsądku*, reż. Stanisław Bareja, Polska 1966.

obszerne wyjaśnienia: „Najskromniejszy nawet kącik, wydzielony z ogólnego gospodarstwa domowego dla dziecka, zapewni mu możliwe warunki rozwojowe, a matce ułatwi jej zadania wychowawcze”[516].

Świat dziecka w domu[517], przedstawiony na ilustracji, zajmował jedną ścianę pokoju, a składały się na niego: łóżeczko metalowe lub wiklinowe z barierką w formie siatki oraz poprzeczną deską ułatwiająca spożywanie posiłków lub zabawę; trzykondygnacyjna szafka (zamknięte półki, otwarte półki i szuflady), przeznaczona na ubrania dziecka oraz akcesoria do jego pielęgnacji; regał-przystawka na książki i zabawki z domontowanym rozkładanym blatem służącym jako stolik; krzesełko. Na ścianie zaprojektowano pas tapety w kwiatki, obok okna powieszono wazonik z kwiatami, a część szafki z otwartymi półkami zasłonięto wzorzystą zasłonką. Z tak zaprojektowanej przestrzeni mogło korzystać dziecko przed pójściem do szkoły. Poniżej umieszczono rysunki: drewnianego, składanego kojca, chodzika („stołek-suwak”), piłki lekarskiej i stołka-konika na kółkach. Podobnie jak meble, narysowane i krótko opisane sprzęty przeznaczone były dla dzieci zaledwie kilkuletnich. Ilustracje miały umożliwić samodzielne wykonanie lub zamówienie w warsztacie stolarskim tych przedmiotów.

Kilka tygodni później, w rubryce *Matka i dziecko* na łamach tego samego pisma, zamieszczono obszerne wskazówki dotyczące konieczności wietrzenia pokoju, w którym przebywa dziecko, przede wszystkim przed snem[518]. Wspomniane wykończenie barierek w łóżku, uczynienie ich oczkami w siatce z metalu lub wikliny, miało zapewnić widoczność dziecka, ale również dopływ świeżego powietrza. Podkreślano również konieczność częstego prania pościeli i piżamy. Podobne zasady propagowano jeszcze przed wojną. Maria Suchodolska w swoim wydanym drukiem wykładzie-pogadance[519], kładła szczególny nacisk na osobne łóżka każdego z domowników, czystość i dostęp do świeżego powietrza. Przedstawiane w piśmie rozwiązania nie były więc rewolucyjne, ale jednym z ich założeń było dotarcie do szerokiego grona mieszkańców miast, przede wszystkim tych nowo przybyłych.

Przejście do pokoju

Chociaż w popularnych czasopismach, takich jak „Przyjaciółka” czy wspomniane „Moda i życie praktyczne”, nie brakowało porad dotyczących zamieszkiwania, prawdziwy rozkwit piśmiennictwa dotyczącego urządzania mieszkania miał miejsce po odwilży, w okresie tzw. małej stabilizacji. Instytucją, która miała duży wkład w podnoszenie kwestii poprawy funkcjonalności i estetyki mieszkania był Instytut Wzornictwa Przemysłowego (dalej IWP). W

[516] *Świat dziecka w domu*, „Moda i Życie Praktyczne”, 1946, nr 11, s. 22.
[517] Tamże.
[518] *Matka i dziecko*, „Moda i Życie Praktyczne”, 1946, nr 14, s. 18.
[519] Maria Suchodolska, *Jakie powinno być nasze mieszkanie? Wykład*, Ostoja, Warszawa 1938.

1952 roku redakcja „Mody i życia" (wcześniej wspomniane pismo pod zmienionym tytułem) przedstawiła, stanowiący krótką relację z wystawy, przegląd mebli zaprojektowanych przez IWP, zatwierdzonych do produkcji w roku kolejnym. Na załączonych fotografiach przedstawiono dwa zestawy wyposażenia „do tzw. kącika dla dziecka" – „kącik dziecinny" mniejszy i większy. Oba zestawy, wykonane z okleiny lub z drewna sosnowego, składały się z łóżka z plecionymi barierkami, niewysokiego regału, stolika i krzesła lub krzeseł. Różniły się od siebie przede wszystkim rozmiarem poszczególnych elementów i wykończeniem regału, w pierwszym wypadku wyposażonego w zasłonki, w drugim w wysuwane skrzynki. Treść materiału stanowiły przede wszystkim fotografie, które stanowiąc zasoby IWP pojawiały się w wielu późniejszych wydawnictwach poświęconych kwestiom mieszkania, co pokazuje, że zasób nie tylko gotowych mebli, ale również projektów tego typu był znacząco ograniczony.

Pozycja dziecka w rodzinie inteligenckiej (czytając *Drobne ustroje* i "Przekrój")

Anna Landau-Czajka w swojej pracy poświęconej obrazowi świata w podręcznikach szkolnych pisała:

> W związku z często podkreślanymi szybkimi przemianami społecznymi i uczestnictwem w nich dzieci i młodzieży, lata 1945-1956 są jedynym okresem, kiedy następuje czasowe odwrócenie ról w rodzinie. Nie rodzice pouczają dzieci na tematy naukowe i społeczne, ale przeciwnie – dzieci opowiadają niewykształconym rodzicom, czego nauczyły się w szkole. Ich wiedza jest niejednokrotnie większa niż rodziców, stąd coraz rzadziej zwracają się do nich po radę. Jagusia z drugiej klasy opowiada zdumionej matce, że dawno temu nie było żelaza i siekier.[520]

W duchu przywoływanej w poprzedniej części rozprawy typologii zaproponowanej przez Margaret Mead można byłoby uznać, że w podręcznikach dla najmłodszych dzieci prezentowano prefiguratywną wizję kultury, w której to młodsze osoby tłumaczą świat starszym. Oczywiście należy zdawać sobie sprawę z funkcji podręcznika, którą było wytwarzanie określonej rzeczywistości kulturowej. Wyjaśnianie współczesnego świata przez dzieci dorosłym rodzicom i dziadkom jest elementem wielu opowieści o edukacji i o awansie dzięki edukacji w Polsce Ludowej. W mniejszym stopniu opowieści te dotyczyły dzieci rodziców wywodzących się z inteligencji, co w dość ciekawy sposób obrazuje chronologicznie późniejsza – więc dostrojona

[520] Anna Landau-Czajka, *Co Alicja odkrywa po własnej stronie lustra. Życie codzienne, społeczeństwo, władza w podręcznikach dla dzieci najmłodszych 1785-2000*, Wydaw. "Neriton" : Instytut Historii PAN [Polskiej Akademii Nauk], Warszawa 2002, s. 90.

do wymagań lat. 60 – ale opowiadająca o przeżyciach bohaterki-narratorki dorastającej w epoce stalinizmu proza Haliny Snopkieiwcz[521].

Drobne ustroje, czyli książka będąca zbiorem opowiadań-felietonów publikowanych na łamach „Przekroju" przez Marię Zientarową w latach 1953-1957, rozpoczynała się dedykacją dla dzieci autorki i jej drugiego męża, Jerzego Michałowskiego: „Piotrowi i Stefanowi poświęcam, zapewniając ich jednocześnie, że podobieństwo między nimi a Jankiem i Andrzejem nie jest — niestety — czysto przypadkowe"[522]. Gest demaskacji z okazji wydania książki zbierającej publikowaną w tygodniku twórczość można odczytywać jako gest podziękowania własnym synom za materiał w książce opisywany. Gest specyficzny, gdyż jak wskazuje wyrażenie „niestety", zawarte w dedykacji, opisy perypetii Janka, Andrzeja, ich matki i ojca nie są bynajmniej prostą apoteozą uroków dzieciństwa, chociaż ich język i świat przedstawiony może wskazywać na pewną typowość, charakterystyczną dla narracji rodziców ze środowisk inteligenckich, rozumianą jako ironiczne zachwyty nad własnym potomstwem i jego zdolnościami.

Maria Zientarowa był to pseudonim Miry Michałowskiej, tłumaczki, dziennikarki, pisarki i scenarzystki, o której pamięta się przede wszystkim ze względu na scenariusz zrealizowanego przez Jerzego Gruzę serialu telewizyjnego *Wojna domowa*, a której biografia mogłaby, jak zauważył Piotr Oczko, sama „posłużyć jako kanwa filmu, w którego tle znalazłyby się wielka polityka i dyplomacja czasu zimnej wojny oraz powojenne losy polskiej lewicowej inteligencji"[523]. Za Justyną Jaworską przyjmuję, że zawartość tygodnika redagowanego przez Mariana Eilego była dla jego czytelników nośnikiem przekazu cywilizacyjnego, kształtującego i kształcącego klasę średnią w powojennej rzeczywistości społecznej i politycznej[524].

W 1951 roku Maria Zientarowa rozpoczęła na łamach „Przekroju" publikację porad dla matek w rubryce zatytułowanej *Pogadanka tygodniowa Marii Zientarowej. Młoda matka* (zawsze na stronie 14). Były to porady fachowe, w których autorka, odwołując się do literatury, wyjaśniała, w jaki sposób dbać o niemowlę, np. jak radzić sobie z płaczem dziecka wywołanym niemowlęcą kolką[525]. Informacje od młodej matki były publikowane od końca października

[521] Halina Snopkiewicz, *Słoneczniki*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1962. Zob. też taż, *Paladyni*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1964.
[522] Maria Zientarowa, *Drobne ustroje*, Wyd. 2, Czytelnik, Warszawa 1961.
[523] Piotr Oczko, *Wybór Miry. O Mirze Michałowskiej*, „Miesięcznik Znak", 2019, nr 6 (769), s. 90.
[524] Justyna Jaworska, *Cywilizacja "Przekroju": Misja Obyczajowa w Magazynie Ilustrowanym* (Communicare : Historia i Kultura), Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2008.
[525] Maria Zientarowa, *Pogadanka tygodniowa Marii Zientarowej. Młoda matka*, „Przekrój", 15 lut. 1953, nr 7 (410), s. 14.

1952 roku[526] do sierpnia 1953 roku[527]. W październiku 1953 roku Maria Zientarowa powróciła na łamy „Przekroju" z inną formą – relacji z życia dzieci i rodziny. Pierwsza relacja nosiła tytuł *Jaś chodzi do przedszkola*[528]. Przez kolejne lata czytelniczki i czytelnicy śledzili perypetie bohaterów felietonów. Na początku 1957 roku okazało się, że *Jaś jedzie do Ameryki*[529]. Chociaż opowiadania dalej napływały, na tym materiale kończy się książka *Drobne ustroje*[530] w drugim wydaniu[531].

„Są tam zabawki, klocki, plastelina i kolorowe ołówki". W przedszkolu

W książce Marii Zientarowej inteligencka wizja dzieciństwa oraz relacji dzieci – rodzice została przedstawiona w pierwszych felietonach czy też opowiadaniach w sposób drobiazgowy. Dużą uwagę poświęca się w niej szczegółowemu opisywaniu codziennych doświadczeń dwojga głównych bohaterów książki, Janka (młodszego) i Andrzeja (starszego), którym towarzyszą Matka Janka i Andrzeja, Ojciec, ciocia Andzia, dalsi krewni i znajomi, a w pewnym momencie dołącza do nich Lejek (pudel).

Lejtomtyw pierwszych felietonów stanowi warszawskie przedszkole w Polsce Ludowej[532], do którego Janek ma właśnie pójść, a Andrzej już do niego chodzi. Nadzieje związane z nową sytuacją ma ojciec chłopców: „Jak obydwaj będą w przedszkolu, to będziesz miała zupełnie inne życie"[533]. Szybko okazuje się jednak, że pójście do przedszkola jest związane z częstym chorowaniem. Zaczyna się od kataru Janka:

> — Piotrowski kicha jeszcze lepiej — oświadczył pogardliwie Andrzej.
>
> — Katar nie jest chorobą — stwierdził ojciec Janka.
>
> „Katar trwa od trzech do czternastu dni i jest zaraźliwy — przeczytała matka Janka w podręczniku dla młodych matek — Ponadto od objawów kataralnych zaczynają się niektóre choroby zakaźne. Dzieci należy więc izolować. Jednakże nie należy unikać świeżego powietrza."

[526] Taż, *Młoda matka*, „Pogadanka tygodniowa Marii Zientarowej. Młoda matka", 26 paź. 1952, nr 43 (394), s. 14.
[527] Taż, *Pogadanka tygodniowa Marii Zientarowej. Młoda matka*, „Przekrój", 16 sierp. 1953, nr 33 (436), s. 14.
[528] Taż, *Jaś chodzi do przedszkola*, „Przekrój", 4 paź. 1953, nr 40 (443), s. 14.
[529] Taż, *Jaś jedzie do Ameryki*, „Przekrój", 6 sty. 1957, nr 2 (613).
[530] Taż, *Drobne ustroje*, dz. cyt..
[531] Wspomniane wydanie w katalogu NUKAT oznaczono hasłem „felietony polskie", o tyle wydanie z lat 80. przez Krajową Agencję Wydawniczą określono hasłem „Powieść polska dla młodzieży". Wydaje się interesujące, w jaki sposób opowieść o dzieciństwie w latach 50. zmieniła się w powieść dla młodzieży żyjącej na początku lat 80. XX wieku
[532] O historii instytucjonalnej przedszkoli w Polsce tego czasu (1945-1965) pisała Monika Wiśniewska. Autorka dostrzegła przede wszystkim ideologizację instytucji przedszkola. Zob. Monika Anna Wiśniewska, *Przedszkola Polski „ludowej". Ideologizacja instytucji 1944-1965*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Instytut Pamięci Narodowej, Warszawa 2019.
[533] Maria Zientarowa, *Drobne ustroje*, dz. cyt..

(...) Przedszkole miało rozwiązać wszystkie sprawy domowe, a więc i gotowanie obiadów dla dzieci, miało zwolnić matkę, tak by ta mogła iść do pracy. Katarów nikt nie przewidział…[534]

Pójście chłopców do przedszkola obnaża boleśnie status nowoczesnej kobiety i matki, która aktywna zawodowo zajmuje się również dziećmi oraz gotuje. Wynalazek i instytucja przedszkola okazuje się pomocny w sytuacjach, w których dzieci nie chorują. Przedszkole zostaje pokazane jako miejsce przekazywania chorób. Z dalszej części opowiadania dowiadujemy się, że do smarkania używa się pokrojonej na kwadraciki ligniny (którą Janek myli z watoliną), a katar oprócz Janka mają wszystkie pluszowe zwierzęta, więc lignina jest w stałym użyciu. Instytucja przedszkola zostaje przedstawiona jako podejrzana również z perspektywy dziecka. Janek reaguje radością na informację, że nie idzie do przedszkola następnego dnia. Zapytany przez matkę, dlaczego nie lubi chodzić do przedszkola, odpowiada: „Nie wiem, dlaczego na początku tam jest tak nieprzyjemnie, a potem tak bardzo przyjemnie. I to co dzień".[535]

Zebranie w przedszkolu generuje kolejne wątpliwości dotyczące tej instytucji. Warto podkreślić, że zebranie odbywa się w niedzielę, co chłopcom każe zapytać o to, kto przygotuje obiad. Na odpowiedź: „Tatuś", ojciec patrzy na matkę przerażonym wzrokiem, by dowiedzieć się, że „Wszystko jest przygotowane. Wystarczy zapalić gaz."[536]. Podczas zebrania matka Janka zgłasza się, czy też zostaje wciągnięta do komitetu rodzicielskiego. Namysł nad nową rolą dotyczy obaw w kwestii zdrowia i bezpieczeństwa:

Przyrzekła sobie, że zaraz nazajutrz jakoś zwolni się z pracy i zlustruje kuchnię, przestudiuje jadłospis, obejrzy ogród, żeby stwierdzić, czy nie ma tam niebezpiecznych dziur lub kamieni.

Postanowiła zaglądnąć przez dziurkę od klucza w czasie zajęć i obserwować zza płotu zabawy w ogródku. Stanęło przed nią widmo straszliwej, przygniatającej odpowiedzialności za sto dzieci, za ich gardła i nosy, żołądki i płuca. Klasa wydała się nagle naszpikowana niebezpieczeństwami. Czy powinny używać nożyczek? Czy posadzka nie za śliska? Otwierać okno to przeciąg, a zamykać to niezdrowo…

W wizji tej instytucja przedszkola jawi się jako przestrzeń wymagająca wnikliwego nadzoru, ponieważ daje dzieciom swobodę i dowolność. Stąd niebezpieczne przedmioty, śliska podłoga i przeciąg mogą stanowić zagrożenie dla ich zdrowia. Obawy matki Andrzeja i Janka przedstawiają się jak multiplikacja obaw o własne dzieci. Instytucja komitetu rodzicielskiego miała

[534] Tamże.
[535] Tamże.
[536] Tamże.

służyć raczej społecznej kontroli, a nie organizacji pracy przedszkola, jednak wątpliwości dotyczące żywienia, bezpieczeństwa i zdrowia pochodzą z obu porządków. Jednak w domu zupełnie inne kwestie interesują dzieci po zebraniu. Matka z triumfem w głosie na pytanie Andrzeja oznajmia, że nie stała w kącie[537].

Andrzejowi i Jankowi przede wszystkim istotne wydaje się to, co matka widziała i czego nie widziała: „Widziałaś mój Pałac Kultury? (...) – Z wycinanki", „A ryby widziałaś? A flagę z gołębiem pokoju? A fotografie żołnierzy polskich i radzieckich? A plastelinę, co Konderski Zdziś przylepił pod stołem? A moją kopaczkę! A takie brązowe, z włosem, co pani techniczka ma koło nosa?" Przedszkole oczami dzieci (opisane przez Zientarową) przedstawia się jako miejsce znaczących przedmiotów i ludzi, jednak zupełnie innych niż w optyce matki. To przestrzeń anarchii lub twórczości (plastelina przyklejona pod stołem), zajmujących atrakcji: ryby w akwarium, fotografie żołnierzy, wycięty Pałac Kultury. Puenta felietonu zdaje się jednak sugerować, że autorka porzuca nadzieję na zrozumienie fenomenu przedszkola w optyce dzieci. Niedzielne popopołudnie zostaje zwieńczone odwiedzinami kolegów Andrzeja.

> Rodzice Janka z westchnieniem ulgi zabrali się do czytania tygodników.
>
> Gdy zaczęli właśnie dyskusję na temat: „Walka o język narodowy w epoce Odrodzenia", rozległ się straszny krzyk Janka. Porwali się z krzeseł jak oparzeni i wpadli do pokoju dzieci. Zastali Janka przywiązanego sznurem do krzesła. Henio i Bogdanek pchali mu w usta plastelinę, a Andrzej rozścielał łóżko.
>
> — Co robicie? — wrzasnęła przerażona matka Janka.
>
> Spojrzeli na nią wzrokiem zimnym jak stal.
>
> — Nie widzisz? — powiedział Andrzej wyraźnie zażenowany ignorancją rodziców. — Bawimy się w przedszkole.

W opisie tej nieco prześmiewczej sceny (z punktu widzenia czytelników „Przekroju" humorystycznej) wyraża się rezygnacja z praktyki racjonalnego odczytywania wypowiedzi i zachowań chłopców. Staje się to jednym z tematów wielu felietonów, bowiem niektóre obszary rzeczywistości kulturowej Polski Ludowej, o których pisze Zientarowa, wydają się podobnie absurdalne do wypowiedzi dzieci. Z tym, że wypowiedzi dzieci cechuje jednak pewien urok i odkrywczość. Do krytykowanych absurdów należy sanacyjny zakaz wprowadzania psa do kawiarni, rozkopanie Warszawy (obrócone przez dzieci w „zgubionego" robotnika wynurzającego się z podziemi), planowanie zimą na lato a latem na zimę (skutkiem czego zimą nie można dostać artykułów zimowych), niedziałająca kolejka w sklepie z zabawkami i wiele innych.

[537] Tamże.

W felietonach podkreśla się też stale problemy z nowomową, nowymi obyczajami i propagandą. Gdy Janek chwali kolegę za „wdechowe palto", a ten odpowiada, że „Tata kupił na Gwiazdkę", matka kolegi poprawia go: „Na Nowy Rok". Gdy nowa przedszkolanka postanawia wyrobić podopiecznym „naukowy pogląd na świat", rodzice dowiadują się od synów, że nie ma Boga (i piekła i Świętego Mikołaja), tylko zagęszczone powietrze. Zachęcony tym Andrzej wygłasza świeckie przemówienie przy – wyimaginowanym – wręczaniu prezentów w przedszkolu: „Dawniej nie było świąt i ludzie nie pracowali, i byli sami kapitaliści, i nie mieli co jeść. Ale teraz nie ma kapitalistów i już mają co jeść, i wszystkie dzieci są w żłobkach i przedszkolach, i kobiety teraz pracują…"[538]. Sposób wyśmiania ideologicznej ofensywy w przedszkolach miał prawdopodobnie ilustrować, że zbyt wczesna propaganda prowadzi do jej niezrozumienia i zniekształcenia.

Opowiadanie-felieton pt. *Imieniny* poświęcone zostało metodom wychowawczym. Ojciec jest przedstawiany jako ten, który ma nie tylko racjonalne, ale również ugruntowane podejście do dzieci: „Matka Janka uciekła z kuchni, by zadośćuczynić żądaniom ojca, który po przeczytaniu wielu podręczników na temat pedagogiki doszedł do wniosku, że nie należy się wtrącać do zatargów dzieci", jednak wracając po pracy do domu, wyraźnie brakuje mu cierpliwości. Gdy chłopcy śpiewają przedszkolne piosenki, zabrania im tego namawiając na budowę z klocków. Gdy próby przekierowania zainteresowania na niewiele się zdają, pada groźba. Andrzej i Janek mają nie pójść na urodziny Basi, jeśli nie będą cicho. Groźba skutkuje, urodziny są wydarzeniem wyczekiwanym, chociaż Janek dopytuje się, czy rodzice odbiorą go jak grzecznie zje podwieczorek i trochę się pobawi. Rodzice zostawiają chłopców u koleżanki i z radością udają się na wystawę w Zachęcie. O godz. 18.30 rodzice przychodzą odebrać Janka i Andrzeja, którzy nie chcieli wyjść: „Na głowach mieli papierowe czapki, a kieszenie pełne cukierków. Byli zieloni na twarzach"[539].

> Po czterdziestu minutach rodzice Janka znaleźli się wreszcie na ulicy, prowadząc za rękę dwóch zapłakanych, rozkapryszonych i nieznośnych chłopaków.
>
> — To ostatnie urodziny — warknął ojciec Janka już w tramwaju.
>
> — Daj dzieciom spokój, nie widzisz, że są zmęczone — uniosła się z kolei matka Janka.
>
> — Trzeba wiedzieć, kiedy grozić, a kiedy obiecywać.
>
> — Trzeba wiedzieć — zgodził się Janek.
>
> — Nie kłóćcie się, ta pani się patrzy — szturchnął Andrzej matkę.
>
> — Całe szczęście, że jutro poniedziałek — stwierdził ojciec Janka.

[538] Maria Zientarowa, *Młoda matka*, dz. cyt..
[539] Taż, *Drobne ustroje*, dz. cyt..

540

Groźby i obietnice, a także przekupstwo, to podstawowe narzędzia wychowawcze obecne w tekście opowiadań. Ojciec chłopców jest postacią, która zajmuje się nimi z doskoku, chętnie odpowiada na ich pytania, chociaż już mniej chętnie słucha ich komentarzy i pomysłów. Matka Janka spędza z nimi więcej czasu, ale jako kobieta aktywna zawodowo potrzebuje także czasu na pracę. Na ratunek przychodzi ciocia Andzia (siostra matki?), o nieokreślonym statusie zawodowym, która chętnie zajmuje się chłopcami i zabiera ich na wycieczki. Gdy w opowiadaniu *Prawdziwy talent* przyjeżdża na tydzień zająć się chłopcami, matka chłopców przekazuje jej instrukcje. Przywołam tylko początek, żeby zilustrować problem, o którym Pierre Bourdieu pisał kreśląc „teorią praktyki"[541]: „Poczytasz im po kolacji jakąś bajkę. Każesz im sprzątnąć zabawki. Potem sama je sprzątniesz. Potem wykąpiesz Janka. (...)"[542]. Matka chłopców w sposób opisowy przekazuje codzienne praktyki stanowiące wypracowany eksperymentalnie sposób działania.

Jedzie z nimi również na wyjazd na ferie zimowe do babci. Jak wyjaśnia matce po powrocie: „Myśmy z babcią obiecały im psa (...). Widzisz, nie mamy twojego autorytetu i nie chciałyśmy ich bić. Były bardzo grzeczne, jak im się mówiło, że dostaną psa po powrocie do Warszawy"[543].

Próba przekupstwa, która kończy się przybyciem do domu pudla Lejka, zdradza jeszcze jeden problem związany z inteligencką rodziną Marii Zientarowej. Mimo pozorów pedagogicznej refleksji, przemoc jest obecna w życiu domowym i nie bierze się chyba z zewnątrz (chociaż Andrzej przestrzega Janka, że „Kowalski wszystkich bije"):

> — On się rzuca fasolą — oświadczył Andrzej tryumfalnie, rozmazując fasolę po czole.
>
> — To dlaczego on płacze? — spytał ojciec bezradnie.
>
> — Żebyś go nie sprał — powiedział Andrzej z pewnym odcieniem pogardy dla takiego braku zrozumienia.

Chłopcy wzajemnie wygrażają sobie pobiciem, również matce się to zdarza. Brak manifestowanej rezygnacji z przemocy fizycznej względem dzieci mógłby obrazować pewną literacko skonstruowaną „normalność", w której przemoc nie jest wskazana, ale się zdarza. W książce jednak kwestia ta nie zostaje wprost poruszona.

[540] Tamże.
[541] Pierre Bourdieu, *Szkic teorii praktyki. Poprzedzony trzema studiami na temat etnologii Kabylów*, dz. cyt..
[542] Maria Zientarowa, *Drobne ustroje*, dz. cyt..
[543] Tamże.

Rekonstruując dzieje rodziny przedstawionej w felietonach-opowiadaniach Zientarowej, można uznać je za historię awansu społecznego i ekonomicznego, chociaż w granicach inteligencji. Nie był to awans tak spektakularny, jak niektóre opisane przez Magdę Szcześniak[544]. Rodzinie zdarza się brak pieniędzy, a (niekupiony) telewizor na raty uznany zostaje przez matkę za fanaberię nie na ich możliwości, ale tylko w kontekście pralki. Chłopcom natomiast nie brakuje zabawek i ubrań. Gdy chłopcy przebywają w ferie u babci, *Matka Janka z Warszawy do przyjaciółki w Łodzi* pisze list, w którym opowiada: „Wczoraj przyszli dwaj młodzieńcy i dokładnie wymierzyli nasze mieszkanie. (...) musiałam im pokazywać wszystkie zabawki, żeby mi uwierzyli, że mieszka nas tu czworo, a nie dwoje"[545]. Wzmianka ta, z natury dowcipna i żartująca z sytuacji dokwaterowywania sublokatorów w przypadku dysponowania nadmiernym metrażem, obrazuje, że warunki mieszkaniowe rodziny można uznać jeśli nie za luksusowe, to jednak wystarczające na tle ogólnej sytuacji mieszkaniowej. Kamienica znajduje się na Mokotowie, w pobliżu parku Dreszera[546]. Zientarowa wydaje się wyczulona na kwestie społeczne, gdy sytuacja gwarantuje materiał felietonowy. I tak, gdy rodzina zabiera ze sobą na wystawę psów rasowych dwójkę kolegów Andrzeja, notuje następującą sytuację:

> — Ale założyli fabryczkę! — potrącił jakiś wyrostek kolegę. — Zobacz, czterech mają!
>
> — Idźcie naprzód, Andrzej i Grześ, jazda naprzód! — zdenerwowała się matka Janka.

Co znamienne, w czasach wyżu demograficznego, wielodzietność w mieście jest powodem do kpin, a komentarz obcych ludzi budzi irytację matki, która nie chce być postrzegana w sposób przez nich sugerowany. Czy była to sugestia operowania ludowym wzorem kulturowym? Wyraźne odcięcie się od sposobu na życie, który nakazuje konserwatyzm, zostało podkreślone w ostatnim zawartym w książce felietonie *Janek jedzie do Ameryki*. Ojciec Janka i Andrzeja otrzymuje poważną posadę w Nowym Jorku, zostając „radcą delegacji" (a czytelnik musi domyśleć się, że to delegacja przy ONZ). Gdy ciotka z matką pakują się i pod wpływem konieczności rozdania konfitur Andzia sugeruje, że być może wyjazd nie jest najlepszym pomysłem, matka Andrzeja i Janka stwierdza sentencjonalnie: „Są ludzie, którzy całe życie mieszkają w Tarczynie. Tam się rodzą, tam wychowują dzieci, tam umierają. Ten kufer nigdy

[544] Magdalena Szcześniak, *Poruszeni. Awans i emocje w socjalistycznej Polsce*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2023.

[545] Maria Zientarowa, *Drobne ustroje*, dz. cyt..

[546] Chociaż z sanacyjnego generała-patrona nazwę parku zmieniono na „park Mokotowski", tą samą uchwałą, która Wilsona zmieniła w Komunę Paryską, to wciąż w użyciu, czego dowodem felieton na łamach przekroju w czerwcu 1955 roku, pozostała stara nazwa. Zob. [w:] *Dziennik Urzędowy Rady Narodowej Miasta Stołecznego Warszawy, nr 5*, Rada Narodowa m. st. Warszawy, Warszawa 1951, URL: https://mbc.cyfrowemazowsze.pl/dlibra/publication/36489/edition/32418 (term. wiz. 20. 06. 2024). Por. Maria Zientarowa, *Wyścig książki*, „Przekrój", 5 czer. 1955, nr 530 (23/1955), s. 14–15.

się nie domknie". To manifest mobilności społecznej, zbanalizowany wtrętem dotyczącym kufra podróżnego. Sugeruje się, że rodzina Janka i Andrzeja nie jest jak ludzie z Tarczyna, konserwatywni w swoim postępowaniu. Nowoczesne życie, ale i nowoczesne wychowanie, zakłada możliwość przemieszczania się po kraju i po całym świecie.

Czym jednak w felietonach Zientarowej jest sama „nowoczesność"? Odpowiedź nie wprost przynosi felieton dotyczący telewizji, który ukazał się na łamach „Przekroju" w październiku 1955 roku[547]. To niemal dokładnie 3 lata od uruchomienia w Polsce regularnej emisji. W felietonie ojciec opowiada matce chłopców o znajomym, który nabył właśnie telewizor. Żona natychmiast domyśla się motywacji stojącej za tą opowieścią:

> – Sprzedają na raty.
>
> — No to co? Chyba nie masz zamiaru kupić?
>
> — Człowiek chce żyć w dwudziestym wieku — wybuchnął ojciec Janka. — Radio jest przeżytkiem. Skrzeczy, piszczy, nic nie widzisz, gadana sztuka teatralna to zawracanie głowy.
>
> 548

Matka chłopców jednak nie daje się przekonać i wskazuje, że z kosztownych zakupów znacznie praktyczniejsza byłaby pralka. Oboje rodzice chcą żyć „w dwudziestym wieku", a więc „nowocześnie", jednak zupełnie inaczej wyobrażają sobie tę nowoczesność. Jedno jako rewolucję w sposobach komunikacji, drugie w codziennych, własnych obowiązkach. Przywołane słowa miały raczej pokazać aspiracje rodziców w kontekście dzieciństwa niż być refleksją na temat modeli nowoczesności. Socjologowie od lat zastanawiają się, ile czasu udało się zaoszczędzić dzięki urządzeniom takim jak pralka i zmywarka, ale też, ile dodatkowej pracy przynoszą wyższe standardy higieny i czystości[549].

Matka chłopców zostaje produkować powidła, a chłopcy idą z ojcem na plac Konstytucji zobaczyć telewizję. Demonstracja ma zacząć się o godz. 17, wraz ze startem emisji („Włodek mi mówił, że za kilka lat będzie już całodzienny program"[550]). Ponieważ przed wystawą zebrał się tłum, ojciec podnosi na przemian Andrzeja i Janka, żeby mogli popatrzeć. Ze względu na wiatr i zimno wracają do domu po dwudziestu minutach. Na schodach kamienicy chłopcy zaskakują ojca pytaniem o to, kiedy wreszcie zobaczą telewizję. Ojciec zdziwiony mówi,

[547] Pierwsze próby transmisji telewizyjnych w Polsce sięgają roku 1938, jednak dalszy rozwój technologii i programu przerwała wojna. Pierwszy regularny program pojawił się w Polsce 25 października 1952 roku. Zob. Maciej Wojtyński, *Telewizja w Polsce do 1972 roku*, s.n., Warszawa 2010. Por. Maria Zientarowa, *Telewizja*, „Przekrój", 30 paź. 1955, nr 551 (44/1955), s. 14.

[548] Taż, *Drobne ustroje*, dz. cyt..

[549] Zob. Christine Zmroczek, *Dirty Linen*, „Women's Studies International Forum", sty. 1992, nr 2 (15), s. 173–185, URL: https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/027753959290098G.

[550] Maria Zientarowa, *Drobne ustroje*, dz. cyt..

że przecież przed chwilą widzieli: „— To była przecież maszyna do prania — odezwał się Andrzej. — Bardzo ładna — dodał — szkoda, że mama z nami nie poszła.”[551]. Humorystyczna puenta felietonu o telewizji jest komentarzem, który może pokazywać dziecięcą solidarność z matką, jak i stosunek do teraźniejszości, w której istotny jest fakt podziwiania, a ikony nowoczesności mogą być różne.

Zientarowa notuje i naświetla czytelnikom problemy relacji z dziećmi w inteligenckich i postępowych rodzinach. Jeden z felietonów zaczynał się od następującego dialogu:

> — Przestałem być maluchem — powiedział Janek mimochodem w czasie kąpieli. — Wie mamusia?
>
> — Możesz mi mówić ty. Nigdy nie doszorujemy tego kolana.
>
> — Wiesz ty?
>
> — Co?
>
> — No przecież mówię, że nie jestem u maluchów.

Kwestia sposobów zwracania się do rodziców leżała przede wszystkim w zainteresowaniach etnologów i dotyczyła kultur tradycyjnych. Jest to jeden ze szczegółów codzienności, który kształtuje się w relacji rodzice dzieci i ma związek z tradycją rodzinną oraz z pochodzeniem, ale może podlegać modyfikacjom z pokolenia na pokolenie. Jest to też część całości komunikacji rodzinnej, która nie zawsze jest werbalna i nie zawsze bezpośrednia. W rodzinie opisywanej przez Zientarową zdarzają się sytuacje, w których ojciec strofuje dzieci, a matka prosi, żeby były spokojne i nie denerwowały tatusia. Wzorce i sposoby komunikowania w rodzinie traktuje się dziś jak narzędzie wychowawcze[552].

Kolonie letnie. Dzieci i młodzież wyjeżdżają (czytając protokoły wizytacyjne)

Kwestia organizacji kolonii letnich w Polsce Ludowej i powszechności wyjazdów dzieci na kolonie od dawna wzbudzała zainteresowanie i emocje wśród historyków. Motywowane były one przede wszystkim próbą oceny osiągnięć PRL-u w polityce socjalnej, która miała być demonstracją siły państwa. Zdaniem Dariusza Jarosza, który w pracy pod znamiennym tytułem *„Masy pracujące przede wszystkim”. Organizacja wypoczynku w Polsce, 1945-1956* analizował kwestię m.in. kolonii letnich dla dzieci, o ile w pierwszych latach powojennych

[551] Tamże.

[552] Katarzyna Piekorz, *Komunikacja na drodze rodzic–dziecko jako jedno z najważniejszych narzędzi wychowawczych*, „Kultura i Wychowanie”, 23 lut. 2023, nr 2/22, s. 87–92, URL: https://ojs.ahe.lodz.pl/index.php/kultura_i_wychowanie/article/view/49.

masowy wypoczynek dzieci organizowany był przez różne instytucje, o tyle od 1948 roku można zaobserwować centralizację i ideologizację kolonii dla dzieci.

W analizowanych felietonach Marii Zienatrowej rodzice czekają niecierpliwie na list z kolonii. Jest to o tyle zaskakujące, że dziś zaleca się wysyłanie na wyjazdy kolonijne dzieci w wieku szkolnym, a więc takie, które zazwyczaj potrafią same pisać (chociaż sama praktyka pisania listów z kolonii zapewne zanikła). W rzeczywistości Polski Ludowej również przedszkola organizowały wyjazdy kolonijne. Jednak pierwszy „samodzielny" wyjazd dzieci budził emocje matki Andrzeja i Janka. Źródłem wiadomości o kolonii i o tym, co robią chłopcy, jest najpierw jedna z matek obserwująca po kryjomu kolonie („Wariatka! — stwierdził ojciec Janka krótko"[553]), a następnie upragniony list, napisany przez wychowawczynię i opiekunkę chłopców, osiemnastoletnią pannę Kazię. Źródłem komizmu w felietonie staje się sytuacja komunikacyjna, w której matka chłopców czyta ich ojcu list napisany przez pannę Kazię w pierwszej osobie w imieniu dwóch chłopców z jej komentarzami dotyczącymi sytuacji czy raczej zaburzeń w sytuacji przekazywania treści listu („Szanowna pani, już chyba wyślę ten list, bo więcej mi się nie uda z nich wyciągnąć"[554]). Tak wygląda pierwsza kolonia z perspektywy rodziców. Matka martwi się o bezpieczeństwo i zdrowie chłopców, ojciec o podarowany kozik.

Z perspektywy chłopców, którzy realizują własne plany. Andrzej wykonuje własnym kozikiem, tym otrzymanym od ojca, „ptasznik", ale kozik zostaje skonfiskowany przez wychowawczynię. Następnie pożycza kolejny od kolegi, ale dokonuje mimowolnej denuncjacji w liście podczas dyktowania. W kolejnych opowiadaniach okazuje się, że kolonie były dla chłopców źródłem wiedzy i nowych zwyczajów („Od czasu jak on wrócił z kolonii, dodaje przed każdym r literę e — stwierdziła ciocia Andzia [o Janku]"), a także źródłem porównań dotyczących upływu czasu („Jak myśmy wyjeżdżali na kolonie, to tutaj już też wszystko było odbudowane — powiedział Janek"[555]).

Sprawozdania z wizytacji kolonii letnich – wypadek na obozie letnim w 1948 roku

Obozy letnie w Polsce nie były wynalazkiem powojennym. Jednak ich ogromne znaczenie bezpośrednio po wojnie wynikało z zapewnienia dzieciom możliwości oddychania świeżym powietrzem i przybierania na wadze dzięki lepszemu i bardziej dostępnemu niż w miastach jedzeniu. Historycy przedstawiają cele i motywacje instytucji oraz osób organizujących tzw. „akcję letnią" i „masową rekreację dla dzieci i młodzieży", a także szczegóły

[553] Maria Zientarowa, *Drobne ustroje*, dz. cyt..
[554] Tamże.
[555] Tamże.

dotyczące działań podejmowanych przez dorosłych i dzieci[556].

Poniższe studium przypadku odnosi się do raportu z wypadku załączonego do sprawozdania z wizytacji. Pochodzi ono z kolekcji sprawozdań z wizytacji obozów letnich wytworzonych dla Kuratorium Oświaty w Szczecinie w 1948 roku. Materiały te zostały zmikrofilmowane w 1986 roku, a następnie zeskanowane i udostępnione na stronie Archiwów Państwowych. Nie ma możliwości korzystania z oryginalnych papierowych materiałów. Sprawozdania z wizytacji miały wzór formularza, który wypełniał wizytator. W niektórych przypadkach dołączano inne dokumenty. Analizowany dokument jest efektem specyficznych praktyk pisarskich związanych z biurokracją. Jego treść daje możliwość przyjrzenia się innym praktykom kulturowym. Opisuje przebieg wydarzeń związanych z wypadkiem i obrażeniami, jakie odniosło kilku chłopców. Wydarzenie było spowodowane detonacją prochu wydobytego z kul, które znaleźli wcześniej. W przeciwieństwie do wielu innych materiałów z wizytacji, ten był napisany na maszynie, a nie odręcznie.

Badacz praktyk kulturowych towarzyszy Bolesławowi Lemanowiczowi, wizytatorowi z Kuratorium Okręgu Szkolnego w Szczecinie (KOSS), który przygotował sprawozdanie 13 sierpnia 1948 roku. Opis wypadku zajmuje pierwszą stronę dokumentu i małą część drugiej. Pod opisem, na drugiej stronie, znajdowały się podpisy na wykropkowanych miejscach, z nazwiskami i funkcjami osób, które rozmawiały z wizytatorem na temat wypadku. Podpisy wskazują, że protokół został sporządzony na kolonii letniej Związku Inwalidów Wojennych RP w Ustroniu Morskim prawie dwa tygodnie po wypadku. Data ta prawdopodobnie oznacza, że wizytator przybył na obóz w zaplanowanym terminie, a nie na specjalne żądanie, w towarzystwie lokalnego inspektora szkolnego (powiat Kołobrzeg), Tadeusza Wajcewicza, który był na miejscu wypadku wcześniej (do akt dołączono jego oświadczenie[557]). Można przypuszczać, że celem raportu było postępowanie zgodnie z biurokratycznymi procedurami. Jednak warto poddać refleksji treść dokumentu, żeby zobaczyć, co wynika z analizy opisu wydarzeń sporządzonego przez Lemanowicza, który powstał po rozmowach z kierownikiem obozu, nauczycielem (ten przygotował także osobne oświadczenie) oraz chłopcami, którzy uczestniczyli w detonacji butelki.

Badacz śledzi codzienną rutynę obozu letniego dla dzieci inwalidów wojennych oraz działania chłopców, którzy wykorzystują program obozu do realizacji własnych planów.

[556] Zob. Dariusz Jarosz, *Rozdział II. Organizacja wypoczynku dzieci i młodzieży* [w:] *„Masy pracujące przede wszystkim". Organizacja wypoczynku w Polsce, 1945-1956*, Instytut Historii PAN, Akademia Świętokrzyska, Warszawa, Kielce 2003, s. 87–209; Maria Pasztor, Dariusz Jarosz, *Kolonie Dla Dzieci Polonijnych Jako Instrument Polskiej Polityki Zagranicznej w Latach 1947-1956*, „Mazowieckie Studia Humanistyczne", 2001, nr 1 (7), s. 5–31.

[557] AP w Szczecinie, Kuratorium Okręgu Szkolnego Szczecińskiego, 65/355/0/7/260, *Do KOSS w Szczecnie W związku z wypadkiem jaki miał miejsce (...) zaświadczam Z. Wajcewicz*, sierp. 1948.

Podczas popołudniowego opalania i kąpieli w morzu 14-letni Michał Tomaszewski i 12-letni Leonard Ulasewicz wymknęli się niezauważeni do wraku rozbitego samolotu, gdzie znaleźli amunicję dużego kalibru. Chłopcy rozebrali łuski i wsypali proch do kieszeni, a następnie wrócili do reszty grupy. Kolejnym punktem programu obozu była kolacja. Chłopcy wtajemniczyli dwóch innych kolegów, którzy powiedzieli im, gdzie znaleźć butelkę po piwie (w śmietniku). Butelka została wypełniona prochem, ukryta w krzakach, a następnie chłopcy wrócili na kolację. Kolejnym punktem programu było ognisko. Autor sprawozdania zauważył, że sytuacja ogniska wprowadziła „nieco zamieszania". Czterej chłopcy ponownie wymknęli się niezauważeni. Spotkali innego kolegę, który w krzakach „poszukiwał pozostawionego na plaży ręcznika". Proch miał zostać podpalony papierosem wrzuconym do butelki. Dwóch chłopców oddaliło się na bezpieczną odległość. Trzech pozostało bliżej butelki, a jeden z nich przewrócił butelkę, tak że ogień z papierosa zapalił proch. Butelka eksplodowała natychmiast, raniąc dwóch chłopców (tych, którzy zebrali proch). Wpadli w panikę, ponieważ mieli zakrwawione twarze i odczuwali ból. Początkowo próbowali ukryć wypadek. Ostatecznie chłopcom udzielono pierwszej pomocy na obozie letnim, a następnie umieszczono ich w szpitalu. Nikt nie odniósł poważnych obrażeń.

To niezwykłe wydarzenie zakłóciło porządek kolonii. Opis zdarzenia jest znacznie mniej ustrukturyzowany niż inne części sprawozdania, co może być efektem połączenia opowieści przedstawionych z różnych punktów widzenia. Warto również zwrócić uwagę na emocje opowiadających i stopniowe zapominanie o wydarzeniach. Lemanowicz nie przedstawia papierosów i butelek po piwie jako zagrożenia dla dzieci. Prawdziwym zagrożeniem były pozostałości wojenne nie zabezpieczone przez Milicję Obywatelską. Milicja stała się odpowiedzialna zamiast nauczyciela, ale bez jakichkolwiek konsekwencji. Próbując interpretować opis Lemanowicza, badacz może dostrzec, że pozycja dzieci wskazuje na ich sprawczość („nieautoryzowane wyjście", spryt, posiadanie wolnej woli, ciekawość, eksperymentowanie i niepodporządkowanie). Podpisy chłopców zostały uwzględnione w oficjalnym dokumencie. Badacz może to traktować jako pewnego rodzaju wzmocnienie pozycji nastolatków z perspektywy studiów kulturowych. Nie wyklucza to, że nastolatki działają pod wpływem emocji (jest w dokumencie opis paniki i doświadczania bólu) oraz mają prawo do opieki i pomocy od dorosłych. Opis praktyk związanych z pozostałościami wojennymi wydaje się dodatkowo cenny. O ile wiadomo o wypadkach i ofiarach, o tyle znacznie rzadziej można dowiedzieć się, jak i co dzieci oraz młodzież robiły z materiałami wybuchowymi w postaci prochu lub niewybuchów.

Jedną z niewielu publikacji, która odnotowuje i przestrzega przed tego rodzaju wypadka-

mi była książeczka autorstwa lekarza Tadeusza Badziaka *Chrońmy dziecko przed wypadkami*, w której opisuje on różnego rodzaju wypadki, których doświadczają dzieci. Opis dotyczący zabawy materiałami wybuchowymi zamieszczony w książce jest niezwykle przejmujący:

> Nierzadko przyczyną nieszczęśliwych wypadków jest ciekawość dzieci. Znane jest ich zamiłowanie do doświadczeń z różnymi materiałami wybuchowymi czy też łatwopalnymi (zapałki, proch, karbid itp.). Doświadczenia te stają się nie tylko przyczyną ciężkich zranień czy poparzeń, ale również wzniecenia groźnych pożarów.
>
> W okresie powojennym zdarzały się często wypadki ciężkich zranień, a nawet i śmierci, spowodowane wybuchem pocisków. W okolicach, gdzie rozgrywały się działania wojenne, znajdowały się w polu rozrzucone niewypały granatów, itp. Nieuświadomione odpowiednio dzieci rozbijały te przedmioty o kamienie, rozkręcały, a nawet wrzucały do palących się ognisk, narażając się na niechybną śmierć lub okaleczenie.
>
> Na jednym z dyżurów przyjęto jednocześnie kilka ofiar takiej zabawy. Byli to chłopcy w wieku od sześciu do dziesięciu lat. Jeden z nich tak opowiedział o wypadku:
>
> – Siedziało nas sześciu przy ognisku na polu. Za chwilę przyszedł jeszcze jeden chłopak i przyniósł ze sobą duży pocisk armatni. Zaczął przy nim majstrować i uderzać o kamień. Powiedziałem mu, żeby tego nie robił, bo niedawno zabiło jednego przy takiej zabawie, ale on się mnie nie posłuchał. Potem wrzucił pocisk do ogniska. Za chwilę nastąpił straszny huk. Mnie odrzuciło kilkanaście kroków i zupełnie ogłuszyło. Kiedy się ocknąłem, już przybiegli do nas ludzie. Mnie zraniło najmniej, bo tylko w nogę i w rękę.
>
> Trzech chłopców zabiło na miejscu; wśród nich zginął również sprawca wypadku. W szpitalu zmarł jeszcze jeden. Dwóch innych walczyło przez kilka dni ze śmiercią. Po kilku tygodniach opuścili szpital ciężko okaleczeni, gdyż jednemu pocisk urwał całą nogę, a drugiemu trzeba było amputować dłoń, która wisiała tylko na strzępach skóry po wypadku.
>
> Na szczęście „pirotechników", jak ich nazywamy, jest obecnie coraz mniej dzięki oczyszczaniu zagrożonych terenów przez naszych ofiarnych żołnierzy saperów. Chociaż od ukończenia wojny minęło już wiele lat, mamy jeszcze jednak od czasu do czasu do czynienia z urazami spowodowanymi zabawą dzieci resztkami pozostałych środków bojowych. Ostatnio miałem możliwość obserwowania dwóch niegroźnych przypadków ran postrzałowych.[558]

Optymizm i wiara w działalność saperów wydają się przesadzone. Niektóre miejsca w Polsce długo czekały na rozminowanie, a niewypały i niewybuchy do dziś są znajdowane i niekiedy kolekcjonowane. Warto jednak zwrócić uwagę na wyjaśnianie zabawy niewybuchami

[558] Tadeusz Badziak, *Chrońmy dziecko przed wypadkami*, Wyd. 2 (Zdrowie Dla Wszystkich), Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 1953, s. 17–18.

dziecięcą ciekawością i skłonnością do eksperymentów. Wrażenie robi wiek dzieci, które zginęły i były ranne w wyniku „zabawy" – od 6 do 10 lat. Nieznany jest status tego *exemplum*, podobnie jak innych zawartych w książce. Jednak bardzo prawdopodobne, że lekarz opierał się na własnych lub kolegów doświadczeniach – zbieranych przez lata. Badziak wymienia następujące inne źródła i przyczyny wypadków dzieci: nieodpowiednia pielęgnacja dziecka (poparzenie z powodu zbyt ciepłej kąpieli, złe metody leczenia); urazy domowe (porażenie prądem, dotknięcie rozgrzanego żelazka, zażycie substancji trującej lub żrącej, ciało obce w przewodzie pokarmowym lub drogach oddechowych)[559]; rany postrzałowe (zabawa materiałami wybuchowymi i bronią). Oddzielnie lekarz wskazywał na wypadki specyficzne dla dzieci mieszkających na wsi, które spowodowane były przez m.in. różne narzędzia i maszyny rolnicze; upadek z rozpędzonego konia w kierat; pokąsanie przez zwierzęta; związane z tym tężec i wścieklizna; kopnięcie przez konia; upadek z wysokości (z drzewa)[560]. Typowe miejskie wypadki lekarz określił mianem „urazów ulicznych", zaliczając do nich wybieganie na ulicę i czepianie się tramwaju.

Podsumowując swoje rozważania, autor wskazywał na konieczność zapobiegania wypadkom wśród dzieci. Wskazywał na powołanie Komitetu do Walki z Wypadkami Domowymi przy Zarządzie Głównym Polskiego Czerwonego Krzyża, który „drogą propagandy w prasie codziennej, aktualnych pogadanek wygłaszanych przez radio, wyświetlania filmów krótkometrażowych obrazujących wypadki — pragnie zwrócić uwagę całego społeczeństwa na doniosłość tej sprawy. Nie tylko rodzice, wychowawcy i pedagodzy, ale i całe społeczeństwo musi być zaangażowane w ochronę każdego dziecka"[561]. Retoryka stosowana przez Badziaka wydaje się nawet nieco przesadzona czy kontrproduktywna, co sugeruje, że być może miała przemawiać nie do czytelników, ale do decydentów. Pisał on tak: „Komu jest drogie życie i zdrowie każdego dziecka – chluby narodu – tego nie zabraknie w naszych szeregach"[562].

Postulował przede wszystkim ochronę przez odpowiednie wychowanie i edukację dzieci, w tym pozytywną naukę prawideł ruchu ulicznego, a nie epatowanie przykładami wypadków i ich skutkami (z tego wniosek, że omawiana publikacja, mimo ilustracji, była przeznaczona dla dorosłych czytelniczek i czytelników). W swoich wskazaniach powoływał się na prof. Nikołaja Grigoriewicza Damiego[563], radzieckiego traumatologa, autora przetłumaczonej na polski

[559] Lekarz zauważał, że na zdrowie dziecka mają wpływ kwestie podziału ról w rodzinie. Pisał: „W okresach przedświątecznych z reguły liczba wypadków domowych wzrasta. Matki, zajęte porządkami, praniem, poświęcają mniej czasu i uwagi swym pociechom. Toteż sale chirurgiczne w szpitalach dziecięcych zapełniają się ciężko poszkodowanymi dziećmi". Zob. tamże, s. 13.

[560] Tamże, s. 19–24.

[561] Tamże, s. 29.

[562] Tamże, s. 29.

[563] Vladimir I. Petlakh, *First national manual on pediatric traumatology and its author N.G. Dam'e*, „Russian

fachowej książki[564], który podkreślał wagę potępiania „bohaterstwa" dzieci jeżdżących na stopniach i zderzakach tramwajowych. Drugim istotnym wskazaniem było zapewnienie opieki nad dziećmi, w którą chciał poza rodzicami i pedagogami włączyć organizacje młodzieżowe, w tym harcerstwo i ZMP, Ligę Kobiet, komitety blokowe i wszystkich chętnych. Zachęcał wymienione organizacje do zakładania „izb dziecka" (świetlic?), a także nadzorowanych podwórek z atrakcjami do zabawy[565]. Ten model nadzorowanych placów zabaw, czy też ogrodów jordanowskich, popularny był w latach 40. i 50. XX wieku, później stopniowo wyparły go znane dziś place zabaw (choć mniej bezpieczne od dzisiejszych)[566]. Zdano sobie sprawę z kosztów organizacji miejsc zabawy z opiekunem i możliwości innych sposobów zapobiegania wypadkom, a także uwierzono być może w efekty edukacji.

Sposoby spędzania czasu wolnego

Ostatniego dnia 1945 roku "Życie Warszawy" donosiło o przedstawieniu dla dzieci, które nazajutrz wystawiane było przez Centralny Teatr Milicji Obywatelskiej na Karowej 31 "przy ślimaku". O godz. 11 młode widzki miały zobaczyć „Choinkę Zosi", sztukę autorstwa Janiny Ćwiklińskiej i Stanisława Płostańskiego. Pod krótkim zaproszeniem na „PRZEDSTAWIENIE DLA DZIECI W CENTR. TEATRZE. M.O."[567] w tej samej kolumnie i w ten sam sposób sformatowaną, oddzieloną jedynie kreską, zamieszczono notatkę „PTACTWO, ŻYWCEM OSKUBYWANE NA BAZARZE RÓŻYCKIEGO", opowiadającą o tym, że „przekupki" na słynnym bazarze handlują żywym, lecz przeznaczonym do spożycia ptactwem, traktując je w sposób zadający zwierzętom cierpienie, a w dodatku czyniąc ze skubania żywego inwentarza widowisko. Jak donoszono: „oskubywanie odbywa się na oczach publiczności, przy licznej asyście dzieci"[568].

Oba doniesienia „Życia Warszawy", zestawione ze sobą przypadkiem na łamach dziennika, traktują o dwóch różnych widowiskach, które ukazywały się oczom dzieci. Chociaż podejrzewać można, że mowa o dwóch rozłącznych grupach osób, to były określane jednym zbiorowym rzeczownikiem „dzieci". Trudno o dwa bardziej zróżnicowane przykłady widowisk. Z jednej strony napisane i wyreżyserowane przedstawienie, dawane nie tylko zgodnie z prawem, ale i w celu krzewienia kultury i tworzenia atrakcyjnych form spędzania czasu wolne-

Journal of Pediatric Surgery, Anesthesia and Intensive Care", 24 lip. 2022, nr 2 (12), s. 233–250, URL: https://rps-journal.ru/jour/article/view/1259.

564 N. G. Damie, *O urazowości wśród dzieci i sposobach jej zwalczania*, tłum. S. Kaszubski (Wiedza i Zdrowie), Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 1953.

565 Tadeusz Badziak, *Chrońmy dziecko przed wypadkami*, dz. cyt., s. 32–33.

566 Marcin Gołąb, *Place Zabaw. Źródła, Ewolucja, Działanie*, dz. cyt..

567 *Przedstawienie dla dzieci w Centr. Teatrze M.O.* „Życie Warszawy", 1945, nr 360 (31.12.1945), s. 4.

568 *Ptactwo, żywcem oskubywane na bazarze Różyckiego*, „Życie Warszawy", 1945, nr 360 (31.12.1945), s. 4.

go, z drugiej strony widowisko spontaniczne, chociaż regularne, związane z przekroczeniem klasowych norm społecznych wrażliwości.

Z listu Ojca Starych Maluchów można było dowiedzieć się o praktykach młodych kinomanów:

> Szanowny Panie Redaktorze!
>
> Nie wiem — czy ma Pan dzieci w wieku od 7 do 10 lat, ale ostatecznie nie jest to tak ważne. Bo ja mam i to dwójkę. Na domiar złego — zagorzałych kinomanów.
>
> W związku z tym każda niedziela zaczyna się u nas od wertowania gazety zaraz po śniadaniu, szukania w repertuarze odpowiednich filmów. Poranki już ich nie urządzają, na składanki się krzywią. Chcą „normalnych" filmów, dozwolonych od 7 lat.
>
> Są takie, zdarzają się. Nie bardzo jednak, panie Redaktorze, mogę zrozumieć, system sprzedaży biletów na te filmy. Dzieci, tak jak i ja, muszą płacić normalną cenę biletów. Ich starsi koledzy, którzy skończyli 10 lat, nabywają bilety ulgowe.
>
> O co bowiem chodzi? O szkolne legitymacje. Pan Redaktor wie, że uczniom do 10 lat w zasadzie nie wydają jeszcze szkolnych legitymacji. Chyba, że na specjalne żądanie. Ot – potrzebna do dojazdów tramwajowych, czy innej rzeczy. Dopiero od 10 lat, kiedy w grę zaczynają wchodzić zniżki kolejowe, wręcza się legitymacje powszechnie.
>
> No i mamy paradoks. Obywatele od 7 do 10 lat bez legitymacji są traktowani już w kinach jako zupełni dorośli, a potem wracają do przywilejów młodzieży szkolnej. Tacy starzy mali.
>
> Nie znam się na tym — może tak trzeba. Logicznie jednak myśląc — chyba coś tu nie gra. Starego liliputa w charakterze dziecka nikt do kina prawdopodobnie nie przyprowadzi. Po co to wyłączanie ze środowiska szkolnego najmłodszych klas?
>
> Oczywiście sprawa może nie jest aż tak ważna, ale warta, wydaje mi się, przemyślenia. Zwłaszcza, że tego rodzaju młodocianych kinomanów mamy w stolicy tysiące.
>
> OJCIEC STARYCH MALUCHÓW[569]

Przywołany list do redakcji „Trybuny Ludu" porusza kilka istotnych problemów związanych z postrzeganiem dzieciństwa. Po pierwsze, w wielkim mieście dzieci od małego mogą często odwiedzać kino – w jedynym dniu wolnym od pracy – w niedzielę. Zatroskany rodzic wyjaśnia, że dzieci wyrosły już z „poranków" oraz „składanek" i szukają filmów dla siebie (dozwolonych od 7 lat). Do redakcji pisze ojciec, zatroskany być może stanem rodzinnych finansów i kłopotliwą sytuacją w kinie, ale warto dostrzec, że to ojciec „starych maluchów" wyrusza z nimi na seanse filmowe.

[569] *[List z bocznej ulicy] Starzy mali.*. „Trybuna Ludu", 8 grud. 1952, nr 340 (15), s. 3.

„Kilka godzin stała z dzieckiem na mrozie na ulicy, żeby zobaczyć tę kobietę”

Jeszcze o innym sposobie spędzania wolnego czasu opowiedziała Zientarowa w felietonie zatytułowanym *Królowa wygrywa*[570]. W rozmowie ubierających się przed wyjściem z domu chłopców z matką mieszają się nierozłączne wątki, czyli Chopin, konkurs i monarchini. Okazuje się, że chłopcy mają na ten temat własne informacje od Kowalskiego i jego matki, ich matka również ma swoje informacje. Mimo głośnego narzekania na sytuację, już widziała – przypadkiem – królową. Ojciec, po powrocie również narzeka na gorączkę, która ogarnęła wszystkich, a matka chłopców mu przytakuje, donosząc, że „kilka godzin stała z dzieckiem na mrozie na ulicy, żeby zobaczyć tę kobietę”. Jednak okazuje się, że ojciec – zupełnie przypadkiem, w środku dnia – wychodząc z pracy w celach służbowych i udając się do Ministerstwa Oświaty (ul. Szucha) widział królową wychodzącą ze szpitala przy ul. Litewskiej. W puencie tekstu rodzice zastanawiają się, dlaczego nie ma z nimi cioci Andzi.

Warto zauważyć, że o ile pierwsze felietony-opowiadania Zientarowej wiele opowiadają o dzieciństwie oraz relacjach dzieci z rodzicami, o tyle z czasem zaczynają komentować coraz mocniej rzeczywistość, opierając się przede wszystkim na dorosłych bohaterach. Jednak do końca cyklu felietony wciąż wiele mówią o dzieciach widzianych oczami dorosłych. Krytyka Kowalskiej narażającej zdrowie dziecka – oczywiście w zamierzeniu ironiczna – czy też dyskusja dzieci z matką na temat konkursu, czyli o tematach obecnych w domu i przedszkolu, pokazują życie wielkomiejskiej rodziny w świecie tuż przed tzw. odwilżą.

W marcu 1955 roku do na warszawskim lotnisku Okęcie wylądował samolot z emerytowaną belgijską królową, Elżbietą Gabrielą Bawarską. Termin wizyty nie został wybrany przypadkowo, królowa zamierzała bowiem wysłuchać finałowego koncertu podczas V Konkursu Chopinowskiego, ale wcześniej odwiedziła w Warszawie m.in. szpital dziecięcy przy ul. Litewskiej. Na ulicach Warszawy jej wizycie towarzyszył tłum gapiów. Wytwórnia Filmów Oświatowych w Łodzi wyprodukowała film z wizyty królowej w Polsce. Pomysł na relację był prosty, chociaż obrazy pokazane w filmie intrygują. Kamera towarzyszy od początku do końca wizyty gościni. Od startu do odlotu samolotu. Film nie posiada komentarza, w tle cały czas słychać muzykę Chopina. Wiele miejsca zajmuje filmowanie przejazdów czarnymi samochodami (m.in. do Żelazowej Woli, Krakowa, Oświęcimia).

Wizyta Elżbiety Bawarskiej była wydarzeniem wyróżniającym się z codziennego życia. Nie dziwi, że w ten sposób opisywał ją chociażby Jarosław Iwaszkiewicz, zaangażowany

[570] Maria Zientarowa, *Drobne ustroje*, dz. cyt..

bezpośrednio w interakcję z gościnią ze względu na zwartą z nią znajomość w czasie misji dyplomatycznej w Belgii. Opisując wizytę, Iwaszkiewicz odwoływał się do przekonania o szarości Polski Ludowej (czy życia w ogóle?) i kolorów związanych z wizytą monarchini: „Ale tutaj wszystko razem: kwiaty, przyjęcia, stroje, preseansy[571]... Cóż za paradoks w naszej szarej, smutnej rzeczywistości"[572]. Dla dzieci temat ten również, co dostrzegli dorośli, pochodził z zupełnie innego porządku niż codzienne zajęcia przedszkolne i szkolne, stąd nieco prześmiewcza wzmianka o wymuszaniu na ojcu przez Janka i Andrzeja lektury *Baśni Związku Radzieckiego* w poszukiwaniu cara. Ich kanwą był bowiem program nauczania, pory roku, święta narodowe, rocznice oraz ideologia państwowa, której istotną część przez kilka lat stanowił plan sześcioletni. Wizyta królowej przynosiła wiosnę zbiorowej wyobraźni.

Zabawki. Dziecko-konsument

Niezwykle trudno udokumentować źródłowo historię zabawek i zabawy zabawkami w pierwszych powojennych latach, chociaż i w kolejnych dekadach nie wszystko w dziedzinie zabawek jest jasne. Brakuje zachowanych ilustrowanych katalogów, a główne źródło wiedzy stanowią fotografie, wspomnienia oraz muzealne eksponaty. Z klasycznych polskich prac dotyczących zabawek należy przywołać przede wszystkim pionierską pracę Jana Bujaka *Zabawki w Europie. Zarys dziejów – rozwój zainteresowań*[573]. Na szczęście różnego rodzaju wydawnictwa z badanego okresu pozwalają zobaczyć, czym bawiły się dzieci i dlaczego (to znaczy, co dla nich projektowano). Posłuży do tego książka Zofii Topińskiej[574], doktorki nauk społecznych, społeczniczki i przedszkolanki RTPD, związanej z warszawskim WSM. Dzięki temu Topińska mogła wydać nakładem Spółdzielni „Światowid" publikację stanowiącą namysł nad zabawkami i ich wykorzystaniem w wychowaniu dzieci, zawierającą typologię zabawek, a także analizę potrzeb rynku zabawkarskiego (w postaci pomysłów zabawek konkretnego typu, których brakuje na rynku)[575]. Autorka zwracała uwagę na z jednej strony konieczność dopasowania zabawki do wieku dziecka, a jednocześnie z drugiej, różnych zastosowań tej

[571] Z fr. *préséance* – dosł. pierwszeństwo, tutaj oznaczało miejsce w hierarchii dyplomatycznej lub publicznej. *Définitions: préséance - Dictionnaire de français Larousse*, URL: https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/pr%C3%A9s%C3%A9ance/63680 (term. wiz. 17. 06. 2024).

[572] Jarosław Iwaszkiewicz, *Dzienniki 1911-1955*, red. Agnieszka Papieska, Robert Papieski, Czytelnik, Warszawa 2010 za: Ada Arendt, *V Konkurs. Konkurs na Jasnej. 22 lutego - 21 marca 1955 roku* [w:] Ada Arendt i in., *Chopinowskie igrzysko. Historia Międzynarodowego Konkursu Pianistycznego im. Fryderyka Chopina 1927-2015*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2020, s. 141.

[573] Jan Bujak, *Zabawki w Europie. Zarys dziejów – rozwój zainteresowań*, nakł. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1988.

[574] *Historia Pomocy - Rodzina Topińskich | Polscy Sprawiedliwi*, URL: https://sprawiedliwi.org.pl/pl/historie-pomocy/historia-pomocy-rodzina-topinskich (term. wiz. 20. 06. 2024).

[575] Zofia Topińska, *Zabawki. Wskazania wychowawcze*, Spółdzielnia „Światowid"', Warszawa 1947.

samej zabawki w zależności od wieku.

Oto przegląd zabawek, o których wspomina się w publikacji. Zabawki miały być odpowiednie dla wybranej grupy wiekowej. Dla dzieci poniżej roku autorka proponowała grzechotki i zabawki gumowe, wykonane z celuloidu i gumy. Miały być łatwe do chwycenia, lekkie, bez ostrych krawędzi, idealne do trzymania w rączkach i wkładania do buzi. Zabawki dźwiękowe, takie jak bębenki, dzwonki metalowe, zabawki na sznurkach, które dziecko mogło potrząsać, były popularne do wywoływania hałasu, który miał być atrakcją dla dziecka. Do rozwoju koordynacji ruchowej proponowano zabawki składające się z większych i mniejszych pudełek, które można było wkładać jedno w drugie, pomagały rozwijać koordynację ruchową. Były to tak zwane piramidy z sześcianów, które zdaniem autorki rosły razem z dzieckiem, zmieniając zastosowanie. Do wkładania mniejszego w większe na podobnej zasadzie, co piramidy, autorka polecała jaja drewniane składane oraz „Baby łowiczanki", czyli matrioszki.[576]

Dla dzieci w wieku 1-2 lat Topińska polecała zabawki jeżdżące, takie jak wózki i zwierzątka na kółkach, które dziecko mogło prowadzić przed sobą na patyku. Zabawki te pomagały w rozwijaniu umiejętności chodzenia. Do budowy prostych konstrukcji znakomicie nadawały się drewniane klocki. Zdaniem autorki dzieci w tym wieku spędzały dużo czasu na zabawie w piasku, używając wiaderek, łopatek i foremek do tworzenia babek. Autorka podkreślała nie tylko wagę bezpieczeństwa dzieci, ale również znaczenie estetyki „Drewniane foremki powinny być, nie łamliwe, pałąki konewek muszą być mocno przylutowane; jeśli na wiaderkach i foremkach są obrazki, nie powinny być brzydkie"[577].

Dla dzieci w wieku 2-3 lat autorka zalecała plastelinę oraz nożyczki z zaokrąglonymi końcami do wycinania papieru, co rozwijało kreatywność i zdolności manualne. Lalki z ubrankami, wózki, łóżeczka dla lalek były używane do zabawy w fikcje i naśladowania życia codziennego. Dzieci w wieku 4-6 lat miały bawić się już klockami różnej wielkości, zestawami do budowania z deseczkami i patyczkami, zabawkami do składania z części. Dzieci budowały różne struktury, co rozwijało ich zdolności techniczne i kreatywność. Dla dzieci w wieku przedszkolnym przewidywano również pierwsze gry towarzyskie (dziś: planszowe), o prostych zasadach, takie jak loteryjka obrazkowa. Wskazywano, że uczą one cierpliwość i pomagają zrozumieć istnienie reguł[578].

Dla dzieci w wieku szkolnym, to znaczy 7-14 lat, Topińska polecała zabawki sportowe, pozwalające na spożytkowanie energii. Popularne były sanki, łyżwy, narty, piłki, krokiet, ping-pong i kręgle. Do konstruowania oraz poznawania techniki właściwe były modele oraz

[576] Tamże, s. 47–48.
[577] Tamże, s. 80, 48–60.
[578] Tamże, s. 55–59.

zabawki techniczne: modele do składania lub sklejania, kolej elektryczna, szybowce, a także zabawkami umożliwiającymi rozwiązywanie zadań technicznych. O tych ostatnich Topińska pisała: „Unikać tych zabawek (jak zresztą każdych innych) należy tylko wtedy, gdy są nieestetyczne”[579].

Gdy w 1955 roku otwarto na wiosnę Pałac Młodzieży w Warszawie, zlokalizowano w nim tzw. „igrotekę” (zob. il. 2.6), w której można było wypożyczyć zabawki, gry planszowe oraz pomoce naukowe. Pierwotnie Pałac Młodzieży miał być przestrzenią premiującą najlepszych uczniów, jednak z czasem stał się po prostu miejscem dla dzieci i młodzieży pragnących rozwijać swoje zainteresowania.

Ilustracja 2.6: Wypożyczalnia sprzętu sportowego, zabawek i wielu innych przedmiotów, tak zwana „igroteka” w Pałacu Młodzieży w 1955 roku. Fot. Zbyszko Siemaszko. Źródło: NAC

W dniu 29 listopada 1951 roku miało miejsce w Warszawie otwarcie Centralnego Domu Dziecka. Tym razem nie była to jednak instytucja opiekuńcza, a handlowa[580]. Umiejscowiono ją w gmachu Domu Towarowego Braci Jabłkowskich. Budynek został odebrany właścicielom rok wcześniej. To jedna z wielu dziecięcych instytucji, o której dowiedzieć się mogli czegoś czytelnicy przekroju z felietonów Marii Zientarowej. W ramach prezentu urodzinowego

[579] Tamże, s. 28, 60–68.

[580] Nazwa mogła budzić wątpliwości, co do jej znaczenia, co dobrze ilustruje rozwinięcie skrótu CDD w wykazie skrótów zamieszczonym na łamach paryskiej „Kultury” w 1953 roku: „CDD – Centralny Dom Dziecka (Dom handlowy)". Wykaz ten miał ułatwić czytelnikom na emigracji lekturę polskiej prasy, w której pojawiały się wymienione w wykazie skróty. Zob. *Skróty w dzisiejszej Polsce*, „Kultura”, 1953, nr 12 (74), s. 43–49.

Andrzej miał z ciocią Andzią i Jankiem zwiedzić CDD. Wizyta w czterokondygnacyjnym budynku rozpoczęła się od oglądania niedziałającej kolejki elektrycznej, a zakończyła absurdalną rozmową ze zgnębioną ekspedientką na temat braków w rozmiarówce kombinezonów w kolorze khaki. Po powrocie do domu matka chłopców oznajmiła ich ojcu: „To jest najwspanialszy Dom Dziecka świata. — Nie wydaje się tam ani grosza".

2.5. Dziecko-czytelnik. Dzieciństwo w książkach dla dzieci i młodzieży

Od pierwszych chwil Polski Ludowej książka miała stanowić symbol postępu. Nie jest moim celem przegląd całego rynku wydawniczego dla dzieci i młodzieży, na ten temat napisano zresztą wiele. Proponuję natomiast przegląd jednego utworu dla dzieci i dwóch dla młodzieży, które problematyzują dzieciństwo i bycie dzieckiem lub młodzieżą w latach 1944-1956. Książki te różniły się nakładem, przeznaczone były dla różnych czytelników z różnych klas społecznych.

> Gdyby spytać matek, dlaczego starają się aby dziecko miało swe książki, wiele z nich odpowiedziałoby na pewno:
>
> Książka daje dziecku wiadomość o świecie, rozwija je pod względem umysłowym.
>
> Książka pozwala dziecku obcować z pięknym językiem i piękną ilustracją, rozwija jego smak estetyczny (do rzeczy pięknych).
>
> Książka dając odpowiednie wzory do naśladowania i piętnując wady, działa dodatnio pod względem wychowawczym.
>
> Książka przynosi radość, dziecko cieszy się książką.[581]

Przywołane na łamach „Matki i dziecka" wypowiedzi zwięźle obrazują funkcje literatury dla dzieci na przełomie lat 40. i 50.

Plan sześcioletni

Plan sześcioletni, uchwalony oficjalnie 21 lipca 1950 roku, w wigilię Narodowego Święta Odrodzenia Polski, szczególnie w pierwszych latach swojego obowiązywania był przedmiotem intensywnej propagandy, której część stanowiły publikacje książkowe[582], w tym dla dzieci.

[581] *Wybieramy książki dla dzieci*, „Matka i Dziecko", 30 wrz. 1949, nr 5-6, s. 30–31.

[582] Zob m.in. *Plan Sześcioletni*, red. Bolesław Bierut, Hilary Minc, "Książka i Wiedza", Warszawa 1950, *Budowa Podstaw Socjalizmu w Polsce: o Planie Sześcioletnim*, red. Stella Bortnowska (Biblioteka Szkolenia Partyjnego. Materiały Dla Kursów Partyjnych Do Tematu Ósmego), Książka i Wiedza : Wydział Szkolenia

Wiele miejsca poświęcano planowi sześcioletniemu w czasopismach dziecięcych, dość znane są również rymowane wersy napisane przez ważnego i rozpoznawalnego poetę dla dzieci tego czasu, Jana Brzechwę, który pisał o uczestnictwie całego społeczeństwa, w tym uczniów i poetów w realizacji planu: „Trzeba nam pióra przekuć na młoty i kilofy, / W ogniu hutniczych pieców trzeba hartować strofy”[583]. Książkę dla dzieci poświęconą planowi sześcioletniemu stworzyła redaktorka naczelna „Przyjaciółki” Anna Lanota[584] wraz z Tadeuszem Jodłowskim, grafikiem i plakacistą. *O Sześcioletnim Bronku i Sześcioletnim Planie* opowiada o chłopcu, który zwiedza Warszawę i jej okolice, oglądając zmiany, które zaszły za sprawą realizacji planu. Na koniec wyjaśnia się, że:

> TO WSZYSTKO PRZEDSTAWIŁEM SOBIE
>
> To wszystko przedstawiłem sobie. I Warszawę z szerokimi ulicami, i fabrykę, i metro, i Pałac Harcerzy, i kolej dziecinną. Przedstawiłem sobie, jak to będzie za sześć lat. Gdy skończą pracować według Planu Sześcioletniego.
>
> Janek mówi, że tak, jak sobie przedstawiłem, będzie na pewno.
>
> A może jeszcze więcej i ładniej. I Janek mówi, że na pewno to wszystko zobaczę. I będę jechał koleją dziecinną. A on będzie kierować.
>
> Janek mówi, że on i ja też będziemy pracować przez te sześć lat. Będziemy się uczyć. Z całych sił.
>
> „Sześć lat — to nie tak długo — powiedział tatuś — może i w krótszym czasie to wszystko będzie”. A tatuś dobrze wie. Bo też pracuje według Planu Sześcioletniego.[585]

Narrator nie tylko wyobraził sobie efekty realizacji planu sześcioletniego, ale opowiedział o swojej wizji starszemu bratu, Jankowi. W książeczce Lanoty pretekstem do opowiadania

Partyjnego KC PZPR, Warszawa 1951; Piotr Bruzda, Jan Nowak, *Co Chłopi Wiedzieć Powinni o Budowlach w Planie Sześcioletnim*, Wydanie I, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1953; *Sejm Uchwala Plan Sześcioletni*, red. Hilary Minc i in., Książka i Wiedza, Warszawa 1951; Władysław Ozga, *Rozbudowa Szkolnictwa w Planie Sześcioletnim* (Wiedza Powszechna : Wydawnictwo Popularno-Naukowe 774), Spółdzielnia Wydawniczo- Oświatowa "Czytelnik", S.l. 1951, *O Planie Sześcioletnim: Główne Zadania Planu, Rzut Oka Na Plan z Punktu Widzenia Podstawowych Zasad Planowania Socjalistycznego* (Biblioteczka Szkolenia : Broszura Masowa nr 3 (16)), Wydział Szkolenia CK SD, Warszawa 1950; Monika Warneńska, *Na "Florianie" Hartuje Się Stal*, Książka i Wiedza, Warszawa 1951; Edward Zawada, *Chemia w Planie Sześcioletnim* (Wiedza Powszechna : Wydawnictwo Popularno-Naukowe. Dział Chemiczny), Spółdzielnia Wydawniczo-Oświatowa "Czytelnik", Warszawa 1951.

583 Jan Brzechwa, *Strofy o Planie Sześcioletnim*, "Czytelnik", S.l. 1951.

584 Anna Lanota była naczelną „Przyjaciółki” od początku istnienia pisma, czyli od 1948 roku do 1960 roku. Zdaniem Małgorzaty Hajdo w latach 1948-1956 (jeśli nie w całym okresie PRL) było to najpoczytniejsze czasopismo dla kobiet. Zob. Małgorzata Hajdo, *Wizerunek kobiety jako matki, pracownika i działaczki społecznej prezentowany na łamach prasy kobiecej w latach 1948-1956*, „Dzieje Najnowsze”, 2006, nr 3 (38), s. 55. Wspomnienia urodzonej jako Chana Rottenberg Anny, Lanoty po tragicznie zmarłym na skutek niemieckiego nalotu mężu, oficerze AL Edwardzie Lanocie, dostępne są na stronie projektu archiwalnego Centropa (także w opisach pod zjęciami). Zob. *Anna Lanota | Centropa*, URL: https://www.centropa.org/en/biography/anna-lanota (term. wiz. 08. 06. 2024).

585 Anna Lanota, Tadeusz Jodłowski, *O Sześcioletnim Bronku i Sześcioletnim Planie*, Instytut Wydawniczy "Nasza Księgarnia", Warszawa 1951, s. 4.

o wyobrażonej podróży i wrażeniach dotyczących rozwoju miasta oraz kraju jest powrót Janka ze zbiórki harcerskiej. Na ilustracji starszy brat Bronka powraca do domu w mundurze z czerwoną chustą. Chodzi do szkoły i dlatego może być harcerzem. Dzięki temu aktywnie włącza się w życie społeczne i stamtąd czerpie wiedzę o świecie. Jednak rodzice Bronka, zwłaszcza ojciec, inżynier, również są źródłem autorytetu i wiedzy dla małego chłopca. Zachęcony przez brata, Bronek opowiada o tym, co widzi podczas wyobrażonej podróży w przyszłość. O ile Pałace Młodzieży były tą częścią planów, którą udało się zrealizować, o tyle świetlany plan budowy metra w Warszawie spalił na panewce.

Zastępcza młodość autora w powieściach dla dzieci i młodzieży Lecha Emfazego Stefańskiego

> – Jeszcze tydzień tego... – mówi Jurek do Janka – czy myślisz, że wszyscy u nas zdadzą. – Chyba tak… – potakuje głową Janek. – A kto się wybiera na dalszą naukę do Warszawy. – O, tylko dwoje zostaje w Kobyłce. – Janek wymienia imiona. (…)[586]

Taki fragment rozmowy, podsłuchanej na boisku szkolnym w Kobyłce, relacjonował Miron Białoszewski czytelnikom tygodnika „Świat Młodych" w czerwcu 1949 roku w artykule *Semafor w górę!* Chociaż tytuł nawiązywał do pomysłu losowania pytań na egzaminie kończącym naukę w szkole podstawowej („(…) o ile w loterii fantowej wszystko zależy od przypadku, tu – każdy los można wygrać, jeśli się jest przygotowanym na wszystkie przypadki"[587]), to pobyt reportera w Kobyłce nie był zbiegiem okoliczności, nie został też zlecony przez redakcyjnych przełożonych. Białoszewski bywał w Kobyłce z powodów towarzyskich i twórczych, podobnie jak Lech Emfazy Stefański, autor omawianych powieści. W graniczącej z Wołominem wsi (prawa miejskie Kobyłka otrzymała w 1969 roku) mieszkał wówczas Stanisław „Swen" Czachorowski (najpierw z matką, a później z żoną, Hanną Wolską), Irena Prudil (z mężem, Jerzym Grygolunasem), w pobliskiej Zielonce Bogusław Choiński (z pierwszą żoną, Teresą Chabowską-Brykalską), a także bohaterka i bohaterowie pierwszej powieści Stefańskiego, którzy, podobnie jak Jurek i Janek z reportażu Białoszewskiego, uczęszczali do siódmej klasy, chociaż do szkoły w pobliskim Wołominie, a nie w samej Kobyłce.

Stefański, rocznik 1928, poeta, autor tekstów pieśni i współautor widowisk scenicznych[588], tłumacz, malarz, reżyser teatralny, znany później badacz zjawisk z pogranicza okulty-

[586] Miron Białoszewski, *Semafor w górę!*, „Świat Młodych", 23 maj. 1949, nr 16, s. 1.
[587] Tamże.
[588] Zob. Stanisław Czachorowski, Lech Emfazy Stefański, *Akcja R/Radości/ (program składany)*, Warszawa, 1952. Muzykę do programu napisał Stanisław Prószyński.

zmu i nauki, gwiazda Ekspresu Reporterów[589], producent jasnowidzów[590], założyciel Polskiego Towarzystwa Psychotronicznego, stowarzyszenia i wydawnictwa Athanor oraz Rodzimego Kościoła Polskiego, debiutował na rynku wydawniczym w 1955 roku powieścią dla młodzieży pt. *Alchemicy*[591]. Rok później ukazała się jego druga powieść, *Biały pył*[592], która przyniosła jej autorowi, jak wspominał po latach Leszek Soliński, honorarium pozwalające na urządzenie widowni Teatru na Tarczyńskiej[593], a także skutkowała niezrealizowanym scenariuszem serialu telewizyjnego („pierwszego polskiego serialu telewizyjnego", w 1958 roku, jak podkreślał sam autor[594]) oraz przekładem powieści na język czeski, opublikowanym w roku 1961[595].

O życiu w Polsce w końcówce lat 40. i na początku lat 50. XX wieku od kilkudziesięciu dekad myśli się w sposób szczególny, jako o czasie terroru, kulturalnej posuchy, podporządkowania życia i instytucji społecznych monopartyjnej wizji państwa na wzór sowiecki, wreszcie o czasie wzajemnej kontroli i nieufności. Ostatnia dekada przyniosła zbiorowej pamięci dodatkową emocję, trudną do nazwania, której efektem stał się kult działalności niezłomnych antykomunistów wojujących zbrojnie. Prawdziwie życie kulturalne natomiast kryło się po katakumbach. W roli katakumb funkcjonowały często prywatne mieszkania (chociaż określenia i prywatne, i mieszkania, mają odcień nie do końca dzisiejszy ze względu na ogólną beznadzieję mieszkaniową). Niektórzy spotykali się by grać jazz[596], inni koncentrowali się na życiu towarzyskim i erotycznym[597], jeszcze inni pisali do szuflad i dyskutowali o poezji własnej i cudzej, tak jak uczestnicy spotkań w Kobyłce[598] i Zielonce. Przeżywano pierwszą lub raczej drugą młodość, bowiem właściwy czas młodości zabrała wojna.

„To Swen wymyślił, żeby nie wchodzić w stalinowski świat, siedzieć w jednym miejscu i koniec. A coś trzeba jeść… Na szczęście były pomidory… Nocami grupa poetów czytała

[589] *Gwiazda Ekspresu Reporterów*, „Ekspres Reporterów", 1976, nr 2, s. 172–183.

[590] Michał Kosiń, *Producent jasnowidzów [rozmowa z Lechem Emfazym Stefańskim]*, „Perspektywy. Ilustrowany tygodnik polityczno-informacyjny", 5 wrz. 1986, nr 36 (879), s. 18, 28.

[591] Lech Emfazy Stefański, *Alchemicy*, Warszawa 1955. Kolejne wyd. 1956 i 1962.

[592] Tenże, *Biały pył*, Warszawa 1956.

[593] Leszek Soliński, *Wspomnienie o Mironie Białoszewskim*, „Poezja", 1988, nr 2, s. 66–72.

[594] Lech Emfazy Stefański, *Lewitujący z Oćmawy*, Warszawa 1992, s. 132. Informacje o biografii autora pochodzą z drukowanych przez niego samego biogramów, jego wypowiedzi i książek, a więc należy przyjmować je z pewnym dystansem. Za pierwszy zrealizowany polski serial telewizyjny uznaje się siedmioodcinkowy *Barbara i Jan* z 1964 roku ze scenariuszem poczwórnego autorstwa: Jerzego Ziarnika, Stanisława Barei, Hieronima Przybyła, Janusza Jaxy.

[595] Tenże, *Bílý prášek*, tłum. Olga Neveršilova, Praha 1961.

[596] Zob. Agnieszka Karpowicz, *„Jako skromne ćwiczenie «wyzwalania się» stosując jazz". Nowy Orlean Leopolda Tyrmanda* [w:] *Ceglane ciało, gorący oddech*, Warszawa, 2015, s. 342–368.

[597] Zob. *Utworzenie nielegalnego „Klubu Byków" i wyszydzanie ustroju PRL przez urzędników w Warszawie* [w:] *Szeptane procesy. Z działalności Komisji Specjalnej 1945-1954*, red. Maciej Chłopek, Warszawa, 2005,

[598] Zob. Tadeusz Sobolewski, *Człowiek Miron*, Poznańska, Kobyłka, soc, s. 229-231, Warszawa, 2012. Por. Teresa Chabowska-Brykalska, *34 lata bliskiego znania się* [w:] *Miron. Wspomnienia o poecie*, red. Hanna Kirchner, Warszawa, 1996, s. 96–97; por. Jan Józef Lipski, *Miron widziany przeze mnie* [w:] *Miron. Wspomnienia o poecie*, red. Hanna Kirchner, Warszawa, 1996, s. 130–131; Ludmiła Murawska, Ludwik Hering, *Kobyłka* [w:] *Miron. Wspomnienia o poecie*, red. Hanna Kirchner, Warszawa, 1996, s. 139–140.

swoje utwory." – opowiadała, niezamierzenie rymując, Ludmiła Murawska po latach[599]. Utwory wspomniane przez malarkę to przede wszystkim wiersze i poematy, chociaż publikowana twórczość słowna uczestników spotkań w Kobyłce i Zielonce, to w tym czasie artykuły i reportaże prasowe (Choiński-Wścibinos na łamach „Świata Młodych" z Chotomską i Białoszewskim), a także teksty piosenek i pieśni. W pamięci Wandy Chotomskiej: „Kobyłka to była wyspa. Nagle wchodziliśmy do innego świata. Rozmawiało się o książkach, słuchało muzyki. Nie było mowy o żadnych wykopkach (…)"[600]. Słowa te wskazują obecną we wspomnieniach nieprzystawalność dwóch rzeczywistości. Stefański w swoich powieściach – a szczególnie w *Alchemikach* – potrafił połączyć rzeczywistość artystyczną i prywatność, z porządkiem rzeczywistości zewnętrznej, wyznaczanej przez decydentów różnych szczebli, w sposób niezwykle intrygujący. Powieść młodzieżowa z wątkami dydaktycznymi okazała się formą pozwalającą na swoistą swobodę doboru tematów w słusznej, dydaktycznej sprawie. Autor mógł nawiązywać do socjalistycznej codzienności, jednak niejednokrotnie do codzienności urządzonej na własnych zasadach.

Wydaje się, że Stefański pisał swoją pierwszą powieść prawdopodobnie w innej atmosferze twórczej niż kolejną. Akcja *Alchemików* toczy się w roku szkolnym 1951/1952. Można zastanawiać się, czy pisanie powieści dla dzieci i młodzieży poświęconej własnym zainteresowaniom, pozwalającej przemycić nieco wiedzy wychodzącej poza socrealistyczny kanon, nie było sposobem na ogranie trudnej rzeczywistości, daniem sobie szansy na publikację własnego tekstu. Być może była to również okazja do przeżycia tej drugiej młodości, wyobrażenia sobie nastoletnich lat w czasie pokoju. Stefański był jedenastolatkiem, kiedy wybuchła wojna.

W dalszej części podrozdziału próbuję scharakteryzować produkty twórczej działalności Stefańskiego, wskazując na ich charakterystyczne cechy, a także zastanawiam się, jakie reakcje wymiany, odwołując się do chemicznej nomenklatury obecnej w *Alchemikach*, zaszły, doprowadzając do powstania jednej i drugiej powieści, co było ich katalizatorem. Słowo "reakcja" ma również pochodzące z epoki znaczenie, oznaczające „grupę ludzi o dążeniach wstecznych"[601], co pozwala pytać o moment powstania publikacji pierwszej powieści Stefańskiego oraz o strategie wobec polskiej rzeczywistości politycznej i codzienności. Konkluzję rozważań stanowi omówienie statusu dzieciństwa i młodości w omawianych powieściach, co ma na celu pokazanie, w jaki sposób w pokoleniu środowiska Stefańskiego te okresy były wtórnie

[599] Tadeusz Sobolewski, *Człowiek Miron*, dz. cyt., s. 229.
[600] Tamże, s. 229.
[601] *Reakcja*, Słownik języka polskiego PWN, URL: https://sjp.pwn.pl/doroszewski/reakcja;5489020.html (term. wiz. 23. 05. 2023).

przeżywane, czy też zastępczo opisywane.

Dwie powieści w podobnym stylu?

Badacz-czytelnik sięgający dziś do dwu powieści składających się na dorobek Lecha Emfazego Stefańskiego w dziedzinie twórczości dla dzieci i młodzieży może odczuwać ekscytację związaną z odkrywaniem materialności edycji utworów literackich sprzed niemal siedmiu dekad. Zarówno *Alchemicy*, jak i *Biały pył*, posiadają oszczędną w środkach, lecz intrygującą oprawę plastyczną autorstwa Jerzego Ćwiertni, od okładek po ilustracje powieściowych wydarzeń i schematyczne rysunki dotyczące przekazywanych prawd o świecie chemii, biologii i przyrody w ogóle (w *Alchemikach* zamieszczono również reprodukcje drzeworytów dotyczące chemii i alchemii). W wydaniach obu utworów nie zabrakło nutowego zapisu piosenek (po jednym utworze na książkę), których muzykę do tekstu Stefańskiego skomponował Stanisław Prószyński. Okładka *Alchemików* zwraca uwagę czcionką tytułu powieści, która przypomina nieco wzór znany z plakatów westernów. Okładka drugiego utworu mieni się punktowym światłem ze studni rozświetlającym mrok tajemnicy i razem z zastosowanym liternictwem nasuwa skojarzenie z osławioną klasyką amerykańskiej powieści dla młodzieży, czyli serią *The Hardy Boys* Franklina W. Dixona[602].

Niedługo po ukazaniu się drugiej z omawianych powieści w miesięczniku „Poradnik bibliotekarza" wydrukowano następującą opinię:

> Nowa książka Lecha Emfazego Stefańskiego *Biały pył* (W-wa 1956 „Nasza Księgarnia") przypomina żywo poprzednią jego opowieść dla dzieci, *Alchemików*. Jest również, jak tamta, oryginalną próbą połączenia przeplecionej dużą dozą humoru beletrystyki z tematyką popularnonaukową. Tak jak i w poprzedniej książce bohaterami są liczni chłopcy i jedna dziewczynka, a ich zainteresowania „naukowe" (tym razem ćwiczenia mikroskopowe) stają się źródłem i kanwą pełnej przygód akcji. Celowość zamieszczania w książce, w formie wstawek w tekst, niepowiązanych z treścią, a tylko zbliżonych zagadnieniowo wiadomości — można by dyskutować. Zwolennikom *Alchemików* na pewno i *Biały pył* bardzo się spodoba. Ilustracje J. Ćwiertni, z pogranicza ponurej karykatury, przypuszczalnie nie znajdą uznania w oczach dzieci.[603]

W ten sposób o *Białym pyle* pisała Izabela Nieczowa, wyliczając i opisując na początku 1957 roku *Nowe książki w bibliotece dla dzieci i młodzieży*. Przywołany w całości biblio-

[602] Seria powieści młodzieżowych wymyślonych przez wydawcę, Edwarda Stratemeyera, w których dwoje nastoletnich braci, Frank i Joe Hardy, rozwiązuje zagadki kryminalne ukazuje się od 1927 roku, a poszczególne tomy pisane są przez różnych autorów-widmo pod nazwiskiem Franklina W. Dixona.

[603] Izabela Nieczowa, *Nowe książki w bibliotece dla dzieci i młodzieży*, „Poradnik bibliotekarza", 1957, nr 2, s. 34.

graficzny opis, w którym autorka zestawiła ze sobą obie powieści Stefańskiego, pozwala uchwycić istotę obu utworów bez zagłębiana się w ich fabułę. Rzeczywiście uderzająca jest w obu tekstach dysproporcja między pojedynczą bohaterką i licznym gronem bohaterów (chociaż postaci dziewczęce górują intelektem i dojrzałością nad chłopcami). W cytowanej wypowiedzi zakwestionowano również pomysł na ilustracje, sprowadzając jego odbiór do nietrafiającej w gusta dzieci „ponurej karykatury". Warto tę opinię odnotować jako charakterystyczną dla pewnej wizji literatury dziecięcej i dzieciństwa w ogóle. Należy też podkreślić, że typ ilustracji zdobiących obie powieści był zgoła odmienny od tego, który znaleźć można było w czasopismach dla dzieci, nie tak jednak różny od warstwy graficznej niektórych książek dla dzieci i młodzieży, które ukazały się w tym samym okresie.

Jednak mimo słusznej opinii Nieczowej o pokrewieństwie obu powieści, powstawały one w różnych warunkach, co każe spojrzeć na nie, przynajmniej w wybranych zagadnieniach, oddzielnie. *Alchemicy* stanowią efekt pracy pisarskiej dokonującej się jeszcze w czasie realnego stalinizmu, być może niedługo po śmierci Stalina, chociaż na tyle oryginalnej, że ich publikacja musiała poczekać. Powieść ma też swój łatwy do precyzyjnego określenia chronotop (Kobyłka, rok szkolny 1951/1952). *Biały pył* natomiast to, mimo mniejszej objętości powieści, fontanna pomysłów formalnych, fabularnych i popularyzatorskich, które zdają się zwiastować zmiany w myśleniu autora o autocenzurze i cenzurze. Postaci zostały nakreślone znacznie mniej szczegółowo niż w pierwszej powieści Stefańskiego, chociaż należy oddać autorowi, że w swoim pisarstwie potrafił detalami opowiedzieć wiele bez wdawania się w długie wyjaśnienia, co pokazuję dalej na konkretnych przykładach. Poznajemy nazwę miejsca (Dzików nad Bystrzycą) i porę roku, w której dzieje się akcja powieści, realia topograficzne nie są tu tak istotne (chociaż instytucjonalne już tak, dociekliwa młodzież korzysta z zasobów Biblioteki Gromadzkiej).

Kamień filozoficzny

Akcja debiutanckiej powieści dla młodzieży autorstwa Lecha Emfazego Stefańskiego toczy się w Kobyłce i Wołominie, gdzie znajduje się szkoła, do której uczęszczają „alchemicy". Czterech chłopców, siódmoklasistów, Iwo, Lucek, Tadzio oraz Andrzej, próbuje od pierwszej sceny utworu, postępując według wyczytanego z „podręcznika" przepisu, za pomocą środków alchemicznych i magicznych, przemienić materię w złoto. Rolę podręcznika pełni „numer jednego z przedwojennych tygodników ilustrowanych, nie wiadomo zresztą jakiego, ponieważ zeszyt jest bez początku i końca", w którym zamieszczono sensacyjnie zapowiadający się

artykuł na temat alchemii i działalności „naszego alchemika”[604], Zbigniewa Dunikowskiego[605]. Pierwszym krokiem jest wydobycie kamienia (ale jeszcze nie kamienia filozoficznego) z wnętrza żaby ze złotą pręgą. Schwytanie żywej żaby okazuje się zadaniem niezgodnym z wrażliwością i harcerską etyką chłopców. Ostatecznie aspirujący alchemicy znajdują martwą żabę w stawie (gliniance?), w pobliżu strumyka i ruin starej cegielni. Ten ostatni obiekt został przez pisarza wykorzystany jako klamra. W ostatnim, dodatkowym, dopowiadającym dalsze losy bohaterów rozdziale teren w okolicy starej cegielni rozkwita na nowo. W przenośni – za sprawą zagospodarowania go na potrzeby przemysłu, dosłownie – ze względu na zasadzony las. Mowa zapewne o terenie, który dziś rozciąga się na północ w trójkącie torów kolejowych, ulicy Napoleona i ulicy Granicznej, z ulicą Źródnik pośrodku, upamiętniającą z nazwy działającą w tym miejscu cegielnię. Podczas przygotowywań do budowy cegielni „Zielonka” potwierdzono, że na terenie między Zielonką a Kobyłką znajdowały się ruiny wielu cegielni[606].

Żaba zostaje rozcięta o północy w pokoju Iwona[607], do którego chłopcy muszą dostać się przez okno na piętrze. Sekcję zwłok wykonano przy użyciu kompletnego zestawu do *manicure*. „To narzędzie pracy mamy, z czasów, kiedy tatuś był w obozie. – wyjaśnia Iwo. – Teraz leżą jako pamiątka”[608]. Cytat dobrze ilustruje sposób budowania narracji przez Stefańskiego. Historie i charakterystyki powieściowych bohaterów w obu utworach opierają się nie tylko na dosłownych opisach, ale często na wzmiankach, które wymagają od czytelniczek i czytelników

[604] Lech Emfazy Stefański, *Alchemicy*, dz. cyt., s. 19.

[605] Niewymieniony w powieści z imienia Zbigniew Dunikowski (1989-1964) był w pierwszej połowie lat 30. XX w. bohaterem głośnego paryskiego procesu, który z lubością relacjonowała przedwojenna prasa. Dunikowski, inżynier z wykształcenia, miał utrzymywać, że skonstruowane przez niego maszyny potrafią wytwarzać złoto ze skał poddanych reakcjom chemicznym oraz promieniowaniu. Wynalazca odkrył rzekomo szczególny rodzaj promieni, które nazwał promieniami X. Długi i niespełnione obietnice zaprowadziły go przed sąd za oszustwo i długi. Z aresztu próbował dowieść swej niewinności poprzez udowodnienie skuteczności wynalazku. Wielomiesięczne przygotowania, próby, wypadki i ostatecznie wyrok skazujący, nie powstrzymały Dunikowskiego przed dalszymi próbami. Po wyjściu z więzienia wyjechał do Włoch, później na Filipiny, po wojnie osiadł z rodziną w USA. Tam, na początku 1950 roku rodzina zagrożona deportacją, uzyskała prawo pobytu w USA na fali antykomunistycznych nastrojów, dzięki interwencji prasy zaalarmowanej przez córkę Dunikowskiego oraz za sprawą Charlesa A. Buckleya, który nie chciał, żeby niegdysiejszy „znaczący inżynier górnictwa i metalurg” dostał się w ręce komunistów. Zob. Sławomir Łotysz, *Alchemik czy oszust? Sprawa Zbigniewa Dunikowskiego*, „Kwartalnik Historii Nauki i Techniki”, 2019, nr 2 (54), s. 63–82. Sławomir Łotysz urywa swoją opowieść na roku 1950, wskazując na brak danych o dalszych losach Dunikowskiego i jego rodziny, dlatego prawdopodobne, że Stefański również tej wiedzy nie posiadał. Nazywany „ostatnim alchemikiem” inżynier zmarł w 1964 roku (a więc dekadę po publikacji powieści *Alchemicy*) i pochowany jest na Saint Johns Cemetery w Goshen w stanie Nowy Jork. Zob. Find a Grave, *Zbigniew Dunikowski*, 2023, URL: https://www.findagrave.com/memorial/30254654/zbigniew-dunikowski (term. wiz. 28. 05. 2023).

[606] Ryszard Musiałowicz, *Moje spotkanie z piecem – zarys historii Zakładów Ceramiki Budowlanej w Zielonce (II)*, 2023, URL: https://dawny.pl/moje-spotkanie-z-piecem-zarys-historii-zakladow-ceramiki-budowlanej-w-zielonce-ii/ (term. wiz. 28. 05. 2023).

[607] W całej powieści, poza jednym miejscem, używano niepoprawnej odmiany imienia Iwo, w dopełniaczu Iwa. Być może Stefański chciał oddać, w jaki sposób imię to funkcjonuje w uzusie, niekonsekwencją ujawniając, że jest to świadomy wybór.

[608] Lech Emfazy Stefański, *Alchemicy*, dz. cyt., s. 23.

dopowiedzenia kontekstu. Taka strategia pisarska opierała się na wierze w inteligencję i wiedzę młodych odbiorców, pozwalała również więcej miejsca w powieści przeznaczyć na popularyzację wiadomości naukowych. Wydobyty – w odorze nie do wytrzymania – z wnętrza płaza „żabi kamień" wrzucony do miski postawionej na kwadracie Sator-Rotas przy dźwięku łacińskich zaklęć (i ich polskiego tłumaczenia – na wszelki wypadek), z dodatkiem dziwnych i zdobytych z trudem składników, staje się ostatecznie kamieniem filozoficznym. Przynajmniej do czasu jego wypróbowania.

Początkowo chłopcy działają w tajemnicy, jednak uczucie oraz niedobory wiedzy i zaopatrzenia stopniowo włączają coraz liczniejsze grono osób w działalność młodych alchemików. Najważniejszą z wtajemniczonych jest Ela, koleżanka z klasy, poetka, córka inżyniera-chemika nazwiskiem Stark, którego życzliwość, wiedza i księgozbiór, a także odczynniki, stanowią nieocenioną pomoc w realizacji planów grupy. O ile kontakty z ojcem Eli są początkowo ograniczone ze względu na jego czasochłonną pracę, o tyle ciekawość (wręcz ciekawskość) Elżbiety Stark i jej zmysł organizatorski pomagają chłopcom, mimo, że ci co jakiś czas kpią z jej poetyckich (z jednym wyjątkiem, pałającego uczuciem do Eli Tadzia), twórczych zainteresowań. Z pomocą Eli i za wskazówkami jej ojca, Alchemicy próbują włączyć wiedzę ze szkolnego podręcznika do chemii, a także znalezioną w bibliotece Starków, do swoich prób wytworzenia złota. Sukcesów jednak brakuje.

Niepowodzenia w działalności alchemicznej okazują się frustrujące, a działalność na własną rękę wiąże się z konsekwencjami w postaci gorszych wyników w nauce i zbiórki całej klasy-drużyny (jest tutaj harcerstwo-ZMP, czyli masowe i obowiązkowe), któremu przewodniczy zastępowa Hanka. Wychowawca, matematyk, pan January celowo na zebranie nie dotarł, przeświadczony o tym, że jego obecność mogłaby okazać się krępująca, a więc przekonany również o prawie do kolektywnej samorządności. Chłopcy muszą złożyć wyjaśnienia i samokrytykę, a także obiecać środki zaradcze, które zagwarantują naprawę sytuacji. A sytuacja jest poważna nie tylko ze względu na możliwość niezdania do kolejnej klasy. Trzecioosobowy narrator przedstawia zarówno motywacje indywidualne dotyczące dobrego uczenia się, powodowane względami rodzinnymi i marzeniami o przyszłości dziecka. Z drugiej strony, uczenie się jest po prostu obowiązkiem każdego ucznia, a co więcej jest „sprawą honoru". Po pierwszym interwencyjnym zebraniu grupa przyjaciół zobowiązuje się zebrać rekordową ilość złomu. To zobowiązanie było związane z akcją propagowaną przez tygodnik „Świat Młodych".

Trzy sprawy honoru, czyli „Świat Młodych. Pismo młodzieży harcerskiej i szkolnej"

Świat przedstawiony powieści należy do czasów sprzed powstania teatru na Tarczyńskiej. Trudno jednak doszukiwać się w nim grozy stalinowskiego terroru. Towarzyskie środowisko Stefańskiego zacumowało na jakiś czas w redakcji harcerskiego tygodnika „Świat Młodych", ukazującego się od lutego 1949 roku i powstałego z połączenia dwóch pism: dwutygodnika „Na Tropie" oraz tygodnika „Świat Przygód". Było to pismo skierowane do uczniów starszych klas szkoły podstawowej. Na łamach pisma zobaczyć można było nazwiska Bogusława Choińskiego (wcielającego się również w Profesora Wścibinosa), Wandy Chotomskiej[609], Mirona Białoszewskiego[610], a także Leszka Błaszczyka i Krystyny Garwolińskiej-Błaszczyk.

Mimo ideologicznej agendy ujawniającej się w części artykułów, ich autorzy mogli realizować własne pomysły i podpisywać się imieniem oraz nazwiskiem. Po ponad 70 latach wydaje się, że praca w redakcji polegała na lawirowaniu między wymaganiami rzeczywistości zewnętrznej a realizowaniem się we własnej twórczości: reportażowej, poetyckiej, czy też popularyzatorskiej. Podczas kwerendy prasowej wydawało mi się, że w pierwszych latach istnienia pisma kolektywny, bezimienny głos zespołu redakcyjnego wybijał się przede wszystkim w momentach politycznych rocznic i przesileń: urodzin Stalina oraz Lenina, rocznicy rewolucji październikowej, wybuchu wojny w Korei. Wtedy też znikały z podpisów znane nazwiska, część artykułów była pozostawiana bez podpisu. Od 1951 roku w piśmie publikowano coraz więcej korespondencji od czytelników-harcerzy, wzmacniając ideologiczną linię pisma. Treść listów mogła być moderowana, ale wśród ich autorek i autorów można odnaleźć nazwiska rozpoznawalne na różnych polach działalności w PRL i III RP.

Po latach w *Obozie ZMP*[611] atmosferę „okresu stalinowskiego" i swojej pracy w redakcji

[609] Nazwisko Wandy Chotomskiej ukazało się po raz pierwszy pod artykułem w numerze 15 „Świata Młodych", w którym autorka pisała, w jaki sposób przygotować stroje do tańców ludowych w warunkach obozu harcerskiego. Zob. Wanda Chotomska, *Kujawiak, Kujawiaczek, Oberek*, „Świat Młodych", 16 maj. 1949, nr 15, s. 5.

[610] Miron Białoszewski pojawił się chyba po raz pierwszy na łamach tego samego, 15 numeru „Świata Młodych", otwierając kontynuowaną w kolejnym, numerze opowieść o kolei i mostach. W artykule *Ponad 2000 lat zaoszczędzimy w jednym roku* relacjonował odbudowę tunelu średnicowego i opisywał skomplikowane dojazdowe losy Romka z Rembertowa, któremu dłużej zajmowała podróż przepełnionym tramwajem z Dworca Wschodniego do śródmieścia (godzinę w jedną stronę), niż z Rembertowa na Dworzec Wschodni. Matematyka pozwalała policzyć, że działający tunel średnicowy to oszczędność 57 minut, a w skali całego dworca (30000 podróżnych dziennie), to 7 lat na dzień. Reporter prosił o policzenie zaoszczędzonych guzików traconych w tramwajowym tłoku. W artykule zamieszczonym na pierwszej stronie numeru 16 harcerze z wycieczkowej grupy siódmej klasy oczekującej na pociąg do Gdyni, odłączają się od reszty, żeby zwiedzić warszawski Dworzec Główny, który okazuje się dobrze zestrojonym organizmem z własnymi rękami, sercem, mózgiem, oczami i uszami: „– Teraz będziemy już inaczej patrzeć na tory, sygnały i na dworzec mówi Mietek – wiemy, że to wszystko ciężka zespołowa ludzka praca". Zob. Miron Białoszewski, *Semafor w górę!*, dz. cyt..

[611] Tenże, Miron Białoszewski, *Obóz ZMP* [w:] *Proza stojąca, proza lecąca : teksty rozproszone i niepublikowane*, red. Marianna Sokołowska, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2015, s. 19–23.

„Świata Młodych" Białoszewski opisywał przede wszystkim za pomocą typowego dla niego sposobu opowieści o przeszłości, łączącego plan historycznych opisów sytuacji, osób, ich zachowań i wypowiedzi z opisem ich późniejszych powrotów i emanacji. Narrator *Obozu ZMP* opisuje zbiorowy tragizm i absurd przełomu lat 40. i 50., ponurość perspektyw na przyszłość, negatywnie oceniając ludzkie postawy i swoje przeżycia w tym okresie. Opowiadanie wydaje się nawet nieco tendencyjne, być może żywość relacji ograniczyło oparcie jej na utrwalonych obiegowych sądach i na zatartych już nieco wspomnieniach. Jednak w podobnym tonie – jeśli idzie o nastrój autora *Pamiętnika z powstania* – wspominał moment poznania Białoszewskiego Andrzej Osęka, jego następca w „Świecie Młodych". Osęka był przekonany, że o izolacji Białoszewskiego w tym okresie decydowała osobność, której poeta nie chciał się wyzbyć i z której wynikał lęk wyrażony przez niego podobno w słowach: „Wiem, że mam talent poetycki. I wiem, że już nigdy nie wydrukują mi żadnego wiersza"[612]. Wróćmy jednak do treści *Alchemików*. Nie byłoby powieści Stefańskiego bez uważnej lektury „Świata Młodych" z roku szkolnego, w którym dzieje się akcja powieści, to znaczy 1951/1952. Trzecią w kolejności sprawą honoru stała się dla grupy alchemików zbiórka złomu. Na czwartej stronie tygodnika w styczniu 1952 roku czytamy: „Dla dobra Ojczyzny, dla realizacji Planu Sześcioletniego potrzeba surowców. Zbiórką złomu pomożemy w zaopatrzeniu fabryk. Z takim hasłem zwróciła się do nas przy końcu września 1951 roku Rada drużyny i nasi wychowawcy. Wyzwanie to podchwyciły wszystkie ogniwa i zastępy, poszły w ruch worki i wózki. Przewodniczący rad zastępów zapisywali codziennie, ile każdy z nas przyniósł złomu, butelek i innych odpadków". Tak relacjonowała Helena Olszakowska, członek Rady Drużyny przy Szkole Podstawowej w słynnym z innych względów Żerkowie[613]. Poniżej zamieszczono rozmowę z dyrektorem Państwowej Zbiornicy Wojewódzkiej Centrali Odpadów Użytkowych w Warszawie pt. *Tony makulatury zamiast hektarów lasów*. Relacje korespondentów miały budować żywe pismo, wywołujące reakcje w terenie i przyciągające kolejnych korespondentów. Akcja zbierania makulatury opisywana była przez uczestników zbiórek, które często zamieniały się we współzawodnictwo.

Drugim istotnym motywem, być może najważniejszym, widocznym niemal w każdym numerze pisma z omawianego okresu, była kwestia przykładania się do nauki szkolnej. Wynikała ona bezpośrednio z prawa harcerskiego, przyjętego w 1950 roku w Organizacji Harcerskiej ZMP [614], którego jeden z punktów (czwarty, chociaż nienumerowany) głosił,

[612] Andrzej Osęka, *Nie wydrukują mi żadnego wiersza* [w:] *Miron - wspomnienia o poecie*, red. Hanna Kirchner, Tenten, Warszawa 1996, s. 138.

[613] *Tyle złomu zebrał Poznań!*, „Świat Młodych", 14 sty. 1952, nr 2 (154).

[614] Zapisy zrywające z tradycyjnym prawem harcerskim opublikowano z komentarzem na łamach „Świata Młodych" w nr 21 i 22 z 1950 r. W obu tych numerach pojawiły się również artykuły autorstwa Mirona

że „Harcerz dobrze się uczy". Na łamach pisma omawiano i dyskutowano tę zasadę na wszelkie możliwe sposoby, wskazując na słuszność organizowania samopomocy uczniowskiej, chwalono przykładanie się do nauki, lekturę książek, angażowanie się w intelektualne życie szkoły. Powieściowe hasło czyniące z nauki „sprawę honoru" znakomicie oddawało nastawienie korespondentek i korespondentów piszących do redakcji w odpowiedzi na ankietę, która łączyła oba wymienione wątki: „Czy i jak »Świat Młodych« pomaga w nauce? Czy i jak »Świat Młodych« pomaga w pracy harcerskiej?". Chociaż listy miały pojedyncze autorstwo, dobra nauka była istotna dla całej klasy. Dlatego, jak pisał Julek Bystrzanowski ze Szkoły TPD nr 10 w Warszawie, naprawa sytuacji rozpoczynała się od wspólnej „narady produkcyjnej", na której zastanawiano się, co uczynić z „uczniami, którzy przeszkadzają nam w osiągnięciu dobrych ocen, dobrego zachowania się klasy, oraz w pracy społecznej". Zazwyczaj, nie tylko w cytowanym liście, rozwiązanie polegało na przyznaniu problematycznemu uczniowi „wybranego spośród dobrych uczniów opiekuna"[615].

W teorii pedagogiki radzieckiej, która wkroczyła do Polski w tym okresie za pośrednictwem dwutomowego podręcznika *Pedagogiki* pod redakcją Iwana Kairowa[616], krytyka kapitalistycznej szkoły z jej rygorem uczenia się na pamięć i z niską pozycją ucznia, nie oznaczała ograniczenia wymagań stawianych uczniom i uczennicom. Zadania stawiane przed uczniami miały prowadzić do zrozumienia poznawanych materiałów i porozumienia z nauczycielami na gruncie wiedzy i wrażliwości. Każdy człowiek, a więc i każde dziecko, cechuje się dążeniem do wiedzy, a także ogólnymi zdolnościami poznawczymi za sprawą zmysłów i intelektu. Szkoła miała zapewniać kształcenie ogólne, być dla każdego ucznia i każdej uczennicy (podkreślano równość płci), a nie tylko dla jednostek – jak byśmy dziś powiedzieli – z wysokim kapitałem kulturowym, skazując resztę na ponurą wegetację w niewiedzy – co zostało wywiedzione bezpośrednio z radzieckiej krytyki pedologii w drugiej połowie lat 30. XX wieku[617].

Częstym elementem publikacji w „Świecie Młodych", związanym z harcerstwem, ale otwierającym na świat, były piosenki, których tekst i zapis nutowy zamieszczano na łamach tygodnika. Niekiedy autorami słów i muzyki byli czytelnicy tygodnika. Tak było w przypadku piosenki *Plan* 14-letniego Edwarda Pałłasza, znanego później kompozytora, w której refrenie niosło się: „Hej naprzód! Do pracy! Realizować wielki plan i walczyć wytrwale o pokój

Białoszewskiego.

615 *Pierwsze odpowiedzi na ankietę „Świata Młodych"*, „Świat Młodych", 10 grud. 1951, nr 50 (149), s. 4.

616 *Pedagogika*, red. Iwan Kairow, 1-2 t., Warszawa 1950. Katalog Biblioteki Narodowej podaje, zgodnie z informacją na karcie redakcyjnej, że było to drugie wydanie podręcznika, zmienione i uzupełnione. Należy zauważyć, że informacja ta odnosiła się do podstawy wydania. Było to pierwsze polska edycja podręcznika.

617 Tamże, s. 23–35.

tak potrzebny nam! (…)”[618]. W obu powieściach znaleźć można po jednej piosence, ale to w *Alchemikach* piosenka posiada znaczenie dla fabuły, a jej kompozytorem – na prośbę Eli, autorki słów – zostaje znany twórca, dawny znajomy nauczyciela muzyki i przyjaciel-współpracownik poety Zagrodzińskiego.

Ostatnią, trzecią „sprawą honoru”, według alchemików miało być udowodnienie, że chwilowe gorsze oceny to tylko cena za alchemiczne osiągnięcia, które z marzenia o złocie, stały się pomysłem na produkcję rubinów w wyniku odpowiednich zabiegów.

A jednak alchemia! *Chemia wokół nas*

Grupa kontynuuje swoje działania alchemiczno-chemiczne, porzucając złoto na rzecz rubinów, co w kulminacyjnym momencie doprowadza do ciągu zdarzeń, który miał wpłynąć na wybór dalszej drogi edukacji przez Tadzia. Otóż do eksperymentu wykorzystano jako naczynie filiżankę z kolekcji mamy Iwona. Jej uszkodzenie zmusiło chłopców do próby odkupienia takiej samej, co – nawet wobec codziennych poszukiwań na Bazarze Różyckiego (będącym podstawowym miejscem zaopatrzenia mieszkańców Kobyłki w mniej popularne przedmioty, zapewne ze względu nie tylko na asortyment, ale na łatwy dojazd) – nie doszło do skutku. Nim jednak alchemicy przestawiają się na pomysł wytwarzania porcelany, czy też właściwie fajansu, próbują jeszcze przy pomocy reakcji chemicznej „rozweselić” mamę Iwona. Opisany na kartach powieści pomysł wpuszczenia gazu – rozweselającego – do zamkniętej od zewnątrz łazienki z mamą wewnątrz i podrzucenia tam napisanego przez Elę sonetu z przeprosinami dziś wciąż rodzi ambiwalentne odczucia czytelnika, nasuwające na myśli sposób eksterminacji Żydów w komorach gazowych. Eksperyment jednak szczęśliwie pali na panewce na etapie realizacji, powodując jedynie dalszy ubytek w porcelanie, tym razem łazienkowej, ponieważ wanna zostaje lekko obłupana.

Wobec niemożności zadośćuczynienia za zniszczenie wymyślnej filiżanki, historycznym alchemikiem i patronem kolejnego przedsięwzięcia staje się Johann Friedrich Böttger, uznawany za twórcę europejskich metod produkcji porcelany. Opowieść o jego osiągnięciach okazuje się w książce „pokrótce” fabułą filmu pt. *Błękitne miecze*[619], który oglądają w wołomińskim kinie alchemicy („Historia tym smutniejsza, że prawdziwa”[620]. Pod wrażeniem seansu przypominają sobie o wspomnianym już naturalnym bogactwie Kobyłki i okolic – glinie. Niestety

[618] Edward Pałłasz, *Plan*, „Świat Młodych”, 15 sty. 1951, nr 2 (102).

[619] *Błękitne miecze*, reż. Wolfgang Schleif, NRD 1949. Skrzyżowane miecze po dziś dzień są znakiem, który pojawia się na porcelanie produkowanej w Miśni (do 1990 roku miasto znajdowało się w granicach Niemieckiej Republiki Demokratycznej).

[620] Lech Emfazy Stefański, *Alchemicy*, dz. cyt., s. 171.

Iwo zauważa, że „Nasza glinka nie jest biała”[621]. Do wyrobu porcelany konieczne okazuje się posiadanie białej glinki, nazywanej kaolinem. O ile oczyszczenie kaolinu poprzez szlamowanie gliny w dwóch dużych puszkach od marmolady „nie przedstawia większych trudności”, to do wyrobu porcelany potrzeba jeszcze glinokrzemianu potasu. Burza mózgów uruchamia proces wytwarzania koniecznej substancji w zaplanowanym szeregu reakcji chemicznych. Działania wymuszają poszukiwanie dostępnych łatwo substratów. Proszek glinowy z farby, którą malowany był piecyk w pokoju Iwona, obtłuczony kieliszek kryształowy (rodzaj szkła o najniższej temperaturze topnienia) dostarczy po potłuczeniu i ogrzaniu krzemu, tlenek miedzi powstanie po podgrzaniu linki antenowej itd. Na skutek kolejnej interwencji klasy i jej wychowawcy, dochodzi do konieczności demaskacji działalności grupy, co jej członkom uzmysławia również, ile czasu trwają procesy chemiczne prowadzące do wytworzenia porcelany.

W obliczu oskarżeń alchemicy postanawiają zaprezentować swoje dokonania na wyznaczonym zebraniu. Wytworzona w pośpiechu filiżanka wykonana rękami Tadzia wzbudza powszechny entuzjazm w klasie. Przy kolejnej obietnicy poprawy ze strony grupy, alchemia zostaje przez wychowawcę klasy usankcjonowana instytucjonalnie. Powstaje Koło Miłośników Chemii „Alchemik”, które w darze od dyrekcji szkoły otrzymuje siedzibę na strychu placówki, w jednym z kilku pomieszczeń, które stały się składami rupieci, chociaż zaraz po wojnie służyły jako izby mieszkalne dla nauczycieli. Podczas adaptacji pomieszczenia na pracownię chemiczną alchemicy odkrywają na ścianie obraz:

> (…) nad ruinami starożytnej budowli sterczy maszt z olinowaniem jak na dawnych okrętach żaglowych, po drabince sznurowej wspina się ogromna żaba bez głowy, dźwigająca koszyk z małym potworkiem siedzącym w środku; cudaczne zwierzę spuszcza z góry worek uwieszony na sznurku.[622]

Podpis pod „starym” i „okropnie dziwacznym” obrazem wskazuje jego autora, Petera Breugla starszego, który jest zapewne reprodukcją fragmentu dzieła zatytułowanego *Dulle Griet* (*Szalona Greta*) z 1564 roku[623]. Chłopcy postanawiają o jego pozostawieniu jako dekoracji niezwiązanej bezpośrednio z alchemią, ale na tyle oryginalnej, żeby stanowić pamiątkę o własnej działalności alchemicznej. Powieść Stefańskiego zawiera przede wszystkim nagromadzenie informacji na temat chemii, a także zarysowane wyraźnie informacje historyczne, m.in. o wspomnianym Böttgerze. Jednocześnie autor bawi siebie i czytelnika wzmiankami

[621] Tamże, s. 175.
[622] Tamże, s. 203.
[623] Dzieło znajduje się w kolekcji Muzeum Mayera van den Bergha w Antwerpii i w ostatnich latach zostało poddane renowacji, która gruntownie zmieniła jego kolorystykę. Obraz ponad dwie dekady po publikacji powieści Stefańskiego stał się inspiracją dla Stanisława Grochowiaka do napisania w 1976 roku dramatu *Szalona Greta*, wystawionego po raz pierwszy na scenie już po śmierci poety.

oraz nawiązaniami do wielu różnych tekstów kultury. Dziś możemy jedynie zgadywać, kto – nauczyciel jakiego przedmiotu, w zamierzeniu autora – miał być poprzednim lokatorem pomieszczenia.

Podstawą działania kółka chemicznego w wymiarze materialnym staje się zakup potrzebnych sprzętów i odczynników, jednak dopiero po wykorzystaniu tego, do czego dostęp mieli członkowie Koła Miłośników Chemii. Odkrycie, że do urządzenia i wyposażenia pracowni można wykorzystać posiadane już przedmioty było dziełem wspólnym (jednym z inspiratorów był nauczyciel chemii i opiekun koła nazywany „Dyziem"), tym łatwiejszym, że koło cieszyło się – początkowo – dużym zainteresowaniem koleżanek i kolegów z klasy. Zaczątek wyposażenia znaleziono w składziku z rupieciami, do którego klucz udostępniła zaprzyjaźniona woźna. Gdy miłośnicy chemii zobowiązali się przynieść na kolejny dzień przydatne w pracowni, a niepotrzebne w domu sprzęty: „Nikt nie zawiódł!". Podobnie rzecz miała się z odczynnikami, z których wiele okazało się być używanymi na co dzień, m.in. chlorek sodu (sól kuchenna), boran sodu (boraks), kwas solny i opiłki blachy cynkowej od ojca Dużego Jurka – blacharza – czy podchloryn wapnia przyniesiony przez Władka („Władek aż zaciera ręce z uciechy: ma okazję do powiedzenia czegoś w swoim stylu. – U nas w ogródku jest taki mały domek, do którego trzeba chodzić piechotą"[624].

Natalia Ambroziak stwierdziła, że bohaterowie powieści Stefańskiego urządzają „własne laboratorium pod hasłem „wszystko za darmo", znosząc w tym celu rozmaite stare, niepotrzebne przedmioty odstąpione im łaskawie przez dorosłych albo znalezione na podwórkach lub wysypiskach"[625]. Nie sposób zgodzić się z takim przedstawieniem sytuacji, która właśnie dzięki planowości i gromadzeniu potrzebnych przedmiotów, jest sytuacją dydaktyczną zarówno dla czytelników, jak i dla bohaterów powieści. Chodziło o zebranie dostępnych za darmo, ale potrzebnych odczynników. Nie ma więc żadnych podstaw do twierdzenia, za Walterem Benjaminem (który omawia dzieło Karla Hobreckera), że w tym wypadku działanie uczennic i uczniów było typowym dla dzieci, w tym sensie, że miałyby one rozpoznawać w przedmiotach tylko im znany i ku nim się zwracający świat rzeczy, przekształcać odpady w efekty dziecięcej kreatywności[626].

Wizja dzieciństwa (młodości) w powieści Stefańskiego dotyka zupełnie innych sfer życia i myślenia o świecie. Nie tylko dlatego, że słowa Benjamina dotyczyły prawdopodobnie

[624] Lech Emfazy Stefański, *Alchemicy*, dz. cyt., s. 235.

[625] Natalia Ambroziak, *Twórcza jednostka i jej inni. Związki Mirona Białoszewskiego z grupą kobyłecką*, wykonana pod kierunkiem dr hab. Agnieszki Karpowicz, prof. ucz, praca magisterska, Warszawa: Uniwersytet Warszawski, 2020, URL: https://www.academia.edu/60960158/Tw%C3%B3rcza_jednostka_i_jej_inni_Zwi%C4%85zki_Mirona_Bia%C5%82oszewskiego_z_grup%C4%85_koby%C5%82eck%C4%85 (term. wiz. 22. 05. 2023), s. 63–64.

[626] Tamże, s. 63–64.

osób zdecydowanie młodszych od siódmoklasistów. Świat młodych alchemików ma swoje oddzielne, wewnętrzne zasady, ale jest komplementarny wobec świata dorosłych. Młodych bohaterów i bohaterki cechuje energia działania, ciekawość, pomysłowość, a także odpowiedzialność i honorowość. Mimo przeżywanych emocji i własnych interesów, uczniowie i uczennice działają realizując cele społeczne, które odgórnie zapisane zostały w ich roli.

Chociaż Stefański opowiada o społeczeństwie niedoboru, rozumie je jako społeczeństwo oszczędności i umiarkowania. Jest to jednak przede wszystkim opowieść o „chemii wokół nas", jak głosił tytuł słynnej i niezwykle popularnej niegdyś książki autorstwa Adama Hulanickiego i Stefana Sękowskiego, wydanej w 1962 roku[627]. Powieściowej narracji towarzyszą wzory, równania reakcji i rysunku ułatwiające zapamiętania podawanej wiedzy. Chociaż książka Hulanickiego i Sękowskiego ukazała się w kilka lat po powieści Stefańskiego, to ogromną rolę w realizacji takiego podejścia do nauki odgrywało wydawane po wojnie czasopismo „Młody Zawodowiec", a potem „Młody Technik"[628], w którym publikowała również dwójka autorów. Czytając dziś numery pisma z lat 50. można powiedzieć, że Stefański czerpał z poetyki zamieszczanych tam artykułów, twórczo rozwijając własne pomysły. Pozwala to w ogóle postawić pytanie o poetykę popularyzacji nauk ścisłych, której konstruowanie można uznać za budzenie humanistycznych pokładów w umysłach ścisłych. Albo odwrotnie, jak w przypadku Stefańskiego.

U poety Zagrodzińskiego

Alchemiczka i poetka, Ela Stark, równolegle do zajęć szkolnych i chemicznych doświadczeń, organizuje z pomocą polonistki szkolny konkurs na najlepszy utwór poetycki. Do komisji jurorskiej chce osobiście zaprosić mieszkającego w Kobyłce „prawdziwego poetę", pana Zagrodzińskiego. Furtkę z kołatką (która okazuje się dzwonkiem elektrycznym), jak na Starym Mieście w Warszawie, otwiera „starsza, zupełnie siwa pani i uśmiecha się do Eli"[629]. Obiecuje zapytać syna i zaprasza „panienkę" do środka.

Oczom dziewczyny ukazuje się „(…) szeroka alejka, wysadzana smukłymi jałowcami, [która] prowadzi w stronę domu. „Jak na cmentarzu! – myśli Ela. – Co za poezja! Co za

[627] Adam Hulanicki, Stefan Sękowski, *Chemia wokół nas*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1962.

[628] „Młody Technik" (1932-1939) i „Młody Zawodowiec" (1935-1939 i 1946-1950). To właśnie to drugie pismo zostało przekształcone z końcem 1950 roku w „Młodego Technika", którego redaktorem naczelnym został i był przez kolejne 30 lat Zbigniew Przyrowski, wcześniej od 1947 roku sekretarz redakcji „Młodego Zawodowca". Od 1953 roku „Młody Technik" był miesięcznikiem. Zob. Justyna Sobecka, *„Młody Technik" (1932-1939) jako przykład czasopisma edukacyjnego*, „Biuletyn Edukacji Medialnej", 2018, nr 2, s. 121–137

[629] Lech Emfazy Stefański, *Alchemicy*, dz. cyt., s. 67.

poezja!”[630]. Opis odwiedzin w domu poety przedstawia konfrontację romantycznych wyobrażeń o twórczości poetyckiej i osobie twórcy z rzeczywistością życia „młodego, chudego mężczyzny z ogromną czupryną kasztanowatych włosów”[631], który z oddali krzyczy: „Mamo, gdzie jest znowu to małe sitko? Tak prosiłem, żeby go do niczego innego nie używać!”[632].

> Rozmowa z „prawdziwym” literatem wydaje się jej [Eli] najwyszukańszą rozkoszą. Jedyną usterką jest sprawa tego jakiegoś sitka. Dlaczego poeta zajmuje się tak zwykłymi rzeczami, a nie przebywa bez przerwy na swoich „wyżynach ducha”?[633]

Wspomnienie Teresy Chabowskiej-Brykalskiej, żony Bogusława Choińskiego, zamieszczone w tomie *Miron. Wspomnienia o poecie* mogłoby być zatytułowane równie dobrze: „za każdym poetą stoi mama”. Jego autorka zamieściła tam krótki w słowach, ale znaczący portret kilku matek, które okazywały się przewodniczkami i opiekunami po codziennym życiu, zapewniając nie tylko wsparcie dla dorosłych przecież poetów, ale dla całych ich kręgów towarzyskich. To matka Białoszewska, Czachorowska i Leszkowa, „poufale (była dość młoda) zwana Lonią”[634] (mowa o matce Stefańskiego). Sportretowana w powieści pogodna i siwa matka Zagrodzińskiego pochodzi z podobnej wizji matki-instytucji, co wspomnienie Chabowskiej-Brykalskiej.

Dla wtajemniczonych czytelników scena odwiedzi u poety miała prawdopodobnie znaczyć więcej, stanowić rodzaj literackiej zabawy i jednocześnie pamiątki. Do kogo pije autor tworząc postać Zagrodzińskiego? Chociaż niemal od początku opisywanej sceny wtajemniczony nieco czytelnik może pomyśleć, że w postaci tej stworzył być może Stefański literacki portret Stanisława „Swena” Czachorowskiego, to sitko otwiera również inny ciąg skojarzeń: sitko, łyżka durszlakowa, *Szare eminencje* zachwytu. Stefański ewidentnie gra ze znajomymi czytelnikami, a tych, co po latach próbują dociekać wodzi na manowce, przypisując różnym bohaterom cechy czy atrybuty postaci ze swoich kręgów towarzyskich (kolekcja różnych filiżanek porcelanowych we wspomnieniach kobyłeckich bywalców należy do Swena, w powieści do mamy Iwona).

„Ela zna wiersze poety Zagrodzińskiego z radia i z „Nowej Kultury”. Ma nawet zeszyt z wklejonymi wycinkami – samymi utworami pana Zagrodzińskiego”. Tropy są mylone. Jednak Zagrodziński mówi w kategoriach twórczości poetyckiej o tekstach piosenek, których jest autorem, w dodatku współpracującym ze sławnym i rozpoznawalnym kompozytorem. Swen

[630] Tamże, s. 68.
[631] Lech Emfazy Stefański, *Alchemicy*, dz. cyt., s. 69.
[632] Tamże, s. 68.
[633] Tamże, s. 68.
[634] Teresa Chabowska-Brykalska, *34 lata bliskiego znania się*, dz. cyt., s. 99.

Czachorowski był twórcą licznych piosenek, do których muzykę komponował m.in. Stanisław Pruszyński. A więc jednak Czachorowski? A może Stefański? Choiński? Być może każdy z nich po trosze.

Dom, przed którym i w którym dzieje się opisywana scena, z wieżyczką, przypominał pomniejszone kamieniczki ze Starego Miasta i miał swoją historię. „Ela dowiaduje się, że dziwny dom pana Zagrodzińskiego został zbudowany przed trzydziestu paru laty przez jego ojca, wielkiego znawcę i miłośnika staropolszczyzny, autora poważnych książek o polskich pisarzach z XVI wieku”[635]. Czy portret domu należał do jeszcze innego uniwersum? Niewielkie mieszkanie Czachorowskiego, składające się z kuchni oraz pokoju z werandą, nie mogło się równać opisanym luksusom.

> Zagadka [sitka] rozwiązuje się sama, kiedy pan Zagrodziński podchodzi na chwilę do stolika przy oknie, manewruje sitkiem i wraca po chwili z dwiema maleńkimi, ciemnoniebieskimi filiżaneczkami, pełnymi kawy.
>
> — Nie wiem tylko — kłopocze się gospodarz, czy mogę czternastoletnią dziewczynkę częstować prawdziwą kawą?
>
> — Ach, niech pan nie robi sobie kłopotu! – odpowiada Ela. — A do kawy jestem przyzwyczajona. Zawsze piję kawę, kiedy piszę moje pamiętniki. Pan Zagrodziński dziwi się, ale nic już nie mówi. Zresztą nie dziwiłby się tak, gdyby wiedział całą prawdę. Ela istotnie pije kawę, ale zbożową – taka kawa nie szkodzi na serce.[636]

W rozdziale stylizowanym na zapis z dziennika (w języku powieści „pamiętnika”) Eli, pojawiają się dwa rodzaje kawy zbożowej. W swojej szufladzie trzyma poetka paczkę kawy Enrilo, którą pije dla uzyskania twórczego natchnienia. Jednak na oczach czytelnika powieści przed jej zaparzeniem powstrzymało bohaterkę hasło powtarzane natarczywie przez kolegę z klasy, Wojtka, przed którym odsłoniła kiedyś „w najlepszej wierze” cząstkę swych sekretów: „Enrilo, seniorito, ja kocham cię, Enrilo!”[637]. Rozczarowanie wspomnieniem o sytuacji z Wojtkiem skłoniło bohaterkę do wizyty w domowej kuchni, gdzie otrzymała od matki łyżeczkę suchej kawy zbożowej „z Turkiem”[638]. O kawie Enrilo podczas spotkań w Kobyłce wspominał Stefański po latach w rozmowie z Tadeuszem Sobolewskim („O kawie nie można było marzyć, co najwyżej była zbożowa Enrillo”[639]).

[635] Lech Emfazy Stefański, *Alchemicy*, dz. cyt., s. 72.
[636] Tamże, s. 72.
[637] Tamże, s. 116–117.
[638] Tamże, s. 116–117.
[639] Podwójne, hiszpańskie „l”, które zagościło w transkrypcji Sobolewskiego można zrzucić na karb skojarzeń Wojtka, bohatera powieści Stefańskiego.

Kawa ta, funkcjonująca pod różnymi nazwami handlowymi w zależności od kraju, wytwarzana była przez firmę Heinrich Franck Söhne z siedzibą w Vaihingen an der Enz, a od lat 70. XIX wieku w nieodległym Ludwigsburgu (Badenia-Wirtembergia). Model działania firmy opierał się na ograniczeniu kosztów transportu surowców poprzez tworzenie oddziałów niedaleko rynku zbytu. W 1910 roku otwarto filię fabryki w Skawinie pod Krakowem, w której produkowano kawy marek takich, jak Enrilo, Kawa Kneippa, Kawa Francka, Kawa Figowa Webera oraz Abisynki[640]. O kawie firmy Henryka Francka Synowie S.A. pisała przed wojną w Kamilla Chołoniewska w swoim podręczniku: „Kawa zbożowa nie zawiera kofeiny, jest więc znacznie zdrowsza i szczególnie dzieciom zalecana. Z wyrobów, znajdujących się w handlu najlepsza jest kawa „Enrilo", można jednak w domu samemu sobie kawę z jęczmienia upalić."[641]. Kawę Enrilo uczynił elementem stylu życia bohatera poematu *Tatuś*, Konstanty Ildefons Gałczyński: „Znów minął tydzień. Firmament chmurniej. / Jeśli słoneczniej, to w niedzielę. / Kawa «Enrilo», «Poranny Kurier» / grzmi na kartele". Niedługo przed wybuchem II wojny światowej przygotowano kampanię reklamową kawy Enrilo wykorzystującą prace Zofii Stryjeńskiej.

Jednak to, co zwraca uwagę czytelnika, to błyskawiczne rozpoznanie przez poetę wieku swojej gościni, a także stosunek do picia kawy przez dzieci (młodzież?). Przedstawione w opisanej przez Stefańskiego scenie zawahanie Zagrodzińskiego i niezręczność niewiedzy o tym, co właściwie jest dla dzieci, dobrze ilustruje nowoczesny model dbałości o „dobro dziecka", który każe chronić je przed niebezpiecznymi sytuacjami i substancjami. W scenie tej narrator nie rozpatruje w żaden sposób niezręczności wynikającej z samej sytuacji picia kawy dorosłego poety z nastoletnią dziewczyną. Wynika to nie tylko z wymogów gatunkowych powieści dla młodzieży, stalinowskiej obyczajowości (w powieści nawet uczucie Tadzia wobec Eli realizuje się w wymiarze tekstowym, niecielesnym, chociaż sama cielesność bohaterów jest obecna, ale opisana oszczędnie), ale również z koncepcji tego, kim są dzieci w świecie przedstawionym utworu Stefańskiego. Z jednej strony, intelektualnie, są interesującymi partnerami dla dorosłych, przewodników po świecie, ale pełnią rolę dziecka, uczennicy, ucznia zainteresowanego poezją, harcerki itd. Świat tych ról jest oddzielny od świata dorosłego poety, o którego zajęciach Ela ma mgliste pojęcie.

We wspomnieniach o Kobyłce wybita i wypita została herbata oraz niecodzienne praktyki jej parzenia i picia. Kamil Sipowicz pisał wręcz o „herbacianej grupie poetów z Kobyłki"[642],

[640] URL: https://niemieckikrakowblog.wordpress.com/2018/09/16/2449/ (term. wiz. 03. 05. 2023).

[641] Kamilla Chołoniewska, *Gospodarstwo domowe i racjonalne żywienie. Podręcznik dla szkół i kursów gospodarczych*, Warszawa 1937, s. 130–131.

[642] Kamil Sipowicz, *Kodeinowy Miron Białoszewski i herbaciana grupa poetów z Kobyłki* [w:] *Encyklopedia Polskiej Psychodelii. Od Mickiewicza do Masłowskiej, od Witkacego do street-artu*, Warszawa, 2013, s. 120–

porównując jej członkinie i członków do beatników. W rozdziale tym chciał chyba autor oddać, przynajmniej częściowo, dziejową i twórczą sprawiedliwość Swenowi i Choińskiemu, chociaż sama herbata na tle innych opisywanych substancji swoją oryginalnością mogła wypadać dość blado, to jej mocy nie należy bagatelizować. W opozycji do herbaty, dającej moc twórczą, alkohol, napój innych polskich beatników, spożywany bez opamiętania skutkował przemocą i zniszczeniem.

W późniejszych losach Lecha Emfazego Stefańskiego niezwykle wyraźnie widać, że zbiór tematów, przedstawionych w formie dwóch powieści dla młodzieży, towarzyszył mu w kolejnych przedsięwzięciach artystycznych, naukowych i życiowych. Motywy wplatane w fabułę swoich utworów czerpał zaś z własnego życia oraz życia swoich przyjaciół. A także z lektury „Świata Młodych", do którego to tygodnika pisywali bywalcy spotkań w Kobyłce. Nie byłoby powieści Stefańskiego bez pobytów w Kobyłce i Zielonce, bez tzw. grupy kobyłeckiej. Nie byłoby być może również Mirona Białoszewskiego i w „Świecie Młodych", i spóźnionego debiutanta. To do Kobyłki pewnego razu przybył Artur Sandauer. Można dociekać, z jakich inspiracji i momentów zrodziła się wczesna twórczość Białoszewskiego, gdzie w tym wszystkim Kobyłka, gdzie zawarte tam przyjaźnie, a gdzie osobność. Czy to „Świat Młodych" w roku 1949 połączył bywalców Kobyłki, czy też może ich wzajemna znajomość zaowocowała wciągnięciem do redakcji pisma. Akcja powieści umiejscowionej w Kobyłce i okolicach dzieje się w 1951 roku. Jej autor miał wówczas 23 lata. Pisząc *Alchemików* upamiętniał pewien kobyłecki moment, który w chwili druku powieści był już przeszłością.

Biały pył

*Biały pył t*o napisana w zupełnie innym rygorze niż *Alchemicy* opowieść, zawierająca liczne oryginalne pomysły formalne, cechująca się pewną wręcz frywolnością i brakiem dyscypliny fabularnej, którą nieco łagodziła umiejętność tworzenia kompletnej opowieści przy użyciu minimum środków. Akcja powieści toczy się podczas letnich miesięcy w fikcyjnej wsi Dzików nad Bystrzycą. Podana nazwa rzeki, jeśli traktować ją jako wskazówkę, pozwala ulokować akcję powieści w fikcyjnej miejscowości na tzw. ziemiach odzyskanych, co ma pewne konsekwencje dla zrozumienia historii bohaterów. Bohaterowie *Białego pyłu* spotykają się na wakacjach dla jednych (Romek, harcerze), w domu drugich (dziadkowie, ciotka, Terenia). Niektóre postaci istnieją wyłącznie korespondencyjnie, jak rodzice Romka oraz najlepsza przyjaciółka bohaterki, Tereni, do której ta śle relacje ze swojego życia w listach. Wakacje to czas teoretycznie przeznaczony na uczniowski odpoczynek. Teoretycznie, bowiem powieść

122.

zachęca do zdobywania wiedzy, poszerzania zainteresowań, odpowiedzialnego wypełniania obowiązków i dbania o dobro wspólne. Z tym ostatnim łączy się nie tylko obecny również w tym utworze wątek harcerski (wciąż, powieść ukazała się w 1955 roku, OH ZMP), a także motyw zagadki kryminalnej.

Natalia Ambroziak, pisząc o *Białym pyle*, koncentrowała się na pojedynczym fragmencie powieści, zatytułowanym *Międzyrozdział*, w którym narrator opowiada o białych krwinkach w organizmie Zbyszka, które multiplikują się, żeby ochronić go przed gronkowcem, bakterią, która wdała się w ranę po nakłuciu własnego palca przez bohatera w celu sporządzenia preparatu mikroskopowego (Zbyszek odkaził igłę, ale swojego palca „mówiąc delikatnie – nie pierwszej czystości już nie)"[643]:

> Ta radosna afirmacja nieskończonego pomnożenia, w żartobliwy sposób zachęcająca ludzi do wzorowania się na mikrobach, godzi nie tylko w porządek pokrewieństwa jako podstawową zasadę organizującą sposób funkcjonowania człowieka w świecie i społeczeństwie, lecz także w poczucie zdrowego rozsądku i elementarne zasady logiki. Uchodzić jej to może płazem tylko z uwagi na fakt, że adresowana jest do dzieci, a więc odbiorców uznawanych za niedojrzałych i nieracjonalnych oraz postrzeganych jako niepełnoprawni członkowie społeczeństwa.[644]

Rozdział, w którym padają słowa o bajce (co zaraz się wyjaśni), nie jest dowodem niepoważnego traktowania odbiorców. Wręcz przeciwnie. To, co trudne nawet dla dorosłego czytelnika, zostaje opowiedziane z humorem i polotem, sprowadzone do pozornie fantastycznego opowiadania. W tekście powieści trudno jednak o słowa wybrzmiewające *ex catedra*, a intencją narratora jest przekazanie rzetelnej wiedzy. Dowodzą tego nawet wspomniane przez Nieczową w cytowanym wcześniej fragmencie recenzji *Białego pyłu* wiadomości „w formie wstawek w tekst, niepowiązanych z treścią, a tylko zbliżonych zagadnieniowo", które w tym przypadku podsumowują opisywany *Międzyrozdział.* Dwie ramki na sąsiednich stronach poświęcone są postaci Ilii Miecznikowa[645], „wielkiego mędrca i wielkiego fantasty", którego odkrycie właściwości białych ciałek krwi, nazwanych przez niego fagocytami, „wyglądało na bajkę" i „początkowo nie chciano wierzyć w fagocyty", lecz wkrótce „w 1908 przyznany mu nagrodę Nobla!"[646]. Tak, „ubajkowiona" (również na ilustracjach) wersja opowieści o namnażaniu się fagocytów jest adresowana do dzieci i młodzieży, ale wbrew temu, co pisze

[643] Lech Emfazy Stefański, *Biały pył*, dz. cyt., s. 124.
[644] Natalia Ambroziak, *Twórcza jednostka i jej inni. Związki Mirona Białoszewskiego z grupą kobyłecką*, dz. cyt., s. 61.
[645] Ilia Miecznikow – żył w latach 1945-1916,
[646] Lech Emfazy Stefański, *Biały pył*, dz. cyt., s. 130–131.

Ambroziak, nie podważa ona w żaden sposób elementarnych zasad logiki, a stanowi zachętę do poszukiwań i właśnie pochwałę rozumu, któremu fantazja wychodzi naprzeciw.

Jak zauważyła Monika Brzóstowicz-Klajn, fantastyka naukowa jako gatunek stanowiła wyjątek w socrealistycznej literaturze, w której raczej zwalczano fantazję. *Science fiction* miało służyć literackiej wizualizacji zaawansowanego technologicznie świata i miało wymowę optymistyczną, to znaczy wyrażało wiarę w pełne wykorzystanie możliwości ludzkiego rozumu przez nowe społeczeństwo[647]. Dlatego też publikowano utwory Stanisława Lema, Krzysztofa Borunia i Andrzeja Trepki, a także krótkie utwory literackie na łamach wspominanego już „Młodego Technika". Należy podkreślić, że chociaż *Międzyrozdział* stanowi dość wyjątkowy, niereprezentatywny fragment powieści, która nie wpisywała się w socrealizm, to stosunek do fantazji jest tutaj rewersem tego, o czym pisała Brzóstowicz-Klajn. To znaczy zarówno *Alchemicy*, jak i *Biały pył*, stanowią pochwałę fantazji w służbie rozumu, postrzeganej jako prawo do eksperymentu, prowadzącego do twardych, naukowych ustaleń.

Przekazywanie wiedzy w praktyce pisarskiej Stefańskiego momentami można uznać za nużące, szczególnie w momentach jej nagromadzenia, co obecne było przede wszystkim na kartach *Alchemików*. Wydaje się, że w *Białym pyle* autor próbował wyciągnąć wnioski i jeszcze bardziej uatrakcyjnić formę przekazywania wiadomości.

Zakupiony w antykwariacie egzemplarz *Białego pyłu* zaskoczył autora tej pracy przekreślonymi stronami. Po lekturze tego, co przekreślone, okazało się, że był to zabieg autorski, a nie akt wandalizmu lub, co dziś jest plagą przy zakupie używanych książek w sieci - oznaka anulowania pieczątek bibliotecznych. Gdy narrator opisuje we wstępie powieści nocną eskapadę grupy chłopców, dochodzi do emocjonującego momentu, a następnie przerywa nagle opowieść i składa samokrytykę. „W tym miejscu autor dochodzi do przekonania, że obrał złą metodę: zaczął opowiadać od środka". Narrator deklaruje przekreślenie początku, dodanie nowego tytułu rozdziału (rzeczywiście, okazuje się, że drugi tytuł nie został przekreślony), rozpoczyna przedstawienie głównych bohaterów powieści. Chociaż zabieg zastosowany przez Stefańskiego może wydawać się banalny, to tylko jeden z oryginalnych pomysłów na zainteresowanie czytelnika. Innym było wspomniane wyjście poza narrację w stronę ilustracji systematyzujących podawane informacje (to te ilustracje, które spotkały się z krytyką przywoływanej już recenzentki), które nasuwają skojarzenia, czy to z komiksem, czy to z tygodnikami dla dzieci i młodzieży, takimi jak „Świat Młodych".

[647] Monika Brzóstowicz-Klajn, *Utopia, fantastyka* [w:] *Słownik realizmu socjalistycznego*, red. Zdzisław Łapiński, Wojciech Tomasik, Kraków 2004, s. 383.

Król Romek. Fantazje i poematy

W postaci Romka[648] – jednego głównych bohaterów *Białego pyłu* – i w jego stosunku do Zbyszka, można doszukiwać się odniesień do przyjaciół autora. Chorowity i delikatny, mieszczuch, chociaż kochający przyrodę, narrator wielokrotnie podkreśla obojętny, czy wręcz pogardliwy stosunek stołecznego przybysza do Teresy, jego mieszkającej w Dzikowie kuzynki, która wzbudza szczere zainteresowanie Zbyszka, poznanego w obozie harcerskim towarzysza działań badawczych, członka zastępu „Sowy" i uczestnika wtajemniczenia. Zachowanie to można byłoby zrzucić wyłącznie na karb łączących oboje więzów pokrewieństwa, czy też – zważywszy wyrazy szczerego niezrozumienia postawy Zbyszka przez Teresę – na niedojrzałość bohatera. Jednak rozdział szósty, który zgodnie z tytułem *Przynosi klucz do stu tysięcy zagadek*, otwierają takie słowa:

> Dziewiąty sierpnia jest dla Romka najmilszym dniem w roku: to dzień jego imienin. Budzi go delikatne łaskotanie słońca, ale Romek nie otwiera jeszcze oczu.
>
> Jak to właściwie było? Trzeba się zastanowić. Wczoraj oglądali ze Zbyszkiem grzybnię białej pleśni. Kropla wody drżała i obraz był trochę niewyraźny. I co dalej? Aha, dalej było co innego w rzeczywistości, a we śnie bardzo przyjemnie spleśniały im dłonie. Obaj się zaśmiewali pokazując sobie kolonie pędzlaków wyrosłe pomiędzy palcami. Potem Zbyszek miał wąsy z białej pleśni, którą zaraz pokryły czarne kropki zarodni. Oblizywał się ze smakiem, bo podobno zarodniki były cudownie słodkie i pachnące. Co za głupstwa!
>
> Na czole Romka przysiada mucha dla dokonania rannej toalety. Odpędza ją i wolno podnosi powieki, jak teatralną kurtynę.[649]

Nie będzie chyba przesadą doszukiwać się w tych słowach delikatnie zarysowanej fantazji o charakterze biologiczno-homoerotycznym. Czy były to głęboko zaszyte aluzje do osoby Białoszewskiego? W powieści, poza tym, co już opisałem, znalazła się również uwaga o tym, że być może rodzice Romka są rozwiedzeni (w każdym razie dysponują oddzielnymi funduszami na urodzinowy prezent), trudno jednak po tylu latach wyjść poza domysły.

Pewniejszą warstwę nawiązań ukrytą w tym fragmencie stanowi odniesienie do poematu autorstwa Bogusława Choińskiego *Król Roger*. Badaczka tego tekstu pisała o nim:

> To właśnie grzyby są głównymi bohaterami fantastycznego poematu Król Roger, stanowiącego dość niezwykłą trawestację opery Szymanowskiego i Iwaszkiewicza. (...)

[648] Imię raczej nieprzypadkowe, podobnie jak inne w powieści, nawiązujące zapewne do osób z kręgu towarzyskiego autora, m.in. Roman Klewin, Teresa, żona Choińskiego,

[649] Lech Emfazy Stefański, *Biały pył*, dz. cyt., s. 58.

> Najwięcej miejsca w swoim tekście poświęca Choiński kilkustronicowemu opisowi pleśniowego kożucha, który rozwija się na próchniejącym drewnie. Pod spojrzeniem poety jak pod mikroskopem pozorny bezruch owego „gęstego mrożonego mleka" okazuje się tętniącym życiem korowodem fantastycznych kształtów. (…)[650]

Autorka odczytuje poemat jako opowieść o sile przyrody i o kooperacji. To niezwykle interesująca wizja dotycząca grzybów i pleśni. Czyni to z Choińskiego autora nowoczesnej opowieści. Chociaż różnego rodzaju wierzenia w moc grzybów w kulturze ludowej nie są niczym nowym, to lęk przed przemocą ze strony niezbadanych do końca i trudnych do kontrolowania organizmów, jakie stanowią pleśnie i grzyby, wydaje się pochodzić raczej od świata nauki, rozumu, szkiełka. Czynnikiem „chorobotwórczym" w fabule zekranizowanej niedawno w formie serialu gry wideo *The Last of* Us, w której świat zmaga się z epidemią żywych trupów, są właśnie grzyby, które nie tylko potrafią zawładnąć ludzkim ciałem, ale w odróżnieniu od bakterii i wirusów, nie ma na nie szczepionki i lekarstwa.

O tym, że właściwą bohaterką poetyckich utworów Choińskiego była przemoc, pisał Konrad Schiller:

> O ile w kulturze popularnej Choiński odcisnął znaczące piętno, to jego twórczość poetycka była i jest nadal mało znana lub też znana nielicznym. W jego poematach świat wydaje się podszyty przemocą, makabrą podsycaną groteską, całkowicie odrealniony i metafizyczny, ale wynikający z obserwacji rzeczywistości. Tyle tylko, że ta rzeczywistość wydaje się rozszczepiona przez halucynacyjny pryzmat, jak na przykład w *Królu Rogerze*, *Legendzie o Czerwonej Branie* czy *Filigranach*[651].

„Dla starszych dzieci". Popularnonaukowe, szkolne i harcerskie

Obie powieści Stefańskiego doczekały się wzmianki w wydanym w 1964 roku (a ukończonym w 1962 roku) *Małym słowniku literatury dla dzieci i młodzieży*[652]. Ich autor został scharakteryzowany tam jako: „poeta i powieściopisarz", który „dla młodzieży napisał dwie książki o charakterze popularnonaukowym". Warto przywołać w całości słownikowy opis (streszczenie?) obu pozycji, które chociaż popularyzują naukę, mają jednak charakter powieści. W ogóle należy w tym miejscu zauważyć, że jeśli streszczenia utworów są same w

[650] Natalia Ambroziak, *Grzyby, wiersze i skamieliny. Psychodeliczna szkoła przetrwania Bogusława Choińskiego*, „Twórczość. Miesięcznik literacko-krytyczny", 2019, nr 9 (75), s. 113.

[651] Konrad Schiller, *Bogusław Choiński – mag z Zielonki*, URL: http://topo-grafie.uw.edu.pl/miron/bez-kategorii/ludmila-murawska/ (term. wiz. 25. 05. 2023).

[652] Lech Emfazy Stefański, *Stefański Lech Emfazy* [w:] *Mały słownik literatury dla dzieci i młodzieży*, red. Krystyna Kuliczkowska, Irena Słońska, Warszawa 1964, s. 297–298.

sobie gatunkiem twórczości słownej, to streszczenia literatury dziecięcej stanowią wyjątkowo wdzięczny podgatunek tego gatunku.

> *Alchemicy*, I wyd. 1955; ost. wyd.: ilustr. J. Ćwiertnia, Warsz. 1956, NK, s. 294.
>
> Dzieje grupy współczesnych chłopców, którzy zgłębiają „wiedzę tajemną". Fabuła interesująca, zręcznie wplecione ciekawostki naukowe i wiadomości z zakresu chemii. Obok ilustracji kreskowych zamieszczono rysunki techniczne oraz reprodukcje drzeworytów z traktatów alchemicznych. (12-14)[653]

Uderza specyficzny charakter przywołanych streszczeń, chociaż nieprzypadkowo podkreśla się współczesność chłopców-protagonistów powieści *Alchemicy*. Tytuł mógł sugerować, jak w przypadku wielu innych utworów młodzieżowych, że jego akcja dzieje się w odległej przeszłości – tak było w przypadku twórczości sąsiadującego ze Stefańskim na stronie słownika Konstantego Steckiego, autora *Za Kopanem. Powieści historycznej z XVIII wieku*, ale także wielu innych utworów, czy to ubranych w kostium epok odległych, czy też sięgających akcją do czasu ostatniej wojny światowej[654]. W dodatku obok całego bogactwa wiedzy chemicznej, do akcji powieści wpleciono również informacje historyczne[655].

> *Biały pył*, I wyd.: ilustr. J. Ćwiertnia, Warsz. 1956, NK, s. 218.
>
> Przygody wakacyjne chłopca, zamiłowanego przyrodnika, który wraz z grupą dzieci śledzi i wykrywa złodziei wykradających mąkę z pobliskiego młyna. W żywą, przygodową akcję autor zręcznie wplata szereg wiadomości przyrodniczych (10–12).[656]

Z dawnych rozważań nad kwestią, w jaki sposób powinny wyglądać karty katalogowe książek dla dzieci[657], możemy dowiedzieć się dziś, że zastanawiano się, dla kogo powinno być streszczenie umieszczone na karcie (autor odpowiadał, że dla czytelników dziecięcych, a nie dla bibliotekarek i bibliotekarzy, którzy mają do dyspozycji „Nowe Książki") i czy krótki tekst powinien mieć charakter przekrojowego omówienia całości treści, czy też raczej wprowadzenia w lekturę. W przypadku beletrystyki autor opowiadał się za drugą możliwością.

[653] Tamże, s. 127.

[654] Stanisław Frycie (w dość specyficznym stylu) wskazywał, że: „powojenna proza historyczna z adresem młodzieżowym stanowi poważną część „młodzieżowej: produkcji piśmienniczej. Rozwój jej z wyjątkiem pewnych zahamowań w drugim pięcioleciu powojennym przebiegał po linii wznoszącej. W miarę upływu lat przybywało tekstów, pojawiały się nowe nazwiska twórców, wzrastały wreszcie ambicje ideowe i artystyczne piszących oraz wymogi wydawców". Zob. Stanisław Frycie, *Proza historyczna* [w:] *Literatura dla dzieci i młodzieży. W latach 1945-1970*, Warszawa 1978, s. 79.

[655] Być może dlatego, wzmiankując twórczość Stefańskiego Maria Ostasz zakwalifikowała ją jako przynależną do tematyki „historycznej" (innym wytłumaczeniem jest kierowanie się tytułem powieści). Zob. Maria Ostasz, *Oblicze powojennej krytyki literatury dla dzieci i młodzieży 1945-1956*, Kraków 1999.

[656] Lech Emfazy Stefański, *Stefański Lech Emfazy*, dz. cyt..

[657] J. Leśniczak, *Adnotowane karty katalogowe książek dla dzieci*, „Bibliotekarz", 1956, nr 23, s. 262–265.

Podany w nawiasie wiek docelowych czytelników powieści – jedna powieść jest właściwa dla osób w wieku 12-14 lat, gdy druga dla osób w przedziale 10-12 lat – opierał się prawdopodobnie na analizie i ocenie wiedzy podawanej w szkole. Należy w tym miejscu, co nie jest bez znaczenia dla dalszych rozważań, przypomnieć, że w Polsce do połowy lat 60. edukacja w szkołach podstawowych trwała 7 lat.

Być może problemy ze streszczeniem fabuł powieści Stefańskiego (miała je również Natalia Ambroziak), wynikają nie tyle ze złożoności opisanych wydarzeń, co z ich prostoty, której towarzyszy jednak mnogość wiadomości, a także sprawna konstrukcja postaci. Sprawna w tym znaczeniu, że poprzez ich wypowiedzi i przy niewielkim udziale narratora czytelnik dowiaduje się całkiem wiele na temat jednostek i społeczeństwa, w którym funkcjonują.

O Stefańskim jako autorze i jego dwóch powieściach nie wspomina natomiast Stanisław Frycie w swojej wielotomowej historii literatury dla dzieci i młodzieży. W rozdziale poświęconym „prozie o tematyce szkolnej i harcerskiej”[658], do którego to nurtu należy zaliczyć *Alchemików* oraz *Biały pył*, badacz literatury wymienia m.in. takie autorki i takich autorów jak: Adama Bahdaja, Edmunda Nizurskiego, Hannę Ożogowską, Mirę Jaworczakową oraz Helenę Bobińską. Należy jednak zauważyć, że nawet jeśli są to autorki i autorzy książek dziś uznawanych za klasykę gatunku, to zazwyczaj najsłynniejsze ich utwory powstały nieco później, pod koniec lat 50. i w latach 60. Być może *Białemu pyłowi* najbliżej pod względem swobody podejmowanych tematów do *Księgi urwisów* Niziurskiego oraz *Narciarskiego śladu* Bahdaja. W obu powieściach obecne są wątki sensacyjne i kryminalne, również rozwijane raczej w późniejszym czasie, np. *Tajemnica zielonej pieczęci* Ożogowskiej ukazała się w 1959 roku.

Czy na przegapieniu Stefańskiego jako autora zaważyła ocena wartości literackiej utworów, która zdaje się towarzyszyć historykowi literatury na kartach jego rozprawy? Być może na opinię Frycie złożyło się to, że Stefański, w przeciwieństwie do wyżej wymienionych, nie kontynuował kariery pisarza dla młodzieży i po ponad dwóch dekadach jego proza wydawała się mało interesująca dla historii literatury właśnie.

Mogła również nie spełniać głównych kryteriów przyjętych przez Frycie dla prozy tego okresu, jest bowiem z ducha inteligencka. W *Alchemikach*, chociaż autor, absolwent szkoły zawodowej, silił się na egalitarność, trudno momentami traktować wzmianki o proletariackich aspektach życia bohaterów jakkolwiek inaczej niż usprawiedliwiająco dla wymowy całej opowieści. Używając późniejszego nieco sformułowania, Stefański stworzył bohaterów-nerdów.

[658] Stanisław Frycie, *Proza o tematyce szkolnej i harcerskiej* [w:] *Literatura dla dzieci i młodzieży. W latach 1945-1970*, Warszawa 1978, s. 43–55.

W *Alchemikach* na miano to być może zasługują oni kolektywnie (nerd-kolektyw). W największym stopniu jednak to Roman i Zbyszek w *Białym pyle* mogą otrzymać miano pełnoprawnych nerdów, natomiast Teresę można określić mianem erudytki.

Kim jest dziecko, kim dorosły, a co pomiędzy?

Pierwszy kłopot, jaki mieli z powieściami Stefańskiego zarówno współcześni publikacji, jak i nam współcześni ich czytelnicy, wynika zapewne z trudności ze zrozumieniem, do kogo są skierowane. A traktując rzecz dosłownie: kto to jest „dziecko" i kto to jest ta „młodzież"? Chociaż funkcjonująca w języku codziennym kategoria „młodzieży" nie była zupełnie nowa, wszak już w dwudziestoleciu międzywojennym badano stowarzyszenia młodzieży polskiej i żydowskiej. W USA korzeni kultury młodzieżowej można również doszukiwać się w pokoleniu powracających z I wojny światowej młodych chłopców. Jednak młodzież w nowocześniejszym tego słowa znaczeniu, to grupa, o której można bezpiecznie pisać dopiero po drugiej wojnie światowej. Zdaniem Justyny Jaworskiej momentem, w którym uchwycić można wyraźnie obecność młodzieży w polskim społeczeństwie był V Światowy Festiwal Młodzieży i Studentów, który odbył się w Warszawie w 1955 roku[659].

W sposób typowy dla gatunku powieści młodzieżowej i dla dzieci, świat dorosłych jest w narracji oddzielony od świata jej bohaterów ich młodzieńczymi (dziecięcymi?) obserwacjami i wyobrażeniami. Dorośli stanowią dla bohaterów i bohaterki ważne zaplecze materialne, emocjonalne i edukacyjne. Jednak dorosłość nie została przedstawiona na kartach powieści jako stan zupełnie odmienny od dzieciństwa. Dorośli mają swoje zajęcia, miłości, lęki, kłopoty i troski, a dom rodzinny stanowi podstawę dobrostanu rodziny. Na pierwszych stronach powieści *Alchemicy* dowiadujemy się, że sieroctwo jest trudną do wyobrażenia tragedią[660] , a przecież w pokoleniu rówieśników jej bohaterów nie było zjawiskiem wyjątkowym. Trudno jednak dostrzec większe napięcia w koegzystencji dzieci i dorosłych w Kobyłce i Wołominie. Młodzież porusza się własnymi ścieżkami, dorośli mają swoje problemy. Większość spraw młodzieży reguluje drużyna działająca w ramach Organizacji Harcerskiej ZMP.

Rozterki Tadzia, dotyczące uczuć i dorastania, dorosły czytelnik może traktować jako nieco humorystyczne, chociaż są przecież właściwe dla nastoletniego chłopca: „Oto człowiek bez serca – myśli Tadzio i wpatruje się z bólem w swój obraz"[661]. Narrator powieści traktuje je poważnie i życzliwie, pokazując, że przeżycia emocjonalne mają swoje źródło (w oczekiwa-

[659] Justyna Jaworska, *młodzież: piękni dwudziestoletni*, dz. cyt..
[660] Zob. section 2.2.
[661] Lech Emfazy Stefański, *Alchemicy*, dz. cyt., s. 146.

niach rodziców i w lęku przed sprawieniem zawodu) oraz cielesne symptomy („Dzienniczek pokażę dopiero wieczorem" – myśli Tadzio smętnie. Zaczyna go boleć głowa. footcite[188]stefanski1955.

2.6. Dzień dziecka. Codziennie?

W publikacji *Obyczaje polskie. Wiek XX w krótkich hasłach* pod redakcją Małgorzaty Szpakowskiej hasło poświęcone szeroko opisanym przemianom kulturowej wizji dzieciństwa zatytułowano *dzień dziecka*. Autorce hasła i zarazem redaktorce tomu należy oddać, że dzieciństwo próbowała opisać w klamrze obchodów dnia dziecka, którego ustanowienie i obchodzenie było wynikiem określonego stanu kulturowej wizji dzieciństwa. Losy powojennego świętowania dnia dziecka mogą być punktem wyjścia do opowieści o infantocentryzmie (za Szpakowską) czy pajdocentryzmie kultury powojennej Polski, który nie był wynalazkiem zupełnie nowym i dodatkowo problematycznym z powodu wieloznaczności stawiania dziecka w centrum, jak i politycznej specyfiki Polski Ludowej lat 50.

Międzynarodowy Dzień Dziecka (MDD) ustanowiono w 1949 roku staraniem Światowej Demokratycznej Organizacji Kobiet na zjeździe tej organizacji w listopadzie 1949 roku w Genewie, a obchodzono w Polsce po raz pierwszy 1 czerwca 1950 roku. Próby ustanowienia święta dziecka były zdecydowanie wcześniejsze. Za pierwsze obchody Dnia Dziecka w Stanach Zjednoczonych uznaje się te w roku 1856, kiedy ks. Charles H. Leonard, pastor Pierwszego Kościoła Uniwersalistycznego w Chelsea w stanie Massachusetts, ustanowił dzień, w którym polecano dzieci Bogu, a rodzicom i opiekunom przypominano o obowiązku wychowania dzieci w duchu chrześcijańskim. Dzień obchodzony był w drugą niedzielą czerwca.[662]. W Turcji dzień dziecka obchodzony jest 23 kwietnia od początku lat 20. XX wieku, chociaż oficjalnym świętem państwowym stał się za sprawą Mustafy Kemal Atatürka w 1929 roku.[663].

Wraz z Genewską Deklaracją Praw Dziecka, zaproponowano jego święto na dzień 22 września, gdyż data ta była związana z uchwaleniem deklaracji. Po raz pierwszy dzień ten świętowano w II RP na większą skalę w 1929 roku z inicjatywy Polskiego Komitetu Opieki nad Dzieckiem. Ukazała się wtedy ulotka z tekstem napisanym przez Janusza Korczaka, w której czytamy:

> Jeśli się zaczyna coś nowego, nigdy dobrze nie wiadomo, co z tego będzie. Dopiero już podczas roboty przychodzą do głowy różne pomysły.

[662] *Today Is Universal Children's Day | Christian Adoption Services*, 16 czer. 2016, URL: http://christianadopt.org/today-is-universal-childrens-day/ (term. wiz. 31. 05. 2024).
[663] Vanessa York, *International Children's Day*, Weldon Owen Education Inc., 2005, s. 4–10.

Dzień dziecka, jak mówią jedni, czy Święto dziecka, jak mówią drudzy, — nowe jest w Polsce. Więc jedno dopiero wiemy:

— Ma to być dzień, poświęcony dzieciom: tak jakby imieniny wszystkich dzieci w Polsce.

Nie jest to święto kościelne, nie jest to święto narodowe, jak na przykład rocznica zwycięskiej bitwy; ale miły, wesoły dzień odpoczynku, zabaw i podarków właśnie dla dzieci.

Niech dzieci wiedzą, że dorośli są im życzliwi, pamiętają, kochają, pragną zabawić.

We wszystkich miastach Polski, dużych i małych, i na wsi — zbierają się dorośli i myślą o niespodziance jakiejś dla dzieci.

Na przykład w stolicy, w Warszawie, urządza się wycieczki za miasto, w kinach i teatrach są bezpłatne przedstawienia dla dzieci, w szkołach rozdaje się cukierki i pierniki.

Dzieci bogate od rodziców otrzymują podarki, mają rozrywki, dostają smaczne rzeczy; ale dla biednych otrzymać coś — to naprawdę wielka uciecha. (...)

Przywołany fragment słów Korczaka zdradza tylko część jego myśli, ale wskazuje na nowość tego święta i jego zamierzony charakter („imieniny wszystkich dzieci w Polsce"; „miły, wesoły dzień odpoczynku, zabaw i podarków właśnie dla dzieci"). Następnie autor uświadamia czytelnikowi problemy związane z materialnymi podarkami, które kosztują. Nie stać na nie ani biednych ludzi, ani samorządu i rządu niezbyt bogatego kraju, wciąż zniszczonego wojną. Korczak dostrzegł jednak, że obok dóbr materialnych, istnieją deficytowe dobra duchowe. W ten sposób autor *Jak kochać dziecko* przekierowywał koncepcję święta z podarków i programu atrakcji na dzień szczerej rozmowy dzieci z dorosłymi:

Oj, dzieci, nie wiecie wy, co dorośli czują, nie wiecie, co im dolega, nie domyślacie się, ile trosk i smutków mają, jak trudne i ciężkie są ich myśli.

Oj, dorośli, nie wiecie, jak często młode jeszcze dziecko — ma też wiele smutków i trudności.

Gdybyśmy tak szczerze godzinkę porozmawiali, może właśnie w tym dniu dziecka, — może by ten dzień zmienił się w Święto pojednania, Święto przymierza.

Przebaczyć winy, zapomnieć żale, złożyć obietnicę wzajemnej pobłażliwej przyjaźni.

A potem:

— A no trudno, było i minęło. Starajmy się, by w przyszłości było lepiej.

Coraz lepiej!

Niech żyją i rosną zdrowo nasze dzieci —

Viwat !

Niech będą zdrowi i żyją w pomyślności ich rodzice i wychowawcy —

Viwat !

Niech będzie mało smutku i łez, a dużo radości!

Typowy dla Korczaka głęboko pedagogiczny wymiar dnia dziecka jest niespełnioną częścią wciąż nieco zagmatwanej historii tego święta.

Międzynarodowy Tydzień Dziecka, miał swoje korzenie w niemieckich obchodach z 1921 roku, a do ZSRR dotarł rok później, w 1922 roku. Miał na celu promowanie międzynarodowej solidarności dzieci oraz wspieranie komunistycznej ideologii. Program obchodów obejmował różnorodne wydarzenia, takie jak parady, demonstracje, zbiórki charytatywne oraz działania edukacyjne i propagandowe. Początkowo obchody były skromne, ale w 1929 roku znacząco wzrosła ich ranga, kiedy to odbył się pierwszy Wszechradziecki Zlot Pionierów. Zlot ten przyciągnął delegacje z grup pionierskich z Europy Zachodniej i Stanów Zjednoczonych, a dyskusje obejmowały tematy internacjonalistyczne, takie jak trudności pionierów w krajach kapitalistycznych i potrzeba obrony Związku Radzieckiego przed agresorami[664].

Co roku, 1 czerwca, w mediach pojawiają się relacje o początkach obchodów dnia dziecka, ale mnogość opowieści kształtowanych przez różne tradycje sprawia, że najczęściej zapomina się o obchodach z początku lat 50., które dowodzą również komunistycznej natury tego święta, wprowadzonego w krajach bloku wschodniego w latach stalinizmu. Na podstawie dokumentów wytworzonych centralnie na poziomie Ministerstwa Oświaty w Warszawie oraz TPD w Warszawie, ale przesłanych do Zarządu Wojewódzkiego TPD we Wrocławiu, a także fotografii oraz relacji prasowych omawiam planowanie i wykonanie pierwszych powojennych obchodów dnia 1 czerwca.

Dokumentem otwierającym i zapowiadającym obchody MDD była *Instrukcja w sprawie przygotowań Obchodu Międzynarodowego Dnia Dziecka*[665], wydana przez Główny Komitet Obchodu Międzynarodowego Dnia Dziecka. Powołanie krajowej instytucji stanowiło lokalną odpowiedź na apel wystosowany przez międzynarodowy Komitet Przygotowawczy Obchodu, który powołały Światowa Demokratyczna Federacja Kobiet, Światowa Federacja Młodzieży Demokratycznej oraz Międzynarodowa Federacja Związków Zawodowych.

W dokumencie wyjaśniano, że „celem Międzynarodowego Dnia Dziecka jest skupienie całego postępowego świata w obronie praw dziecka do życia, normalnego rozwoju fizycznego i psychicznego, do szczęścia i nauki”[666]. Zwracano również uwagę na różnice w traktowaniu dziecka w krajach „demokracji ludowej” oraz w krajach „kapitalistycznych, kolonialnych i

[664] Catriona Kelly, *Defending Children's Rights,"In Defense of Peace": Children and Soviet Cultural Diplomacy*, „Fall”, 1 wrz. 2008, nr (9), s. 711–746.

[665] AP we Wrocławiu, Towarzystwo Przyjaciół Dzieci – Zarząd Wojewódzki we Wrocławiu, sygn. 82/513/0/2/142, *Instrukcja w sprawie przygotowań Obchodu Międzynarodowego Dnia Dziecka*, k. 1-4.

[666] Tamże, k. 1.

zależnych, gdzie dziecko jest pierwszą ofiarą wyzysku”[667]. Zwracano uwagę na to, że przebieg święta dziecka musi być ze swojej natury odmienny w krajach, w których całe społeczeństwo rozumie „sprawę dziecka”, gdzie będzie to okazja do realnego świętowania, podsumowania osiągnięć polityki skupionej na dziecku oraz wyraz międzynarodowej solidarności z miejscami, gdzie sytuacja jest zgoła odmienna. W krajach, gdzie dzieci są „na ostatnim planie”, miał to być dzień „walki o prawa do życia i szczęścia”[668]. Na całym świecie miał to być również dzień walki o pokój, który „jest potrzebny dziecku nade wszystko”[669].

W instrukcji cytowano apel wydany przez Komitet Przygotowawczy Obchodu Międzynarodowego Dnia Dziecka. Przywoływano słowa mówiące o tym, że „Społeczeństwo ma święty obowiązek opiekować się dziećmi, gdyż one budują świat jutra. Świat ten będzie odbiciem tego, co dało dzieciom społeczeństwo”[670]. Jak widać na przywołanym przykładzie, sformułowania zawarte w dokumencie sprawiały wrażenie istotnych i podniosłych, nie zdradzały przesadnie konkretnej wizji dzieciństwa, która miała być udziałem dzieci w bloku państw postępowych, w tym w Polsce. Mówiono o braku wyzysku, opiece ze strony państwa i społeczeństwa, wkładzie dzieci w przyszłość, o zapewnieniu pokoju, który sprzyja dzieciństwu. Na podstawie treści dokumentu – mimo zapewnieniom o uwidocznieniu „roli dziecka w społeczeństwie” dzięki obchodom – trudno inaczej określić tę rolę niż służebną wobec przyszłości i dostatku narodu. Na poziomie deklaracji dostrzegano bowiem jako cechy dzieci – widzianych w ich masie i ogólności – potrzeby dziecka i jego braki.

[667] Tamże, k. 1.
[668] Tamże, k. 1.
[669] Tamże, k. 1.
[670] Tamże, k. 1.

Ilustracja 2.7: Plakat z okazji Międzynarodowego Dnia Dziecka z datą 1.6.1950 oraz napisem „o pokój i lepsze jutro naszych dzieci”. Wykadrowano z fotografii w zbiorach NAC. Źródło: NAC

W instrukcji zakładano, że Komitety Międzynarodowe, Narodowe i Lokalne powinny skoordynować działania i zapewnić, że dzień ten zostanie właściwie upamiętniony.

Ustalono przeprowadzenie w zakładach pracy i szkołach, placówkach oświatowych i opiekuńczych odpowiednich akcji informacyjnych w dniach poprzedzających Międzynarodowy Dzień Dziecka w oparciu o niżej podane instrukcje: Komitety terenowe mobilizują całe społeczeństwo (Rady Narodowe, organizacje społeczne, Komitety Opiekuńcze, Koła Naukowe, Rady Zakładowe itp.) do przedstawienia warunków życia i potrzeb dzieci. Na swoich terenach organizują specjalne badania, referaty i pogadanki o tematyce dziecięcej, wydają broszury informacyjne i propagandowe artykuły dotyczące Międzynarodowego Dnia Dziecka.

Zakładano, że dzień 1 czerwca powinien być poświęcony całkowicie dzieciom, czemu miała służyć organizacja specjalnych imprez: koncertów, przedstawień teatralnych i kukiełkowych, pochodów i pokazów, szczególnie uwzględniając dzieci wiejskie i robotnicze.

Poza tym w dniu 1 czerwca wszystkie szkoły, przedszkola, zakłady oświatowe, opiekuńcze, wychowawcze, świetlice, kluby organizacji społecznych i zawodowych, wystawy sklepowe winny być udekorowane, aby podkreślić znaczenie obchodów Międzynarodowego

Dzieci w gościnie u Prezydenta RP

Prezydent RP tow. Bolesław Bierut przyjął z okazji Międzynarodowego Dnia Dziecka grupę wychowanków domów dziecka w Klarysewie i Powsinie. Na zdjęciu Prezydent RP tow. Bolesław Bierut i Premier tow. Józef Cyrankiewicz w otoczeniu dzieci.

Foto Film Polski

Ilustracja 2.8: Fotografia i podpis na pierwszej stronie Trybuny Ludu z dnia 31.05.1950 roku. Z tyłu, pomiędzy Bierutem a Cyrankiewiczem widoczny prawdopodobnie Stanisław Tułodziecki, sekretarz generalny TPD. Żeby materiał trafił do prasy w wigilię MDD, impreza musiała odbyć się co najmniej dwa dni przed dniem dziecka.[671]

Dnia Dziecka i troskliwy stosunek całego społeczeństwa do zagadnień opieki nad dzieckiem.

W związku z Międzynarodowym Dniem Dziecka przewidziane były pokazy filmowe kin objazdowych w terenie, okolicznościowe artykuły w prasie i radiu, a także konferencje prasowe dla dziennikarzy, które należało wykorzystać do akcji propagandowej.

Międzynarodowy Dzień Dziecka miał być mobilizacją całego społeczeństwa do działania na rzecz dzieci, uświadamiając konieczność pokoju, solidarności międzynarodowej i sprawiedliwości społecznej dla szczęścia dziecka.

W prasie z okazji 1 czerwca można było zobaczyć wizerunek Bolesława Bieruta z dzieckiem na kolanach (il. 2.8), otoczonego dziećmi. Wizerunek przyjaciela dzieci był dość typowy dla najważniejszych osób w państwie. Hasło poświęcone wizerunkowi prezydenta w *Słowniku Realizmu Socjalistycznego* w ogóle pomija kwestię dzieci, co być może wynika z literackich źródeł wykorzystanych przez autora[672]. W warstwie ikonograficznej wizerunek ten wzorowany był na Stalinie – chociaż z mniejszym rozmachem i w wymiarze narodowym – dlatego prezydenta otaczano dziećmi.

Od pewnego czasu historycy sztuki, a za nimi również inni badacze, zwracają uwagę na podobieństwo sanacyjnych sposobów przedstawiania do socrealistycznych realizacji. Warto

[672] Wojciech Tomasik, *Bieruta Wizerunek* [w:] *Słownik Realizmu Socjalistycznego*, red. Zdzisław Łapiński, Wojciech Tomasik, Universitas, Kraków 2004, s. 26–31.

chociażby porównać znajdujące się w gmachu Sejmu – powojennym – dekoracje autorstwa Jan Szczepkowski , wykonane jeszcze w międzywojniu, które dobrze się w tę architekturę wkomponowują. Nie ulega wątpliwości, że w sferze praktyk dotyczących władzy i kreacji jej wizerunku, kontynuowano angażowanie w tym celu dzieci. Angażowanie w znaczeniu zadania, a więc instrumentalne wykorzystanie. Chociaż sama sytuacja mogła być dla dzieci wydarzeniem atrakcyjnym. Widać to przede wszystkim w ikonografii, m.in. na zdjęciach zachowanych w Narodowym Archiwum Cyfrowym.

W roku 1950 1 czerwca wypadał czwartek - dzień nauki szkolnej i pracy, dlatego Ministerstwo Oświaty nie planowało na ten dzień głównych obchodów złożonych z atrakcji dla dzieci, przesuwając je na niedzielę, 4 czerwca.

W okólniku wydanym 25 kwietnia 1950 roku Irena Kuczyńska, Naczelnik Wydziału Ogólnego, i Stanisław Tułodziecki, sekretarz generalny Towarzystwa Przyjaciół Dzieci, deklarowali, że:

> Towarzystwo Przyjaciół Dzieci weźmie czynny udział w obchodzie Międzynarodowego Dnia Dziecka w dniu 1 czerwca 1950 r.
>
> Międzynarodowy Dzień Dziecka w br. obchodzony będzie pod hasłem „Walka o pokój w obronie praw dziecka". Dzień ten ma na celu pogłębienie świadomości, iż zadaniem krajów Demokracji Ludowej jest poprawienie doli dziecka na całym świecie oraz walka o jego szczęśliwe dzieciństwo, wychowanie w duchu sprawiedliwości, postępu i poszanowania godności człowieka.
>
> W dniu tym należy podkreślić, co dało dzieciom zwycięstwo klasy robotniczej w Polsce i krajach Demokracji Ludowej.
>
> Walka o szczęśliwą przyszłość dziecka łączy się z walką o pokój, dlatego dzień ten powinien być organizowany łącznie z Komitetami Obrony Pokoju, przy współudziale innych organizacji społecznych.[673]

Opisana w dokumencie wizja obchodów sprowadzała się do współpracy w organizowaniu obchodów MDD z Komitetami Obrony Pokoju, Ligą Kobiet, Komitetami Rodzicielskimi, ZHP, ZMP oraz wejścia przedstawicieli TPD do lokalnych komitetów obchodów MDD. Dodatkowo TPD deklarowało przygotowanie we własnym zakresie, w porozumieniu z miejscowymi komitetami, paczek dla dzieci w krajach uciskanych, jak Grecja i Hiszpania, a także zorganizowanie lokalnych imprez dla dzieci.

Catriona Kelly, analizując prasowe materiały dotyczące obchodów MDD w 1950 roku w prasie ZSRR, zauważyła, że „Relacje z tego, co faktycznie wydarzyło się w Międzynarodowym

[673] AP we Wrocławiu, Towarzystwo Przyjaciół Dzieci – Zarząd Wojewódzki we Wrocławiu, sygn. 82/513/0/2/142, *Okólnik. Międzynarodowy Dzień Dziecka, 25.04.1950*, k. 13.

Dniu Dziecka, były bardzo abstrakcyjne: same obchody nie zostały szczegółowo opisane w sprawozdaniach prasowych. Ale z pewnością była to okazja zarówno dla dorosłych, jak i dla dzieci (lub bardziej niż dla dzieci), podczas której teksty dla dzieci pełniły funkcję czysto instrumentalną. (...) Głównym celem Międzynarodowego Dnia Dziecka nie było promowanie dzieci jako aktywnych agentów w walce o pokój, ale wykorzystanie ich niewinności i bezbronności na arenie międzynarodowej jako środka wzmacniającego wojnę propagandową Związku Radzieckiego przeciwko zachodniej supremacji nuklearnej”[674]. To samo można powiedzieć o polskich relacjach prasowych dotyczących dnia dziecka.

Rok później, w 1951 roku obchody nie były już tak szeroko zakrojone, ale w prasie pamiętano o MDD. Tego dnia zamieszczono artykuł przewodniczącej TPD, Doroty Kłuszyńskiej, zatytułowany *W obronie szczęścia dzieci*.

Na przykładzie obchodów MDD Dariusz Jarosz w artykule *Główne kierunki działalności państwa w zakresie stalinizacji wychowania Dzieci w Polsce w Latach 1948–1956* wskazywał, że realizowały one cele dotyczące bieżącej polityki, służąc „w dużej części" „kształtowaniu pozytywnego obrazu ZSRR i krajów bloku wschodniego i negatywnego - krajów zachodnich”[675]. Zdaniem historyka proponowana dzieciom aktywność polegająca na pisaniu listów – w 1951 roku pisano do uczestników zlotu młodzieży w Berlinie, a w 1952 roku do pionierów z NRD i Czechosłowacji oraz do Colette Gadois, córki francuskiego robotnika, zamordowanego przez amerykańskiego żołnierza – nie tylko miała charakter propagandowy, ale była nadzorowana przez oficjalne instytucje. Również oficjalne i zatwierdzone hasła z roku 1952 dowodzą, zdaniem Jarosza, propagandowej funkcji święta dziecka. Ich przykłady to: „Niech żyje tow. Stalin — niezłomny chorąży pokoju — przyjaciel i obrońca dzieci całego świata", „Przyjaźń z ZSRR i Krajami Demokracji Ludowej — to niezawodna obrona naszych dzieci przed ludobójcami imperialistycznymi", „Wieczna hańba amerykańskim zbrodniarzom, stosującym broń bakteriologiczną przeciw narodowi i dzieciom koreańskim"[676].

W 1952 roku doszło do likwidacji zjednoczonego wcześniej TPD. Na kilka lat Towarzystwo zniknęło z życia publicznego, żeby powrócić w maju 1957 roku na czele z prezesem Stanisławem Tułodzieckim, który swoją funkcję pełnił – społecznie – przez kolejne 12 lat. Podkreślenie społecznego, a więc nie odpłatnego wymiaru funkcji w TPD, było ważne dla samego Tułodzieckiego, który wspominał: „ Pobieranie wynagrodzenia za pracę społeczną dla

[674] Catriona Kelly, *Defending Children's Rights,"In Defense of Peace": Children and Soviet Cultural Diplomacy*, dz. cyt., s. 726.
[675] Dariusz Jarosz, *Główne kierunki działalności państwa w zakresie stalinizacji wychowania Dzieci w Polsce w Latach 1948–1956*, dz. cyt., s. 124.
[676] Tamże, s. 124.

dzieci uważałem za niemoralne."[677]. Wydaje się to również istotne z punktu widzenia opowieści o instytucjach społecznych Polski Ludowej, które w popularnym odbiorze często odbierane były jako przejaw koncesjonowanej samorządności i miejsce zdobywania udokumentowanych doświadczeń oraz znajomości istotnych dla jednostkowej kariery.

Dobro i szczęście dziecka naszym celem

W niewielkiej książce wydanej w 1952 roku Natalia Obrębska, wspominana już autorka publikacji poświęconych dzieciństwu i wychowaniu, w imieniu Polski Ludowej zapewniała, że „dobro i szczęście dziecka naszym celem"[678]. Autorka przedstawiała w nim zmiany, jakie zaszły w sferze opieki i zajmowania się dziećmi za sprawą przemian politycznych i społecznych. Dwa pierwsze rozdziały poświęciła bezpośrednie krytyce sytuacji przedwojennej, następnie chwaliła osiągnięcia Polski Ludowej na polu troski o dobro i szczęście dziecka. W nieco tendencyjny sposób zrekonstruować argumenty zawarte w publikacji:

Po pierwsze, Polska Ludowa zapewnia dzieciom wszechstronny rozwój. Dzieci wychowujące się pod opieką władzy ludowej mają dostęp do nauki, kultury, opieki lekarskiej oraz wypoczynku. Władza stwarza najlepsze warunki do rozwijania talentów i zdolności młodego pokolenia, a także upowszechnia sport i kulturę fizyczną, co pozytywnie wpływa na zdrowie i kondycję fizyczną dzieci.

Po drugie, dzieci w Polsce Ludowej mogą korzystać z licznych instytucji i placówek, które są stworzone specjalnie dla nich. Na przykład, w Podgrodziu, przedstawianym jako miasto dzieci, dzieci spędzają wakacje w luksusowych warunkach. Mają tam do dyspozycji żółte domki z czerwonymi dachami, jasne pokoje, stołówki, świetlice, boiska sportowe, plażę, Dom Młodego Technika, kolej wąskotorową oraz wesołe miasteczko. Dzieci są gospodarzami tego miejsca, co daje im poczucie odpowiedzialności i samodzielności.

Po trzecie, autorka podkreśla, że władza ludowa otacza dzieci ogromną troską i miłością. Państwo zapewnia nie tylko materialne warunki do rozwoju, ale także dba o edukację i wychowanie dzieci na patriotów i budowniczych socjalistycznej ojczyzny. Przykładem jest edukacja w miastach i na wsiach, gdzie dzieci mają dostęp do szkół i mogą rozwijać swoje talenty w licznych domach kultury i pałacach młodzieży, które są bogato wyposażone i dostosowane do ich potrzeb.

Czwartym aspektem jest równość społeczna, którą wprowadza władza ludowa. Autorka

[677] *Stanisław 1909-2014 – Bracia Tulodzieccy*, URL: https://bracia-tulodzieccy.pl/index.php?title=Stanis%C5%82aw_1909-2014#Polska_Ludowa (term. wiz. 31. 05. 2024).

[678] Natalia Obrębska, *Dobro i Szczęście Dziecka Naszym Celem*, Instytut Wydawniczy "Nasza Księgarnia", Warszawa 1952.

opisuje, że przed wojną dzieci z rodzin robotniczych i chłopskich miały ograniczony dostęp do edukacji i lepszego życia. W Polsce Ludowej te bariery zostały zniesione. Wszystkie dzieci, niezależnie od pochodzenia społecznego, mają równe szanse na edukację i rozwój zawodowy. Wzrosła liczba dzieci uczących się w szkołach średnich i wyższych, co jest dowodem na demokratyzację edukacji i większe możliwości awansu społecznego.

Na koniec, autorka podkreśla, że dbałość o dzieci jest ściśle związana z budową lepszej przyszłości dla całego narodu. Rodzice, nauczyciele i całe społeczeństwo współpracują, aby zapewnić dzieciom jak najlepsze warunki do nauki i rozwoju. Wspólne działania na rzecz dzieci przynoszą korzyści całemu społeczeństwu, które dzięki temu staje się bardziej zjednoczone i zdeterminowane do dalszej pracy na rzecz budowy socjalistycznej ojczyzny. Realizacja planu sześcioletniego tylko to potwierdzi.

Sądząc na podstawie tylko i wyłącznie tej publikacji, dzień dziecka w Polsce powojennej odbywał się każdego dnia. Jest to jednak przykład znakomitej publikacji propagandowej, która tematem dzieciństwa oswajała kwestie rozwoju przemysłu i przemian społecznych oraz politycznych.

Bunt niemowląt

W filmie oświatowym[679] z 1955 roku, wyreżyserowanym przez Stanisława Urbanowicza[680], w satyrycznej formie poruszony został poważny problem: niewłaściwego ubierania niemowląt prowadzącego do ich „przegrzewania". Niemowlęta i dzieci pojawiają się na I Ogólnopolskim Zjeździe Niemowląt. Sceny ubierania niemowląt i małych dzieci, bardzo niezadowolonych, oraz podróży wózkiem, poprzedzają spotkanie wszystkich wyruszających z domu matek przed gmachem, w którym odbywa się zjazd. Jest tam nawet parking dla wózków. Sam zjazd w filmie zostaje potraktowany bardzo poważne i wzorowany jest na prawdziwych partyjnych zjazdach. Matki zostają skierowane do poczekalni, gdzie trwa transmisja radiowa, dzieci udają się na salę obrad.

Obrady prowadzi Marek, którego podobizna, niczym prezydenta, wisi na sali obrad. Dziecięcy aktor na prawdę nazywa się Marek, Marek Styczyński[681]. Obok siebie ma prezydium zjazdu. Zabiera głos, następnie oddaje go prezydium. Dzieci wspólnie referują dzieciom koszmar przegrzewania i opowiadają o jego zdrowotnych konsekwencjach. Postulat zakończenia

[679] Dziś oświata stała się edukacją.
[680] *Bunt niemowląt*, reż. Stanisław Urbanowicz, Polska 1955.
[681] Marek Styczyński, *Kolonie w PRL. Podwójna esowatość kręgosłupa [list]*, wyborcza.pl, 2015, URL: https://wyborcza.pl/7,87648,18377320,kolonie-w-prl-podwojna-esowatosc-kregoslupa-list.html (term. wiz. 27. 06. 2024).

przegrzewania niemowląt powitany zostaje gromką owacją.

Z punktu widzenia dzisiejszej wrażliwości niewłaściwy wydaje się kończący film (i wydarzenie w nim przedstawione) pokaz mody dziecięcej, w którym wzorem prawdziwych pokazów mody dziecięce modelki i modele pozują na plenerowym wybiegu, zlokalizowanym w parku. Jedna z dziewczynek zgodnie z planem pokazu zdejmuje z siebie górną część ubrania, ukazując półnagi tors.

Zjazd który, jak okazuje się na koniec filmu, „nigdy i nigdzie nie miał miejsca", co miało wskazywać wyraźnie na fikcjonalny charakter przedstawionych w filmie zdarzeń. Nadzieje dzieci na wsłuchanie się w ich głos musiały na razie pozostać niezrealizowane, chociaż film sygnalizował pewne procesy emancypacyjne, polegające na wsłuchaniu się w potrzeby dzieci. Trudno jednak w banalnym lecz efektownym à rebours nie docenić z dzisiejszej perspektywy unikalnego pomysłu na film zrealizowany w słusznej, edukacyjnej sprawie. Podejście z oddechem do tematu partyjnych zjazdów sygnalizowało odwilżową atmosferę w twórczości filmowej.

2.7. „Nieocenione usługi może oddać dziatwa szkolna". Praca dzieci w powojennej Polsce

Hasło „praca dzieci" do dziś budzi emocje w debacie publicznej. W powojennej Polsce niemal od momentu wydania pierwszych aktów normatywnych i decyzyjnych starano się pracę fizyczną dzieci, czy szerzej, osób niepełnoletnich, ograniczyć i wyeliminować za pomocą odpowiednich zapisów. Pojawiające się we wspomnieniach o okresie powojennym akcje „czynu społecznego", każą zastanowić się nad istotą ograniczenia pracy nieletnich, czy istotą pracy za wynagrodzeniem w ogóle. Kiedy wydobywa się ze źródeł informacje o tym, w jakie przedsięwzięcia – związane z wysiłkiem fizycznym, obowiązkowe lub wynikające z konieczności (np. sytuacji materialnej rodziny lub samego dziecka) – zaangażowane były dzieci, wówczas kwestia ochrony dzieci przed pracą zarobkową przedstawia się w innym świetle.

Definicja pracy dzieci może być kłopotliwa. Jeśli bowiem mówimy o samym obowiązku „robienia czegoś" to obowiązkiem (i przywilejem) może stać się edukacja. Nauka szkolna miała być pracą dzieci. Jednak zakaz przewidziany prawnie w pierwszych latach Polski Ludowej opierał się na przywoływanej już ustawie z dnia 2 lipca 1924 r. w przedmiocie pracy młodocianych i kobiet z późniejszymi zmianami. Dopiero w sierpniu 1951 roku uchwalono

nową ustawę, z pozoru podnoszącą wiek, w którym można było zatrudnić młodocianego do 16 lat, jednak zgodnie z jej zapisami możliwe było warunkowe zatrudnienie osoby w wieku 14-16 lat, co miało przede wszystkim związek z edukacją zawodową.

Stonka i nie tylko Bronka. Zaangażowanie dzieci w walkę ze stonką ziemniaczaną

Jednym z rozpoznawalnych motywów popularnej pamięci o PRL, obok kolejek, kartek, papieru toaletowego, a z konotowanych pozytywnie przedmiotów saturatora i lodów bambino, jest stonka ziemniaczana[682] zrzucana z amerykańskich samolotów (na spadochronach). I trudno uciec od niezwykle obrazowej propagandy, która zapisała się w tekstach kultury, m.in. na plakatach i w narracji Polskiej Kroniki Filmowej. Stonka była problemem całego bloku sowieckiego. Vladimir Macura uznał ją za jeden z toposów realnego socjalizmu[683], a w kontekście propagandy antyamerykańskiej opisywał Zbigniew Romek[684]. Historyk zauważył jednak, że początkowo walka ze stonką ziemniaczaną nie była elementem walki z imperialistycznym wrogiem[685].

Od początku jednak sprawa stonki dotyczyła dzieci, dlatego warto przyjrzeć się problemowi pasiastego owada bliżej. Dnia 15 maja 1946 roku ukazał się okólnik Ministerstwa Oświaty adresowany do Kuratoriów Okręgów Szkolnych, w tym przypadku do KOS Szczecińskiego, które przekazało go dalej do Inspektoratów Szkolnych i bezpośrednio do dyrekcji szkół średnich:

> W związku z pismem Ministerstwa Rolnictwa i Reform Rolnych z dnia [—-] 1946 r. nr Pr.1-VIII-3-29, Ministerstwo Oświaty komunikuje, że produkcji ziemniaka w Polsce zagraża poważne niebezpieczeństwo, wobec spodziewania się w b.r. „Stonki ziemniaczanej". Jest to szkodnik (owad), który się nadzwyczaj szybko rozmnaża, odznacza się bardzo dużą żarłocznością niszcząc krzaki ziemniaków, pomidorów i t.p., a przy silniejszym nasileniu może spowodować całkowite zniszczenie plonu. W a l k a z n i m j e s t k o s z t o w n a i u c i ą ż l i w a. Jeśli nie zdołamy zlikwidować w razie pojawienia się stonki ziemniaczanej pierwszych ognisk i pozwolimy jej się rozplenić będziemy musieli się liczyć z koniecznością zaniechania uprawy ziemniaków, a nie mamy żadnej rośliny,

[682] O pochodzeniu polskiej nazwy *Leptinotarsa decemlineata*, a dokładnie słowa „stonka" i jego związkach z „biedronką" pisała niedawno Jadwiga Waniakowa. Zob. Jadwiga Waniakowa, *Co ma wspólnego stonka z biedronką, czyli próba ustalenia pochodzenia wyrazu stonka*, „Język Polski", 2022, nr 4 (102), URL: https://jezyk-polski.pl/index.php/jp/article/view/128.

[683] Vladimir Macura, *Topika Realnego Socjalizmu*, „Teksty Drugie", 1994, nr 1 (25), s. 110–118.

[684] Zbigniew Romek, *Walka z "Amerykańaskim Zagrożeniem" w Okresie Stalinowskim*, „Polska 1944/45-1989. Studia i Materiały", 2001, nr (V), s. 181–185.

[685] Tamże, s. 181.

która zdołałaby je zastąpić. Zagadnienie stonki jest więc zagadnieniem powszechnym, obchodzącym ogół obywateli. Jednym z podstawowych zadań akcji przeciwstonkowej jest dokładne przeszukiwanie plantacji ziemniaczanych i roślin pokrewnych, celem wyłapania pierwszego momentu pojawienia się szkodnika w terenie. W p r a c y n i e o c e n i o n e u s ł u g i m o ż e o d d a ć d z i a t w a s z k o l n a. Akcja taka przy odpowiednim pouczeniu młodzieży będzie miała znaczenie wychowawcze i uspołeczniające. Ministerstwo Oświaty zaleca: 1) Organizowanie przy każdej szkole powszechnej uczniowskich kolumn lustracyjnych, dla poszukiwania stonki ziemniaczanej. Kolumny te obowiązane byłyby wziąć udział w poszukiwaniu oraz zbieraniu i niszczeniu szkodników, pod opieką nauczyciela; 2) Prowadzenie szczegółowych, okresowych lustracji plantacji ziemniaczanych (i pomidorowych) na obecność stonki, przy udziale całej szkoły; 3) Wysyłanie stałych informacji dla Stacji Ochrony Roślin Wojewódzkich Izb Rolniczych o wszelkich objawach wzbudzających podejrzenia, że mamy do czynienia ze stronką ziemniaczaną. Organizację akcji zwalczania stonki ziemniaczanej oraz szkolenie kolumn prowadzą z urzędu Stacje Ochrony Roślin Woj. Izb Rolniczych, z którymi szkoły powinny utrzymywać stały kontakt. Dla użytku szkół zostanie przesłana w najbliższym czasie szczegółowa instrukcja organizacji pogotowia przeciwstonkowego oraz plakaty. Ministerstwo prosi o nadesłanie krótkich sprawozdań Inspektoratów Szkolnych po przeprowadzonej akcji do dnia 15 X 46 roku.[686]

Z okólnika wynika, że zagrożenie stonką traktowano poważnie, rzeczowo tłumacząc na czym polega zagrożenie. Podjęcie działania przez Ministerstwo Oświaty na zlecenie Ministerstwa Rolnictwa miało charakter wyprzedzający. Pojawienie się stonki antycypowano na podstawie jej ognisk za granicą zachodnią. Zdawano sobie sprawę ze znaczenia upraw ziemniaka dla zaspokojenia krajowych potrzeb żywieniowych, a także z trudności oraz finansowych aspektów walki ze szkodnikiem.

W warunkach powojennych – odbudowy infrastruktury i odbudowy gospodarczej – bezpłatna praca dzieci i młodzieży jawiła się jako cenna, nawet jeśli nie pełnowartościowa. W mieście – podczas odgruzowywania – zaangażowanie dzieci i młodzieży miało charakter doraźnych lub planowych akcji. Na wsi sytuacja tradycyjnie przedstawiała się inaczej. Mimo propagandy obowiązku szkolnego, dzieci wciąż pomagały w gospodarstwach rolnych po zajęciach szkolnych. Jednak mobilizacja dotycząca walki ze szkodnikiem miała nieco inny charakter. Określenie „dziatwa" zwraca uwagę dziś, mogło jednak zwracać uwagę już wówczas. W *Słowniku Języka Polskiego* pod redakcją Doroszewskiego możemy przeczytać, że określenie

[686] AP w Szczecinie, Kuratorium Okręgu Szkolnego Szczecińskiego, sygn. 65/355/0/1/2, *Okólnik Nr 28 z dnia 15 maja 1946 r. w sprawie niebezpieczeństwa grożącego produkcji ziemniaka w Polsce*, k. 65, 15 maj. 1946. Wyróżnienia od autora rozprawy.

to jest przestarzałe i książkowe, oznacza „niedorosłe potomstwo; dzieci". Być może odwołując się do określenia mało precyzyjnego chciano pozostawić decyzję, co do wieku uczniów i uczennic zaangażowanych w walkę ze stonką, w gestii Inspektoratów Szkolnych. W XIX wieku jednym z bardziej uciążliwych szkodników były chrabąszcze majowe (*melolontha melolontha*), określane wówczas „chrząszczami majowymi", a potocznie „krówkami". W 1870 roku w dziale *Gospodarstwo i przemysł* „Gwiazdka Cieszyńska" podawała skuteczny sposób walki z niechcianym owadem:

> **Chrząszcze majowe**. Wiadomo powszechnie jak wielkie szkody wyrządzają same chrząszcze majowe, a głównie zaś ich gąsienice, — pędraki — które przez lat kilka obgryzają pod ziemią korzenie roślinne, jako to: kartofle, buraki itd. Wypada je więc tępić wedle możności. — Najlepszy sposób jest, obiecać chłopakom po pół albo po jednym cencie za każdą kwaterkę chrząszczy, albo żeby nauczyciele polecili, aby każdy chłopak przynosił z sobą po kilkadziesiąt albo kilkanaście chrząszczy do szkoły. W ten sposób w wielu krajach najskuteczniej wygubiają chrząszcze.[687]

W tekście dopuszczono możliwość pracy za niewielkim wynagrodzeniem. Proponowano 1 cent (czyli 1 halerz, 1/100 korony) za kwartę (ok. 1/4 litra). Płacono więc za objętość. Druga propozycja obejmowała wykorzystanie systemu szkolnego i zaangażowanie nauczyciela, który miał zlecić zbieranie chrabąszczy, tym razem na sztuki. Zwraca uwagę genderowy aspekt sprawy chrabąszcza majowego – to chłopcy mieli zbierać owady, co być może uznawano za uzasadnione kulturowo. Akurat na Śląsku Cieszyńskim na podstawowym poziomie szkolnictwa istniała długa tradycja koedukacji.

Po pierwszym lecie ze stonką ziemniaczaną na ziemiach polskich, pod koniec 1946 roku ukazała się nakładem PZWS książeczka Ireny Ruszkowskiej *Stonka Ziemniaczana: Kolorowy Dywersant*[688]. Opowiadała ona o stonce ziemniaczanej w realistycznej konwencji lekcji

[687] *Chrząszcze majowe*, „Gwiazdka Cieszyńska. Pismo poświęcone nauce, przemysłowi, zabawie i wiadomościom politycznym", 1870, nr 19 (23), s. 153. Wyróżnienie od autora rozprawy. Już w 1859 roku to samo pismo wyjaśniało, że „Chrząszcza zna każde dziecko lecz i starsi nie znają jego sposobu życia tudzież jego szkodliwości". Dalej opisywano sposoby unicestwiania chrząszcza – jeszcze nie przez dzieci i młodzież, ale przez ptactwo i wrzątek. Warto zwrócić uwagę na obecną w cytowany zdaniu strategię edukacyjną, która opiera się na kierowaniu informacji do dorosłych, chociaż pozornie do dzieci. Wspominano o możliwych zastosowaniach chrabąszczy „Przemysłowym ludziom prócz tego wiadomo że z chrząszczów wyrabia się wyborna barwa, olej a nawet i wyborny rosół. Lecz zostańmy przy rolnictwie. Sławny gospodarz Stöckhardt pokazał że ze 100 funtów chrząszczy można mieć za 1 zł wybornego nawozu". Praktyczne zastosowanie szkodnika miało podnieść atrakcyjność walki z nim. Por. *O wygubieniu chrząszczów*, „Gwiazdka Cieszyńska. Pismo dla nauki, przemysłu i zabawy", 1859, nr 13 (12), s. 101.

[688] Irena Ruszkowska, *Stonka Ziemniaczana: Kolorowy Dywersant* (Biblioteka Popularno-Naukowa. Seria Przyrodnicza), Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1946.

szkolnej. W pierwszym rozdziale zatytułowanym *Coś o ziemniaku* można było przeczytać:

> We wsi Nowy Prądnik — na odzyskanym Śląsku — odbywała się lekcja przyrody w najstarszej klasie szkoły powszechnej.
>
> Dzieci lubiły bardzo te lekcje, gdyż nauczyciel umiał zawsze opowiedzieć coś ciekawego i nowego. Toteż ucichło wszystko, gdy pan profesor stanął przy stoliku i spojrzał po klasie.
>
> — No, dziś uważać musicie pilnie, bo będziemy mówili o wojnie. Chłopcom oczy się zaiskrzyły, dziewczynkom wydłużyły się miny.
>
> — Znów o wojnie — pomyślała niejedna — ciągle tylko o wojnie.
>
> — Tak, o wojnie, o nowej inwazji wroga, który grozi nam z Zachodu — powtórzył nauczyciel. I to o takiej wojnie, w której nie tylko dorośli, ale i dzieci będą zmobilizowane do walki z wrogiem.
>
> — Ale my chyba nie pójdziemy — zaprotestowała w imieniu dziewczynek Helka Piskorkówna.
>
> — Właśnie, że pójdziecie i wy, na równi z chłopcami — uśmiechnął się nauczyciel.
>
> — O rety, cóż to będzie za wojna taka? — Coraz bardziej zainteresowana klasa patrzyła w twarz nauczyciela, czekając wyjaśnień. A on uśmiechnął się tylko znów, potem spoważniał, i zapytał: Czy wszyscy lubicie ziemniaki? (...)

Lekcja odbywa się w ostatniej klasie szkoły powszechnej w fikcyjnej wsi położonej na „odzyskanym Śląsku". W tym określeniu położenia wsi zapewne chodziło o Dolny Śląsk. Tym samym wykorzystano okazję do opowieści o Ziemiach Odzyskanych. W jakim wieku były jednak „dzieci", o których opowiada książka? Należałoby określić rok szkolny, w którym odbywała się lekcja. Książka została zatwierdzona przez Ministerstwo Oświaty w lipcu 1946 roku, a oddana do druku jesienią tego samego roku. Można więc przyjąć, że mowa o VI lub VII klasie szkoły powszechnej, a więc o uczennicach i uczniach w wieku 12 lub 13 lat (w dalszej części książki jest mowa o wieku 12 lat). W zależności od tego, jak zorganizowana była szkoła. Należy jednak pamiętać, że na skutek wojny część uczniów przyjmowana była do klas odpowiadających wiedzy i umiejętnościom, a niekoniecznie wiekowi. Zwykle dotyczyło to jednak starszych uczniów kierowanych do młodszych klas. Warto również pamiętać, że temat wojny oddziaływał w tym czasie wciąż bardzo mocno, a uczniowie i uczennice doświadczyli poprzedniej wojny osobiście.

Metaforyka wojenna jawi się jako oczywista wobec uciążliwego i groźnego szkodnika, jednocześnie jest wycelowana właśnie w owada, a nie w jego pochodzenie. Nawiązania do doświadczenia szkolnego odgrywają w przekazie książki bardzo istotną rolę. Osoba czytająca

towarzyszy uczennicom, uczniom i nauczycielowi w lekcji przyrody. Co jakiś czas przypomina się o tym, że akcja dzieje się w szkole – gdy nauczyciel wchodzi po przerwie do klasy z mapami, uczniowie przypominają, że to lekcja przyrody, nie geografii. Pedagog uspokaja ich – mapy posłużą do opowieści o stonce ziemniaczanej, która rozprzestrzeniła się początkowo po Ameryce Północnej, a swoją drogę zaczynała w surowym, suchym klimacie wschodniej części stanu Kolorado (w połowie lat 20 XIX wieku). Stamtąd odbyła triumfalną drogę na wschód (1850-1876) do oceanu oraz na północ (po 1876 roku). W tym w czasie w europejskich portach prowadzących handel za oceanem, rozpoczęto zakazywanie przywozu ziemniaków z Ameryki, a także rozpowszechniano plakaty i ulotki z kolorowym wizerunkiem stonki. Tym większy niepokój wywołuje pojawienie się stonki w 1877 roku na polach w okolicy Mühlheim (dziś dzielnica Kolonii) oraz Schildau (obecnie część miasta Belgern-Schildau w kraju związkowym Saksonia). Uprawy otoczono kordonem wojska i spalono, co spowodowało, że stonka powróciła dopiero po 10 latach, w te same rejony[689].

Te informacje przedstawiam, żeby pokazać wiedzę na temat inwazji stonki, która dostępna była w powojennej Polsce. Co jednak istotne, w opowieści pojawia się wątek celowego podrzucenia stonki: „Ponieważ stonka pojawiła się tam tak nagle, od razu w dużej ilości — Niemcy przypuszczali, że to po prostu ktoś umyślnie podrzucił im tego szkodnika. — To by już była prawdziwa dywersja wroga, prawda? — zapytał ktoś z klasy. — Naturalnie, i kto wie, czy tak nie było, gdyż w ciągu 10 następnych lat stonka w Europie nie pokazała się."[690]. W Anglii i Niemczech udawało się przez długi czas, mimo wojny światowej, powstrzymywać stonkę. Dopiero we Francji, stanowiącej port dla dostaw wojennych podczas I wojny światowej, stonka ziemniaczana stopniowo zaczęła opanowywać kolejne duże obszary. „— Czy i tu podrzucono ją umyślnie? — Raczej nie, gdyż, jak się okazało, właściciele pól od kilku lat obserwowali jej żerowanie, ale *nie czytając pism i plakatów, nie wiedzieli*, *co to jest* i nie donieśli władzom. Wykrył ją dopiero jakiś prezes spółdzielni rolniczej, który pamiętał z plakatów jak wyglądała stonka"[691]. W dalszej części tej samej wypowiedzi nauczyciel wyjaśnił, że mimo nowej kampanii plakatowej nieuświadomiona ludność nie chciała uwierzyć w niebezpieczeństwo i nie stosowała się do zaleceń rządu. Bardzo wyraźnie narracja prowadzona w tym miejscu wzmacnia rolę wiedzy i uświadomienia, czyniąc z czytelniczki lub czytelnika osobę wtajemniczoną, rozumiejącą istniejące niebezpieczeństwo. To symboliczna nagroda dla wszystkich uczestników lekcji – czytelniczek i czytelników.

Kolejny rozdział, kolejna lekcja, to wycieczka do Stacji Ochrony Roślin Śląskiej Izby

[689] Tamże, s. 9–13.
[690] Tamże, s. 12.
[691] Tamże, s. 13.

Rolniczej. „Na Śląsku komunikacja jest bardzo wygodna. Wystarczyła godzina jazdy koleją, aby nasza wycieczka dostała się do miasta.”[692]). Wykorzystano okazję do promocji Ziem Odzyskanych. Odwiedziny w Stacji opisane zostały jako niezwykle atrakcyjne dla odwiedzających ją uczniów:

> Gdy dzieci weszły do środka, nie wiedziały na co wpierw spojrzeć, tyle tam zobaczyły na raz ciekawych rzeczy. Wszędzie w szafach za szkłem i w specjalnych pudełkach oszklonych stały zasuszone okazy roślin lub zwierząt, przeważnie owadów, a na ścianach wisiały kolorowe plakaty z napisami.

Opis wystroju Stacji Roślin przynosi wiele cennych informacji. Przede wszystkim o tym, że w przekonaniu autorki sposób konstruowania statycznej ekspozycji z wykorzystaniem eksponatów, dziś uważany – w opozycji do tzw. wystaw i muzeów „narracyjnych” – za tradycyjny, konserwatywny, a nawet nudny, był atrakcyjny dla 12-13 latków[693]. Można przypuszczać, że wystawa miała przyciągać eksponatami niedostępnymi w szkole, a także powodować efekt nowości i odmienności[694]. Napisy na plakatach składały się na opowieść dotyczącą walki z zagrożeniami na roli, odwołując się do doświadczeń dzieci:

> U dołu (...) narysowany był pędrak duży, a obok mały, wielkości naturalnej, a także dzieci strząsające z drzew uczepione do liści chrabąszcze. — „Zbierajcie chrabąszcze, jeśli chcecie, aby pędraki nie niszczyły waszych zasiewów" —- przeczytała. — Pamiętasz, jak zbierałyśmy chrabąszcze? — powiedziała do Marysi, swej przyjaciółki. Marysia zaś pociągnęła ją do szafy, gdzie za szkłem widniały ponabijane na szpilkach różne motyle z rozpostartymi skrzydłami i wydmuchane gąsienice, które wyglądały jak żywe.

Czy to wspomnienia wiejskich dzieci? Bardzo prawdopodobne. Trudno jednak rozstrzygnąć, gdzie miały miejsce te doświadczenia. Czy jeszcze w poprzednim miejscu zamieszkania? I kiedy? Przed przesiedleniem? Czy już na Ziemiach Odzyskanych? Czy też mowa nie o walce ze szkodnikami, a o dziecięcej zabawie w zbieranie chrabąszczy? Niezależnie od odpowiedzi, bohaterowie książki dowiadują się dzięki wizycie na Stacji, jak wygląda stonka ziemniaczana,

[692] Tamże, s. 15.

[693] W muzeach narracyjnych eksponaty stanowią dodatek do właściwej ekspozycji, która niekiedy może się bez nich obyć. Zob. Elaine Heumann Gurian, *Civilizing the Museum*, Routledge, Nowy Jork 2006, s. 50.

[694] Jak zauważyli Joanna Wawrzyniak i Łukasz Bukowiecki, już w drugiej poł. lat 40. organizując wystawę Muzeum Warszawy w obliczu niedoboru eksponatów stworzono „protonarracyjną” wystawę operującą eksponatami zastępczymi oraz użyciem „nowoczesnych i nowatorskich rozwiązań plastycznych i scenograficznych”. Zdecydowanie wystawa „Siedem wieków Warszawy” nie miała wiele wspólnego z wystawą w Stacji Ochrony Roślin, ale warto dostrzec, że być może zmiana postrzegania wystaw atrakcyjnych dla dzieci i dorosłych, ma swoje źródła w przemianach medialnych, które wpłynęły na percepcję widzek i widzów. Zob. Joanna Wawrzyniak, Łukasz Bukowiecki, *Rzeczy i opowieści. Muzeum Warszawy wobec modelu muzeum narracyjnego*, „Teksty Drugie”, 1 sierp. 2020, nr 2020 (4), URL: https://rcin.org.pl/dlibra/publication/240397, s. 239.

jak się rozmnaża i czym się żywi („prócz ziemniaków, psianka słodkogórz, lulek, a także oberżynka (...), również i wilcza jagoda, lecz to u nas roślina rzadka”[695]).

Po akcji dokształcania i przygotowaniach, odbywa się we wsi kolejne zebranie, na którym organizowana jest walka ze stonką (chociaż wszystko ma jeszcze charakter próbny i demonstracyjny, to podkreśla się celowość i w niedalekiej przyszłości regularny charakter przedsięwzięcia lustracji pól). Najstarsza klasa zostaje przedstawiona jako odpowiedni, odpowiedzialny i przeszkolony merytorycznie zespół gotowy do lustracji pól. Ona ma utworzyć „pierwszą kolumnę lustracyjną”[696]. Lustracja, jak zostaje wyjaśnione, to przegląd pola. Instruktor rolny podkreślał odpowiedzialną rolę 12-latek i 12-latków, przy czym pragnął również „wciągnąć także i młodzież starszą. Poza tym prosiłbym, abyście wybrali spośród siebie 8 ludzi, którzy będą tworzyli kolumnę techniczną”’[697]. W kontekście tych słów warto zwrócić uwagę na dwie kwestie. Po pierwsze, słowa te wskazują na główną bolączkę przedwojennej i tuż powojennej szkoły, to znaczy brak starszych dzieci i młodzieży w szkole oraz jej dostępność. Młodzież wiejska bardzo szybko kończy edukację. Ten elitaryzm w niektórych kręgach krytykowano już przed wojną[698], tym też uzasadniano reformy szkolnictwa w Polsce Ludowej[699]. Po drugie, jak pokazują kroniki filmowe, kobiety i młodsze dzieci zajmowały się lustracją pola i zbieraniem stonki, natomiast starsi chłopcy – kolumny techniczne – opryskiwali pole „truciznami”. Zajęcie to prawdopodobnie nie tylko cechowała potrzeba siły fizycznej, odporności i odpowiedzialności, ale po prostu atrakcyjność.

Działania wobec stonki miały własny kalendarz, związany z cyklem rozmnażania się owada oraz uprawy ziemniaka. Pierwsza lustracja miała odbywać się w maju, gdy kwitnie mniszek lekarski, zwany dmuchawcem. Dzieci zostają włączone w dydaktyzujący dialog zwracający uwagę na błędność potocznej nazwy: »– To pewnie ten „mlecz” co to dzieci dla królików zbierają«[700]. Hodowla królików wciąż przez długi czas po wojnie była praktykowana na wsi, a i tam gdzie to było możliwe - także w mieście. Stanowiła źródło mięsnego poży-

[695] Irena Ruszkowska, *Stonka Ziemniaczana: Kolorowy Dywersant*, dz. cyt., s. 23.
[696] Tamże, s. 25.
[697] Tamże, s. 25.
[698] Sylwester Klebanowski pisał „Wbrew początkowym intencjom organizacyjnym dotychczasowa szkoła była powszechną jedynie z nazwy, nie zaś z treści. W szczególności po 4 tym oddziale wyjałowiała się z elementu zasobniejszego kulturalnie i materialnie, bo tu właśnie następował w całej Polsce odpływ do I–szej klasy gimnazjalnej wszystkich tych dzieci, które by y dość uzdolnione, aby się do gimnazjum dostać, a których rodzice mogli podołać kosztom ośmioletniej nauki gimnazjalnej.” Sylwester Antoni (1880-?) Klebanowski, *Co ma dać dzieciom szkoła powszechna? Komentarze i rozważania na tle statutu publicznych szkół powszechnych siedmioletnich*, Inst. Wydaw. "Bibljoteka Polska", 1934, URL: https://pbc.gda.pl/dlibra/doccontent?id=17962 (term. wiz. 19. 06. 2024), s. 5. Na cytat – przytaczam go nieco szerzej – trafiłem za sprawą: Anna Landau-Czajka, *Co Alicja odkrywa po własnej stronie lustra. Życie codzienne, społeczeństwo, władza w podręcznikach dla dzieci najmłodszych 1785-2000*, dz. cyt., s. 11.
[699] Stefan Białas, *Organizacja szkolnictwa w Polsce*, dz. cyt., s. 7–12.
[700] Irena Ruszkowska, *Stonka Ziemniaczana: Kolorowy Dywersant*, dz. cyt., s. 26.

wienia, a jednocześnie atrakcję dla dzieci. Druga lustracja miała odbywać się 3-4 tygodnie po posadzeniu ziemniaków[701] (pędy na wysokość 10-15 cm). Trzecia, w czasie kwitnienia ziemniaków (6-8 tygodni później, w zależności od odmiany ziemniaka). W ten sposób można zauważyć, że walka ze stonką ziemniaczaną przypadała również na czas wakacji letnich.

Ryc. 13.
Zbieranie chrząszczy stonki do butelek.

Ilustracja 2.9: Ilustracja z książki *Stonka Ziemniaczana: Kolorowy Dywersant*, przedstawiająca pojemnik z naftą do umieszczania stonki. (s. 27)

Sam sposób walki ze stonką został zademonstrowany całej wsi przez dzieci. Dzieci miały przewieszone przez ramię buteleczki z naftą i wodą, służące do zbierania i topienia stonki (zob. il. 2.9). Podejrzane rośliny oznaczano tyczką wbitą obok rośliny, a całe pole tablicą ostrzegawczą („Stonka! Wstęp wzbroniony”):

> Grupa (...) ustawiła się wzdłuż pola i instruktor dal rozkaz: „odlicz". — Raz, dwa, trzy — wykrzykiwały dzieci. — Zapamiętajcie sobie każdy swój numer, gdyż w tym samym porządku macie stale chodzić. Ustawcie się teraz co drugą bruzdę. Każde z was będzie miało do obejrzenia dwa rzędy, na prawo i na lewo. Iść wolno, krok za krokiem - nachylać się i patrzyć uważnie, a w razie czego wołać mnie — wyjaśniał instruktor. Gdy już dojdziecie do końca bruzdy — zatrzymajcie się i czekajcie aż dojdą wszyscy. No, a teraz naprzód! — tu instruktor klasnął w dłonie na znak, że można rozpocząć. . .
>
> Chłopcy i dziewczynki posuwali się wolno, oglądali ziemię i każdy listek. Robili to bardzo starannie, przejęci wszystkim, czego się dowiedzieli od nauczyciela i kierownika stacji. (...) Gdy wszyscy doszli już do końca swej bruzdy, instruktor kazał Wójcikowi,

[701] Kiedyś ziemniaki sadzono nieco później niż obecnie. Tradycyjnie, ziemniaki sadziło się w maju, po tzw. „zimnej Zośce” (15 maja), kiedy ryzyko przymrozków było niewielkie. Obecnie rozpoczyna się sadzenie już w kwietniu, a nawet pod koniec marca, jeśli warunki pogodowe na to pozwalają. Już na początku lat 50. zaczęto eksperymentować z tzw. „wczesnymi” odmianami ziemniaków, ze względu na skrócenie czasu pojawienia się ich na stołach. Zob. Jerzy Korohoda, *Ziemniaki wczesne*, Państwowe Wydawnictwo Rolnicze i Leśne, Warszawa 1951.

który był ostatnim, zawrócić, ominąć jedną bruzdę obok siebie i stanąć w następnej, tak że teraz on był pierwszym. Inni kolejno ustawiali się obok, aż wreszcie Wicek, który przedtem był pierwszy, zajął ostatnią parę rzędów.

— Kiedy następnym razem, będziecie zawracać, ty będziesz znów pierwszy — tłumaczył mu instruktor. W ten sposób mniej sobie przeszkadzacie przy przechodzeniu do nowych bruzd.[702]

Było to dla dzieci zadanie, jak każda praca fizyczna, związane z cielesnością. Należało iść wolno, równo, trzymać się swojej bruzdy, nie można się dekoncentrować rozmową, należy wytężyć wzrok, patrzeć na obie strony (zob. il. 2.10). Następnie w prawidłowej kolejności zawrócić. Praca żmudna i długo trwająca, w zależności od pogody na pełnym słońcu. Angażująca i męcząca. Być może dlatego, doceniając wysiłek uczniów i uczennic, wręczano dyplomy za walkę ze stonką. Nie była to jednak gratyfikacja finansowa. Praca dzieci i młodzieży miała wymiar społeczny („Toć to sprawa ogólna, społeczna”[703]). Mimo warunków, wspólna praca mogła też mieć wymiar więziotwórczy.

Ryc. 7.
Przeglądanie plantacyj ziemniaków.

Ilustracja 2.10: Ilustracja z książki[704] (s. 27).

Drugie wydanie książki Ruszkowskiej ukazało się w 1950 roku[705]. Treść została zmodyfikowana tylko w niewielkim stopniu. Opowiadanie o uczniach z Nowego Prądnika uhistoryczniono, to znaczy wprost wskazywano, że historia dzieje się zaraz po wojnie. Dodano również nowy rozdział, opisujący dotychczasowe doświadczenia dzieci ze stonką ziemniaczaną pt. *Dzieci znajdują stonkę*. Rozdział ten ogniskuje dobrze kwestie edukacji i popularyzacji wiedzy

[702] Irena Ruszkowska, *Stonka Ziemniaczana: Kolorowy Dywersant*, dz. cyt., s. 31.
[703] Tamże, s. 31.
[705] Tenże, *Stonka Ziemniaczana: Kolorowy Dywersant*, Wyd. 2 (Biblioteka Przyrodnicza), Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1950.

w pierwszych latach Polski Ludowej, wskazuje bowiem na kilka aktywności. Po pierwsze, do wsi przyjeżdża objazdowe kino z filmem o stonce ziemniaczanej – dzieci widziały w powiększeniu larwy stonki wykluwające się z jajeczek i konsumujące („mała larwka zjadła nawet siedzącą obok słabszą siostrzyczkę, a potem dopiero zeszła na liść”[706]). Cały film trwał kilka minut, jednak dzieci dowiedziały się od pani, która objaśniała obrazy, że pracownicy filmowi czasami całą noc lub kilka dni przesiedzieć muszą, aby sfotografować na przykład larwę w chwili zrzucenia skórki”[707]. Dzieci miały więc do czynienia z pokazem filmu i prelekcją po filmie.

Po drugie, spółdzielnia sprowadziła „zapałki z nalepionym na pudełeczko kolorowym rysunkiem stonki”. Dorośli oglądali z ciekawością pudełka, chłopcy żądali takiego skarbu od rodziców, a nauczyciel nakazał młodszym dzieciom przerysowanie stonki z pudełka od zapałek. Kwestia dzieciństwa po II wojnie światowej wymaga więc krótkiej dygresji na temat filumenistyki, czy raczej na temat samych etykiet. Jak pisali autorzy wstępu do katalogu wydanego w drugiej połowie lat 60. XX wieku:

> Należy zdać sobie sprawę, że etykieta zapałczana spełnia dwie zupełnie różne funkcje: jedną dziś już w zasadzie szczątkową - nalepki towarowej i drugą będącą w pełni rozkwitu - funkcję mikroplakatu o określonych zadaniach propagandowych, oświatowych lub reklamowych. W zależności od tych zadań rozróżniamy trzy zasadnicze typy etykiet, które spełniają trzy podstawowe funkcje społeczne: I. narzędzia agitacji i propagandy społeczno-politycznej lub gospodarczej, II. pomocy naukowej (oświatowej) popularyzującej wiadomości z dziedziny kultury, sztuki, ochrony zdrowia itd. - zwłaszcza w nawiązaniu do praktycznych potrzeb życia codziennego (np.: ochrona przyrody, zapobieganie wypadkom drogowym, ochrona przeciwpożarowa), III. środek reklamy handlowej, usługowej, ubezpieczeniowej itp. Niektóre etykiety spełniają jeszcze inną, czwartą funkcję - IV dekoracyjną. Etykieta typu dekoracyjnego w klasycznej postaci pozbawiona jest jakichkolwiek zadań użytkowych, stanowi po prostu estetyczną ozdobę pudełka zapałczanego przeważnie asortymentów luksusowych lub eksportowych.[708]

Obecnie szczątkowa funkcja stała się główną. Natomiast właśnie w funkcji „mikroplakatu”, jak ją określili specjaliści, etykiety zapałczane były związane z dzieciństwem i propagandą na jego rzecz w powojennej Polsce. Za ich sprawą zachęcano do: szczepień i ochrony przed gruźlicą („Chroń dziecko przed gruźlicą – za sprawą szczepień BCG”), przebywania dziecka na świeżym powietrzu (hasło „Słońce, powietrze, witamina D zwalczają krzywicę” oraz „Słoń-

[706] Tamże, s. 34.
[707] Tamże, s. 34.
[708] *Ogólne uwagi o filumenistyce* [w:] Feliks Kietowicz i in., *Ilustrowany Katalog Polskich Etykiet Zapałczanych 1945-1966*, Agencja Wydawnicza "Ruch", Warszawa 1967, s. 5.

ce i powietrze zwalczają krzywicę"), dbania o bezpieczeństwo dzieci („Chowajcie zapałki przed dzieckiem", „Zapałki w ręku dziecka to pożar")[709], ubezpieczania dzieci („Matko! Czy ubezpieczyłaś już swe dziecko w PZU..."[710]), zbierania złomu („Młodzieży zbieraj złom metali nieżelaznych")[711]. Zachęt dotyczących dbania o zdrowie i sprawy społeczne było znacznie więcej. Jednak, jak zauważono w książce dotyczącej stonki, również sam wygląd etykiet mógł być dla dzieci atrakcyjny, czy to jako przedmiot kolekcjonerski, czy jako dzisiejszy „gadżet", związany z bieżącymi wydarzeniami, np. sportowymi, jak kolarski Wyścig Pokoju.

Ilustracja 2.11: Etykiety zapałaczane zachęcające do zwalczania stonki ziemniaczanej. Źródło: *Ilustrowany Katalog Polskich Etykiet Zapałczanych 1945-1966* (s. 18).

W końcu w szkole w Nowym Prądniku odbywa się przygotowane w tajemnicy przez dzieci z jednej z klas przedstawienie szkolne oparte na przerobionym wierszu M. Michalskiej, drukowanym w "Promyku" pod tytułem *Biedronka i stonka*. W przedstawieniu dzieci biedronki zjadają mszycę, a dzieci stonki objadają liście ziemniaków. Wszystkie wymienione aktywności mają oczywiście miejsce jesienią i zimą. Wiosna i lato przeznaczone są na prawdziwe lustracje pól.

W 1952 roku do księgarń trafiła książka dla dzieci z rymowanym utworem Jana Brzechwy oraz ilustracjami Jana Marcina Szancera zatytułowana *Stonka i Bronka*[712], wydana przez Państwowe Wydawnictwo Rolnicze i Leśne. Współpraca obu autorów nie dziwi, ponieważ już wcześniej Szancer ilustrował utwory autora *Pchły Szachrajki*. Utwór z prostym rymem w tytule w sposób systematyczny i w atrakcyjnej formie przedstawiał problem konsumpcji

[709] Feliks Kietowicz i in., *Ilustrowany Katalog Polskich Etykiet Zapałczanych 1945-1966*, Agencja Wydawnicza "Ruch", Warszawa 1967, s. 18.
[710] Tamże, s. 31.
[711] Tamże, s. 30.
[712] Jan Brzechwa, Jan Marcin Szancer, *Stonka i Bronka*, Państwowe Wydawnictwo Rolnicze i Leśne, Warszawa 1952.

ziemniaka, działalności stonki ziemniaczanej i walkę z nią bohaterki poematu, Bronki (a właściwie zaalarmowanych przez Bronkę służb i ochotników). Bronka jest harcerką, w ramach OH ZMP, ale jest dobrze poinformowana, co robić ze stonką, zresztą jak całe społeczeństwo, a „nawet dzieci”:

Nie ma chwili do stracenia,
Bo się stonka rozprzestrzenia,
O tym wiedzą nawet dzieci —
Więc i Bronka szybko leci
Wprost do Rady Narodowej.
Wnet meldunek jest gotowy,
Kierownicy, kontrolerzy
Robią wszystko, co należy,
W telefonach dzwonią dzwonki:
„W polu jest ognisko stonki!”

Nie minęło pół godziny
Jak zebrały się drużyny
I ruszyły w pole żwawo,
Przeglądają krzaki z wprawą. (...)[713]

[713] Tamże, s. 10.

(a) s. 9

(b) s. 8

Ilustracja 2.12: Ilustracje z książki *Stonka i Bronka*.

Jak widać w utworze, schemat postępowania ustalony w pierwszych powojennych latach pozostawał bez zmian – drużyny lustracyjne wyruszają w pole, chociaż reforma administracji publicznej w 1950 roku uczyniła z Rad Narodowych koordynatora działań związanych również ze stonką. Ilustracje z antropomorfizowaną stonką uzupełniały treść utworu dodatkowymi kontekstami. O ile w tekście utworu stonka również ma ludzkie zachowania (np. ziewa), o tyle na ilustracjach widać jej zdecydowanie burżuazyjny wygląd i charakter (zob. il. 2.12a). Tekst rymowany nie wspomina dosłownie o źródle stonki, jednak ilustracje Szancera przedstawiają zdecydowanie kontekst antyamerykański (zob. il. 2.12b). Wtóruje mu ostania część książki zatytułowana *Przeczytaj ojcu i matce!*, w której informuje się wprost o tym, że „W roku 1950 stonka zrzucona przez samoloty amerykańskie na terytorium Niemieckiej Republiki Demokratycznej i Czechosłowacji, wystąpiła masowo w zachodnich województwach”[714].

Historia walki ze stonką ziemniaczaną, angażująca społeczne siły, w tym dzieci i młodzież, jest dzisiaj pamiętana przede wszystkim z powodu antyamerykańskiej propagandy. Warto jednak zwrócić uwagę, że wątek celowego wykorzystania stonki jako „dywersanta” jest starszy niż antyamerykańska propaganda, natomiast sam pomysł narracji antyimperialistycznej w całej Europie Środkowej był pretekstem do mobilizacji całego społeczeństwa, w tym dzieci i młodzieży. Natomiast sama akcja lustracji pól i zbierania stonki na tyle mocno utrwaliła

[714] Tamże, s. 14.

się w mitologii pierwszych lat powojennych, że przedstawiający ją rysunek wykonany przez 9-letnią Halinę Kuźmin ze Szczecinka (zob. il. 2.13), trafił do albumu *10 lat Polski Ludowej w rysunkach dziecięcych*, o którym piszę nieco szerzej w kolejnej części pracy.

Ilustracja 2.13: Rysunek wykonany przez Halinę Kuźmin ze Szczecinka, zamieszczony w albumie *10 lat Polski Ludowej w rysunkach dziecięcych* (rys. nr 39 w publikacji).

Rozdział 3

Problem wychowania

Wojenne prace nad koncepcjami mającego się odrodzić państwa obejmowały nie tylko kształt jego instytucji edukacyjnych i wychowawczych, ale również ujmowały w różnych formach projektowane cechy lub postawy jego przyszłych mieszkańców. Okres 1944-1948 był zdecydowanie czasem gorących dyskusji dotyczących kierunku, w jakim powinno zmierzać wychowanie w powojennej Polsce. Chociaż szanse nie były wyrównane, rozstrzygnięcie dopiero miało nastąpić.

W 1946 roku uczniowie Henryka Rowida wydali książkę *Podstawy i zasady wychowania*[715]. Było to dzieło rozpoczęte jeszcze przed wojną i pisane podczas wojny, której końca Rowid nie doczekał – zmarł w 1944 w obozie koncentracyjnym Auschwitz-Birkenau. Dwa lata później wydawnictwo Nasza Księgarnia opublikowało niedokończoną pracę. Przypadek Rowida pokazuje, że być może nie mogła na gruncie polskim istnieć teoria pedagogiczna czy postać pedagoga, która wpasowałaby się w wymogi czasu monopartyjności i stalinizmu.

Pracę omawiającą *Współczesne teorie i nurty wychowania* Bogusław Śliwerski rozpoczął od przedstawienia i krytyki celów komparatystycznych badań pedagogicznych w Polsce Ludowej, które służyły jego zdaniem monitorowaniu i odrzucaniu lub fragmentarycznemu wykorzystywaniu wszelkich prądów i nurtów niezgodnych z marksizmem, a także uzasadniały konieczność podporządkowania pedagogiki, a w szczególności teorii wychowania, zasadom empiryzmu logicznego i przejścia od subiektywizmu do obiektywizmu metodologicznego[716]. Niejako na marginesie, bo w przypisie, Śliwerski wyraził opinię nie tylko o komparatystyce, ale w ogóle o pedagogice akademickiej w latach 1949-1956, wskazując, że był to „okres upadku polskiej pedagogiki” oraz obszernie cytując opinię Karola Kotłowskiego:

> Wytworzyła się tego rodzaju sytuacja, że największymi autorytetami pedagogicznymi stali

[715] Henryk Rowid, *Podstawy i zasady wychowania*, Nasza Ksigarnia, Warszawa 1946.

[716] Bogusław Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza "Impuls", Kraków 2005, s. 9.

się wielcy politycy i publikacje pedagogiczne miały zmieniać swój ton w zależności od tego, co w czasie ostatniego przemówienia powiedział ten lub inny polityk. W ten sposób produkcja pedagogiczna ulegała niesłychanie szybkiemu starzeniu się i dezaktualizacji. [...] Tymczasem politycy rozumowali często podobnie, jak ów legendarny kalif palący aleksandryjską bibliotekę: Jeżeli piszesz o tym, co jest zawarte u Kairowa, to praca twoja jest niepotrzebna, jeśli zaś zawiera to, czego u Kairowa nie ma, jest szkodliwa. W ten sposób zlikwidowano najbardziej twórczy dział pedagogiki – refleksję pedagogiczną podcinając zupełnie byt pedagoga teoretyka, który wyręczany we wszystkim przez polityka nie miał właściwie nic do roboty. [...] Brak nowych naukowych metod badawczych w pedagogice po zdeprecjonowaniu burżuazyjnych starano się wyrównać zapożyczeniem od polityki jej generalnej metody – propagandy.[717]

Krytyczna opinia znanego polskiego pedagoga wyrażona w okresie odwilży dobrze charakteryzuje trzon szeroko pojętej myśli pedagogicznej doby stalinizmu, w której w przemówieniach, prasie i wydawnictwach książkowych centralne miejsce zajmowały wypowiedzi Lenina, Stalina, Michaiła Kalinina oraz Bolesława Bieruta. Nieuczciwe byłoby jednak pominięcie w tym zestawieniu Antona Makarenki. Był on zdecydowanie politykiem, a pedagogiem, chociaż jednocześnie przede wszystkim wybitnym praktykiem, a nie teoretykiem, którego kojarzono z jednym tylko dziełem – *Poematem pedagogicznym*.

Analizując myśli zawarte w referatach, przemówieniach, a nawet dokumentach urzędowych, można zrekonstruować wyobrażoną sylwetkę młodego człowieka wychowywanego przez państwo Polskie po II wojnie światowej. Mariusz Mazur zrekonstruował w swojej pracy koncepcję nowego człowieka[718], nazywaną przez niego samego wartościująco „człowiekiem tendencyjnym", której urzeczywistnienie przyświecało władzom PPR, a później PZPR.

Omawiając sytuację polskich dzieci po wojnie, Władysław Theiss podważył sens pisania o komunistycznym wychowaniu, biorąc to sformułowanie w cudzysłów[719]. Jednocześnie ten sam badacz wyraził postulat rzetelnego badania pedagogiki komunistycznej[720], pisząc w artykule zatytułowanym *Bezprizorni. Dzieci Stalina i Makarenki* bez wahania:

Bezprizorni okresu Radzieckiej Rosji są tragicznym i wstydliwym doświadczeniem społecznym oraz pedagogicznym. Są jednocześnie ofiarami tego systemu, jak i materiałem

[717] Karol Kotłowski, *O przyczynach upadku pedagogiki uniwersyteckiej w Polsce Ludowej*, „Nowa Szkoła", 1957, nr 3, s. 278–279 w: Bogusław Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, dz. cyt., s. 9.

[718] Mariusz Mazur, *O człowieku tendencyjnym... Obraz nowego człowieka w propagandzie komunistycznej w okresie Polski Ludowej i PRL 1944-1956*, Lublin 2009.

[719] Wiesław Theiss, *Sieroctwo wojenne polskich dzieci (1939-1945). Zarys problematyki*, „Przegląd Pedagogiczny", 2012, nr 1, s. 79–95.

[720] M.in. tamże; *Bezprizorni. Dzieci Stalina i Makarenki* [w:] *Wymiary dzieciństwa. Problemy dziecka i dzieciństwa w zmieniającym się społeczeństwie*, red. Jadwiga Bińczycka-Feluś, Barbara Smolińska-Theiss, Impuls, Kraków 2005, s. 73–86; tenże, *Zniewolone dzieciństwo. Socjalizacja w skrajnych warunkach społeczno-politycznych*, dz. cyt..

do wytworzenia stalinowskich „nowy śrubek i trybów", koniecznych do funkcjonowania komunistycznej machiny. Ich wychowanie i reedukacja – by sięgnąć do języka sowietologów – to utopia w utopii. Króluje w niej antyhumanizm i depersonalizacja, a płytki instrumentalizm wychowawczy (pierekowka) idzie w parze z komunistyczną propagandą sukcesu (wychowanie „nowego człowieka" dla „nowych czasów"). Ogół tych działań o tyle jest do zaakceptowania, o ile chroni najmłodszych przed fizycznym unicestwieniem. Jednakże widoczna jest w całej pełni bezradność, słabość tej „pedagogiki", a także – trzeba to jasno powiedzieć – jej fałsz. Jest ona wtedy efektem kłamstwa i służy kłamstwu. Nie ma zresztą szans, by znaleźć się w innej roli, by przyjąć inną postać.

Człowiek tendencyjny?

We wspomnianej pracy Mariusz Mazur udokumentował tezę o tym, że celem wychowania komunistycznego było stworzenie nowego człowieka, którego można określić „człowiekiem tendencyjnym", określanego w ten sposób w nawiązaniu do terminu „powieść tendencyjna". Jak twierdzi Mazur, bardzo łatwo znaleźć analogię między cechami wspomnianej odmiany powieści, a cechami postaci nowego człowieka:

> Nakazano mu kierowanie się tendencją, stronniczością, uleganie narzuconym wartościom ideowym, z których wyprowadzono całą resztę przekonań i postaw. Zaprojektowano jego skłonności, podporządkowanie określonemu zestawowi tez, ustalono odrzucenie wszystkich innych, niezaprogramowanych. Był on wreszcie stereotypowy, ale jego stereotypowość odnosić się miała nie do szablonów już istniejących, ale do jednego, powstającego właśnie nieco eklektycznego modelu. Adekwatne dla literatury tendencyjnej uproszczenia i przejaskrawienia dotyczą nie tylko jego obrazu i propagandowego wizerunku, ale także niego samego i jego cech osobowościowych.[721]

W swojej pracy Mazur rekonstruował raczej obraz, a nie koncepcję „człowieka tendencyjnego", co było konsekwencją analizy dokonanej podczas żmudnych badań nad materiałem źródłowym. Próby przełożenia „obrazu" na „koncepcję" – w formie przyczynkarskiej – podjął się autor w ostatnim z rozdziałów książki.

Autor nie wyzbył się zarazem tendencyjności w swojej interpretacji. Nawet bowiem zakładając pluralizm procesu wychowania i brak starannej nad nim kontroli ze strony państwa, trudno uznać, że istnieje wychowanie inne niż tendencyjne. Kwestię tę rozwijam w dalszej części rozdziału, odwołując się do konkretnego przypadku zastosowania w pedagogice powojennej prac sowieckiego pedagoga Antona Makarenki.

[721] Mariusz Mazur, *O człowieku tendencyjnym... Obraz nowego człowieka w propagandzie komunistycznej w okresie Polski Ludowej i PRL 1944-1956*, dz. cyt., s. 10.

3.1. Niebywała kariera Antona Makarenki i *Poematu pedagogicznego*

Jednym z węzłowych problemów istotnych dla badacza kultury polskiej okresu powojennego jest kwestia importu idei, praktyk, motywów kulturowych itd. ze Związku Radzickiego. W dziedzinie wychowania, edukacji i pedagogiki próby przenoszenia osiągnięć ZSRR niejednokrotnie wzbudzały kontrowersje, chociaż ich znaczenia nie można bagatelizować. Dobrze ten węzłowy problem ilustruje historia urodzonego na Ukrainie sowieckiego pedagoga, którego nazwisko stało się w Polsce synonimem komunistycznych pomysłów na wychowanie.

„Makarenko", „*Poemat pedagogiczny*" i „kolektyw" to hasła wywoławcze, które w okresie po 1956 roku towarzyszyły krytyce podejścia do wychowania w okresie stalinizmu, a dziś wciąż jeszcze stereotypowo przywołuje się je negatywnie oceniając system edukacyjny w okresie PRL lub w ogóle komunistyczną przeszłość. W potocznym odbiorze idee sowieckiego pedagoga kojarzone były przede wszystkim z doniosłą rolą kolektywu w wychowaniu. Jak zauważył najzagorzalszy propagator myśli Antona Makarenki, Aleksander Lewin, sowieckiemu pedagogowi przypisywano nigdy nie wyrażoną przez niego myśl o konieczności wychowania: „Przez kolektyw, w kolektywie, dla kolektywu". Nazwisko Makarenki stało się – do roku 1956 – słowem-kluczem powtarzanym i odmienianym przez wszystkie przypadki przez pedagogów, wychowawców, nauczycieli i władze oświatowe, jak również funkcjonującym wśród uczniów i wychowanków instytucji edukacyjnych. O Makarence i jego pracy pisano, dyskutowano, *Poemat pedagogiczny* wystawiano w teatrach całej Polski. Na Wydziale Pedagogiki Uniwersytetu Warszawskiego funkcjonowała Pracownia Makarenkowska. Zdecydowanie trudniej rozstrzygnąć, co wiązało się z powoływaniem się na Makarenkę, jego nazwisko i metodę – czy rzeczywisty był kontakt z jego twórczością literacką i poglądami; czy wprowadzano w życie postulowaną przez niego postawę wobec dzieci; czy stosowano określone metody w praktyce pedagogicznej. W późniejszych latach nazwisko Makarenki funkcjonowało w wymiarze nobilitującym jako synonim wybitnego pedagoga lub wychowawcy: „Chciałoby się dr Nowaka nazwać Makarenką naszych dni (...)" - donosił "Dziennik Bałtycki" w roku 1970, pisząc o popularnym wśród młodzieży twórcy koła fotograficznego[722]. Funkcjonowało także prześmiewczo: Stanisław Barańczak odnotował w jednym ze swoich artykułów dotyczących "topiki wolności" fragment niezachowanego w całości tekstu piosenki żołnierskiej:

Ojcem, matką, Makarenką,

głową, bratem, prawą ręką...

[722] *Nasz Makarenko*, „Dziennik Bałtycki", 20 paź. 1970, nr 248 (8168), s. 6–7.

(...)

Kimże to nie musi być

kapral dziś, kapral dziś![723]

Niezależnie jednak od rozpoznawalności w kulturze masowej, nazwisko Makarenki na kilka lat zostało wtłoczone w ramy kursów nauczycielskich i do pedagogicznych podręczników. Jednak narzędziowy sposób wykorzystania jego myśli dostrzegli nawet propagatorzy pedagogiki Makarenki, tacy jak Aleksander Lewin[724]. Odwilżowa atmosfera przyniosła krytykę zarówno ślepego powielania pedagogicznych założeń Makarenki (lub jemu przypisywanych), ale również doprowadziła do prób przewartościowania pedagogiki radzieckiej; kolejne lata zostały naznaczone próbami powrotu do idei Makarenki, chociaż rzadko w dosłownej formie. Dziś Makarenko został w znacznym stopniu wyparty ze zbiorowej pamięci, chociaż czasem powraca jako symbol porażki i okrucieństwa socjalizmu w kwestii wychowania dzieci i młodzieży[725]. W biograficznym reportażu historycznym autorstwa Sylwii Frołow, dotyczącym Feliksa Dzierżyńskiego, Makarence przypisane zostało zadanie organizacji, pod okiem przewodniczącego WCzK, wychowania w instytucjach opieki nad bezdomnymi dziećmi w całym kraju sowieckim na początku lat 20. XX wieku[726], co – jak pokażę – nie mogło mieć miejsca i tylko częściowo nastąpiło w połowie lat 30. XX wieku. Dowodzi to skali narosłych wokół tej postaci nieporozumień. Nieporozumień, których źródeł należy szukać w propagandzie ZSRR, ale również w recepcji twórczości sowieckiego pedagoga w Polsce. Koncepcje Makarenki funkcjonują tylko w obiegu naukowym. Jest on czytany przez studentów pedagogiki i naukowców, jego nazwisko wspominane jest w podręcznikach do historii wychowania, chociaż próby odczytania jego twórczości nieczęsto wykraczają poza określony zbiór stereotypów o komunizmie i wychowaniu w komunizmie, czego przykładem są choćby artykuły i książki Wiesława Theissa[727]. Jednoznaczna opinia o działalności Makarenki, wyrażona przez polskiego pedagoga, nie wzięła się – wbrew badawczym zamierzeniom artykułu – wyłącznie z lektury literatury pięknej i wspomnień, ale jest również pochodną polskiej recepcji tej

[723] *Ojcem, matką, Makarenką*, sł. B. Choiński, M. Dagnan; muz. Z. Ciechan. Cytat za: Stanisław Barańczak, *Piosenka i topika wolności*, „Pamiętnik Literacki", 1974, nr 3 (65), s. 137.

[724] Aleksander Lewin, *Makarenko. Konfrontacje pedagogiczne*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1960.

[725] Za przykład może posłużyć tekst zamieszczony na blogu Izabeli Brodackiej–Falzmann, w którym autorka pisze m.in.: „(...) Dzieci wychowywane przez Makarenkę donosiły na siebie, co nazywano wychowywaniem wzajemnym. Były też zmuszane do publicznego kajania się" . Por. Izabela Brodacka-Falzmann, *Poemat pedagogiczny*, URL: http://naszeblogi.pl/37718-pedahohycheskaia-poema (term. wiz. 18. 04. 2013)

[726] Sylwia Frołow, *Dzierżyński. Miłość i rewolucja [biografia intymna]*, Wydawnictwo Znak Horyzont, Kraków 2014, s. 245.

[727] Zob. Wiesław Theiss, *Sieroctwo wojenne polskich dzieci (1939-1945). Zarys problematyki*, dz. cyt.; tenże, *Zniewolone dzieciństwo. Socjalizacja w skrajnych warunkach społeczno-politycznych*, dz. cyt.; tenże, *Bezprizorni. Dzieci Stalina i Makarenki*, dz. cyt..

koncepcji pedagogicznej.

Zarówno ze względu na popularny odbiór, jak i fachowe zastosowanie twórczości Makarenki, konieczne dla myślenia o pedagogice i wychowaniu w Polsce po drugiej wojnie światowej jest, w moim przekonaniu, nie tylko dostrzeżenie fenomenu sowieckiego pedagoga, lecz również opisanie drogi i konsekwencji przeniesienia jego utworów oraz koncepcji do Polski. Jak pokażę w dalszej części wywodu, był to bezpośredni import idei i twórczości z ZSRR, jednak jego konsekwencje – mimo znamion powierzchowności – okazały się daleko idące. Warto porównać wpływ Makarenki z wpływem innych istotnych dla ZSRR postaci – wśród nauczycieli propagowano chociażby wizję wychowania komunistycznego promowanego przez Michaiła Kalinina. Porównanie to prowadzi do hipotezy, że potrzebowano przede wszystkim martwych ideologów, których pisma stawały się kanonem, obrastającym stopniowo w komentarze i nowe użycia.

„Wychowawcą byłem też nieszczególnym"

Anton Makarenko, który na kilka lat stał się naczelnym pedagogiem powojennego ZSRR, a w konsekwencji również państw bloku wschodniego, jest postacią wokół biografii której narosło wiele legend i nieporozumień. Niektóre można wytłumaczyć po prostu pomyłkami autorów i wydawców, tak jak wątpliwości, co do miesiąca i roku urodzenia – styczeń czy marzec[728], 1888 czy 1889, inne są efektem pośmiertnego kultu Makarenki w ZSRR.

Podstawową dla tematu, krytyczną biografią Makarenki w języku polskim, jest pierwsza część wydanej w 1990 roku pracy Mariana Bybluka, zatytułowanej *Inny Makarenko. Krytyczna analiza działalności, rozwój myśli pedagogicznej i zastosowanie w ZSRR*[729]. Autor przeanalizował nie tylko bogatą literaturę makarenkoznawczą wydaną przede wszystkim w języku rosyjskim i niemieckim, ale sam prowadził badania archiwalne, a także przeprowadził wizję lokalną w miejscach, gdzie pracował Antoni Makarenko. Pozwoliło to na kilkudziesięciu stronach rozprawy – wydrukowanej czcionką maszynową i skromnie oprawionej – przedstawić bardziej kompletny portret Makarenki[730]. Stało się to możliwe dzięki uzupełnieniu, reinterpretacji i rekonfiguracji znanych faktów z życia sowieckiego pedagoga, którego obszerny biogram

[728] Data styczniowa jest spotykana w opracowaniach wydawanych na Zachodzie – również w anglojęzycznej Wikipedii, por. *Anton Makarenko*, URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Anton_Makarenko (term. wiz. 20. 03. 2018). Pomyłka wynika prawdopodobnie z odczytania daty dziennej nowego porządku jako numeru miesiąca, stąd zamiast 13 (1) marca, w literaturze pojawił się 13 stycznia. Wcześniej wątpliwości biografom dostarczył sam Makarenko, zapisując w jednym z życiorysów, że urodził się 14 marca.

[729] Marian Bybluk, *Inny Makarenko. Krytyczna analiza działalności, rozwój myśli pedagogicznej i zastosowanie w ZSRR*, UMK, Toruń 1990.

[730] Tenże, *Nowe elementy biografii A. Makarenki* [w:] tegoż, *Inny Makarenko. Krytyczna analiza działalności, rozwój myśli pedagogicznej i zastosowanie w ZSRR*, UMK, Toruń 1990, s. 15–93.

zamieścił ten sam autor w posłowiu opublikowanego nakładem WSiP dwa lata wcześniej wyboru pism Makarenki – książki jakże odmiennej edytorsko, profesjonalnie złożonej, w dodatku wydrukowanej na dobrej jakości papierze i oprawionej w twardą, skórzaną oprawę[731]. Zainteresowanie postacią i twórczością Makarenki, a także recepcją jego dzieł, nie wzrosło w Polsce w ostatnim trzydziestoleciu – wbrew niewyrażonym *explicite*, ale zawartym w pracy Bybluka nadziejom. Publikacje i analizy poświęcone autorowi *Poematu pedagogicznego* powstają sporadycznie. W moim przekonaniu byłoby możliwe wyznaczenie dwóch głównych celów nowego projektu badawczego, dotyczącego życia i działalności Makarenki: 1) wpisanie biografii Makarenki w dzieje Ukrainy i ZSRR, uwzględniając dynamikę historycznych wydarzeń, takich jak wielki głód na Ukrainie w latach 1932-1933; 2) opisanie i porównanie oddziaływania pedagogiki Makarenki na systemy wychowawcze krajów tzw. bloku sowieckiego – poprzez szeroko zakrojone badania recepcji, ale również analizę działań politycznych, które doprowadziły do apoteozy Makarenki jako pedagoga. Druga kwestia mogłaby bowiem przynieść odpowiedź na pytanie, w jaki sposób przedwojenni lub odmiennie myślący pedagodzy odnieśli się do idei Makarenki oraz w jakim stopniu idee te zostały narzucone, a w jakim ich zastosowanie wynikało z potrzeby chwili.

Przez długi czas głównym źródłem do biografii słynnego pedagoga były jego własne utwory, a także strzępy innych informacji, nieraz mylnie interpretowanych. Stopniowo zbierano i wydawano wspomnienia wychowanków Makarenki, jego współpracowników oraz bliskich. W toku badań nad biografią Makarenki udało się dotrzeć również do źródeł aktowych dokumentujących przebieg jego kariery jako nauczyciela i wychowawcy, a także odnaleziono nieznane wcześniej publikacje prasowe. W dalszej części podrozdziału zamierzam pokazać jeszcze innego Makarenkę, „czołowego pedagoga radzieckiego", jak przedstawił go polskim czytelnikom i nauczycielom Aleksander Lewin[732], którego poglądy – rzeczywiste i przypisywane jego osobie – a przede wszystkim nazwisko – stały się dominujące w myśleniu o wychowaniu młodego pokolenia Polaków, na wzór ich rówieśników ze wschodu. Na początek zamieszczam skróconą biografię pisarza oraz streszczam jego poglądy pedagogiczne. Nie wyczerpię jednak tematu przedstawionego w wielu tomach dzieł Makarenki, a także licznych opracowaniach[733].

[731] Tenże, *Nota biograficzna* [w:] Anton Makarenko, *Makarenko o wychowaniu. Wybór pism*, red. Lewin, Aleksander and Bybluk, Marian, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1988.

[732] Aleksander Lewin, *Antoni Makarenko. Czołowy pedagog radziecki* (Biblioteka Nauczyciela-Demokraty: nr 6), Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1947.

[733] Dzieła wszystkie Makarenki w Polsce wydano w latach 1955-1957 w VII tomach. Bibliografia literatury dot. Makarenki do roku 1987 – zob. Katarzyna Żebrowska, *A.S. Makarenko. Bibliografia podmiotowa i przedmiotwa publikacji polskich z lat 1946-1987*, Instytut Badań Pedagogicznych – Zakład Systemów Wychowawczych, Warszawa 1988.

Anton Siemionowicz Makarenko (w dawniejszych polskich wydaniach nazywany w spolszczeniu Antonim Makarenką, dziś częściej występuje pod swoim rosyjskim imieniem Anton) urodził się 13 marca 1888 roku w miejscowości Białopole (ukr. Biłopilla), położonej 50 km od miasta Sumy, w guberni charkowskiej Imperium Rosyjskiego. Siemion Grigorjewicz, ojciec Antona, był robotnikiem kolejowym, pracował w warsztatach naprawczych, gdzie zajmował się malowaniem wagonów. Matką Antona była Tatiana Michajłowa. Miał on dwójkę rodzeństwa: siostrę Aleksandrę i brata Witalija. O dzieciństwie Makarenki wiadomo niewiele. Mając do dyspozycji niewielką domową biblioteczkę, nauczył się w wieku 5 lat czytać. Posiadanie w domu książek, lektura gazet przez ojca i dbałość o edukację dzieci, świadczą o tym, że nie była to typowa rodzina robotnicza. Bybluk podaje, że jako dziecko urodzonego przedwcześnie na skutek wypadku Antona (przez rodziców nazywanego Tosiem) dręczyły nieustannie anginy, przeziębienia i ropne zapalenia węzłów chłonnych, które pozostawiły blizny na szyi. Makarenko był dzieckiem spokojnym, nieco wycofanym, cierpiał w dodatku na krótkowzroczność, co znacząco ograniczało jego ruchliwość[734]. W 1896 roku Makarenko został posłany do dwuklasowej szkoły o pięcioletnim cyklu nauczania[735], przeznaczonej dla dzieci pracowników kolei. Gdy miał 12 lat rodzina przeniosła się do Kriukowa, położonego na przedmieściach zlokalizowanego nad Dnieprem Krzemieńczuka, gdzie w latach 1901-1904 uczęszczał Makarenko do szkoły miejskiej, którą ukończył z wyróżnieniem. Makareno chciał uczyć się dalej w gimnazjum, nie mając jednak funduszy na wyjazd, zapisał się na roczny kurs pedagogiczny przy tej samej szkole miejskiej. Była to decyzja ojca, który w tym czasie wybudował dom z pieniędzy zarobionych na skutek wzmożonego popytu powodowanego wojną Rosyjsko-Japońską. Makarenko wypominał ojcu, że jego brat został posłany do szkoły realnej, a on sam do miejskiej. Bybluk tłumaczy, że stało się tak ze względu na talent Witalija do przedmiotów ścisłych[736]. Kurs nauczycielski dał Makarence uprawnienia nauczyciela szkół początkowych, dzięki czemu mógł rozpocząć pracę w szkole kolejowej w Kriukowie, gdzie nauczał języka rosyjskiego i rysunku. Jednocześnie uzupełniał swoją edukację, pochłaniając rozliczne lektury: filozoficzne, pedagogiczne, przyrodoznawcze, dotyczące sztuki i architektury, a także – w największej liczbie – literaturę piękną. W tym okresie podejmował też pierwsze próby literackie[737].

[734] Marian Bybluk, *Inny Makarenko. Krytyczna analiza działalności, rozwój myśli pedagogicznej i zastosowanie w ZSRR*, dz. cyt., s. 22–23.

[735] „(...) trzy lata trwała pierwsza klasa, odpowiadająca szkole początkowej, i dwa lata druga – która stanowiła wyższy stopień początkowego nauczania". Za: Evgenij Nikolaevič Medynskij, *Antoni Makarenko. Życie i twórczość pedagogiczna*, tłum. nieznany, Nasza Księgarnia, Warszawa 1950, s. 16.

[736] Marian Bybluk, *Inny Makarenko. Krytyczna analiza działalności, rozwój myśli pedagogicznej i zastosowanie w ZSRR*, dz. cyt., s. 24–25.

[737] Tenże, *Nota biograficzna*, dz. cyt., s. 403–405.

Początek pracy w szkole zbiegł się z wydarzeniami rewolucji 1905 roku. Zdaniem Miedynskiego i innych autorów biografii Makarenki wydanych w latach 40. i 50. XX wieku, to właśnie ten okres, w którym pedagog obracał się w środowisku robotniczym (z którego, jak wspominał podobno sam Makarenko, wyszło wielu bolszewików), był formujący dla jego światopoglądu. Makarenko miał obserwować wydarzenia rewolucyjne w środowisku kolejarskim, czytać dostępną literaturę, a nawet podjąć się współorganizacji zjazdu nauczycieli szkół kolejowych w Lubociniu. Organizacja wydarzenia miała być napędzana chęcią włączenia się pracowników Koleji Charkowsko-Mikołajewskiej w wydarzenia rewolucyjne[738]. Taki zjazd jednak nigdy się nie odbył[739]. Poglądy Makarenki nie były ukształtowane w takim stopniu, jak chcieliby tego radzieccy apologeci. Makarenko nie miał powodów do uwielbiania caratu, jednak nie uczestniczył bezpośrednio w wydarzeniach rewolucyjnych. Istnieje nieudokumentowana hipoteza, że Makarenko mógł być ok. 1906 roku członkiem partii eserów (Socjalistów-Rewolucjonistów)[740]. Do poglądów, które artykułował w twórczości pisarskiej ostatnich lat życia, dochodził stopniowo. W tym okresie zwolniono z pracy dyrektora szkoły w Kriukowie. Makarenko wdał się w spór z jego następcą, zarzucając mu łapówkarstwo. Ostatecznie zrezygnował z pracy i w ślad za poprzednim przełożonym przeniósł się do szkoły zlokalizowanej przy stacji Dolińska w guberni chersońskiej. W nowej szkole, przy której mieścił się internat, Makarenko po raz pierwszy miał również szansę na pracę z dziećmi i młodzieżą w wymiarze czasowym znacznie przekraczającym codzienny pobyt ucznia w szkole. Pod jego opieką znajdowały się nie tylko dzieci robotników, ale również dzieci pozbawione opieki rodzicielskiej. Prowadził dla wychowanków kółko literacko-dramatyczne, organizował wieczory kostiumowe, przedstawienia, dioramy, a także piesze wyprawy po okolicy i wycieczki do ważnych ośrodków kultury. W szkole tej przepracował trzy lata, starając się rozwijać swoją wiedzę oraz zdolności artystyczne, czując jednak, że wciąż potrzebne są mu większe kwalifikacje, zgłosił się do powołanego właśnie Instytutu Nauczycielskiego w Połtawie.

Anton Makarenko miał wówczas 26 lat i był najstarszym spośród kandydatów. Jednocześnie należał do grona najbardziej oczytanych i doświadczonych studentów, co już podczas egzaminu wstępnego zwróciło uwagę kadry pedagogicznej. Przez nauczycieli wspominany był później jako zdolny uczeń, zawsze zainteresowany tym, co prezentowane było podczas wykładów, a także wykraczający w swoich zainteresowaniach poza prezentowany materiał. Szkoła ta nie miała statusu wyższej uczelni, a otrzymane stypendium zobowiązał się Makarenko

[738] Evgenij Nikolaevič Medynskij, *Antoni Makarenko. Życie i twórczość pedagogiczna*, dz. cyt., s. 17–18.
[739] Marian Bybluk, *Inny Makarenko. Krytyczna analiza działalności, rozwój myśli pedagogicznej i zastosowanie w ZSRR*, dz. cyt., s. 38.
[740] Tamże, s. 39.

odpracować, pracując sześć lat w szkołach miejskich. Po śmierci ojca w 1916 roku Makarenko ratował swój budżet udzielając korepetycji. Rok później niespodziewanie został zmobilizowany do armii, gdzie spędził pół roku, przeżywając męki, a ostatecznie został zwolniony z powodu krótkowzroczności. Po powrocie do szkoły złożył podanie o przedłużenie nauki, napisał pracę dyplomową pt. *Kryzys współczesnej pedagogiki* i wyróżniony złotym medalem ukończył w czerwcu 1917 roku połtawski Instytut Nauczycielski[741]. Tematyka pracy Makarenki – wydawałoby się, że stale aktualna – dobrze dokumentowała wątpliwości pedagoga i była zapowiedzią próby poszukiwania pedagogicznej alternatywy. Dziś niekiedy Makarenko uznawany jest za jednego z przedstawicieli pobocznych nurtów ruchu Nowego Wychowania. Po ukończeniu Instytutu Makarenko próbował dostać się na Uniwersytet Moskiewski, jednak brak znajomości języków obcych, których nie nauczano w żadnej ze szkół, do których uczęszczał, skutecznie zablokował wybraną ścieżkę dalszej kariery.

Nie mógł doczekać się na stanowisko nauczycielskie w Połtawie, co miało częściowo związek z tym, że poszukiwano nauczycieli ukraińskojęzycznych. Makarenko zdecydowanie lepiej posługiwał się językiem rosyjskim, w dokumentach oficjalnych na początku lat 20. – w okresie postępującej ukrainizacji – podawał się w oficjalnych dokumentach za Rosjanina, dopiero później za Ukraińca[742]. Nie znajdując posady, Makarenko wrócił pod koniec 1917 roku do Kriukowa, gdzie za zgodą władz oświatowych przekształcił szkołę, w której pracował, w Wyższą Zasadniczą Szkołę Kolejową i został jej dyrektorem. Wkrótce został wybrany członkiem lokalnego Wydziału Oświaty. Kilkanaście miesięcy pracy w Krukowie pozwoliło Makarence nie tylko wprowadzić w większym wymiarze sprawdzone formy, tak jak koło dramatyczne regularnie wystawiające na scenie utwory Czechowa, Gogola oraz Tołstoja (dochód z biletów przeznaczano na podręczniki i ubrania dla uczniów), lecz także zorganizować pierwszą instytucję na kształt komuny. Centralne miejsce zajmował lokalny sad oraz ogród przejęty od duchownego, w których na wiosnę 1918 roku zorganizowani w oddziały (w późniejszej pracy Makarenki oddziały te nazywane były „oddziałami roboczymi") uczniowie rozpoczęli pracę. W przyszkolnej komunie działał samorząd, a także sprawny komitet rodzicielski. Oddziały posługiwały się wytworzonym przez Makarenkę ceremoniałem: salutowano, składano raporty, maszerowano. Te elementy Makarenko wykorzystał zarówno w kolonii im. M. Gorkiego, jak i komunie im. F. Dzierżyńskiego. Niektórzy badacze jego biografii podają, że niekorzystne doświadczenia wyniesione z wojska na kilka lat zasiały w pedagogu

[741] Marian Bybluk, *Nota biograficzna*, dz. cyt., s. 407.
[742] Tenże, *Inny Makarenko. Krytyczna analiza działalności, rozwój myśli pedagogicznej i zastosowanie w ZSRR*, dz. cyt., s. 42.

wątpliwości, co do stosowania „uwojskowionych" form wychowawczych[743]. Przeczyłaby temu praktyka, a także wyrażone w *Poemacie pedagogicznym* przekonanie o pozytywnym wpływie wojskowej estetyki (powiązanej z wychowaniem fizycznym, sprawnością, elastycznością) na wychowanków.

W pierwszych latach swojej pracy Makarenko oceniany był raczej dobrze, chociaż trudno mówić o pozytywnym doborze kadr pedagogicznych w tym okresie – brakowało rąk do pracy, więc najpierw zatrudniano, a następnie patrzono na osiągnięcia, czego świadectwem są opisane przez Makarenkę losy pedagogów zatrudnianych w kierowanej przez niego kolonii. Łatwiej w takim kontekście zrozumieć wrogość Makarenki wobec krytyków, która przebija się z *Poematu pedagogicznego*. Sowiecki pedagog musiał mieć przekonanie – zwłaszcza, gdy zmierzył się z tragiczną sytuacją w Kuriażu – że w ogólnej beznadziei sytuacji udało mu się osiągnąć coś szczególnego. Nie należał Makarenko do osób skromnych – w niektórych wspomnieniach pojawia się jako osoba niezwykle pewna siebie, pozbawiona samokrytycyzmu, wręcz egocentryczna[744]. Niezależnie od tego po latach bardzo krytycznie oceniał swoją początkową działalność pedagogiczną, dając rady przyszłym pedagogom:

> Nie trzeba mieć talentu pedagogicznego. Nie mam takiego talentu i do pedagogiki zabrałem się przypadkowo, bez jakiegokolwiek ku temu powołania (...). Przez bardzo długi czas odczuwałem, że nie udaje mi się, że nieszczególny ze mnie nauczyciel. Wychowawcą byłem też nieszczególnym[745].

W tym samym tekście podkreślał, że możliwe jest osiągnięcie pedagogicznego mistrzostwa z pomocą innych, w kolektywie pedagogicznym – to tym bardziej istotne, że na skutek zabiegów propagandowych gwiazda Makarenki błyszczała na sowieckim wychowawczym firmamencie samotnie.

Dostępne przekazy o życiu Makarenki wolne są często nie tylko od niewygodnych szczegółów politycznych i obyczajowych, co wynika z treści i formy opracowań powstających w latach 40. oraz na początku 50. XX wieku i przekłada się na kształt kolejnych przekazów. We wczesnych doświadczeniach życiowych Makarenki upatrywano zapowiedzi późniejszych przekonań i postaw[746], chociaż rzekome zdarzenia z wczesnej młodości były słabo udokumentowane. Dopiero Marian Bybluk postanowił zdradzić, co w życiu Makarenki miało miejsce „za kulisami prywatności"[747]. W przeciwieństwie do biografii polityczno-pedagogicznej, ten

[743] Tamże, s. 128–131.
[744] Tamże, s. 32.
[745] Anton Makarenko, *Książka dla rodziców. Odczyty o wychowaniu dzieci. Przemówienia na temat wychowania w rodzinie*. T. 4 (Dzieła), Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1956, s. 493.
[746] Evgenij Nikolaevič Medynskij, *Antoni Makarenko. Życie i twórczość pedagogiczna*, dz. cyt., s. 20.
[747] Marian Bybluk, *Inny Makarenko. Krytyczna analiza działalności, rozwój myśli pedagogicznej i zastosowanie w ZSRR*, dz. cyt., s. 88–93.

fragment pracy Bybluka wyróżnia niezwykła swoboda interpretacyjna i niczym nieskrępowane wartościowanie życiowych, prywatnych wyborów Makarenki, w którym autor opracowania podążał za ocenami Witalija Makarenki (o którym wcześniej pisał, że ten niekoniecznie był Antonowi przychylny). Konsekwencją takiego zabiegu jest krytyka kobiet, które pojawiały się w życiu Makarenki i przedstawienie ich jako postaci nie mogących równać się intelektualnie z sowieckim pedagogiem, a w dodatku posiadających liczne wady charakteru. W sierpniu 1919 roku Makarenko powrócił do Połtawy, gdzie pracowała Jelizawieta Fiodorowna Grygoriewicz, starsza od Makarenki o kilka lat żona popa, z którą poznał się jeszcze przed wybuchem I wojny światowej. Ich związek przechodził różne fazy, ale znajomość trwała do połowy lat 20. XX wieku W Połtawie Makarenko kierował Szkołą Początkową nr 2, zobowiązał się również do zorganizowania Szkoły Pracy nr 10. Grygoriewicz była pierwowzorem postaci Katarzyny Grygioriewny w *Poemacie pedagogicznym*, chociaż sam tekst poematu nie tematyzuje nawet dłuższej czy bardziej zażyłej znajomości. Pierwsze wychowawczynie w kolonii Gorkiego: Katarzyna i dużo młodsza Lidoczka, miały zgłosić się do Makarenki podczas „konferencji pracowników szkoły wiejskiej", na której Makarenko występował[748]. Jak podaje Bybluk, uczuciami miał również darzyć, bez wzajemności, intendentkę kolonii Olgę Rakowicz, czyli Lidię Pietrownę z *Poematu*[749]. Pod koniec lat 20. XX wieku Makarenko wziął ślub z Galiną Stakhievną Salko, którą poznał ze względu na jej pracę w instytucjach pomocy dzieciom. Nim to nastąpiło, we wrześniu 1920 roku, pozostawiwszy nierozwiązane problemy lokalowe szkoły, którą kierował, zgodził się na propozycję Gubernialnego Wydziału Oświaty w Połtawie i objął stanowisko kierownika Domu Dziecka nr 7 dla dzieci moralnie defektywnych we wsi Tryby pod Połtawą[750]. Z czasem instytucję zaczęto nazywać Kolonią im. Maksyma Gorkiego.

Dzieci i rewolucja. Genealogia besprizornosti

Autorzy opracowań poświęconych biografii i pedagogice Makarenki zgodnie podkreślali, że jego kariera jako pedagoga nabrała tempa, ponieważ krajobraz porewolucyjnego i zmęczonego wojną kraju w niektórych rejonach wypełniały grupy bezdomnych dzieci i nastolatków. Chociaż otwierająca *Poemat pedagogiczny* scena dotyczy właśnie zlecenia na wychowanie włóczęgów, to Makareno nie przedstawiał tego problemu jako centralnego dla swoich życiowych wyborów, koncentrując się na kwestii wychowania „nowego człowieka po

[748] Anton Makarenko, *Poemat pedagogiczny, T. 1*, tłum. Barbara Rafałowska, Książka i Wiedza, Warszawa 1949, s. 13–14.
[749] Marian Bybluk, *Inny Makarenko. Krytyczna analiza działalności, rozwój myśli pedagogicznej i zastosowanie w ZSRR*, dz. cyt., s. 90–91.
[750] Tenże, *Nota biograficzna*, dz. cyt., s. 408.

nowemu"[751]. Miał świadomość sytuacji politycznej i problemów społecznych, zarówno w roku 1920, jak również później, ale w swojej twórczości próbował szukać rozwiązań w skali mikro, dotyczących tej niewielkiej części dzieci i nastolatków, która trafiała do prowadzonych przez niego instytucji.

Bezprizorni (ros. biesprizornyje) to bezdomne i pozbawione opieki dzieci oraz młodzież. Przyczyn ich kondycji doszukuje się w nagłych zmianach społecznych i ekonomicznych, przemianach tradycyjnego sposobu życia, konfliktach zbrojnych oraz zjawisku migracji. Po I wojnie światowej w Związku Sowieckim *bezprizornost* była zjawiskiem ściśle związanym z rewolucją bolszewicką, wojną z Polską, wojną domową i terrorem lat kolejnych. W carskiej Rosji skala bezdomności była na tyle nieduża, że radziły sobie z nią instytucje opiekuńcze lub kościelne. Należy również pamiętać, że *bezprizorni* „to forma wspólnoty dziecięcej, zawiązywanej niejako w opozycji do modelu usankcjonowanego oficjalnie"[752].

Próbując zrozumieć zarówno przyczyny, jak i reakcje na problem *bezprizornosti*, badacz natrafia na kwestię ustalenia rozmiarów tego zjawiska. Autorzy współczesnych opracowań mają bowiem problem z oszacowaniem dokładnej liczby bezdomnych dzieci, chociaż wskazują na skalę problemu, która z perspektywy czasu wydaje się uzasadniać zdecydowane środki zapobiegawcze, które wtedy zastosowano. Zakłada się, że w okresie od 1920 do 1925 roku bezdomnością miało być objętych w Związku Sowieckim kilka milionów dzieci (szacunki wahają się od 3 do 9 milionów). Reakcja władz sowieckich musiała być więc praktyczna – dzieci te grasowały w postaci band, kradły, napadały na podróżnych, ale i umierały z powodu głodu, chorób i wycieńczenia. Wymiar symboliczny i propagandowy walki z bezdomnością dzieci również był dla bolszewików ważny. Po rewolucji to państwo przejęło niemal ogół działań dobroczynnych, które wcześniej były prowadzone przez instytucje kościelne i prywatne. Rosyjski historyk wychowania, Dmitrij Vladimirovich Potepalov, zauważył, że w opracowaniach dotyczących bezdomności dzieci po rewolucji październikowej można wyróżnić dwie opozycyjne narracje. Sowieccy pedagodzy dostrzegali w losie dzieci przede wszystkim zło carskiego ustroju i koszmar wojny. Ich publikacje były alarmujące, przepraszające i patetyczne. Zgoła odmienne były publikacje emigracyjnych, białych polityków, którzy oskarżali bolszewików o to, że zgotowali dzieciom piekło, wprowadzili chaos i nie potrafią zastosować środków zaradczych[753].

[751] Anton Makarenko, *Poemat pedagogiczny, T. 1*, dz. cyt., s. 5–6.

[752] Anna Kadykało, *Dzieciństwo jako rosyjski temat kulturowy w XX wieku*, prac. dokt., Uniwersytet Warszawski, 2012, s. 337.

[753] Dmitrij Władimirowicz Potiepałow, *Dietskaja biesprizornost' w pierwyje gody sowietskoj własti: istoriograficzeskij oczerk*, „Gumanizacyja obrazowanija", 2012, nr 1, s. 23–29, URL: https://cyberleninka.ru/article/n/detskaya-besprizornost-v-pervye-gody-sovetskoy-vlasti-istoriograficheskiy-ocherk.

W 1921 roku stworzono Komisję ds. Poprawy Życia Dzieci przy Wszechrosyjskim Centralnym Komitecie Wykonawczym (Dietkomissija WCYK [Wsierossijskij centralnyj ispołnitielnyj komitiet]). Na jej czele stanął Feliks Dzierżyński, który oddelegował jedną ze swoich współpracowniczek, żeby oceniła, jak wygląda los bezdomnych dzieci i jaka jest skala zjawiska. Autorka współczesnej polskiej biografii Feliksa Dzierżyńskiego, Sylwia Frołow, poświęca miejscu *bezprizornosti* w życiu tej postaci cały rozdział, zatytułowany *Fabryka aniołków. Obrońca bezprizornych*[754]. Rozpoczyna się on przywołaniem listu młodego Dzierżyńskiego do siostry, Aldony:

> Teraz chcę trochę napisać o dzieciakach Waszych, które są miłe jak wszystkie dzieci, w których nie ma jeszcze fałszu. Rózga, srogość i rygor - to przeklęci dla nich nauczyciele. [...] Rózga i srogość uczy ich obłudy i fałszu. Rózga, srogość i kara nigdy do serca i sumienia trafić nie mogą w sposób pożądany, bo zawsze pozostaną dla umysłów dziecinnych gwałtem silniejszego. Wszelka kara pochodząca z zewnątrz nigdy nikogo poprawić nie może, a tylko wykoślawić. (...) Strachem można wychować tylko upodlenie, zepsucie, obłudę, tchórzostwo, nikczemne karierowiczostwo. Strach nie nauczy odróżniać dobra od zła.

Jadwiga Siekierska cytuje, uzasadniając troskę Dzierżyńskiego o dzieci, jeszcze inny list do Aldony:

> Nie wiem, dlaczego tak kocham dzieci – jak nikogo... Nigdy nie potrafiłbym tak kobiety pokochać, jak kocham dzieci, i sądzę, że własnych dzieci nie mógłbym więcej kochać niż niewłasne... Często wydaje mi się, że nawet matka nie kocha tak gorąco jak ja...[755]

List ten ma wymowę zdecydowanie bardziej ogólną, patetyczną i w tekście Siekierskiej służy dość prymitywnej propagandzie. Niemniej, następujący dalej wywód jest interesujący, ponieważ wydaje się służyć – poprzez przejście od wywodu o prodziecięcej działalności Dzierżyńskiego do działalności Makarenki – uzasadnieniu istotności sowieckiego pedagoga mocą autorytetu Krwawego Feliksa, obecnego w panteonie okresu stalinizmu. Tekst dotyczący Antona Makarenki, włączony do eseistycznych wspomnień Siekierskiej, pochodził z recenzji teatralnej, o której piszę dalej. Należy zgodzić się z autorką biografii Dzierżyńskiego, że słowa z jego listów zaskakują, bowiem wyszły spod pióra osoby, która nie wahała się stosować terroru wobec ludzi dorosłych i dzieci. Jednocześnie brzmią one dość prekursorsko, jeśli weźmiemy pod uwagę, że napisane zostały w 1901 roku. Z punktu widzenia rozważań nad dorobkiem Makarenki warto zauważyć, że poglądy młodego Feliksa były sprzeczne z

[754] Sylwia Frołow, *Dzierżyński. Miłość i rewolucja [biografia intymna]*, dz. cyt..
[755] Jadwiga Siekierska, *Narodziny nowego. Wspomnienia z lat rewolucji*, Książka i Wiedza, Warszawa 1952.

poglądami sowieckiego pedagoga w tej części, w której postulował Dzierżyński rezygnację z kar. Jednocześnie jednak zasady wprowadzone przez Makarenkę w kolonii im. M. Gorkiego uzupełniały słowa Dzierżyńskiego: kara nie może być „gwałtem silniejszego", jej stosowanie nie może naruszać godności dziecka i musi być przez osobę ukaraną zaaprobowane. W opinii Makarenki kara nie mogła wykluczać ze wspólnoty. W kolonii Gorkiego jej kierownik nie stosował kar cielesnych – karą był areszt w biurze kierownika, niekiedy o chlebie i wodzie. Za słowami z listów Dzierżyńskiego kryło się również przekonanie, że to dorośli odpowiadają za zapewnienie dzieciom beztroskiego i szczęśliwego dzieciństwa, a dzieci mają prawo oczekiwać od dorosłych opieki i pomocy. Działania pomocowe mogły być możliwe na taką skalę właśnie dlatego, że decydenci podzielali chociaż częściowo taką wizję dzieciństwa. Drugim czynnikiem motywującym władze do działania była przestępczość panująca wśród *bezprizornych*.

Feliks Dzierżyński prowadził wiele praktycznych działań na rzecz poprawy losu bezdomnych dzieci aż do śmierci w 1926 roku. Dlatego też był oczywistym – chociaż szczególnie w polskiej pamięci znienawidzonym – patronem wszelkich przedsięwzięć związanych z opieką nad *bezprizornymi*, takich jak komuna im. F. Dzierżyńskiego w Charkowie, założona przez Makarenkę. W *Poemacie pedagogicznym* znalazł się fragment odstający stylistycznie i treściowo od reszty utworu, zawierający próbę przedstawienia typologii dzieci bezdomnych i pozbawionych opieki. Makarence posłużył on jednak do krytyki źle działających instytucji opiekuńczo-wychowawczych. Sowiecki pedagog wskazywał, że bezdomność nie kończy się w momencie trafienia za mury zakładu wychowawczego. Ze względów praktycznych *bezprizorni* wybierali często mieszkanie w takiej instytucji, ich egzystencja nie różniła się jednak wiele od wcześniejszej. Ta krytyczna konstatacja nasunęła się Makarence po tzw. „zwojowaniu Kuriażu", czyli drugim ważnym wydarzeniu w życiu jego kolonii, kiedy do pozostałych wychowanków dołączyło 200 dzieci, nad którymi opieka była tylko teoretyczna[756].

Kwestia *bezprizornosti* była codziennym problemem, z którym mierzono się przez całe lata 20. i 30 XX wieku, dlatego poświęcony był jej pierwszy sowiecki fabularny film dźwiękowy. Wyreżyserowany przez Nikołaja Ekka, nosił tytuł *Putiowka w żyzn'*, co można przetłumaczyć jako „przepustka do życia" (polski tytuł filmu to *Bezdomni*). Ciekawsze są jednak losy anglojęzycznego tytułu filmu, który wyświetlany był jako *Road to life*. Ten sam tytuł otrzymało tłumaczenie *Poematu pedagogicznego* Makarenki na język angielski. Opublikowano je po raz pierwszy w 1936 roku.

[756] Anton Makarenko, *Poemat pedagogiczny. T. 3*, tłum. Barbara Rafałowska, Książka i Wiedza, Warszawa 1949, s. 66–70.

„Poemat pracy pedagogicznej" czy wychowawca wyklęty? Makarenko w instytucjach wychowawczych

Od września 1920 do stycznia 1937 roku, kiedy wyjechał do Moskwy, Makarenko zajmował się działalnością pedagogiczną, niekiedy równocześnie pracując na stanowiskach kierowniczych w instytucjach oświatowych i opiekuńczych. Codzienną pracę wychowawczą Makarenki znamy przede wszystkim z jego własnej relacji zawartej w *Poemacie pedagogicznym*, *opus magnum* pisarza i pedagoga. Pracę nad utworem Makarenko rozpoczął w 1925 roku i pierwszą jego część ukończył w roku 1928, ale nie zdecydował się złożyć go do druku, ani pokazać Maksymowi Gorkiemu, z którym wówczas (razem z kolonistami) korespondował, a który w 1928 roku przybył do komuny im. F. Dzierżyńskiego. Wiosną 1930 roku złożył Makarenko pierwszą część *Poematu pedagoicznego* w Państwowym Wydawnictwie Ukrainy razem z napisanym po ukraińsku szkicem *Na gigantycznym froncie*, którego współautorem był argonom kolonii, N. E. Fere (występujący jako Szere w powieści). Szkic przyjęto do druku, powieści nie, ze względu na negatywną opinię ukraińskich władz oświatowych. Ostatecznie pierwsza część *Poematu* ukazała się w literackim almanachu redagowanym przez Gorkiego „Rok XVII" (zeszyt trzeci) w 1933 roku, druga część w tym samy almanachu w zeszycie piątym, a ostatnia w almanachu „Rok XVIII" (zeszyt ósmy)[757]. Pierwsze wydanie książkowe ukazało się w dwóch częściach w roku 1935, nakładem wydawnictwa Goslitizdat. Do roku 1937 włącznie ukazały się cztery wydania utworu, w których Makarenko wprowadzał pewne zmiany. Piąte wydanie, już pośmiertne, opublikowano w 1940 roku. Następnie wydano go również w językach republik radzieckich. Począwszy od roku 1944 w ZSRR regularnie wznawiano *Poemat pedagogiczny*, a także przystąpiono do porządkowania dorobku i przygotowania zbiorczego wydania dzieł sowieckiego pedagoga. Był to drugi wydany drukiem utwór Makarenki, chociaż prawdopodobnie powstał jako pierwszy. Debiutem była jego powieść *Marsz trzydziestego roku*, która ukazała się dla samego Makarenki niespodziewanie i którą przeczytał Gorki, zachęcając Makarenkę do dalszej pracy pisarskiej.

Poemat pedagogiczny to utwór podzielony na trzy części, które składają się z rozdziałów o prostych, ale znaczących tytułach. Każda z części obejmuje opowieść o określonym okresie z życia kolonii (a później również komuny). Perypetie narratora *Poematu pedagogicznego* rozpoczynają się od powierzenia mu zadania kierowania instytucją wychowawczą przez kierownika Gubernialnego Wydziału Oświaty Ludowej. Makarenko stanowisko to objął oficjalnie

[757] Por. Evgenij Nikolaevič Medynskij, *Antoni Makarenko. Życie i twórczość pedagogiczna*, dz. cyt., s. 45 oraz Marian Bybluk, *Inny Makarenko. Krytyczna analiza działalności, rozwój myśli pedagogicznej i zastosowanie w ZSRR*, dz. cyt., s. 83–84.

na początku listopada 1920 roku, a pod koniec listopada nastąpiło oficjalne otwarcie kolonii po skompletowaniu personelu. Lektura utworów Makarenki może czasem sprawiać wrażenie, że głównymi uczestnikami wydarzeń są sowiecki pedagog i jego wychowankowie. Należy jednak podkreślić, że zarówno w kolonii pod Połtawą, jak i później, w charkowskiej komunie, ich działanie było pracą zespołową, co dobrze wydobywały późniejsze sceniczne adaptacje *Poematu pedagogicznego*, w których można było mówić o kolektywie wychowawców. Pierwszymi współpracownikami Makarenki byli[758]: J.F. Grygoriewicz (Katarzyna Grygoriewna z powieści), L. N. Nikiforowa (Lidia Pietrowna), małżeństwa A.K. i K.I. Serdiuków oraz W.I i N.T. Popowiczenków (od 1921 r., Jan i Natalia Osipowie w powieści). Pierwsi koloniści przybyli do kolonii na początku grudnia 1920 roku. Czterej mieli lat osiemnaście, dwaj byli nieco młodsi. Na sumieniu mieli włamania i kradzieże. W powieści występują pod nazwiskami: Zadorow, Burun, Wołochów, Bendiuk, Hud i Taraniec. Makarenko nadał autentycznym postaciom kryptonimy, by chronić ich prywatność. Chociaż do roku 1920 – kiedy miał już 32 lata – Makarenko zdobył wykształcenie pedagogiczne i zebrał sporo doświadczenia pracując jako nauczyciel, wychowawca i dyrektor szkoły, dopiero objęcie funkcji kierownika kolonii – nazywanej w literaturze „kolonią dla nieletnich przestępców" lub „kolonią pracy" – zaważyło na jego późniejszym życiu. Sam Makarenko nie nazywał kolonistów przestępcami. Należy jednak podkreślić, że sowiecki pedagog został kierownikiem miejsca, do którego zasadniczo trafiały osoby, które weszły w konflikt z prawem. W powieści ilustruje to atrakcyjnie opowiedziana przez narratora historia nastoletniego odeskiego Żyda, Marka Szejnhausa, będąca jednocześnie autoreklamą Makarenki i jego podejścia[759]

Budynki, które przeznaczono na zakład wychowawczy, należały wcześniej do prawdziwiej kolonii karnej. Wymagały jednak wstawienia szyb i remontu. Makarenko zaplanował,

[758] Tamże, s. 54.

[759] Marka Szejnhausa przysłała odeska komisja do spraw niepełnoletnich za kradzież, jak było zaznaczone w skierowaniu. Przybył z milicjantem, ale gdy tylko spojrzałem na niego, pojąłem, że komisja popełniła błąd: człowiek z takimi oczami nie może kraść. (...) — Towarzyszu kierowniku, chcę wam coś powiedzieć, muszę, jechałem tutaj i wciąż myślałem, jak to wam powiedzieć, a teraz już nie mogę wytrzymać... Marek uśmiechnął się ze smutkiem i parzył mi w oczy błagalnym spojrzeniem. — Co takiego? Mów, proszę... — Byłem już na takiej kolonii i nie mogę powiedzieć, żeby tam było źle. Ale zorientowałem się, jaki mi się tworzy charakter. Ojca mego zabili denikinowcy, jestem komsomolcem, a charakter mam jakiś dziwny. To bardzo niedobrze, przecież to rozumiem. Muszę mieć charakter bolszewika. Zaczęło mnie to męczyć. Powiedzcie, nie odeślecie mnie do Odessy, jeśli opowiem wam prawdę? — Jakakolwiek będzie prawda, którą powiesz, nie odeślę cię nigdzie. — Dziękuję za to, towarzyszu kierowniku, dziękuję bardzo! Przypuszczałem, że tak powiecie, i dlatego zdecydowałem się, Przypuszczałem dlatego, że czytałem w gazecie „Wisti" artykuł pod tytułem: „Kuźnia nowego człowieka" — to o waszej kolonii. Zorientowałem się wtedy, dokąd powinienem iść, i zacząłem prosić. A chociaż bardzo prosiłem, nie pomagało nic. Mówiono mi: to kolonia dla przestępców, po co tam pójdziesz? Uciekłem więc z tamtej kolonii i poszedłem wprost do tramwaju. I wszystko tak szybko się stało, że nie możecie sobie wyobrazić: sięgnąłem tylko do kieszeni jakiegoś obywatela i zaraz złapali mnie, i chcieli bić. A potem zaprowadzili na komisję — I komisja uwierzyła, żeś ukradł? — A jak mogła nie uwierzyć? Przecież to ludzie sprawiedliwi, a byli nawet świadkowie i protokół, i wszystko w porządku. Powiedziałem, że to nie pierwszy raz. Zob. Anton Makarenko, *Poemat pedagogiczny. T. 3*, dz. cyt., s. 20–21.

że praca będzie odbywała się stopniowo – brakowało środków finansowych i rąk do pracy. Poza pracami remontowymi pierwszym obowiązkiem kolonistów było rąbanie drewna i odśnieżanie. Początkowo nie było w wychowankach Makarenki chęci do pracy: spędzali oni całe dnie na swoich pryczach lub zwiedzali okoliczne wsie i miasto. Kolonia nie była bowiem nigdy zakładem zamkniętym w ścisłym tego słowa znaczeniu – nie było środków, żeby pilnować, czy nikt nie opuszcza terenu kolonii, ale też sens jej istnienia opierał się na dobrowolnym współuczestnictwie w życiu instytucji. Powieść Makarenki pokazuje również, że zaspokojenie podstawowych potrzeb, takich jak jedzenie, ciepło, bezpieczeństwo, ubiór i obuwie (początkowo w bardzo skromnym wymiarze – latem chodzono bez butów), zdobywało z miejsca uznanie przybywających do kolonii dzieci i młodzieży, co świadczy znamiennie o warunkach panujących na zewnątrz. Dotyczy to nie tylko kolonii im. M. Gorkiego, ale również innych instytucji, z którymi stykał się Makarenko w swojej pracy.

Po początkowej niemocy i oporze ze strony wychowanków nastąpiło przesilenie. Makarenko pobił Zadorowa[760]. Czyn ten wzbudził co prawda wątpliwości w wychowawcy, ale, co zaskakujące było dla niego samego, zjednał mu wychowanków. Od tej pory zaczęli oni uczestniczyć w życiu kolonii, angażować się w pracę, a nawet troszczyć o interesy jej mieszkańców. Można uznać pobicie Zadorowa za wydarzenie fundujące narrację całej powieści, w której Makarenko przedstawia siebie jako pedagoga niepokornego, a finalnie wręcz wyklętego przez Olimp złożony z decydentów. Na kartach powieści bowiem znajdziemy wiele scen, w których Makarenko opisuje, jakie elementy kolonijnego życia nie podobały się wizytatorom, a co więcej – wręcz z lubością – odnotowuje wszystkie wydarzenia nieprawomyślne czy z punktu widzenia pedagogiki niezręczne, które mają miejsce na oczach odwiedzających kolonię przedstawicieli władzy. W powieści rozegrane zostaje napięcie między sukcesem pedagogicznym, jaki osiąga Makarenko tworząc zgodnie działający kolektyw, a mnożącymi się uwagami, co do stosowanych przez pedagoga metod. Kwestia pobicia Zadorowa jest jednak interesująca pod innym względem. Pokazuje, że kwestia stosowania przemocy fizycznej wobec uczniów i wychowanków – w sytuacji, w której przemoc wypełniała codzienność – budziła poważne wątpliwości pedagogów[761].

Na początku 1920 roku pod opieką Makarenki i pozostałych wychowawców było już ponad trzydziestu wychowanków – przede wszystkim chłopców, dziewczynek było w początkowym okresie zaledwie sześć. Stopniowo byli wdrażani w obowiązki, zaczęli również

[760] Nie mogąc poradzić sobie z zachowaniem Zadorowa, który odmawiał rąbania drewna na opał i niekulturalnie zwracał się do wychowawcy, tenże wychowawca trzykrotnie uderzył, co zyskało mu posłuch w kolonii. tenże, *Poemat pedagogiczny, T. 1*, dz. cyt., s. 19.

[761] Jedynie sygnalizuję tę rzecz – wymaga ona dogłębniejszego zbadania.

uczestniczyć w zajęciach szkolnych. Codzienne życie utrudniały problemy materialne – brak ubrań, kłopoty z aprowizacją, brak pieniędzy na wynagrodzenia dla wychowawców – jak i związane ze światem zewnętrznym – przestępczość na drogach, konflikty z sąsiadami kolonii. Problemy te Makarenko potrafił przekuć w sytuację wychowawczą – pierwszą akcją integrującą chłopców było ściganie złodziei drewna. Równolegle koloniści walczyli z kradzieżami we własnych szeregach, a także dokonywanymi przez kolonistów w pobliskich wsiach. Poczyniwszy pewien postęp w doprowadzaniu kolonii do porządku i zgromadziwszy odpowiednie środki, koloniści rozpoczęli pracę na roli na terenach należących do kolonii. Pomagał w tym zatrudniony przez Makarenkę agronom nazwiskiem Fere (w powieści Szere) – tytan pracy i znakomity fachowiec. Zrodziło to konieczność łączenia zajęć szkolnych z pracą na roli. W okresie najtrudniejszych prac szkoła po prostu nie funkcjonowała. Zimą natomiast plan dnia dostosowany był do naturalnego oświetlenia. W jednym ze sprawozdań zachował się plan dnia zimowego: 7.00 - pobudka; 7.30 – śniadanie, 8.00-11.00 – zajęcia szkolne; 12.00-13.00 – obiad; 13.00-16.00 – praca w warsztatach; 17.00 – kolacja; 19.00 – cisza nocna[762].

Połączenie instytucji zamkniętej z prowadzeniem gospodarstwa rolnego nie było wynalazkiem Makarenki, jednak włączenie gospodarstwa do procesu wychowawczego dzieci i młodzieży stanowiło nowość. Na tle innych podobnych instytucji gospodarstwo wyróżniało się tym, że pracowali w nim wszyscy bez wyjątku. Stopniowe przezwyciężanie kolejnych kłopotów (zdobycie nasion, paszy, koni, narzędzi), a także uruchomienie warsztatów (m. in. kowalskiego), skłoniło Makarenkę do obmyślenia planu ekspansji w korzystniejsze dla uprawy roli miejsce. Wyszukał on porzucony majątek, nazwany majątkiem Trepke, który koloniści zagospodarowali. Rozdział kolonii na dwa miejsca sprawiał pewne problemy logistyczne, Cała ziemia, którą uprawiano, była wzięta przez kolonię w dzierżawę, ale mimo tego, że konieczne było oddawanie części plonów, udało się w kilka lat uzyskać dobre wyniki gospodarcze. Ważnym elementem życia kolonii było włączenie kolonistów nie tylko w wypełnianie konkretnych zadań, ale również w proces decyzyjny. Stało się to możliwe dzięki wyznaczaniu dowódców i tworzeniu oddziałów. Dowódcy tworzyli najpierw radę gospodarczą, przekształconą później w radę dowódców. Podział na oddziały był dwojakiego typu: istniały oddziały stałe, organizujące codzienne życie – w których wychowankowie mogli się zżyć – oraz oddziały zadaniowe, formowane do wykonania konkretnych zajęć. Jedne i drugie miały swoich dowódców. Podział na oddziały był raczej funkcjonalny i nie miał wiele wspólnego z militaryzmem, ale w kolonii używano werbli i fanfar, odbywała się musztra, używano komend „rozkaz", „tak

[762] Marian Bybluk, *Inny Makarenko. Krytyczna analiza działalności, rozwój myśli pedagogicznej i zastosowanie w ZSRR*, dz. cyt., s. 57.

jest!". Po kilku latach zorganizowano zespół muzyczny. Wspólne przemarsze w odświętnych strojach napawały kolonistów dumą, dla Makarenki były ważnym zewnętrznym dowodem przeobrażenia wewnętrznego. Ten idealizm Makarenki zresztą po ukazaniu się jego książek wyśmiewano (w prasowej parodii *Chorągwi na wieżach* pisano: „wstyd ogarnął komunarda Pietkę za jego przeszłość i przemienił się on ku zadowoleniu całej „śnieżnobiałej" i odświętnie ubranej brygady"[763]).

Gdy koloniści nie pracowali, odbywały się zajęcia szkolne. Makarenko w odnalezionym wiele lat po jego śmierci, wydrukowanym w 1922 roku artykule *Doświadczenie w pracy dydaktycznej w Połtawskiej Kolonii Pracy*, opisywał, że nauczanie odbywa się metodą kompleksów, wzorowaną na metodzie projektów Williama H. Kilpatricka. W pierwszych latach istnienia kolonii zrezygnowano więc ze stałego programu, podziału na przedmioty, podręczników. Chodziło o to, żeby połączyć nauczanie szkolne z codziennością kolonistów oraz ich zainteresowaniami. Nie są jednak znane szczegóły metody kompleksów, ponieważ Makarenko nie poświęcił jej miejsca w *Poemacie pedagogicznym*[764]. Dwa lata później Makarenko odszedł od pierwotnie stosowanej metody na rzecz bardzie systematycznego nauczania, ponieważ część kolonistów rozpoczęła przygotowania do wstępu na uniwersytet robotniczy, a właściwie rabfak, czyli fakultet robotniczy. Był to 3-4 miesięczny kurs nauczania prowadzony przez uczelnie wyższe na poziomie szkoły średniej, przygotowujący robotników do studiów wyższych, na które absolwenci rabfaku mieli pierwszeństwo[765].

Poza pracą i nauką, kierownik kolonii dbał o to, żeby zagospodarować kolonistom czas wolny, czyli przede wszystkim wieczory. Jednym z zajęć była lektura klasyków literatury. Część kolonistów czytała pozycje ze stale powiększanej biblioteki samodzielnie, ale wszyscy wspólnie uczestniczyli w słuchaniu czytającego na głos Makarenki lub jednego ze starszych kolonistów o znakomitej dykcji, Zadorowa. Podczas tych wieczornych lektur obudził Makarenko w kolonistach zainteresowanie twórczością Maksyma Gorkiego – którą sam od lat młodości się fascynował. Niedługo potem koloniści dowiedzieli się, że położona trzy kilometry dalej kolonia ma za patrona Korolenkę i – w relacji Makarenki – zadecydowali, że ich patronem będzie Maksym Gorki. Nie była to decyzja oficjalna, ale po pewnym czasie również ludność Połtawy zaczęła nazywać ich gorkowcami. Z inicjatywy Makarenki koloniści postanowili napisać list do Gorkiego, który w latach 1921-1927 przebywał na emigracji. To jeden z kilku fragmentów powieści, w których czytelnik uśmiecha się dzięki umiejętnie skonstruowanemu opisowi poczynań kolonistów. List, z powodu nieznajomości adresu, nadano na adres „Massi-

[763] Tamże, s. 85.
[764] Tamże, s. 60.
[765] Tamże, s. 61.

mo Gorki, Italia"[766]. Tak przynajmniej przedstawił to Makarenko, który już podczas studiów w Instytucie Nauczycielskim miał przesłać Gorkiemu swoją nowelę – źle ocenioną zresztą przez pisarza. Późniejsza emigracja pisarza i uruchomienie kolonii pozwoliło na nowe otwarcie we wzajemnych stosunkach. Koloniści byli dumni z korespondencji ze znanym pisarzem, którego utwory czytali (lub ich słuchali). Szczególnie ważną lekturą była autobiograficzna powieść *Dzieciństwo*, która miała być dowodem na to, że trudne początki nie muszą być w życiu przeszkodą.

Drugim ważnym zajęciem kulturalnym kolonistów, obszernie opisanym w *Poemacie pedagogicznym*, był teatr, w którym zimą grano co tydzień. Więcej czasu zimą na działalność teatralną było równoznaczne z trudnymi warunkami na scenie i widowni, nie było bowiem sposobu na ogrzanie szopy koło młyna, w której odbywały się przedstawienia. Dodatkowym kłopotem było położenie teatru – w majątku Trepke, a więc w znacznej odległości od kolonii. Nie był to jednak kłopot dla widowni, która, wyposażona w prowiant, regularnie przybywała z okolicznych wsi. Scenę koloniści zaprojektowali i wybudowali sami – „ze skomplikowanym systemem kulis, z budką dla suflera"[767]. Makarenko podkreślał przede wszystkim determinację i pomysłowość twórców kolejnych przedstawień, którzy brali na warsztat szereg dramatów rosyjskich i zagranicznych, w tym m.in. *Rewizora* Nikołaja Gogola, z którego wystawieniem związane perypetie opisał Makarenko. W pewnym momencie koloniści zdali sobie sprawę, że robiony przez nich teatr jest pomostem między nimi a ich sąsiadami, dlatego uchwalili, że uczestnictwo w oddziałach przygotowujących przedstawienia teatralne będzie obowiązkowe, ale tak, jak w przypadku innych obowiązków, oddziały były rotacyjne, co tydzień więc otrzymywało się inne zadanie do wykonania – związane z grą aktorską, scenografią, oświetleniem itd. Działalność kolonii im. M. Gorkiego miała więc wpływ na lokalną społeczność. I nie był to jedyny kontakt z sąsiadami, ponieważ koloniści świadczyli również usługi kowalskie, mielili mąkę, sprzedawali lub oddawali prosięta. Usługi te wykonywali jednak pojedynczy, wybrani wychowankowie. Makarenko początkowo nastawiony entuzjastycznie do rzemiosła, po kilku latach odszedł od pomysłu kształcenia w zajęciach rzemieślniczych. Być może już wtedy uważał, że miasto i fabryka są bardziej odpowiednie dla wychowania obywateli Związku Sowieckiego.

Chociaż *Poemat pedagogiczny* jest wytworem samego Makarenki, w którym ten kreuje się na męczennika, pedagoga wyklętego, to jego wersję wydarzeń z życia kolonii potwierdzają zachowane dokumenty archiwalne. Z nich wiadomo, że działalność kolonii była doceniana i

[766] Anton Makarenko, *Poemat pedagogiczny, T. 1*, dz. cyt..
[767] Tenże, *Poemat pedagogiczny. T. 2*, tłum. Barbara Rafałowska, Książka i Wiedza, Warszawa 1949, s. 46.

tak na przykład w 1924 roku uzyskała ona pozytywną opinię jako przodująca w dokładności i celowości pracy pedagogicznej, a jednocześnie „pełna komuna w produkcji i konsumpcji”[768]. Próbując w skrócie określić istotę życia w kolonii im. M. Gorkiego, można zauważyć, że do najważniejszych cech projektu pedagogicznego Makarenki należało okazywanie na każdym kroku podopiecznym szacunku – poprzez traktowanie ich podmiotowo, powierzanie im obowiązków, liczenie się z ich zdaniem. Makarenko przywiązywał również dużą wagę do stroju kolonistów, który był przejawem godności, a także do higieny. W wizji autora *Poematu pedagogicznego* ważny był nieustanny optymizm pedagogiczny, który przejawiał się w spodziewaniu się w zachowaniu kolonistów tego, co najlepsze, a nie tego, co najgorsze. Jednocześnie uczono kolonistów mierzenia się z przeciwnościami losu, co wyrażało się w powtarzanym przez kolonistów haśle „Nie kwękać!”. Kolonistom nie wolno było zasadniczo spożywać alkoholu, chociaż zdarzały się przypadki pijaństwa, o których Makarenko jawnie pisał i z których wyciągano wnioski (lecz nie konsekwencje). Co ciekawe, powszechne było wśród kolonistów palenie tytoniu (czy też machorki), o czym Makarenko nie pisze wprost, ale co utrwalone zostało w opisanej przez niego scenie przemarszu kolonistów w deszczu, w którym cały tytoń przemókł.

Centralną kwestią była dla Makarenki działalność kolektywu – nie mógł być jednak kolektyw czymś sztucznym, narzuconym z góry. Losy kolektywu w kolonii im. M. Gorkiego nie były od razu ustalone, kolektyw miał swoje wzloty i upadki, ale Makarenko był przekonany, że wspólne cele, wspólna praca i wzajemne zaufanie są początkiem możliwości powstania zgranego kolektywu. W *Poemacie pedagogicznym* Makarenko nie wyraża przekonania, że kolektyw jest czymś danym raz na zawsze. Co więcej, w maju 1926 r., kiedy kolonia w liczbie 130 wychowanków i personelu przeniosła się do Kuriaża, do likwidującej się kolonii im. 7 listopada, Makarenko podjął ryzyko, które się opłaciło. Grunt został przygotowany nieco wcześniej poprzez przyjazd dwóch oddziałów, jednak to pierwszy dzień w murach zajętego na potrzeby kolonii dawnego klasztoru był przełomem, który umożliwił włączenie jego dawnych mieszkańców do nowej kolonii. Zaniedbane dzieci były onieśmielone schludnie ubraną grupą, która przy dźwiękach werbli wmaszerowała na teren klasztoru. Imponowała im sprawność nowoprzybyłych i ich pogoda ducha. Kolektyw nie poprzestał jednak na tych zewnętrznych gestach – w opisie Makarenki to Rada Dowódców zaproponowała, żeby utworzyć nowe oddziały łączące starych i nowych kolonistów. Znów jedność grupy została wystawiona na szwank. Kwestię „kolektywu” podnoszono w literaturze dotyczącej Makarenki wielokrotnie, jednak w

[768] Marian Bybluk, *Inny Makarenko. Krytyczna analiza działalności, rozwój myśli pedagogicznej i zastosowanie w ZSRR*, dz. cyt., s. 61.

moim odczytaniu *Poematu pedagogicznego* kolektyw był dla sowieckiego pedagoga centralny i ważny, ale jednocześnie był czymś, czego istnienie było stale zagrożone, wymagało nieustannej pracy i mogło się po prostu rozpaść. Podobnie dyscyplina, która panowała w kolektywie, była pochodną integracji kolektywu, a nie narzędziem stosowanym przez wychowawcę.

W 1928 roku działalność Makarenki została źle oceniona przez Ludowy Komisariat Oświaty. Makarenkę postawiono przed komisją, którą on sam nazwał Olimpem i w odnotowanym w *Poemacie pedagogicznym* wyroku uznano, że: „Przedstawiony system wychowania nie jest systemem radzieckim". Rozczarowany Makarenko zrezygnował z kierowania kolonią w maju 1928 roku, powracając tylko do kolonistów w lipcu na przyjazd Maksyma Gorkiego. W tym samym czasie rozpoczęła działalność kierowana przez Makarenkę komuna im. Feliksa Dzierżyńskiego w Charkowie, którą założył z udziałem kilkudziesięciu kolonistów, przy współpracy z NKWD. Historyczną genezę tej współpracy wyjaśniłem w rozdziale poświęconym *bezprizornosti*, ale analizując tekst *Poematu pedagogicznego* można dostrzec, że osaczony i krytykowany Makarenko mógł uznać, że tylko czekiści dostrzegają i doceniają skuteczność jego działań. Komuna im. Feliksa Dzierżyńskiego stała się zakładem wychowawczym i wytwórczym, o podobnych zasadach organizacji, co kolonia, ale operowała w środowisku miejskim. Wytwarzano w niej wiertarki FD-1 oraz FD-2, a także od 1932 r. aparaty FED wzorowane na aparatach Leica. Ponownie skuteczny Makarenko był znów krytykowany: za nastawienia na zysk, za nielegalne wyciągnięcie kolonistów do komuny, za idealizm. Niezrażony przeciwnościami działał, pisał i czerpał satysfakcję z tego, co robił:

> Kiedy szeregi rozsypują się i chłopcy rzucają się do przyjaciół, ściskają dłonie, śmieją się i hałasują; myślę o doktorze Fauście: niechaj ten chytry Niemiec zazdrości mi. Nie miał szczęścia ten doktor, złe wybrał dla siebie stulecie i niewłaściwy ustrój społeczny[769].

.

Jednocześnie jednak chował urazę do swoich krytyków, wzbudzając jeszcze więcej krytyki. Być może częściową przyczyną gniewu pedagogów, którzy czytali *Poemat pedagogiczny*, było podejście narratora do pedagogiki: poddające w wątpliwość jej zasady, a niekiedy ironiczne i prześmiewcze.

> Tak. A więc wszystko było w porządku. Ale jaki chaos i jaki rozgardiasz panował w mojej pedagogicznej duszy! Męczyła mnie jedna myśl: czy to możliwe, abym nie znalazł odpowiedzi na pytanie: w czym tkwi tajemnica? Przecież było już tak jakbym wszystko trzymał w garści, jakbym nadał wszystkiemu właściwy kierunek, bieg. Już wielu kolonistom po nowemu błyszczały oczy... i nagle wszystko skończyło się w tak ohydny sposób. Czyż trzeba będzie wszystko zaczynać od nowa?

[769] Anton Makarenko, *Poemat pedagogiczny. T. 3*, dz. cyt., s. 255.

> Oburzał mnie rozdźwięk między teorią a praktyką pedagogiczną, moja bezsilność, i ze wstrętem i złością myślałem o pedagogice:
>
> „Ile tysięcy lat istnieje! Jakie nazwiska, jakie wspaniałe myśli: Pestalozzi, Rousseau, Natorp, Błoński! Ile książek, ile papieru, ile sławy! A równocześnie jakieś puste miejsce, nie ma nic, nie można sobie poradzić z jednym chuliganem, nie ma ani metody, ani narzędzi, ani logiki, nie ma po prostu nic. Jakaś wymyślna szarlataneria”[770].

Kwintesencją utworu zatytułowanego po polsku *Poemat pedagogiczny* jest nieustanne kontestowanie tego, co w oficjalnym dyskursie nazywane jest pedagogiką. Co więcej, Makarenko poprzez przywołanie nazwiska Błońskiego, wpisał sowiecką naukę o wychowaniu w tradycję europejską. W przytoczonym fragmencie wskazuje z jednej strony na rozdźwięk między teorią a praktyką (powracający wielokrotnie), ale również na brak konkretnych narzędzi, które można byłoby zastosować w zaistniałej sytuacji. Narzędziem takim nie może być dla Makarenki pedagogika, bowiem kilka stron dalej załagodzenie awantury, w którą wdali się jego wychowankowie, kwituje słowami: „Prawdę mówiąc, całą tę historię powinienem był omówić jeszcze na płaszczyźnie pedagogicznej. Ale zarówno ja, jak i chłopcy, tak byliśmy zadowoleni, że wszystko skończyło się dobrze, że tym razem obeszło się bez pedagogiki”[771]. Biografowie Makarenki podkreślali, że przedmiotem jego krytyki była przede wszystkim pedologia, czyli dominujący wówczas w Związku Sowieckim pogląd na wychowanie, którego zwolennicy głosili, że dziecko rodzi się z konkretnymi, niezmiennymi predyspozycjami, których nie da się zmienić w procesie wychowania. Po latach Makarenko pisał: „... w stosunku do pedologów byłem żądny krwi, a moja nienawiść zmieniła się w chorobę”[772].

Pracowita przerwana dekada. Pośmiertna kariera czy apologia Makarenki?

W lipcu 1935 roku Makarenkę powołano na stanowisko zastępcy kierownika Wydziału Kolonii Pracy Ludowego Komisariatu Spraw Wewnętrznych (czyli NKWD) w Kijowie. Postawiono przed nim zadanie organizacji instytucji dla nieletnich przestępców i reorganizacji pracy istniejących kolonii. Zaangażował się osobiście w organizację kolektywu w nowo utworzonej kolonii w Browarach pod Kijowem, którą przez kilka miesięcy z sukcesami kierował, tworząc z niej zakład samofinansujący się i przodujący w wielkości produkcji[773]. Ze względu

[770] Tenże, *Poemat pedagogiczny, T. 1*, dz. cyt., s. 130.
[771] Tamże, s. 135–136.
[772] Marian Bybluk, *Inny Makarenko. Krytyczna analiza działalności, rozwój myśli pedagogicznej i zastosowanie w ZSRR*, dz. cyt., s. 68.
[773] Tamże, s. 74.

na pogarszający się stan zdrowia po roku pracy złożył podanie o zwolnienie z obowiązków administracyjnych, by móc oddać się pracy naukowej. Otrzymawszy zwolnienie wyjechał na początku 1937 roku do Moskwy, żeby zająć się pracą pisarską i naukową. Niektórzy przyczyny jego wyjazdu upatrywali w strachu przed aresztowaniem, które miało wynikać w czasie szalejącego terroru, czy to z donosu złożonego na Makarenkę przez sekretarza partii w komunie F. Dzierżyńskiego za krytykę Stalina w oficjalnym wystąpieniu, czy to w obawie przed rozliczeniem z powiązań rodzinnych – z Witalijem, albo też oba powody łączyły się w wyrażanej w literaturze w postaci ogólnej myśli o opozycyjności Makarenki. Inną przyczyną wyjazdu do Moskwy mogły być jego kłopoty finansowe, których rozwiązania upatrywał w karierze pisarskiej (w listopadzie 1937 r. pisał do jednego ze swoich najwcześniejszych wychowanków: „potrzebne też były pieniądze, gdyż wynagrodzenia teraz nie otrzymuję, a *Poemat pedagogiczny* wyczerpał się").

W ostatnich latach życia przed Makarenką otworzyła się kariera pisarska. Chociaż punktem wyjścia pedagogicznej pracy Makarenki była resocjalizacja nieletnich w zakładach zamkniętych – tu rys biograficzny podobny do biografii Korczaka – stał się autorytetem pedagogicznym i w swojej późnej twórczości wypowiadał się na wiele różnych tematów dotyczących wychowania dzieci. Jego publikacje wzbudzały różne oceny. *Poemat pedagogiczny* recenzenci-pedagodzy chwalili za miejsca, w których Makarenko bez teoretyzowania opisywał swoje metody, ale krytykowali odcinanie się od pedagogicznej tradycji oraz dorobku sowieckiej pedagogiki, a także uwojskowienie wychowania. Oprócz *Poematu pedagogicznego* w krótkim czasie Makarenko opublikował: wspomnianą powieść *Marsz roku trzydziestego* o losach Komuny im. F. Dzierżyńskiego; szkic *FD-1* o fabryce przy Komunie, napisał pod pseudonimem Andriej Galczenko sztukę *W tonacji majorowej*. Pod koniec życia Makarenki ukazała się powieść *Chorągwie na wieżach*. Publikował również liczne teksty prasowe, dotyczące nie tylko kwestii wychowania.

Przez wiele lat istniały różne wersje dotyczące tego, w jakich okolicznościach zmarł twórca kolonii im. M. Gorkiego i komuny im. F. Dzierżynskiego. Twierdzono, że zmarł na atak serca w pociągu podmiejskim lub w poczekalni dworcowej, zmierzając – jak podają różne źródła – czy to do wytwórni filmowej w sprawie scenariusza filmu o wychowaniu, czy to na zebranie Związku Pisarzy w Moskwie, czy też na zebranie, na którym miał zostać przyjętym w poczet członków WKP(b). Jego ostatnie słowa miały rzekomo brzmieć: „Jestem pisarz Makarenko". W rzeczywistości Makarenko zmarł zupełnie nagle 1 kwietnia 1939 roku w wagonie kolei podmiejskiej na stacji Golicyno, kiedy wraz z żoną Galiną wracał z wypoczynku w Domu Twórczości. 4 kwietnia miało zostać rozpatrzone jego podanie o

przyjęcie do Partii[774].

Należy też pamiętać, że prace Makarenki mogły być poprawiane, redagowane po jego śmierci. Marian Bybluk, na podstawie rozmów z radzieckimi pedagogami, twierdzi, że w późniejszych wydaniach łagodzono ostre fragmenty polityczne, takie jak zachowany w krytycznym, niemieckim wydaniu *Poematu pedagogicznego* fragment III tomu, dotyczący opinii Makarenki o władzach oświatowych, wyrażonej, gdy znalazł się pod opieką (lub w szeregach) NKWD:

> Już obecnie wiadomo, że najmniejsza dawka NKWD bardzo dobrze działa w podobnych przypadkach. (...) Miałem szczęście jak zaroił się i zaczął rozpełzać Olimp, ratując się od żrących proszków czekiskiej dezynfekcji, jak podrygiwały suche nóżki poszczególnych robaczków, jak na drodze do szczelin lub wilgotnego kąta zamierały bez jedynej sentencji. Nie żałowałem i nie skręcałem się z litości, ponieważ w tym czasie domyśliłem się już, że to co uważałem za Olimp, było gniazdem kolonii, które kilka lat temu zlikwidowało moją kolonię[775]

Niektórzy badacze twierdzą natomiast, że kwestie ideologiczne zostały w toku redakcji dopisane do tekstów, które stworzył Makarenko i dzięki temu jego teksty mogły ukazać się drukiem[776]. Na pewno zaskakujące jest to, że mimo podejrzeń, Makarenko nie został aresztowany, a jednocześnie, że nie był członkiem WKP(b) – w latach 30. nie przyjęto go do partii, później z powodu śmierci nie zdążył wstąpić w jej szeregi. Aleksander Kamiński, mający błędne informacje, w przywoływanej już pracy nie ukrywał zaskoczenia:

> A przy tem – rzecz zdumiewająca, której autor niniejszej rozprawy nie umie wytłomaczyć: Makarenko nie był członkiem partii! Dopiero w dniu śmierci został przyjęty w szeregi partyjne.[777]

Autor *Kamieni na szaniec* nie posiadał informacji dostępnych dzisiejszym badaczom biografii Makarenki. Postępowanie Makarenki w ostatnich latach życia przepełnione było konformizmem i apologetycznością wobec Stalina, co Bybluk nazwał „presją czasu". W 1936 roku Makarenko w artykule *Wyrok ogólnonarodowy* poparł wyrok w pierwszym procesie moskiewskim przeciwko „terrorystycznemu, kontrrewolucyjnemu blokowi trockistowsko-zinowiewowskiemu", a rok później podpisał list pisarzy z żądaniem rozstrzelania Michaiła Tuchaczewskiego i innych oficerów Armii Czerwonej. Te wydarzenia rzuciły poważny cień

[774] Tamże, s. 88.
[775] Anton Makarenko, *Gesammelte Werke*, Marburger Ausgabe, t. 5, s. 251-252 za: tamże, s. 76.
[776] Terje Halvorsen, *Key Pedagogic Thinkers. Anton Makarenko*, „Journal of Pedagogic Development", 2014, nr 2 (4), s. 58–71, URL: https://www.beds.ac.uk/jpd/volume-4-issue-2/key-pedagogic-thinkers-anton-makarenko.
[777] Aleksander Kamiński, *Pedagogika Antoniego Makarenki*, Robotnicze Towarzystwo Przyjaciół Dzieci, Warszawa 1948, s. 91.

na biografię Makarenki, chociaż trzeba pamiętać o bardzo różnych postawach wobec terroru Stalinowskiego, a także o tym, że lata 30. – co, do których biografowie Makarenki mają najwięcej wątpliwości – nie muszą rzucać cienia na wcześniejszą działalność Makarenki, która – wbrew przeciwnikom – prowadziła do korzystnych rezultatów. Zarzut wyrażony przez Theissa, mówiący o tym, że bezprizorni zbudowali sowiecki komunizm, jest głęboko niesprawiedliwy, ponieważ zakłada, że osobiste losy Makarenki miały wpływ na moralność jego wychowanków i że zaproponowane przez Makarenkę metody jednoznacznie musiały prowadzić do negatywnych rezultatów, a przede wszystkim, że za życia Makarenki jego dokonania rozprzestrzeniły się po ZSRR.

Ogólnosowiecka kariera autora *Poematu pedagogicznego* jest karierą pośmiertną. Jeszcze w czasie wojny zainteresowanie wzbudzał przede wszystkim ten jeden, najbardziej znany utwór Makarenki, czytany nie tylko jako lektura pedagogiczna, ale również jako krzepiąca serca powieść. Dopiero w połowie lat 40. pedagogika Makarenki zaczęła być postrzegana jako ważne osiągnięcie ideowe, które doprowadziło do apologii Makarenki: zaczęto wznawiać jego prace, przygotowywać ich wydania krytyczne, tworzyć biografie i prace naukowe o jego idei, a przede wszystkim nawiązywano do nich w praktyce. Brak jest monografii, która w sposób systematyczny prześledziłaby dzieje recepcji i propagowania myśli oraz dzieł Makarenki w ZSRR i innych krajach europejskich, a także dzieje oporu i kontrowersji, jakie ta myśl wywoływała.

Anton Makarenko jako *pars pro toto* pedagogiki radzieckiej w powojennej Polsce

Z dzisiejszej perspektywy, biorąc pod uwagę to, w jak dużej skali w latach 1946-1956 rozprzestrzeniały się prace i idee Makarenki (a co najmniej hasło „Makarenko"), zadziwiające wydaje się to, że pozostawał on przed wojną postacią niemal zupełnie nieznaną w Polsce. Wiele wyjaśni się, jeśli weźmie się pod uwagę, że Makarenko do swojej śmierci nie był osobą szerzej rozpoznawalną w samym ZSRR. Dostępne są przede wszystkim świadectwa powojenne traktujące o wydarzeniach mających miejsce przed wybuchem wojny. Jednym z nich jest apokryficzna opowieść o tym, że śledzący nowinki pedagogiczne, również w ZSRR, Janusz Korczak dostrzegł w *Poemacie pedagogicznym* – cytując Korczaka za Igorem Newerlym – nie „literaturę pedagogiczną", ale „pedagogikę prawdziwą"[778]. Dziesięć lat wcześniej niż Newerly tę samą historię, w nieco bardziej sfabularyzowanej postaci, przedstawił w piśmie

[778] Igor Newerly, *Wstęp* [w:] Janusz Korczak, *Wybór pism pedagogicznych*, red. Ela Frydman, Warszawa 1957, t. 1, s. XXXI.

„Opiekun społeczny" Aleksander Lewin, jeden ze współpracowników Korczaka.

> Znamiennym, jakkolwiek marginesowym, świadectwem niepospolitej wartości tej książki może posłużyć sposób przyjęcia jej przez Janusza Korczaka. Dostała się ona do jego rąk jeszcze w 1938 r., wywołując niezwykle silne wrażenie – Korczak chodził po pokoju wprost jak nieprzytomny, powtarzając kilka razy pod rząd: – Rozumie pan; to jest prawdziwy pedagog. To jest pierwsza książka napisana przez prawdziwego pedagoga. Takiej książki jeszcze nie było. Korczak był bardzo wstrzemięźliwy w swoich sądach, a zwłaszcza pochwałach – tym razem jednak uczucie zachwytu tamę przerwało (...).[779]

Do tej historii Lewin powracał wielokrotnie w swoich kolejnych publikacjach, będąc zresztą wielkim apostołem pedagogicznych koncepcji Makarenki (jak również Korczaka), a jego znajomość koncepcji sowieckiego pedagoga była nie tylko teoretyczna, ale także zapośredniczona przez pracę z sowieckimi pedagogami w czasie wojny w domu dziecka dla polskich dzieci na Uralu. Swoje doświadczenia opisał Lewin w pracy wydanej po raz pierwszy w roku 1953[780]. Lewin zwrócił również uwagę[781] na postać przedwojennego pedagoga, a powojennego decydenta, Eustachego Kuroczki, który zetknął się w domu dla dzieci polskich w Zagorsku z wychowankiem Makarenki i pedagogiem, przedstawionym we wspomnieniach Kuroczki jako Aleksander Michajłowicz[782]. Przedwojenna kariera Eustachego Kuroczki, urodzonego w 1901 roku, była nieco zbieżna z karierą starszego o 13 lat Makarenki, ponieważ Kuroczko miał kłopoty z powodu socjalistycznych poglądów, popełniał błędy, a pod koniec lat 20. XX wieku przeprowadził oryginalny eksperyment pedagogiczny.

Swoją przedwojenną wizytę w Komunie im. F. Dzierżyńskiego opisała krytyczka sztuki, Jadwiga Siekierska, która bezpośrednio po rewolucji październikowej, zanim została aresztowana i trafiła do łagru, sama zajmowała się działalnością oświatową w ZSRR[783]. Pretekstem do przywołania dawnej wizyty w Charkowie była recenzja napisana po premierze scenicznej adaptacji *Poematu pedagogicznego* w reżyserii Kazimierza Dejmka (o samej sztuce piszę dalej):

> Było to bodajże na początku 1930 r. Towarzysząc pewnej delegacji cudzoziemskiej, znalazłam się po raz pierwszy w słynnej komunie im. Dzierżyńskiego pod Charkowem, której kierownikiem był Antoni Makarenko, autor nie mniej słynnego „Poematu pedagogicznego".

[779] Aleksander Lewin, *Makarenko — najwybitniejszy pedagog epoki radzieckiej*, „Opiekun Społeczny", grud. 1946, nr 9-10 (1), s. 8–13.
[780] Tenże, *Problemy wychowania kolektywnego. Refleksje pedagogiczne na tle doświadczeń Polskiego Domu Dziecka i szkoły na Uralu*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1953.
[781] Tenże, *Makarenko w Polsce*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1962.
[782] Tamże, s. 18–19.
[783] Alicja Pacholczykowa, *Siekierska Jadwiga* [w:] *Polski słownik biograficzny*, Warszawa-Kraków 1995, t. XXXVI.

> W komunie oprócz szeregu warsztatów pracowała fabryka aparatów fotograficznych, ale najważniejszą „produkcją" komuny im. Dzierżyńskiego były – uzdolnione, twórcze i pożyteczne dla społeczeństwa socjalistycznego jednostki, które przychodziły do komuny w „stanie surowym" jako wykolejone dzieci i nieletni przestępcy.
>
> Objechaliśmy olbrzymi wypielęgnowany klomb czerwonych gladioli i stanęliśmy przed dużym, szarym, dwupiętrowym budynkiem, na którego progu powitał nas uprzejmie a jednocześnie powściągliwie dość wysokiego wzrostu mężczyzna w średnim wieku, suchy, w półwojskowym ubraniu. Był to Antoni Makarenko. W rozmowie z nami skąpy w słowach, był jednocześnie rzeczowy w objaśnieniach. Nic specjalnie jaskrawego nie uderzało w jego sylwetce. Zapamiętałam jednak przenikliwe spojrzenie spod okularów, skupienie całej postaci, opanowanie nie tylko w słowach, ale i w ruchach, chwilami rzucaną dowcipną uwagę i z lekka ironiczny uśmiech.
>
> Później przy zapoznawaniu się z komuną byliśmy oszołomieni, już nie hukiem pracujących maszyn, warsztatów, ale zaobserwowaną powagą twarzy chłopców (w wieku od 12 do 18 lat) ubranych w granatowe kombinezony, pracujących pilnie w tym wielkim kombinacie produkcyjnym. Niestety, z braku czasu nie udało mi się porozmawiać i zapoznać bliżej z ówczesnymi wychowankami Makarenki. Ale silne wrażenie i żywe wspomnienie pozostało.[784]

Wspomnienie sporządzone po dwudziestu latach od opisywanych wydarzeń trąci anachronizmami i uderza brakiem osobistego wglądu w opisywaną sytuację – taki opis można byłoby sporządzić nie docierając nigdy do Charkowa, na podstawie dostępnej literatury. Ponieważ Makarenko jako pisarz, pedagog i wychowawca funkcjonował wówczas już od kilku lat, trudno zarzucić Siekierskiej legitymizowanie postaci Makarenki w oczach polskich odbiorców, jednak być może twórczość autorki przysłużyła się nieco złej sławie Makarenki. Recenzja zamieszczona w „Teatrze" nosiła tytuł *Pedagogika walki*, co zgodne było z duchem czasów. Jednak cytowany fragment wszedł następnie w rozszerzonej formie do treści zbioru wspomnień Siekierskiej, zatytułowanego *Narodziny nowego. Wspomnienia z lat rewolucji*. Tekst rozszerzono o szczegóły dotyczące pedagogicznych zainteresowań Feliksa Dzierżyńskiego i szerzej opisano osobę Antoniego Makarenki, natomiast sam przytoczony opis wizyty włączyła autorka do nowego tekstu niemal *in extenso* (zmiany wydają się poprawkami redakcyjnymi).

Najistotniejszym wydarzeniem, które przyczyniło się do rozpropagowania twórczości Makarenki w Polsce, było przetłumaczenie na polski *Poematu pedagogicznego*. Pierwsze wydanie utworu – w trzech częściach – ukazało się w roku 1946. Jego tłumaczenie przygotowała

[784] Jadwiga Siekierska, *Pedagogika walki*, „Teatr", 1951, nr 7, s. 78–87.

Barbara Rafałowska, która jednocześnie była wówczas zastępczynią redaktora naczelnego spółdzielni wydawniczej „Książka", będącej organem PPR-u (Rafałowska została później redaktorką naczelną tego wydawnictwa, które po zjednoczeniu partii połączyło się z PPS-owską „Wiedzą", tworząc „Książkę i Wiedzę"). Podaję skrótowo życiorys Rafałowskiej, chcąc uzupełnić portret osób odpowiedzialnych za sprowadzenie i propagowanie twórczości i postaci Makarenki. Rafałowska – używająca później imienia Barbara – urodziła się jako Balbina Halberstadt w Łodzi, w 1899 roku. Ukończyła łódzkie gimnazjum, a następnie studiowała germanistykę i polonistykę na Uniwersytecie Warszawskim, gdzie doktoryzowała się w 1926 roku. W tym samym roku wyszła za mąż za lekarza, Leopolda Rafałowskiego, z którym miała córkę Janinę (ur. 1929). Do roku 1939 Rafałowska pracowała jako nauczycielka w warszawskich gimnazjach. Po wybuchu wojny jej mąż został zmobilizowany, natomiast Rafałowska przedostała się razem z córką do Białegostoku, skąd została wywieziona – jako żona polskiego oficera (zamordowanego później w Katyniu) – do Kazachstanu, gdzie pracowała w sowchozie. W maju 1941 roku udało się jej powrócić do Białegostoku, ale po ataku Niemiec na ZSRR ponownie wyjechała w głąb ZSRR. W 1943 roku została wezwana do Moskwy, żeby podjąć pracę w Wydziale Literatury powołanego właśnie Związku Patriotów Polskich. Zajmowała się redagowaniem biblioteczki ZPP, była również autorką dwóch podręczników do nauczania języka polskiego dla klas III polskich szkół w ZSRR, a także opublikowała w piśmie „Nowe Widnokręgi" artykuły poświęcone twórczości Stefana Żeromskiego i Adama Mickiewicza. W 1945 wróciła do Polski, najpierw do Łodzi, następnie przeprowadziła się do Warszawy, gdzie oprócz pracy w „Książce" i „Książce i Wiedzy" – jako zastępca redaktora naczelnego, redaktor naczelna, a następnie starsza redaktorka – była zastępczynią redaktora naczelnego miesięcznika „Twórczość", gdy pismem kierował Adam Ważyk (1950-1954). W listopadzie 1953 roku Rafałowska, pod nieobecność Ważyka, reprezentowała redakcję „Twórczości", wraz z sekretarzem redakcji, Zbigniewem Bieńkowskim, na zebraniu plenarnym Oddziału Warszawskiego ZLP, podczas którego Wanda Leopold wygłosiła referat krytykujący działalność pisma, a jej opinia podczas dyskusji zyskała aprobatę zebranych (redakcji „Twórczości" bronił jedynie Jan Kott). Obecna na zebraniu Zofia Nałkowska zanotowała w swoim dzienniku: „[na zarzuty] odpowiada pewna siebie Rafałowska. Bardzo. Bardzo zjedzona przez ? [Karsta – przyp. H.K.] tą anegdotką".Dalekosiężną konsekwencją krytyki na zebraniu były zmiany w redakcji „Twórczości" w roku kolejnym. Od 1951 do 1953 roku Rafałowska była adiunktem w Instytucie Badań Literackich PAN. Zajmowała się przekładami literatury z języka rosyjskiego, a także publikowała „agresywnie socrealistyczne" artykuły i recenzje na łamach takich pism, jak: „Kuźnica", „ Nowiny Literackie", „Odrodzenie" oraz „Twórczość". Od 1959 roku,

do przejścia na emeryturę w 1968 roku, Rafałowska pracowała jako kierowniczka redakcji polonistycznej w Państwowym Zakładzie Wydawnictw Szkolnych. Barbara Rafałowska z twórczością Makarenki zetknęła się zapewne w ZSRR (być może również z jego metodą), miała również doświadczenia pedagogiczne. Przede wszystkim jednak jej zasługą była decyzja o wznowieniu *Poematu pedagogicznego* w nakładzie 100 tys. egzemplarzy (wydanie trzecie z 1949 roku, wcześniej 1946, 1947, później 1956, 1957). Jak zauważył po latach Aleksander Lewin, kluczowa dla popularyzacji *Poematu* w Polsce była jego powieściowa forma, dzięki czemu był czytany przez wiele osób nie znających się na pedagogice, a jego odbiór wzmocniły jeszcze adaptacje teatralne[785].

Konfrontacje pedagogiczne. Lewin *contra* Kamiński

Wkrótce ukazały się dwie prace traktujące o pedagogice Makarenki, napisane przez pedagogów-imienników, Aleksandra Lewina i Aleksandra Kamińskiego. Lewin był wówczas jeszcze studentem pedagogiki, Aleksander Kamiński obronił właśnie rozprawę doktorską. Wymowa ich prac była zupełnie różna. Kamiński znał pracę swojego młodszego kolegi, można więc uznać jego wywód za przynajmniej częściową polemikę. Pierwsza praca, autorstwa Aleksandra Lewina, została wydana w roku 1947 w serii „Biblioteka Nauczyciela-Demokraty"[786] i nosiła tytuł *Antoni Makarenko. Czołowy pedagog radziecki*[787]. Książka miała charakter popularyzatorski. Lewin postawił sobie za cel przedstawienie poglądów, metod i koncepcji Makarenki nauczycielom i pedagogom, uzupełnienie wiedzy krajowych czytelników o informacje zawarte w niewydanej jeszcze w Polsce twórczości Makarenki. Druga praca, z założenia naukowa, autorstwa Aleksandra Kamińskiego, ukazała się w roku 1948 pt. *Pedagogika Antoniego Makarenki*[788]. Jej treść można określić jako zdystansowaną próbę analizy poglądów i metod sowieckiego pedagoga, a także fachową próbę uchwycenia kulturowej specyfiki zjawiska określanego hasłem „Makarenko". Kamiński analizując bowiem poglądy Makarenki, nie tylko charakteryzował je z uwzględnieniem tradycji europejskiej pedagogiki, a także osiągnięć pedagogiki sowieckiej, ale nawet brał pod uwagę kontekst wydarzeń historycznych i społecznych następujących po rewolucji w Rosji.

Aleksander Lewin swoją książkę rozpoczął od scharakteryzowania postaci Makarenki na tle epoki, w której przyszło żyć i pracować wybitnemu sowieckiemu pedagogowi. Opis ten

[785] Aleksander Lewin, *Makarenko w Polsce*, dz. cyt., s. 22.
[786] Książki w serii wydawanej przez Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych ukazywały się w latach 1946-1948.
[787] Aleksander Lewin, *Antoni Makarenko. Czołowy pedagog radziecki*, dz. cyt..
[788] Aleksander Kamiński, *Pedagogika Antoniego Makarenki*, dz. cyt., s. 1.

dotyczy sytuacji w ZSRR po rewolucji, ale można uznać go za próbę skierowania skojarzeń czytelnika na sytuację w Polsce po drugiej wojnie światowej. W kolejnym rozdziale pracy Lewina przedstawiona została biografia Makarenki, w której wydobył poglądy Makarenki na podmiotowość dziecka, cytując fragment z nieprzetłumaczonej wówczas jeszcze na Polski powieści *Chorągwie na wieżach*, w której Makarenko pisał o sobie-Zacharowie: „Dopiero niedawno wyzbył się on najbardziej podstawowej wady pedagogicznej: przekonania, że dzieci są tylko przedmiotem wychowania. Nie, dzieci – to żywe istoty, istoty cudowne, i dlatego trzeba się do nich odnosić jak do towarzyszy, obywateli, należy widzieć i szanować ich prawa i obowiązki, prawo do radości i obowiązek odpowiedzialności”[789]. W następnym rozdziale próbował Lewin omówić system wychowawczy Makarenki. Na wstępie zauważał, że „całe dotychczasowe wychowanie miało charakter wyraźnie klasowy – i świadomie lub nieświadomie – służyło zawsze umocnieniu ustroju nierówności gospodarczej i społecznej”, a następnie podkreślał, że dopiero w społeczeństwie socjalistycznym staje się możliwy wszechstronny i niczym nieskrępowany rozwój uzdolnień i zamiłowań[790]. Wyjaśniał Lewin również centralną rolę kolektywu w pedagogice Makarenki, zawartą w formule „wychowywać w zespole, przez zespół i dla zespołu”. Kilka lat później Lewin twierdził, że ta formuła błędnie przypisywana jest Makarence. Dla Lewina w pedagogice Makarenki ważna była również dyscyplina, której wychowankowie powinni być samoświadomi, a także zaznaczał, że wszelkie działanie wychowawcze powinno wynikać z bieżącej sytuacji wychowawczej – w wychowaniu nie ma miejsca na oczywistości i utarte schematy. Opisując rolę pedagoga w systemie Makarenki Lewin podkreślał, że powinien on być człowiekiem, który ma prawo do emocji i uczuć, ale jednocześnie jego własny przykład powinien być wzorem dla podopiecznych. Podsumowując swoje omówienie wskazywał Lewin na przykłady praktycznego wykorzystania idei Makarenki, w czym sam miał udział pracując w czasie wojny jako pedagog w ZSRR.

Praca Aleksandra Kamińskiego byłą rozprawą naukową, której autor postawił sobie za cel krytyczną i systematyczną – chociaż niepozbawioną emocji – analizę idei Makarenki. Autor *Kamieni na szaniec* wyjaśniał, podsumowując swoje rozważania, że podstawowym, bo jedynym dostępnym narzędziem było badanie literatury, a pełny ogląd pedagogiki Makarenki byłby możliwy przy wykorzystaniu typowych metod nauk społecznych wykorzystywanych przy badaniu zjawisk wychowawczych: obserwacji, wywiadu, kwestionariusza, ankiety, statystyki[791]. Kamińskiemu chodziło więc o opisanie i analizę nie historycznego projektu, nie wskazówek i wytycznych, ale żywego projektu pedagogicznego. Nie zmniejszało to jednak

[789] Aleksander Lewin, *Antoni Makarenko. Czołowy pedagog radziecki*, dz. cyt., s. 18.
[790] Tamże, s. 22.
[791] Aleksander Kamiński, *Pedagogika Antoniego Makarenki*, dz. cyt..

wymowy pracy. Podawszy wstępne wiadomości biograficzne dotyczące Makarenki, omówił Kamiński sytuację sowieckiej pedagogiki przed rokiem 1932. W przeciwieństwie do Lewina, Kamiński w całej pracy używał przymiotnika sowiecki, a nie radziecki. Następnie autor wymienił cechy charakterystyczne pedagogiki Makarenki, podkreślając wyjątkowość pisarza-pedagoga, który „od pierwszych lat rewolucji październikowej (...) najwłaściwiej odczuwał ducha i sens sowieckiej pedagogiki”[792] i zaznaczał: „(...) myliły się setki wytrawnych, komunistycznych pedagogów, nie mylił się Makarenko”. Omawiając szczegółowe poglądy Makarenki, Kamiński zwracał uwagę na to, że dyscyplina nie była dla niego formą wychowania, lecz jego wynikiem, jednocześnie podkreślając, że formy dyscypliny stosowane przez Makarenkę nie były oryginalne, ponieważ znał je również skauting – i to one wywoływały protesty krytykujących Makarenkę pedologów (określanych przez Kamińskiego „zwolennikami swobodnego wychowania”). Ważnym hasłem, które pojawiło się w książce Kamińskiego, była „pedagogika walki”, czyli pedagogika rozumiana jako funkcja przebudowy świata. Kamiński rozbroił oryginalność tego poglądu Makarenki, dostrzegając podobieństwa w myśli Williama Jamesa, Floriana Znanieckiego raz Heleny Radlińskiej. Dobitnie podkreślał Kamiński, że „specyficzność „pedagogiki walki” Makarenki polega nie na nowości tezy wychowawczej, lecz na skali wymagań stawianych młodzieży”[793]. Następnie Kamiński zauważył, że drugim typowym postulatem pedagogiki marksistowskiej (obok przebudowy świata) była politechnizacja kształcenia młodzieży, a Makrenko był „konsekwentnym i wytrwałym zwolennikiem industrializmu pedagogicznego”[794]. Jednocześnie dodawał: „Politechnizacja tak jak ją ujął Makarenko jest jedną z najbardzej skrajnych interpretacyj tej idei. I to nie interpretacją teoretyczną, lecz przeprowadzoną praktycznie. Dzisiejsza pedagogika sowiecka nie idzie na tym odcinku śladami Makarenki. Jego romantyczny patos pracy produkcyjnej, pracy fabrycznej – jako wyrazu walki o nowy ustrój i jako filaru wychowania – był możliwy tylko w zasięgu fascynującej młodzież indywidualności Makarenki”[795]. Również omawiając kwestię wychowania kolektywnego, Kamiński wskazywał, że wychowanie grupowe jest znane w różnych systemach pedagogicznych i społecznych. Konstatował: „(...) wychowanie w ujęciu sowieckim jest czymś innym niż w ujęciu liberalno-demokratycznej pedagogiki” i podkreślał: „różnica polega przede wszystkim na tym, że społeczeństwo liberalne-demokratyczne składa się z grup społecznych o różnych poglądach na świat, wówczas gdy wszystkie kolektywy społeczeństwa sowieckiego są powiązane hierarchicznie i posiadają jeden łączący je, wspólny

[792] Tamże, s. 31.
[793] Tamże, s. 43.
[794] Tamże, s. 51.
[795] Tamże, s. 55.

pogląd społeczno-polityczny”[796]. Omówiwszy kwestię perspektywy, spojrzenia w przyszłość, jaką dawała pedagogika Makarenki, a także cechy wychowania rodzinnego promowanego przez sowieckiego pedagoga, Kamiński przeszedł do podsumowań i wyciągania wniosków. Najważniejszą konstatacją Kamińskiego – kierowaną do świata wychowawców – była niezwykła waga optymizmu wychowawczego Makarenki: „sądzić można, że makarenkowska wiara w dziecko, w jego nieograniczone wprost możliwości rozwijania w sobie dobra – będzie najcenniejszym spadkiem dla jego następców we wszystkich krajach. Przecież swe wysoce nieprzeciętne wyniki osiągnął Makarenko w wychowaniu młodzieży p r z e s t ę p c z e j [wyr. – A.K.], młodzieży moralnie zaniedbanej! I tę właśnie młodzież traktował Makarenko z pełnym zaufaniem w jej możliwości moralne i w jej siły duchowe!”[797].

Niektóre stwierdzenia Kamińskiego zawarte w rozprawie można byłoby uznać za ironiczne, a całość za rozbrojenie potencjału wychowawczego myśli Makarenki, gdyby nie to, że autor wydobył jej najbardziej uniwersalną i optymistyczną część. Przy okazji pisania o Makarence powstała jednak książka będąca nie tylko rozprawą z zakresu pedagogiki, ale również polityki. Autor tłumaczył sobie i swoim czytelnikom, czym jest komunizm. Pisał m.in.: „dialektyka marksistowska twierdzi, że przemiany w świecie odbywają się skokami. Od zmian ilościowych – do zmian jakościowych. To znaczy, że nasilenie się jakiegoś zjawiska powoduje w pewnej chwili skok, przekształcając to zjawisko w jego przeciwieństwo”[798]. Kończąc swoje rozważania o Makarence przestrzegał Kamiński – w 1948 roku – przed mechanicznym naśladownictwem, podpierając się zewnętrznym autorytetem: „Nieprzemyślane, ślepe naśladownictwo systemu Makarenki jest według pedagogów radzieckich niedopuszczalne. Jest bowiem oczywiste i dla pedagogów sowieckich i dla pedagogicznej myśli pozaradzieckiej, że Antoni Makarenko jest zjawiskiem pedagogicznym w swej całości niepowtarzalnym”[799]. Ani próba rozbrojenia twórczości Makarenki, ani przestroga przed mechanicznym kopiowaniem nie zmieniły losów polskiej pedagogiki. Dlatego Aleksander Lewin mógł w latach 60. XX wieku pisać o wypaczeniu idei Makarenki i ich ślepym powielaniu[800].

Jak pokazałem wcześniej, sytuacja społeczna na ziemiach stopniowo obejmowanych przez nowe władze mogłaby sprzyjać stosowaniu metod Makarenki, które zostały wypracowane bezpośrednio po I wojnie światowej i wojnie z Polską. Z punktu widzenia władz centralnych należało zaproponować narzędzia wychowania zgodne ideologicznie z koncepcją odrodzonej Polski. Jednocześnie jednak zarówno na poziomie centralnym, jak i lokalnym, istniała realna

[796] Tamże, s. 61–62.
[797] Tamże, s. 95.
[798] Tamże, s. 27.
[799] Tamże, s. 94.
[800] Aleksander Lewin, *Makarenko. Konfrontacje pedagogiczne*, dz. cyt., s. 28.

potrzeba działania, zastosowania konkretnych środków, którą obok pedagogicznych i ideologicznych sloganów twórczość Makarenki rzeczywiści dawała – zarówno w postaci narzędzi pedagogicznych, jak i pedagogicznych inspiracji.

Poemat na scenie. Próby wpisywania w kulturę polską

Po raz pierwszy na polskiej scenie *Poemat pedagogiczny* wystawiony został w Państwowym Teatrze Nowym w Łodzi. Zespół łódzkiego teatru można byłoby wówczas nazwać beniaminkiem władzy, ponieważ grupa entuzjastycznie nastawionych aktorów i reżyserów z niewielkim doświadczeniem zawodowym otrzymała dużą swobodę działania. W połowie marca 1949 roku osiemnastoosobowa Grupa Młodych Aktorów, w której składzie znajdowali się m.in. Jerzy Merunowicz, Kazimierz Dejmek, Janusz Warmiński oraz Antonii Makarski, złożyła w Ministerstwie Kultury i Sztuki *Memoriał*, zawierający m.in. deklarację zwiększenia wysiłków w działalności artystycznej i ideologicznej oraz wnoszenia do sztuki teatru twórczego fermentu, a także zapewnienie władzy o nowym podejściu do pracy teatralnej, rozumianej jako „świadoma, kolektywna dyscyplina”[801]. Niecałe trzy tygodnie później wymienionej czwórce powierzono zorganizowanie Państwowego Teatru Nowego w Łodzi. Za oficjalną datę powstania teatru uważa się 12 listopada 1949 roku, kiedy premierę w sali Teatru Kameralnego Domu Żołnierza, odziedziczonej po zespole Erwina Axera, miało wyreżyserowane zespołowo pod kierunkiem Merunowicza przedstawienie *Brygada szlifierza Karhana*. Sztuka autorstwa czeskiego dramaturga, Vaška Káňi, była prostą i schematyczną opowieścią o pracy kolektywnej i współzawodnictwie, idealnie wpasowującą się w potrzebę utworu z robotnikami (którzy konsultowali spektakl), o robotnikach i dla robotników.[802]. Nie wszyscy łódzcy widzowie teatralni byli zadowoleni z takiego obrotu sprawy – poza bojkotem przedstawienia, zdarzało się oblepianie plakatów spektaklu karteczkami z napisem „Precz ze sługusami Stalina!”[803]. Nie zniechęciło to zespołu, który wystawił w 1950 roku jeszcze trzy sztuki o podobnej tematyce dotyczącej życia robotników: *Makar Dubrawa* Aleksandra Korniejczuka (premiera: 31 maja), *Bohaterowie dnia powszedniego* Évy Mándi (premiera: 3 września), *Zwycięstwo* Janusza Warmińskiego, członka zespołu (premiera: 20 grudnia). W pierwszym, kolektywnym okresie teatru najwięcej razy grano dramat Kani (153), a drugim najpopularniejszym przedstawieniem była sztuka Warmińskiego (103 spektakle)[804]. Zespół

[801] Grażyna Kompel, *Dejmka narodowy teatr w łodzi*, Fundacja ANIMA „Tygiel Kultury”, Łódź 2007, s. 20–21.
[802] Tamże, s. 127.
[803] Grażyna Kompel, *Teatr Nowy (1949-1961)* [w:] *Teatr Kazimierza Dejmka*, red. Anna Kuligowska-Korzeniewska, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010, s. 101.
[804] Tamże, s. 100.

teatru, włączając pracowników administracyjnych i technicznych, liczył wówczas 23 osoby. Na początku 1950 roku Kazimierz Dejmek, z rekomendacji Leona Schillera i Ryszardy Hanin, został przyjęty do PZPR. W lutym tego samego roku zespół Państwowego Teatru Nowego w Łodzi wystąpił gościnnie siedmiokrotnie w Teatrze Domu Wojska Polskiego „Placówka" w Warszawie z *Brygadą...*, w tym raz przed zgromadzoną na widowni wierchuszką PZPR i Prezydentem RP, Bolesławem Bierutem.

W październiku 1950 roku Dejmek otrzymał nominację na stanowisko dyrektora teatru. Pierwszym wyreżyserowanym samodzielnie spektaklem Dejmka był *Poemat pedagogiczny*, w scenicznej adaptacji powieści pióra czeskiego dramaturga Miloslava Stehlíka (scenografia: Józef Rachwalski). Dejmek, pół-Czech, nie miał problemów z przełożeniem tekstu, odpowiadał również za jego opracowanie dramaturgiczne. Premiera spektaklu miała miejsce 7 kwietnia 1951 roku w nowej siedzibie teatru przy ul. S. Więckowskiego 15. Na biało-czerwonej okładce programu spektaklu, obok nazwy spektaklu oraz nazwisk Makarenki i Stehlíka, pojawił się znak graficzny teatru – maska teatralna wpisana w koło zębate – a także informacja, że Państwowy Teatr Nowy w Łodzi został odznaczony orderem „Sztandaru Pracy"[805]. Nagroda (Order Sztandaru Pracy II klasy) została przyznana w uznaniu spektaklu *Brygada...*) i wiązała się ze znaczącą bonifikatą finansową – według Grażyny Kompel zespół otrzymał milion złotych[806]. Program otwierały słowa Bolesława Bieruta, wygłoszone na III Krajowym Zjeździe Delegatów ZNP (18-20 marca 1951 r., a więc świeżo spisane z prasy): „Budzenie w człowieku nowych myśli i nowych uczuć wzniosłych i szlachetnych, rozszerzanie jego widnokręgu, odsłanianie przed człowiekiem perspektywy nowego, bez porównania bogatszego i wspanialszego świata od tego, w którym zawarte było jego dotychczasowe życie, umacnianie w nim pragnienia budowania tego nowego życia – czyż może być zaszczytniejsze, bardziej chlubne zadanie ?". W zamieszczonej na kolejnych dwóch stronach przedmowie zawarto dzieje *Poematu pedagogicznego* i jego scenicznej wersji. Tłumaczono przede wszystkim zabieg Stehlíka, który dokonał kompilacji wielu postaci, starając się jednak nie pomniejszyć katalogu typów ludzkich. Podkreślono również główne przesłanie sztuki, wpisując je w obowiązujące realia polityczne:

> Rewolucyjna teoria, na której oparł się Makarenko, dała rewolucyjne wyniki w praktyce.
>
> Ogrom i potęga teorii marksizmu-leninizmu, głęboka partyjność i wspaniały optymistyczny humanizm, zespoliły się w wielkiej idei wychowawczej, idei wychowania człowieka epoki komunizmu.[807]

Słowa te streszczają istotę roli, w jaką wpisywano wówczas Makarenkę i jego twórczość –

[805] Państwowy Teatr Nowy w Łodzi, *Poemat pedagogiczny*, 1951.
[806] Grażyna Kompel, *Teatr Nowy (1949-1961)*, dz. cyt., s. 100.
[807] Państwowy Teatr Nowy w Łodzi, *Poemat pedagogiczny*, dz. cyt..

mimo, że spektakl opowiadał o kolektywie (lub kolektywach), nazwisko Makarenki pozostało centralne dla propagowanych idei. Istotna była zdolność przemiany ludzkich charakterów i wychowanie nowego człowieka. Na kolejnej stronie wymieniono aktorów grających w przedstawieniu, które tylko na tej stronie okazało się opatrzone podtytułem „Zaczynamy żyć". Na scenie, w I obsadzie, pojawili się m.in.: Jan Zieliński (Makarenko), Bronisława Bronowska (Katarzyna Antonowna), Wanda Jakubińska (Bregel), Janusz Kłosiński (Kalina Iwanowicz), Wacław Kowalski (Chałabuda), a także Krystyna Feldman (w roli męskiej, jako Kostek). Program zamykał życiorys Makarenki obowiązujący w tamtym czasie, zakończony wypowiedzią jednego z jego wychowanków, wygłoszoną na pogrzebie. Ten sam cytat – w skróconej wersji – zamykał recenzję spektaklu autorstwa Jadwigi Siekierskiej, napisaną w maju 1951 roku[808] :

> Straciłem dziś ojca... Moim prawdziwym ojcem był Antoni Siemionowicz... Umiał znaleźć i wydobyć na jaw to, co jest najlepszego w człowieku. Był wielkim humanistą... Cóż powiecie o Antonim Makarence, który dał naszej ojczyźnie tysiące godnych jej obywateli, dziesiątki bohaterów.[809]

Siekierska skomentowała tę wypowiedź następująco: „Możemy tylko przyłączyć się do tych słów i dodać, że dzieła Makarenki, a zwłaszcza jego *Poemat pedagogiczny* i osnuta na tym tle sztuka pomagają i w Polsce wychowywać budowniczych socjalizmu"[810]. Warto zauważyć za Siekierską, że widzami tego przedstawienia miała być (i była) przede wszystkim młodzież szkolna („Ładunek wychowawczy i emocjonalny sztuki jest ogromny i warto zalecić, aby ją obejrzała jak największa ilość naszych nauczycieli, naszej młodzieży i naszych szkół, nie tylko w Łodzi"[811]). Dokonano więc interesującego przeniesienia – utwór o wychowaniu stał się narzędziem dydaktycznym. Wcześniej, w tej samej recenzji Siekierska oceniała samą sztukę i grę aktorską. Skrytykowany przez nią został odtwórca głównej roli:

> Makarenko w wykonaniu Jana Zielińskiego na początku zwłaszcza jest anemiczny, brak mu ekspresji, jest jak gdyby skrępowany w ruchach, nie wyraża twórczego niepokoju i wątpliwości tak znamiennych dla Makarenki przy zakładaniu kolonii, nie promieniuje siłą wewnętrznego ognia, która właśnie od początku do końca, i w chwilach poszukiwania nowej drogi i w chwilach ważkich osiągnięć pedagogicznych, zawsze była charakterystyczna dla Makarenki (...). W toku akcji postać Makarenki nieco się pogłębia i Zieliński dobrze oddaje wnikliwość, surowość, a zarazem ludzkie ciepło Makarenki w podejściu do

[808] Jadwiga Siekierska, *Pedagogika walki*, dz. cyt..
[809] Tamże, s. 87.
[810] Tamże, s. 87.
[811] Tamże, s. 86.

każdego ze swych niełatwych wychowanków. Ale jednak ta centralna rola nie dorównała innym w przedstawieniu.[812]

Można chyba uznać, że wymagania recenzentki są wyrazem pewnego mitu Makarenki i wyobrażenia o zdobywającym dusze dzieci i młodzieży wychowawcy. Wiadomości biograficzne o Makarence nie potwierdzają bowiem tego, że od początku był wychowawcą, którego Siekierska spotkała w latach 30. XX wieku. W dalszej części recenzji autorka (lub zecer) pomyliła grającą rolę Bregel, czyli przedstawicielki Olimpu, Wandę Jakubińską z Wandą Jakubowską, chociaż doceniła jej grę, wyróżniła także Janusza Kłosińskiego. Siekierska chwaliła również „różnorodne postacie kolonistów, tak wyraziście zindywidualizowane"[813], dodając:

> Udało się również młodemu zespołowi aktorów odtworzyć koloryt i nastrój tych trudnych czasów, ale jakże pełnych rewolucyjnej romantyki, które przeżywała wówczas młoda władza radziecka! To właśnie oddanie jednolitego nastroju i wspólnego porywu, który zespalał wtedy zarówno wychowanków jak i wychowawców kolonii im. Gorkiego, trzeba podkreślić jako niemałą zasługę reżyserii Kazimierza Dejmka.

Recenzentka doceniła płynący ze sceny za sprawą chłopców entuzjazm (i romantyzm), krytykowała natomiast role kolonistek, wskazując, że ich role po metamorfozie stają się zupełnie nieatrakcyjne dla widzów. Wyrażała jednak nadzieję, że w dalszej pracy nad sztuką ten mankament można poprawić.

Jerzy Pomianowski – który o Dejmku, swoim przyjacielu, wspominał, że „ze sztandarowego socrealisty wyrósł na prawdziwego spadkobiercę wielkiego Leona Schillera" – podsumowując teatralny rok 1951, pisał o tym spektaklu:

> *Poemat pedagogiczny* był nowym przeglądem tych młodych talentów, które takie nadzieje budziły już w *Brygadzie szlifierza Karhana*. (...) Okazało się, że praca sceniczna i samokształceniowa w Teatrze Nowym nie tylko sprzyja rozwojowi talentów artystycznych, lecz także przyczynia się do rozwinięcia ich cech indywidualnych. Dzięki świadomej pracy reżyserskiej i aktorskiej dramatyzacja Stehlika zyskała to, czego jej brakło w porównaniu z porywającą książką Makarenki: w Teatrze Nowym pokazano nam w sposób w i a r y g o d n y, że socjalizm zdolny jest do trwałego przebudowania zasad współżycia ludzi w społeczeństwie, że praca jest miarą wartości człowieka. Zasługą Teatru Nowego jest surowy i śmiały styl tego przedstawienia. Dejmek zdawał sobie sprawę, że patos pokonywania trudności, romantyzm trudnej walki piękniej i celniej przekonywa o słuszności

[812] Tamże, s. 84–85.
[813] Tamże, s. 85.

optymistycznych wniosków Makarenki, niż grzeczne szpikowanie spektaklu szlachetnymi myślami i dobrymi uczynkami pozytywnych bohaterów[814].

Po latach o przedstawieniu tym pisał Ryszard Ronczewski, który z tekstem Makarenki, w adaptacji Dejmka, mierzył się w wersji muzycznej:

> Kilka lat później widziałem adaptację sceniczną „Poematu" na scenie Teatru Nowego w Łodzi w reżyserii Kazimierza Dejmka. Byłem studentem I roku Szkoły Teatralnej, na przedstawienie poszliśmy z kilkoma kolegami. (...) Gadaliśmy po przedstawieniu długo, zafascynowani grą zespołu, a spektakl był znakomity. Nie zastanawiałem się wówczas nad tym, czy adaptacja sceniczna Dejmka była wypadkową możliwości obsadowych Teatru Nowego i koncepcji reżysera, czy też realizator łódzkiego przedstawienia pomijając wiele postaci i scen, dążył do, można rzec, jednoznaczności spektaklu. Teza była prosta – Makarenko uczył swoich wychowanków życia w kolektywie.[815]

Biografowie Dejmka i kronikarze dziejów łódzkiej sceny pod jego kierownictwem nie poświęcają spektaklowi wiele miejsca. W 2007 roku w monografii poświęconej łódzkiemu teatrowi Dejmka Kompel pisała zdawkowo i enigmatycznie, że „Dejmek nigdy nie odcinał się od swojej przeszłości (...) Choć na początku pracy reżyserował tzw. socjalistyczne dramaty radzieckie, to nigdy nie były to utwory produkcyjne, popularnie zwane produkcyjniakami"[816]. W trzy lata późniejszym tekście autorka nieco więcej miejsca poświęciła *Poematowi Pedagogicznemu*, podkreślając, że socrealistyczny spektakl zyskał na odejściu od tematyki produkcyjnej, ponieważ kwestie resocjalizacji zdeprawowanej wojną domową młodzieży pozwoliły poruszyć zagadnienia natury moralnej, nie zawężone do spraw socjalizmu[817]. Spektakl wystawiono 152 razy, czyli tylko raz mniej niż *Brygadę...*. Za przełomowe dla dziejów łódzkiej sceny kierowanej przez Dejmka uznawane jest jednak inne przedstawienie, które miało premierę w listopadzie 1951 roku i wywołało kontrowersje wśród dotychczasowych zwolenników teatru, sprowadzając na widownię nową-starą publiczność. Był to *Horsztyński* Juliusza Słowackiego, w reżyserii Janusza Warmińskiego.

Przedstawienie Dejmka rozpoczęło krótką sceniczną karierę *Poematu pedagogicznego*. Jeszcze w lipcu 1951 roku utwór Makarenki miał premierę na scenie Teatru Nowej Warszawy, przeznaczonej specjalnie dla dzieci i młodzieży, a w październiku w Teatrze Dramatycznym we Wrocławiu (korzystano z dramatyzacji Jerzego Rakowieckiego). W 1952 roku spektakl grano na scenach profesjonalnych Kalisza, Poznania, Krakowa, Częstochowy i Lublina oraz

[814] Jerzy Pomianowski, *Tetar robotniczej Łodzi. Rok łódzkich scen dramatycznych*, „Teatr", 1951, nr (11-12) (podkreślenie autora) za: Grażyna Kompel, *Teatr Nowy (1949-1961)*, dz. cyt., s. 102.
[815] Program spektaklu *Poemat pedagogiczny*, Teatr Muzyczny w Gdyni, 8 października 1977.
[816] Grażyna Kompel, *Dejmka narodowy teatr w łodzi*, dz. cyt., s. 127.
[817] Taż, *Teatr Nowy (1949-1961)*, dz. cyt., s. 102.

w teatrze amatorskim w Tarnowie. W 1953 roku w Katowicach i Zielonej Górze, a w 1954 roku w Radomiu. Istotny wydaje się moment, w którym *Poemat pedagogiczny* trafił na deski polskich teatrów. Wydaje się, że płynące ze sceny przesłanie o pięknie kolektywnej pracy, entuzjazm nowości i młodości, były potrzebne na starcie planu sześcioletniego. W okresie odwilży zainteresowanie utworem Makarenki, traktowanym zarówno przez twórców, jak i widzów, w kategoriach propagandowych, skończyło się. Po roku 1956 *Poemat Pedagogiczny* powrócił do polskich teatrów zaledwie dwukrotnie. Po raz pierwszy w 1962 roku za sprawą Jana Bratkowskiego. W przedstawieniu tym wystąpili m.in.: Teresa Lipowska, jako Lidoczka, i Roman Kłosowski, jako Burun. W 1974 roku *Poemat pedagogiczny* pojawił się na deskach Teatru Muzycznego w Gdyni w reżyserii Ryszarda Ronczewskiego. W przedstawieniu tym rolę Raisy, która zachodzi w niechcianą ciążę i zostaje zmuszona do urodzenia dziecka, zagrała Izabela Schuetz, późniejsza piosenkarka, znana jako Izabela Trojanowska. Dzisiaj *Poemat pedagogiczny* jest tekstem niemal zupełnie zapomnianym. W 2008 roku na scenę łódzkiego Teatru Nowego powróciła *Brygada szlifierza Karhana* w reżyserii Remigiusza Bryka. Spektakl był opowieścią o micie założycielskim łódzkiego teatru, w którym debiut reżyserski Dejmka przepadł bez echa.

Odwrót od Makarenki. Zerwania i kontynuacje. Inne możliwości

W latach 50. na Uniwersytecie Warszawskim istniała Pracowania Makarenkowska Instytutu Pedagogiki, przemianowana później na Pracownię Wychowania Szkolnego. Aleksander Lewin do końca życia pozostał wiernym propagatorem działalności i prac Makarenki, w przeciwieństwie do Aleksandra Kamińskiego, który w swojej pracy naukowej poszukiwał innych dróg. W pracach wydanych na przełomie lat 50. i 60. oraz późniejszych Lewin podkreślał, że przyjmowanie się pomysłów sowieckiego pedagoga przebiegało w niewłaściwy sposób, który wypaczył sens jego idei.

Poglądy Makarenki stanowiły ważny punkt odniesienia dla Jacka Kuronia, chociaż kwestia inspiracji poglądami Makarenki w działaniach wychowawczych Kuronia nie została dobrze rozpoznana. Dominuje przekonanie, że treść *Poematu pedagogicznego* była inspiracją dla wizji Kuronia, która przełożyła się na działalność harcerzy hufca walterowskiego:

> Jeszcze jako działacz ZMP, Jacek Kuroń próbował konstruować model socjalistycznego wychowania w oparciu o *Poemat pedagogiczny* Antona Makarenki. Wtedy powstały też zręby programu działania „walterowców" – awangardy „czerwonego harcerstwa", którzy podjęli się zadania wychowywania nieletnich i bezdomnych, młodocianych przestępców, w myśl przesłania utworu Makarenki. Organizowanie drużyn „walterowców"

było dla Kuronia realizacją zadania wychowania socjalistycznego młodzieży, „[...] to znaczy takiego, w którym ludzie uczą się rządzić i walczyć o sprawiedliwość społeczną i udział w rządzeniu dla każdego". Zaangażowani ideologicznie „walterowcy" w obronie swych ideałów nieuchronnie zmierzali do przeciwstawienia się panującemu porządkowi społeczno-politycznemu. Na wzór Organizacji Harcerstwa Polski Ludowej, Rada Naczelna ZHP zadecydowała o wprowadzeniu metod zadaniowych do całego harcerstwa. Był to szczytowy punkt kariery Kuronia w strukturach ZHP. Jednak w wyniku walk frakcyjnych w łonie PZPR, przejęto kontrolę partyjną także nad ZHP i OHPL, w wyniku czego zwolennicy systemu zadaniowego stracili poparcie ideowe na rzecz biurokratycznych przekształceń.[818]

Wspomniany „system zadaniowy" był tylko jednym z aspektów metod i idei Makarenki, które w nowej wersji odradzającego się harcerstwa próbował wprowadzić Jacek Kuroń. Dzisiaj nazwalibyśmy go być może „systemem projektowym". Pytanie badawcze, które domaga się odpowiedzi, to czy jednak było to coś więcej niż inspiracja, co od Makarenki i dlaczego chciał przejąć Kuroń? Oczywiste jest bowiem, że praca walterowców odbywała się w zupełnie innych warunkach niż kolonia i komuna Makarenki.

Wśród innych badaczy i pedagogów zajmujących się Makarenką i jego twórczością można wymienić Mariana Bybluka.

Jednym z przedsięwzięć nawiązujących do twórczości Makarenki, ale również do pionierskich wzorów radzieckich, było tzw. miasteczko dziecięce zorganizowane w podszczecińskim Podgrodziu. Był to działający w okresie wakacji ośrodek, w którym dzieci – w teorii – pełniły niemal wszystkie funkcje, a w dodatku prowadziły skutecznie działający samorząd. Miasteczko zorganizowano na wzór radzieckiego Arteku nad Morzem Czarnym, jednak skala przedsięwzięcia była zdecydowanie bardziej ograniczona[819]

Makarenko. Interpretacje. Wychowanie pod znakiem zapytania

Przedstawiłem biografię i działalność Makarenki oraz dzieje jego polskiej recepcji, żeby pokazać, jak kształtowało się powojenne myślenie o wychowaniu i pedagogice, ale również żeby na przykładzie tej niecodziennej, pośmiertnej kariery jednego nazwiska, pokazać kwestie

[818] Andrzej Józef Madera, *Myśl polityczna Jacka Kuronia*, „Środkowoeuropejskie Studia Polityczne", 2018, nr 2, s. 105–106.

[819] Jak pokazał Johannes-Martin Kamp, „republiki dziecięce" należały do projektów pedagogiczno-społecznych, które w XX wieku pojawiały się w różnych częściach Europy. Za ich powstaniem skrywały się bardzo różne cele, różne były pomysły na wychowanie i panujące w nich zasady. Najczęściej jednak władza dzieci, ich podmiotowość, była tylko fasadowa. Zob. Johannes-Martin Kamp, *Kinderrepubliken*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 1995, URL: http://link.springer.com/10.1007/978-3-663-10478-0 (term. wiz. 27. 06. 2024).

ogólniejsze. W przypadku pedagogicznych projektów Makarenki nie sposób dotrzeć do źródeł, które pozwalałby zrekonstruować odczucia wychowanków jego kolonii i komuny. Źródła i opracowania oddają głos dorosłym: Makarence, wizytatorom, współpracownikom oraz wychowankom – już dorosłym, po latach.

Współczesne szkolnictwo również opiera się na optymistycznej wierze w to, że mimo pewnych cech wrodzonych (społecznych – związanych ze środowiskiem rodzinnym oraz genetycznych), możliwe jest poprzez naukę szkolną wyrównywanie nierówności. Celem szkoły nie jest dziś bowiem udowodnienie, że człowiek jest z natury dobry, ale przygotowanie do funkcjonowania w pewnej określonej kulturze. Dzisiejsza – nieustająca – krytyka szkoły bierze się niejednokrotnie właśnie z przekonania o niedostosowaniu jej programu do „wymogów rynku pracy", do rzeczywistości, z którą uczniowie zetkną się poza murami szkoły i która w założeniu jest odmienna od tego, z czym spotykają się w szkole.

Zamysł Makarenki polegała na tym, że w swój projekt wpisał myślenie o rzeczywistości kraju, w którym przyszło mu pracować, a także przyjdzie funkcjonować jego wychowankom. Aleksander Kamiński jako rzecz oczywistą i typową opisał kwestię dopasowania koncepcji Makarenki do ustroju politycznego, w którym przyszło pracować sowieckiemu pedagogowi:

> Tak też rozumieją Makarenkę jego sowieccy komentatorzy. „System pedagogiczny Makarenki – pisze N. I. Bołdyriew w majowym (1947) numerze „Sowietskoj Pedagogiki" – jest dzieckiem naszego sowieckiego ustroju. Mógł się on zrodzić i znaleźć praktyczne zastosowanie tylko w warunkach sowieckiej rzeczywistości". A jeśli tak – to łatwo jest już określić rolę Makarenki dla świata pedagogiki pozasowieckiej. System ten, w pełni odpowiadający danemu etapowi rozwojowemu państwa sowieckiego, byłby jako całość czymś nienaturalnym i obcym w świecie pozasowieckim.[820]

3.2. Harcerstwo

Bohaterami drugiej powieści Stefańskiego są harcerze na obozie, od którego dostają co jakiś czas urlop. Ten brak konsekwentnej dyscypliny musiał się kłócić z przedwojennym etosem harcerskim i wymogami organizacyjnymi obozu, nie przeszkodził jednak bohaterom w realizowaniu własnych pasji i planów.

Przedwojenne polskie harcerstwo było właściwie „związkiem młodzieży" (Kamiński), dopiero później stało się organizacją dziecięcą i młodzieżową dzięki stworzeniu programu zuchowego, dla najmłodszych członków organizacji. Było też harcerstwo w dwudziestoleciu

[820] Aleksander Kamiński, *Pedagogika Antoniego Makarenki*, dz. cyt., s. 96.

międzywojennym wynalazkiem świeżym, tak jak niepodległe państwo polskie, a jednak jego ideologia wywodząca się za sprawą skautingu lorda Roberta Baden-Powella z kolonialnego imperium brytyjskiego, mogła w warunkach powojennych być oceniana jako reakcyjna. Podobnie jak skład osobowy. Andrzej Małkowski twierdził, że harcerstwo to skauting + niepodległość. W znaczeniu walki o niepodległość. Jednak tradycja i rozpoznawalność, przede wszystkim dzięki legendzie Szarych Szeregów, Małego Sabotażu, łączności i poczty podczas Powstania Warszawskiego, które zwiększały liczebność organizacji, sprawiały, że pozycja ZHP była dość silna, co nie stanowiło przeszkody dla późniejszego podporządkowania harcerstwa woli komunistycznych władz. Jednak renesans harcerstwa, pozbawionego co prawda przywództwa Aleksandra Kamińskiego, ale dokonany po śmierci Stalina, pokazuje, że w wyobraźni społecznej było miejsce na inną tradycję harcerską niż proponowana przez ZMP[821].

Dzieci i młodzież dzieciom albo o tym, czy harcerze i harcerki to dzieci?

W pierwszym okresie po wojnie drużyny harcerskie wychodziły z podziemia i zaczynały normalną tzw. pracę harcerską, tzn. regularne zbiórki, kilka razy w roku biwaki, obozy zimowe i letnie. Ukazywała się prasa harcerska, m.in. „Na tropie", dwutygodnik, którego redakcja wymyśliła w 1947 roku kiermasz „Tania zabawka dla każdego dziecka". Była to akcja polegająca na przygotowaniu przez drużyny zabawek, które później zostaną sprzedane podczas kiermaszu. Miały być to zabawki atrakcyjne dla dzieci. Jednym z zadań dla uczestniczących drużyn był rekonesans w atrakcyjnych zabawkach.

> Na Radzie Drużyny dowiedziały się, że Główna Kwatera ogłosiła dla wszystkich Chorągwi kiermasz zabawek i że wszystkie drużyny muszą wziąć udział w tej ogólnej służbie pod hasłem: „Tania i dobra zabawka dla dziecka!"
>
> (...)
>
> W całej klasie wrzało. Zastęp „Korzeni" znalazł dziś przed lekcjami jakieś tajemnicze listy na ławkach. Mozolili się nad szyframi przez pół godziny „Wytrop jakimi zabawkami bawią się dzieci w twojej kamienicy".
>
> (...)
>
> Ale to jeszcze nie koniec. Następnego dnia na zbiórce dostały dwójkami: ślepe plany i listy.
>
> Napięcie „Korzeni" wzrastało. Prawie biegiem udały się na wyznaczone punkty.
>
> Tu nowa niespodzianka — sklep z zabawkami a w liście rozkaz:

[821] Andrzej Friszke, *Związek Harcerstwa Polskiego 1956-1963. Społeczna organizacja wychowawcza w systemie politycznym PRL* (Seria Historyczna 24), Instytut Studiów Politycznych PAN; Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2016.

„Przeprowadzić wywiad: jakie zabawki są najczęściej kupowane? ich cena, kto dostarcza zabawki do firmy."

Czekając na punkcie zbornym dzieliły się wrażeniami. Nadeszła ostatnia dwójka i równocześnie nadeszła Ewa. Chodźcie — zobaczymy jak powstają najmilsi towarzysze zabaw dzieci.

Wyszły z fabryczki zabawek rozgorączkowane, pełne entuzjazmu. Jakże więc z prostych gałganków, ze zwykłych trocin i wiór powstają te cudne lalki, misie, kotki — ze zwykłej klejonki wyciętej i pomalowanej — te śliczne konie, żołnierze, układanki?

— Wiecie? ja mam w domu kawałek brązowego pluszu — uszyję dla Hani takiego misia. A ja mam moc skrawków materiału, a ja klejonkę, a ja stare farby olejne...

Wzory zabrałyśmy ze sklepu, materiały do pracy mamy. To będzie nasza służba – pracą zarobkową — zdobędziemy sprawność zabawkarki.[822]

„Na Tropie", nim stało się „Światem Młodych", było dość poczytnym pismem z sukcesami. Nie dziwi, że akcja reklamowana na jego łamach osiągnęła popularność. Obok artykułu takiego, jak cytowany – harcerstwo odkrywa przed dziećmi tajemnice dzieciństwa, czyli jak wygląda fabryka zabawek – zamieszczano także prozę w odcinkach pt. „Historia gałganianek"[823], w której bohaterowie głowili się nad tym, jak stworzyć piękne zabawki. Kiermasz odbył się m.in. w Warszawie, czego dowodzi zbiór fotografii zachowany w NAC, w zespole Socjalistycznej Agencji Prasowej (zob. il. 3.1).

Ilustracja 3.1: Kiermasz zabawek świątecznych w Warszawie zorganizowany przez harcerki pod hasłem „Tania zabawka dla każdego dziecka". Lalki z napisem „zakupione do przedszkoli". Źródło: NAC

Otwarcie harcerstwa na świat nie polegało wyłącznie na organizacji jednego kiermaszu. Analizując kontekst polityczny, nie dziwią próby pokazania, że harcerki i harcerze są potrzebni

[822] **<empty citation>**.

[823] *Historia Gałganianek. Rozdział II*, „Na Tropie. Dwutygodnik Młodzieży Harcerskiej", 1 grud. 1947, nr 20, s. 4.

nie tylko w rzeczywistości wojennej, a potrafią zaoferować coś więcej niż legendę. Starsze harcerstwo zachęcano do udziału w spółdzielczości, jednocześnie pokazując, że harcerki znakomicie potrafią zajmować się małymi dziećmi.

> Drużyny i obozy harcerek chętnie szukają przyjaciół wśród najmłodszych obywateli. Doskonale czują się harcerki w roli pielęgniarek i opiekunek niemowląt, rozumiejąc ogromne znaczenie higieny dziecka. Fachowe siły, kierujące pracą harcerek, starają się o to, by każda uczestniczka kursu samarytańskiego zdobyła wiadomości i umiejętności potrzebne w służbie dziecku.
>
> Dziecko potrzebuje troskliwej, starannej opieki. Racjonalne odżywianie maleństw, higiena, słońce i ruch sprzyja rozwojowi młodziutkich organizmów.
>
> Zorganizować życie i czas dziecka to też wielka sztuka.
>
> Tegoroczne obozy harcerek były nastawione szczególnie na służbę dziecku. Były specjalne obozy szkoleniowe, dające harcerkom podstawowe wiadomości potrzebne w tej dziedzinie ich pracy, były i obozy, które do swej pracy obozowej włączały służbę dziecku, jako jeden z najważniejszych punktów programu.
>
> Liczne świetlice dziecięce, zakładane przez obozy harcerek, dały dziatwie dużo radości i wesela. Szczególną wartość miała praca z dziećmi organizowana na Ziemiach Zachodnich, gdzie przez serca dziatwy trafiały harcerki do serc autochtonów.
>
> Kierownicy szkół i nauczyciele z wdzięcznością wspominają obozy, zakładające lub zasilające dziecięcymi książkami biblioteczki szkolne.
>
> Harcerska służba dziecku dała pozytywne wyniki i będzie ona prowadzona dalej.[824]

Zarówno akcja zabawkarska, jak i cytowany artykuł, pozwalają wysnuć wniosek, że na łamach „Na Tropie" wizerunek harcerzy i harcerek wykraczał zdecydowanie poza wizję dziecka w czasie wolnym od szkoły. Być w harcerstwie, to więcej niż być dzieckiem, być w harcerstwie to działać dla dzieci. Jak pokazywałem w podrozdziale poświęconym Domowi Dziecięcemu „Piaski", w koncepcji Pogotowia Harcerek również istniała podobna koncepcja, chociaż działanie dla dzieci było tylko jedną z dróg pomocy społeczeństwu zagrożonemu wojną. Można jednak uznać „harcerską służbę dziecku" za pomysł na działanie na czas pokoju i wyżu demograficznego, a także w kraju wciąż odczuwającym efekty wojny.

3.3. Działalność placówek opiekuńczo-wychowawczych w RTPD

Jeszcze jesienią 1944 roku zostało reaktywowane – przynajmniej z nazwy – Robotnicze Towarzystwo Przyjaciół Dzieci. Była to przed wojną prężenie działająca organizacja o

[824] *Harcerki w służbie dziecku*, „Na Tropie. Dwutygodnik Młodzieży Harcerskiej", 1–15 paź. 1947, nr 18, s. 8.

lewicowych korzeniach, która z lokalnej instytucji wywodzącej się ze środowiska twórców Warszawskiej Spółdzielni Mieszkaniowej, urosła do ogólnopolskich rozmiarów, licznych oddziałów i nawet konkretnego majątku. Wojna przerwała zupełnie działalność RTPD, chociaż jej członkowie próbowali dalej działać na rzecz dzieci pod egidą Rady Głównej Opiekuńczej.

Nasz Dom – sierota po Marynie Falskiej (i Januszu Korczaku)

W listopadzie 1919 roku w Pruszkowie przy ul. Cedrowej 12 (dziś ul. Obrońców Pokoju) powstał zakład dla sierot i półsierot „po walczących o wyzwolenie narodowe i społeczne działaczach ruchu robotniczego”[825]. Powstanie zakładu było inicjatywą Wydziału Opieki nad Dzieckiem przy Komisji Centralnej Związków Zawodowych. Kierowanie zakładem powierzono Marynie Falskiej (wł. Marii Rogowskiej-Falskiej), nauczycielce, wychowawczyni i działaczce PPS, a lekarzem i konsultantem pedagogicznym placówki został Janusz Korczak. Stosowano w nim korczakowskie formy i metody wychowawcze, takie jak samorząd młodzieżowy, gazetki, sąd koleżeński itd. Warunki w zakładzie były skromne ze względu na ciasnotę, ograniczone zapasy ubrań i niedobory żywności. W początkowym okresie przyjęto 50 dzieci w wieku od 7 do 14 lat. W 1921 roku powstało Towarzystwo „Nasz Dom”, którego zadaniem było organizowanie zbiórek i pomocy materialnej dla pruszkowskiej instytucji. Do zakładu początkowo przyjmowano sieroty i półsieroty, ale z czasem również znalazło się w nim miejsce dla sierot społecznych, czyli dzieci pozbawionych właściwiej opieki rodzicielskiej[826].

W 1926 roku do zarządu Towarzystwa weszła Aleksandra Piłsudska. Jej zaangażowanie pozwoliło uzyskać datki i poparcie ważnych postaci życia politycznego, co nie tylko poprawiło doraźną sytuację materialną, ale pozwoliło myśleć o budowie nowej siedziby „Naszego Domu”. W 1927 roku Towarzystwo „Nasz Dom” otrzymało kredyt na sfinansowanie budowy, a w wyniku konkursu wybrano projekt Zygmunta Tarasina. Nową, bielańską siedzibę otwarto na 10-lecie istnienia zakładu, w roku 1929. Jej lokalizacja nie była przypadkowa. Gmach nowego „Naszego Domu” wzniesiona w pobliżu powstającego od 1926 roku osiedla Spółdzielni Mieszkaniowej „Zdobycz Robotnicza” (spółdzielnia istniała zaledwie 5 lat, zbankrutowała w 1931 roku[827]). Po wojnie zaangażowanie piłsudczyków w działalność „Naszego Domu” wypominano (chociaż bez wskazywania winnych), przypominając z jego historii przede wszystkim okres pruszkowski jako autentyczny czas pomocy prawdziwie proletariackiej. W

[825] *Nasz Dom 1919-1989. Kronika, listy, wspomnienia, fotografie*, red. Zofia Kowalska, Zygmunt Bobrowski, Warszawa 1989, s. 5.
[826] Tamże, s. 5.
[827] Zob. Weronika Parfianowicz, *Nasz Tani Dom Własny?* [w:] *Nasz Dom 1919-2019. Pedagogiki społeczne, miasto i dzieciństwo w praktyce Naszego Domu*, red. Marcin Gołąb, Zuzanna Sękowska, Bęc Zmiana, Warszawa 2019, s. 81–96.

1935 roku na skutek różnicy zdań z Falską dotyczącej kierunków rozwoju placówki Janusz Korczak wycofał się z życia „Naszego Domu". Kontakty z Koraczkiem Falska odnowiła dopiero w czasie wojny. W specjalnej skrytce w budynku „Naszego Domu" przechowany został rękopis pamiętnika Korczaka. W „Naszym Domu" ukrywały się w czasie wojny dzieci żydowskie, za co Maryna Falska otrzymała pośmiertnie w 1985 roku tytuł „Sprawiedliwy wśród Narodów Świata".

Koniec wojny

Rok 1944 dla wychowawców i wychowanków „Naszego Domu" oznaczał ciąg tragicznych i trudnych doświadczeń[828]. Jeszcze przed wybuchem powstania w „Naszym Domu" wychowankowie pod okiem wychowawców działali w strukturach konspiracyjnych. Gdy nadeszła godzina W, chłopcy i dziewczęta „Naszego Domu" ruszyli do walki i pomocy powstańcom. W gmachu „Naszego Domu" działał szpital polowy. Podczas powstania warszawskiego zginęło wiele spośród wychowanek i wychowanków. 7 września zmarła w niewyjaśnionych do dziś okolicznościach Maryna Falska, podobno na wieść o rozkazie wysiedlenia domu. Żałoba i szok po śmierci kierowniczki „Naszego Domu" nie mogły trwać długo. Dzieci, młodzież i wychowawcy opuścili Bielany 2 października. Ewakuowano ich do Pruszkowa. Stamtąd wychowawców i starszych chłopców wywieziono na roboty w głąb Rzeszy, młodsi oraz kobiety i dziewczęta wysłani zostali do Sokolnik koło Myszkowa, gdzie pod kierowniczą opieką Aleksandry Staszewskiej (pani Oleńki) spędzili trudne pięć jesienno-zimowych miesięcy przełomu lat 1944 i 1945, mieszkając w niewielkim budynku szkoły. Nie mając zapasów i pieniędzy byli zdani na łaskę wsi, której mieszkańcy niechętnie dzielili się zapasami. Wychowankowie starali się pracować na różne sposoby. W okresie świątecznym w kościele zorganizowano jasełka, które powtarzano kilkukrotnie, a podziękowaniem za zaangażowanie aktorów była żywność otrzymana od miejscowej ludności.

Koniec wojny w Sokolnikach w swoich wspomnieniach opisała Zofia Kowalska-Otto, która po powstaniu warszawskim z podopiecznej stała się wychowawczynią: „W słoneczny styczniowy dzień około południa przesunął się przez naszą wieś front. Najpierw tyralierą przeszli Niemcy, potem nadleciały radzieckie samoloty, przejechały czołgi, przeszła piechota i po wojnie"[829]. We wspomnieniu pojawia się również czołg radziecki, który utknął w sadzawce

[828] Ten fragment rozprawy ukazał się w skróconej wersji w druku. Zob. Marcin Gołąb, *„Znałem imię każdego psa, a było ich wtedy w Domu nie mniej niż nas". Powojenne losy Ośrodka Wychowawczego RTPD „Nasz Dom" im. M. Falskiej oraz Domu Młodzieży im. F. Dzierżyńskiego* [w:] *Nasz Dom 1919-2019. Pedagogiki społeczne, miasto i dzieciństwo w praktyce Naszego Domu*, red. Marcin Gołąb, Zuzanna Sękowska, Bęc Zmiana, Warszawa 2019, s. 197–207.

[829] Justyna Kowalska-Leder, *Nie wiem, jak ich mam cenić... Strefa ambiwalencji w świadectwach Polaków i*

przed szkołą, a którego załoga obiecała odwiedzić „Nasz Dom" na Bielanach, do czego nigdy nie doszło.

Nadejście wojsk sowieckich nastawiło wieś negatywnie wobec ewakuowanych dzieci i młodzieży oraz wychowawców, co było przez jej mieszkańców wyraźnie akcentowane we wzajemnych kontaktach[830]. 5 marca 1945 roku po decydującym głosowaniu personelu „Naszego Domu" wychowankowie wraz z opiekunami wyjechali z Sokolnik, najpierw na saniach, następnie koleją. Młodsze dzieci w liczbie 33, czworo młodzieży do pomocy oraz 6 osób personelu trafiły do majątku Biała-Wielka k. Lelowa, nieopodal Sokolnik. Opiekę nad nimi sprawowała Aleksandra Staszewska.

Powrót na Bielany. Ośrodek Wychowawczy RTPD „Nasz Dom" im. Maryny Falskiej

Pozostali wychowankowie w liczbie 67 wraz z wychowawcami i personelem (12 osób) wrócili do Warszawy. 6 marca 1945 roku grupa dotarła koleją do Włoch, skąd grupami stopniowo przemieszczała się na Bielany przez 5 dni. Ponieważ gmach „Naszego Domu" przy Pl. Konfederacji był zajęty przez wojsko jako siedziba Garnizonu Bielany, pierwszego schronienia udzieliło Koło Bielańskie PCK przyznając 2 izby mieszkalne, które bardzo licznej grupie nie mogły wystarczyć. 16 marca rozkazem Komendanta Garnizonu Bielany przeniesiono się do prywatnych mieszkań zarekwirowanych przez wojsko, znajdujących się w budynku przy ul. Efraima Schroegera 72, będącym częścią osiedla Zdobycz Robotnicza. W tym samym czasie Wydział Opieki Społecznej Zarządu m. Warszawy zażądał ponownego opuszczenia Warszawy przez mieszkańców Zakładu Wychowawczego „Nasz Dom", co uniemożliwiło szybkie odzyskanie właściwej jego siedziby. Posiadając niewielkie zapasy gotówki (4242,50 zł) oraz 108 kg mąki, 96 kg kaszy i 1 litr oleju, a także pozostając w pomieszczeniach nieprzystosowanych do mieszkania – bez pościeli, bielizny i odzieży. W tych warunkach egzystencja wychowanków niewiele różniła się od tej w Sokolnikach. Niekiedy żywności w postaci zupy i chleba dostarczał dzieciom ksiądz Zygmunt Trószyński, marianin, podczas powstania kapelan zgrupowania „Żywiciel", ale przede wszystkim jeszcze od czasów przedwojennych sprawny działacz społeczny, organizator kuchni i świetlic dla ubogich.

Czekając na decyzję warszawskich władz dotyczącą przesiedlenia Zakładu „Nasz Dom" w dwóch z otrzymanych izb utworzono klasy lekcyjne dla czterech oddziałów szkoły podstawowej nr 5 na Bielanach, w których uczyli się wychowankowie „Naszego Domu". Starszą młodzież wysłano do Gimnazjum Ogólnokształcącego na Żoliborzu, jednak ze względu na to,

Żydów, Instytut Badań Literackich, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2019, s. 98.

[830] AAN, RTPD Zarząd Główny w Warszawie, sygn. 2/170/0/3.18/I.951, *Sprawozdanie opisowe Zakładu Wychowawczego „Nasz Dom" za okres od dn. 11 III do 27 XI 1945*, s. 1-4 (k. 137-140).

że „nie wszystkie dzieci nadawały się do tego typu szkoły" dziewczynki skierowano do szkoły Spółdzielczo-Krawieckiej, a chłopców do Miejskiego Gimnazjum Mechanicznego na Kole. Zdawano więc sobie sprawę, że nie wszyscy wychowankowie muszą posiadać wykształcenie ogólne.

W wakacje chłopcy, uczniowie szkoły podstawowej wyjechali na kolonie do Gostynina, gdzie następnie dołączyła do nich reszta chłopców z „Naszego Domu" z dwojgiem wychowawców. Pozwoliło to opuścić Warszawę na dłuższy czas.

W lipcu 1945 roku wydawało się, że wyklarowała się przyszłość „Naszego Domu". Zakład Wychowawczy miał być zmuszony opuścić Warszawę i na stałe ulokować się w majątku Smoszewo k. Płońska, co zaproponowały władze Województwa Warszawskiego. Położony malowniczo nad samą Wisłą majątek „(…) o 37-hektarach ziemi ornej i około 40 sadów owocowych i warzywników, z pięknym pałacem i 20 domkami mieszkalnymi w parku" okazał się kukułczym jajem. Chociaż warunki uznano za idealne dla rozbudowy „Naszego Domu", a także stworzenia zakładu opieki otwartej dla dzieci z okolicznych wsi, to kwestia zajęcia majątku rozbiła się o nielegalnych lokatorów zamieszkujących parkowe zabudowania, którzy nie chcieli ich opuści, a władze nie chciały usuwać ich siłą. W związku z tym zadecydowano, że do Smoszewa przeniesione zostaną młodsze dzieci, które do 22 lipca mieszkały w Białej-Wielkiej. W Smoszewie tego samego lata urządzono kolonię dla dziewczynek z bielańskiego „Naszego Domu". Organizowanie wielotygodniowych kolonii było dla warszawskich placówek sposobem na dostęp do taniej i kalorycznej żywności dla wychowanków. Warunki w Smoszewie nie były jednak w pełni zadowalające, szczególnie kiedy przyszła zima. W grudniu 1945 roku do Smoszewa dotarli wizytatorzy z RTPD: „W rezultacie wizytacji uzyskano z Ministerstwa Oświaty: 60 łóżek polowych, 60 par obuwia, 60 sienników (dzieci spały na podłodze, nie wszystkie dzieci miały buty)".

Interesujący epizod związany ze Smoszewem stanowi umowa dzierżawy majątku od Urzędu Wojewódzkiego, której podpisanie prawdopodobnie nie doszło do skutku. Władze zakładu broniły się przed zaangażowaniem w uprawę ziemi ze względu na brak jakiejkolwiek wiedzy na ten temat. Rozpoczęto jednak poszukiwania zaufanego fachowca i w ten sposób trafiono na Tadeusza Staszewskiego, agronoma, „pozostającego na stanowisku instruktora rolnego w pow. Rzeszowskim". Po zapoznaniu się ze stanem majątku Staszewski orzekł, że, o ile uda się uzyskać kredyty na zakup inwentarza żywego i zdobędzie pieniądze na opłacenie pracowników folwarcznych, to majątek jest w stanie dojść w ciągu czterech lat do pełnej samodzielności. Posiadając swój własny folwark placówka symbolicznie wpisałaby się w tradycję filantropijną, od której chciano uciec, o czym piszę dalej. Do podpisania umowy

dzierżawy prawdopodobnie nie doszło, bo do działania włączyło się Robotnicze Towarzystwo Przyjaciół Dzieci. Jednak jeszcze pod koniec listopada 1945 r. poszukiwano obornika, bez którego wiosenne zasiewy na wyjałowionych gruntach byłby bardzo utrudnione.

Z nadejściem roku szkolnego doszło do rozdzierających scen pożegnania. W obliczu niemożności zapewnienia całej grupie odpowiednich warunków mieszkalnych zdecydowano się na przeniesienie starszej młodzieży do innych placówek. W ten sposób przeniesiono 14 chłopców i 16 dziewczynek, a jeden chłopiec usamodzielnił się i zamieszkał z matką. „Wszyscy stwierdzają, że materialne warunki bytowania mają lepsze, ale wszyscy tęsknią i osobiście lub listownie dopytują się o uwolnienie gmachu i możliwość ewentualnego powrotu. Ciężko jest odsunąć od współżycia kochające serca tych, którzy pozbawieni rodziny w „Naszym Domu" własny dom widzieli". Przedstawione powyżej informacje i to jedno, najbardziej chyba z całego dokumentu emocjonalne zdanie spisano w „Sprawozdaniu opisowym Zakładu Wychowawczego „Nasz Dom" za okres od dn. 11 III do 27 XI 1945". Pod sprawozdaniem podpisała się Irena Dąbska, która od 1932 r. do śmierci w latach 60. prowadziła księgowość „Naszego Domu", a równocześnie była animatorką życia literackiego młodzieży wychowującej się w placówce[831].

Prawdopodobnie pod koniec listopada 1945 roku[832] zarząd nad „Naszym Domem" objęło Robotnicze Towarzystwo Przyjaciół Dzieci (w cytowanym uprzednio dokumencie z początku grudnia 1945 r. mówi się o umowie dzierżawy, że „wobec utracenia samodzielności przez „Nasz Dom" sprawa uległa zwłoce"). Towarzystwo „Nasz Dom" przestało istnieć. Nowym dyrektorem domu („kierownikiem") został trzydziestodwuletni Zdzisław Sieradzki, wychowawca, który odszukał wychowanków w Sokolnikach i sprowadził do Warszawy.

Najpilniejszą potrzebą związaną z opieką nad dziećmi po wojnie było zapewnienie opieki znacznej liczbie sierot i półsierot. Funkcjonujące przed wojną Robotnicze Towarzystwo Przyjaciół Dzieci reaktywowano w Lublinie już w 1944 roku z zadaniem nawiązania do przedwojennych tradycji tej organizacji, ale również poszukując opozycyjnych, komunistycznych form wobec tradycyjnie rozumianej dobroczynności. Dlatego postawiono na domy dziecka, mające stanowić namiastkę domu rodzinnego, jednocześnie zrywając w polityce państwowej z tradycją ochronek, przytułków i sierocińców, które krytykowano za ich akcydentalny charakter. Opieka nad dziećmi w powojennej Polsce miała mieć charakter skoordynowany i systemowy. Obok domów dziecka prowadzonych przez RTPD, w tym samym czasie instytucje

[831] Zofia Kowalska, Zygmunt Bobrowski (red.), *Nasz Dom 1919-1989. Kronika, listy, wspomnienia, fotografie*, dz. cyt., s. 161.

[832] AAN, RTPD ZG w Warszawie, 2/9, Sprawozdanie opisowe… dz. cyt., s. 1. W listopadzie według kroniki Naszego Domu, według A. Juźwika w styczniu 1946.

o podobnym charakterze organizował kościół (poprzez Caritas), a część placówek finansowana była bezpośrednio z budżetu państwa.

W świetle tez formułowanych przez Aleksandra Juźwika „Nasz Dom" był najważniejszym, pokazowym domem dziecka prowadzonym po wojnie przez RTPD, czego dowodem mają być nieproporcjonalnie większe nakłady finansowe niż w innych placówkach, ponoszone na jego utrzymanie[833]. Uczynienie „Naszego Domu" placówką reprezentacyjną wynikało zapewne z jego tradycji wychowawczej i przedwojennej legendy, z zaplecza materialnego w postaci modernistycznego budynku (zniszczonego, ale nadającego się do remontu) oraz zżytej grupy wychowanków i wychowawców. Nieprzypadkowo część budżetu placówki wykorzystywana była w tym czasie na organizację kursów i konferencji. Historyk badający powojenne losy RTPD twierdzi, że dzielono domy dziecka na lepsze i gorsze (do grupy faworyzowanej przynależałyby placówki prowadzone przez Zarząd Główny; mniej inwestowano w te, które prowadziły lokalne Oddziały RTPD). Miesięczny koszt utrzymania dziecka w „Naszym Domu" wynosił w 1946 roku 4428 zł, w tym wyżywienie 1715 zł, a w tym samym czasie w domu dziecka w Grodźcu 1602 zł, w tym 482 zł na wyżywienie[834]. Dysproporcja była więc znacząca, chociaż częściowo wyjaśniają ją różnice w cenach towarów i usług między Warszawą a mniejszymi miejscowościami, co wprost podkreślają autorzy sprawozdania, na które powołuje się Juźwik, a o czym historyk nie wspomina.

Objęcie „Naszego Domu" w zarząd przez RTPD oznaczało mariaż dwóch różnych, chociaż bliskich sobie tradycji opiekuńczo-wychowawczych. Bliskich ideowo, ale bliskich również topograficznie ze względu na żoliborskie korzenie RTPD i bielańską lokalizację „Naszego Domu". Ta przestrzenna bliskość towarzyszyła wychowankom, którzy kontynuowali edukację w liceum – trafiali oni do szkoły średniej im. B. Limanowskiego o przedwojennych tradycjach, prowadzonej przez RTPD, usytuowanej przed wojną w I kolonii WSM przy ul. Krasińskiego 10, a po wojnie, w obliczu zniszczeń, przy ul. Felińskiego 15, przedwojennej siedzibie V Państwowego Gimnazjum i Liceum im. księcia Józefa Poniatowskiego[835].

Oczekujący na „uwolnienie gmachu" doczekali się możliwości powrotu do budynku „Naszego Domu" wraz z nowym rokiem, w styczniu 1946 roku. Pod koniec roku pertraktowano nawet bezpośrednio z Michałem Rolą-Żymierskim, który ustnie obiecał szybki zwrot budynku. W lipcu 1946 roku placówka otrzymała oficjalnie nazwę Ośrodek Wychowawczy RTPD „Nasz Dom" im. Maryny Falskiej. Chociaż w zestawieniach RTPD funkcjonowała często pod

[833] Aleksander Juźwik, *Placówki Opieki Całkowitej i Otwartej Robotniczego Towarzystwa Przyjaciół Dzieci i Towarzystwa Przyjaciół Dzieci w Latach 1945–1952*, dz. cyt., s. 11.
[834] Tamże, s. 11.
[835] Marek Kostrzewa, *Historia szkoły*, 2019, URL: http://www.jedynka.org/index.php?page=show&id=195 (term. wiz. 19. 06. 2019).

nazwą Ośrodek Wychowawczy im. M. Falskiej dla odróżnienia od filii „Naszego Domu" w Smoszewie. Listy i pisma kierowane na Bielany potwierdzają jednak, że nazwa „Nasz Dom" była cały czas w użyciu i odnosiła się do warszawskiego Domu Dziecka.

Przybysze i domownicy

Dnia 1 kwietnia 1946 roku do „Naszego Domu" przybyli wychowankowie Domu Dziecka Polskiego w Zagorsku pod Moskwą. Było to 57 dzieci Polaków, które w wyniku wojny rozdzielono z rodzicami lub rodziców stracili. Towarzyszyło im wiele traumatycznych wspomnień, takich jak Zofii Kolarz, która wraz z rodziną została zesłana na Sybir, gdzie jej rodzice zmarli, a ona została razem z bratem. Nim przybysze oswoili się z nową przestrzenią budynku, na Pl. Konfederacji przybyła ekipa radiowa z redaktorem Polskiego Radia o nieustalonych personaliach oraz z Eugeniuszem Modzelewskim, przedstawicielem Towarzystwa Przyjaźni Polsko-Radzieckiej. Audycja zachowała się do dziś w Narodowym Archiwum Audiowizualnym.

Na nagraniu możemy usłyszeć wypowiedź dyrektora domu, Zdzisława Sieradzkiego, który ciepłym, serdecznym i spokojnym głosem przedstawił historię domu oraz ideały przyświecające wychowaniu w Naszym Domu, a także relację Eugeniusza Modzelewskiego na temat pobytu dzieci w Zagorsku.

> TPPR zainteresowało się tymi dziećmi, ponieważ one objawiają szczere chęci wyrażenia swej wdzięczności ZSRR za opiekę troskliwą, jakiej doznały w Zagorsku i za ciepło, jakiego [zawahanie] tam doznawały. Dzieci polskie w ZSRR, jak nas poinformowano, przez sześcioletni okres swojego pobyt, miały możność: nauki w języku polskim, nauki historii polskiej, a nawet uczyły się polskich pieśni ludowych i śpiewają je bardzo ładnie. Przekonajmy się.

Główną część nagrania stanowią jednak rozmowy z przybyszami z Zagorska. Określenie „rozmowy" jest być może nieco na wyrost, ponieważ nagranie to znakomity przykład pozornego tylko oddania głosu dzieciom na potrzeby audycji radiowej. W rzeczywistości własne opinie repatriantów ze Związku Radzieckiego zaledwie kilkukrotnie wymykają się zza gardy przytłaczającego rozmówców sposobu prowadzenia dialogu przez redaktora Polskiego Radia. Uwagę współczesnego słuchacza tamtej audycji zwraca również pochwalny ton kierowany wobec gościnnego ZSRR, a także przygotowane już wcześniej wypowiedzi dzieci uzupełniane kontrolowanymi pytaniami redaktora nagrywającego audycję. Przywołuję przykładowy fragment rozmowy dość reprezentatywny dla jej całości.

R[edaktor] Jak ci na imię panieneczko?

JK Nazywam się Kowalska Janina.

RP Doskonale, co dalej? Może coś powiesz o tym Zagorsku.

JK Nie minęło jeszcze miesiąc, jak wróciliśmy ze Związku Radzieckiego do Polski. W Związku Radzieckim byłam w domu dziecka, który znajdował się w Zagorsku pod Moskwą. W tym domu…

RP No, a przedtem? Gdzie byłaś?

JK Przedtem byłam na północy.

RP Gdzie? W jakiej miejscowości?

JK W obwodzie archangielskim.

RP: Archangielskim…

JK W tym domu byliśmy przeszło dwa i pół roku. Mieliśmy tam dużo ciekawych zajęć i przyjemności, lecz najważniejszym naszym zajęciem była szkoła. Uczyliśmy się chętnie i bardzo dużo. Staraliśmy się…

RP No, a ta szkoła… Jak była koedukacyjna czy oddzielnie dziewczynki, oddzielnie chłopcy?

JK To była wspólna szkoła.

RP Wspólna szkoła, koedukacyjna. Dalej, co tam było jeszcze.

JK Staraliśmy się nadrobić braki, których nie mogliśmy nadrobić daleko na północy. Staraliśmy się to wszystko nadrobić, by móc wrócić do Polski i dalej się kształcić.

RP W jakim języku uczyliście się w tej szkole w Zagorsku? W języku polskim?

JK W Zagorsku uczyliśmy się wszystko w polskim języku.

RP I historii Polski też żeście się uczyli?

JK Też.

RP A rosyjskiego też żeście się uczyli?

JK Też.

RP To bardzo się wam przyda, prawda.

JK Tak.

RP Oczywiście. To, co jeszcze chcesz powiedzieć? Czy jeszcze masz coś do powiedzenia? Coś ciekawego?

Poza tym audycja wzbogacona została o nagrania pieśni wykonywanych grupowo przez mieszkańców „Naszego Domu", a także o recytacje własnej twórczości poetyckiej dwóch mieszkanek domu. Chociaż redaktor Polskiego Radia mówił o wszystkich „dzieci", a zwracał się do chłopców „synku", do dziewczynek „panieneczko", to jego rozmówczynie miały między 13 a 15 lat.

Zofia Kolarz we wspomnieniu spisanym w grudniu 1988 r. wyjaśniała skąd brały się w jej przekonaniu zalety Domu Dziecka Polskiego w Zagorsku:

> Po czterech latach pracy w tajdze dostałam się do Domu Dziecka Polskiego w Zagorsku, zorganizowanego przez Związek Patriotów Polskich. Miałam wiele szczęścia i nie mam wątpliwości, że pobyt tam uratował mi życie. Przebywałam tam dwa lata. W Zagorsku panował system stalinowskiego zakłamania. Był to dom na pokaz. Delegacjom polskim, przyjeżdżającym do Moskwy (Stalina), pokazywano, jak żyją polskie dzieci w Związku Radzieckim. Nikt z oglądających te dzieci nie wiedział, że nim je można było pokazać, musiano wiele wysiłku włożyć, aby odkarmić, odwrzodzić, odwszyć i ubrać. Zdawaliśmy sobie sprawę, że tylko nasza garstka miała to szczęście dostać się do takiego domu. Na marginesie wspomnę, że mimo dobrych warunków nigdy nie byłam najedzona do syta — jedzenie nam wydzielano. Tu zaczęłam chodzić do szkoły i udało mi się odszukać młodszego brata Janka, który przyjechał do Zagorska. (Rodzeństwa rozdzielano, aby je szybciej zrusyfikować). Starszy brat był już wtedy w I Dywizji im. T. Kościuszki — przeszedł szlak bojowy od Lenino do Berlina.
>
> 1 kwietnia 1946 roku wraz z całą 57-osobową grupą wróciliśmy do wymarzonej, wyśnionej Polski. Dom na Bielanach był zrujnowany, a na placu widać było groby powstańców. Pierwsze wrażenie: suto zastawiony stół, kromki chleba leżące na talerzach — to był widok nie znany. Czekaliśmy, żeby ktoś ten chleb między nas podzielił, a słowa: „jedzcie, to wszystko dla was" wywołało gwałtowne, obfite jedzenie, reszta chleba znikła w naszych kieszeniach, bo nie przypuszczaliśmy, że tak będzie już zawsze. Mimo to ciągle miałam odczucie głodu, które nieprędko minęło.

Wraz z grupą z Zagorska przybyła Halinka Kowalska, higienistka o wdzięcznym pseudonimie „Izolator", a także wychowawczyni Anna Laskowska, przyszła żona Zdzisława Sieradzkiego, która po powrocie do Polski została nauczycielką. Chociaż w wielu zestawieniach powtarza się liczba 57 dzieci przybyłych z Zagorska, nie wiadomo, jak długo pozostały one w placówce w tej liczbie. Jedną z pierwszych przeniesionych była Hanna Lis, siostra Sary Lis, która występowała we wspomnianej audycji. W przypadku Hanny zadecydowano o leczeniu psychiatrycznym. Według relacji siostry od dziecka Hanna sprawiała wrażenie nieobecnej i wycofanej, jednak traumatyczne przeżycia wojenne zdecydowanie ten stan pogłębiły.

We wspomnieniach Zygmunta Bobrowskiego, późniejszego grafika i plakacisty, który trafił do „Naszego Domu" latem 1948 roku, w wieku 16 lat, w tamtym momencie wyraźny był podział na dwie grupy: tych, którzy przeżyli wojnę w Naszym Domu i na tych, którzy z ciężarem wojny mierzyli się w Rosji i przyjechali z Zagorska. Te grupy zdaniem Bobrowskiego

tworzyły atmosferę placówki. Z zachowanych danych liczbowych wynika jednak, że dawnych mieszkańców Naszego Domu w 1946 roku było zaledwie 27 osób przy 57 osobowej grupie z Zagorska i 18 nowych przybyszach.

Dzieci polskie z Niemiec

W wakacje 1947 roku na Bielany (a także do prowadzonego przez RTPD Domu Dziecka „Sopliczanka" w Śródborowie) przybyła grupa dzieci polskich z Berlina („dzieci Polonii Berlińskiej") skierowana do placówek RTPD przez Komitet Opieki Nad Dzieckiem przy Polskiej Misji Wojskowej w Berlinie. Wspólne spędzanie czasu przez wychowanków Naszego Domu i gości obejmowało wspólne wycieczki, ale również rutynę dnia codziennego „Naszego Domu" (m.in. wspólna gimnastyka, nauka języka polskiego, gry i zabawy, śpiew, apel) uzupełnioną o spacery, podczas których zwiedzano Warszawę. Wśród wspólnych wycieczek znalazła się m.in. wycieczka statkiem po Wiśle do Płocka, a także wyjazd do Krakowa. Istotnym punktem programu były również spotkania z młodzieżą jugosłowiańską i bułgarską, mające podkreślać łączność między narodami słowiańskimi. Lekcje polskiego były również lekcjami kultury polskiej, podczas których zapoznawano się z muzyką polskich kompozytorów (Chopin, Moniuszko) oraz malarstwem Matejki. W sprawozdaniu z wizyty dzieci berlińskich pojawił się wątek kar cielesnych, do których były one przyzwyczajone i dziwiły się, że funkcjonowanie bez nich jest na co dzień możliwe. Zawarte w sprawozdaniu opisy wspólnych działań mieszkańców „Naszego Domu" i gości dają wgląd w codzienność placówki. Zanotowano m.in., że „chłopiec, który wspólnie z chłopcem Polonii czytał tekst, dla wytłumaczenia słowa jedwabny przeprowadził praktyczny wywód przy hodowli jedwabników".

Celem zaproszenia było przede wszystkim wpłynięcie na rodziny gości, które chciano zachęcić do powrotu do Polski. To, co zwraca uwagę w językach sprawozdań z przyjazdu, to skład wiekowy grupy „Dzieci berlińskich", których było 52 osoby „w wieku od lat 10 do 23 (*sic*!)". „Dzieci starszych" z „Naszego Domu" uczestniczących w goszczeniu przybyszów było 40. Dzieci podzielono na 4 grupy (2 dziewcząt i 2 chłopców). Chociaż zauważano, że „grupę (…) charakteryzuje duża rozpiętość wieku od dzieci 10-letnich przez młodzież do ludzi właściwie dorosłych", ale jednocześnie podkreślając efekty zachęcania do powrotu do Polski, Zdzisław Sieradzki piętnując wypowiedź 23-latki, która zaznaczyła, że „do takiej Polski nie wróci", nazywa ją dzieckiem berlińskim. To przesunięcie wydaje się interesujące, bowiem sugeruje, że w powojennych warunkach można było wpisać w rolę dziecka osobę dorosłą ze względu na domniemaną niedojrzałość emocjonalną lub intelektualną, nieznajomość języka, a także – być może – brak wykształcenia i obycia. Goszczenie osób powyżej 18 roku życia miało zapewne związek z potrzebami akcji propagandowej, ale wpisanie wszystkich uczestników

wyjazdu w role dzieci ze względu na stworzenie wspólnych grup, było dodatkowym gestem podporządkowania.

W sprawozdaniach nie dostrzegano dalekosiężnych sukcesów związanych z wizytą dzieci berlińskich i namowami do powrotu do Polski. Zadowalano się tym, że goście w większości nauczyli się komunikować w podstawowych kwestiach po polsku. Dostrzegano przede wszystkim różnice środowiskowe: dzieci berlińskie pochodziły z rodzin rzemieślników i urzędników, a także językowe. Podkreślano, że dla mieszkańców „Naszego Domu" zetknięcie z osobami mówiącymi po niemiecku było początkowo trudnym przeżyciem. Pokazuje to ambiwalencję całego przedsięwzięcia, w którym obie strony były narażone na traumę. Z drugiej strony możliwe było jej oswajanie i przełamywanie wzajemnych uprzedzeń, które przybierało jednak różne kostiumy, niekonieczne pozwalające na odkrycie we wzajemnych relacjach trwalszej wspólnoty.

Przedstawiciele wspomnianego Komitet Opieki Nad Dzieckiem przy Polskiej Misji Wojskowej w Berlinie we wrześniu skierowali do „Naszego Domu" podziękowania, które zachowały się z adnotacją „Wywiesić na tablicy, później załączyć do kroniki". Innym pogłosem wizyty dzieci berlińskich były listy pisane przez wychowanków „Naszego Domu" do dzieci polskich z Westfalii, adresowane do anonimowego „Kochanego kolegi", anonimowej „Kochanej koleżanki", których autorzy próbowali najpierw nawiązać pewną więź, następnie obwieszczając konieczność powrotu do Polski.

Codzienność i niecodzienność

Chociaż nie sposób odtworzyć szczegółowo codziennego życia „Naszego Domu" w omawianym okresie, co dla czasów przed wojną nie jest trudne, to o życiu wychowanków „Naszego Domu" wiadomo jednak znacznie więcej niż w przypadku innych domów dziecka. O codzienności placówki w pierwszych powojennych latach najwięcej mówią zachowane fotografie, wykonywane podczas codziennych zajęć, ale także wspólnych wycieczek. Na zdjęciach widać sztandar „Naszego Domu" niesiony przez warszawskie gruzy; zbiórkę harcerską; zespół rewelersów; drużynę siatkarską; koło plastyczne prowadzone przez Zofię Kowalską, studentkę ASP; akademię w największej sali domu (za uczestnikami napis: „Walka o pokój to walka o nasze szczęście".); zbieranie ziemniaków; odgruzowywanie Warszawy; wycieczkę nad Wisłę.

O pierwszych latach powojennych wspomina cytowana już Zofia Kolarz, dodając do sformułowanej w 1988 roku wypowiedzi opinię o pobycie w „Naszym Domu":

> W Naszym Domu przebywałam od kwietnia 1946 do października 1949 r., kiedy zdałam na biologię i przeniosłam się do Domu Akademickiego. W pierwszym okresie były

jeszcze „szczere rozmowy Polaków", obchodziliśmy uroczyście polskie święta narodowe. Potem nadszedł czas ponury. Niszczenie wszystkiego, co polskie. Wszyscy wszystkich zaczęli się bać. Zaczęto szkalować naszych narodowych bohaterów, za to musieliśmy czcić wielkiego Stalina, a jemu to zawdzięczaliśmy wszystko, co nas spotkało. Mówiliśmy o tym między sobą nie dając się otumanić. Ale musieliśmy żyć. A to było możliwe tylko patrząc i milcząc. Choinkę mieliśmy na 1 stycznia i Dziadka Mroza zamiast św. Mikołaja. Ci, którzy nie mieli naszych doświadczeń, łatwo we wszystko wierzyli. Ja postanowiłam milczeć i uczyć się. Skończyłam studia, nigdy nie angażowałam się w sprawy polityczne. Dużo pracowałam społecznie. Pobyt w Naszym Domu oceniam dwojako. Krytycznie — klimat tamtych czasów, ale wdzięczna jestem za opiekę. Związana jestem bardzo z kolegami z Zagorska, związał nas wspólny los. Z pobytu w Naszym Domu znalazłoby się i dużo radosnych wspomnień, ale negatywne wyraźniej zostają w pamięci. Co roku przyjeżdżam na nasze spotkania (mimo że mieszkam w Krakowie), bo jednak mimo wszystko jest to mój dom.

Zmiana nazwy i patrona

Przypuszczam, że nie ma już u nas ludzi, którzy by nie wierzyli, że tak jest, a jeśliby się znalazł taki [który nie wierzy, że w Domach Młodzieży wielu znalazło swój dom i rodzinę przyp. – MG], to czym prędzej niech siada w najbliższy tramwaj, który jedzie na Bielany, tam na Placu Konfederacji ujrzy dom, gęsto zarośnięty dzikim winem, w kształcie samolotu: przekona się naocznie, że to wszystko jest prawdą. I ujrzy tam „odpadki społeczeństwa" (tak nas nazywano przed rokiem 1939), które nie są już „odpadkami", lecz są częścią składową naszego społeczeństwa, i kroczą w pierwszych szeregach nowego socjalistycznego społeczeństwa.[836]

Ta propagandowa bezkrytyczność przemawia ze wszystkich zachowanych wspomnień o domu spisywanych w pierwszej połowie lat 50. i przechowywanych w „Naszym Domu", ale uwagę zwracają utrwalające się symbole „Naszego Domu" – gmach w kształcie samolotu i dzikie wino rosnące na fasadzie budynku. Obok atmosfery „Naszego Domu" to właśnie jego materialność była istotnym spoiwem również o charakterze międzypokoleniowym.

Dzikie wino rosnące nad głównym wejściem do budynku (dziś bocznym ze względów przeciwpożarowych) oraz tablica zostały utrwalone na zdjęciu wykonanym 20 [22?] lipca 1951 roku, kiedy placówka otrzymała nową nazwę i nowego patrona. Współcześnie mało kto wie, że Feliks Dzierżyński, przez wielu znienawidzony i uznawany za krwawego kata, którego pomnik na pl. Bankowym w Warszawie został zdemontowany 16 listopada 1989 roku, był

[836] Aleksander Rządkowski [album]

również patronem wielu inicjatyw dziecięcych, jako osoba zainteresowana zagadnieniami wychowawczymi i nowoczesnymi metodami pedagogicznymi[837]. Dlatego obok zakładów przemysłowych, jego imieniem bardzo chętnie nazywano różnego rodzaju inicjatywy pedagogiczne. Jego imię nosiła od pewnego momentu kolonia prowadzona przez Antona Makarenkę. Imię to otrzymał również Dom Młodzieży im. F. Dzierżyńskiego.

Z tej okazji list przysłała również wdowa po Dzierżyńskim, Zofia Dzierżyńska, która przybyła do Warszawy na obchody 25-lecia śmierci swego męża. Na Bielany jednak nie dotarła. Pisała natomiast:

> Dziękuję Wam serdecznie za Wasz list i pozdrawiam Was gorąco z okazji przemianowania Waszego zakładu na Dom imienia Feliksa Dzierżyńskiego.
>
> Żałuję niezmiernie, że nie mogę być u was, osobiście poznać się i pogawędzić z wami. Feliks Dzierżyński od wczesnej młodości pałał gorącą miłością do ludu pracującego, do wszystkich gnębionych i uciskanych, i nienawiścią do ich ciemiężców. I całe jego życie było jedną nieprzerwaną walką o wolność i socjalizm.
>
> (...)
>
> Wy, drodzy Towarzysze i Towarzyszki – przyszłość Polski Ludowej – jesteście tymi, o których Feliks Dzierżyński mówił: „owoce Rewolucji – nie dla nas, lecz dla nich".
>
> Korzystajcie więc z tych owoców! Uczcie się, uczcie się pilnie! Studiujecie nauki Marksa– Engelsa– Lenina– Stalina, wygodnie kontynuować i zakończyć dzieło, dla którego żył, płonął w walce i spłonął Feliks Dzierżyński.

Początek lat 50. przykrywa w "Naszym Domu" mrok tajemnicy. Wiadomo, że Zdzisława Sieradzkiego odwołano ze stanowiska dyrektora „do pracy w Ministerstwie", na skutek konfliktu z grupą wychowanków, a na jego miejsce powołano Kazimierza Karcza, o którym wiadomo niewiele, a jego zdjęcia do dziś brakuje w galerii dyrektorów „Naszego Domu" wiszącej w siedzibie placówki; wspomnienia o nim nie ma w pamiątkowym albumie wydanym na 70-lecie „Naszego Domu". W tym czasie Domem kierował Samorząd młodzieżowy, a całości doglądał aktyw polityczny ZMP.

Nieco światła rzucają wspomnienia Zygmunta Bobrowskiego, repatrianta z Francji, który w „Naszym Domu" pozostawał w latach 1948-1952, spisane w 1988 roku:

> Dom zrobił na mnie duże wrażenie. Pięknie zbudowany wśród zieleni, starannie utrzymany, było co podziwiać w morzu ruin, jakim była wtedy Warszawa. Prawość, koleżeńskość,

[837] Pisałem o tym w rozdziale poświęconym Antonowi Makarence.

otwarte nastawienie do pracy dla domu, solidność, chęć poznawcza, wyrażona w poważnym traktowaniu nauki oraz silne poczucie wspólnoty, ujawniające się szczególnie wtedy, kiedy trzeba było reprezentować Nasz Dom na zewnątrz — w zawodach sportowych. pracach społecznych czy występach artystycznych. Oczywiście nie byliśmy aniołami. Zdarzały się wykroczenia, przewinienia. Ale istniał Dekalog. Dekalog Naszego Domu, oparty na doświadczeniach Maryny Falskiej i Janusza Korczaka, który regulował wszystkie sprawy i sprawki. Pamiętam, że najwyższym autorytetem byt pan Zdzisław. Kiedy wychowawca nie radził sobie z jakimś problemem — pozostawał zawsze w odwodzie wyrok ostateczny — pan Zdzisław. To była dla mnie i, jak sądzę, dla wszystkich rzecz oczywista. Później odkryłem, że za autorytetem pana Zdzisława kryła się siła moralna pani Ireny Dąbskiej oraz wielu innych osób i oczywiście całe dziedzictwo wyniesione z czasów pani Maryny i Starego Doktora. Kadra wychowawców, wrażliwa i czujna, była wszechobecna przy problemach naszej codzienności. Młodzież w naszej wspólnocie nie była jednolita w poglądach na świat. To zrozumiałe. Mieliśmy kolegów pochodzących ze wsi, na ogół wierzących. Mieliśmy w większości kolegów z rodzin robotniczych — jak wtedy zaczynało się mówić — ze środowiska drobnomieszczańskiego. Mieliśmy też wśród nas kolegę wykształconego, o wyraźnym zacięciu naukowym, o którym mówiło się, że to błękitna krew. Wśród tych „miastowych" byli także wierzący, którzy bardziej lub mniej to ukrywali. Wszak były to lata, kiedy program wychowawczy był nacechowany ateizmem, najpierw dyskretnie, z dużą dozą tolerancji, następnie coraz natrętniej, by osiągnąć swój szczyt w latach pięćdziesiątych.

Nasz Dom był domem RTPD, potem TPD i w jego programie zawarta była idea wychowania ateistycznego, bliska światopoglądowi pani Maryny Falskiej, albowiem w jej programie tolerancja wyznaniowa zajmowała znaczące miejsce. Niestety, od około 1948 roku władze oświatowe zrewidowały ten jedyny w swoim rodzaju eksperyment wychowawczy. O Korczaku i Falskiej przestano mówić. Pojawiły się nowe wzorce, Makarenko i Kairow, które zaczęły obowiązywać w programie szkolnym i w Naszym Domu. Rada wychowanków — wybierana raz w roku przez ogół i funkcjonująca na wzór przedwojennej Rady została zdublowana przez swoiste biuro polityczne — ciało wybrane spośród tzw. aktywu ZMP, które miało na celu „wzmóc czujność polityczną" nad pracą samorządu. W ogóle Nasz Dom, wiadomo, nie istniał w abstrakcji dzielnie stawiał kroki na drodze wychowania człowieka nowego typu.

Inicjująca rola kadry wychowawczej i jej kierownika — pana Zdzisława jest bezsporna. Wdrażali pewien program, który obowiązywał nie tylko w domu, choć muszę powiedzieć, że wychowawcy różnie się do niego odnosili. Pan Zdzisław na pewno należał do tych, którzy głęboko wierzyli w słuszność obranych metod — choć sam cel, jak sądzę, nie był

do końca wyraźnie określony. (…)[838]

Zupełnie inną opowieść stanowi wspomnienie spisane w 1954 roku, opowiadające o ścieżce artystycznego kształcenia się Mariana Kobielskiego, która rozpoczęła się w „Naszym Domu". Uwagę przykuwa krótki fragment: „Zamieszkiwałem już w Domu od kilku tygodni. Znałem w nim każdy zakątek. Widziałem, gdzie starsi chłopcy w tajemnicy przed wychowawcami palą papierosy. Znałem imię każdego psa, a było ich wtedy w Domu niemniej niż nas"[839]. Są to elementy codzienności Domu, których nie utrwalono na zdjęciach i w oficjalnych przekazach. Szczególnie interesująca wydaje się kwestia psów (i w ogóle zwierząt domowych). Zgodnie z regulaminem RTPD z 1949 roku ich posiadanie było nie tylko dozwolone, ale i zalecane. Trudno jednak wyobrazić sobie kwestie logistyczne związane z utrzymaniem tak licznej grupy zwierząt pod jednym dachem razem ze znaczącą liczbą wychowanków. Być może pewnym ułatwieniem była decyzja, że w danej placówce dozwolony jest tylko jeden gatunek zwierzęcia, np. psy.

Kilkoro z wychowanków Naszego Domu z tego okresu zrobiło karierę związaną z teatrem: m.in. Zofia Kowalska-Otto, wychowanka w latach 1939-44, później pracowniczka naszego domu do 1951 roku, a następnie scenografka, a także ilustratorka; Marian Kobielski; Aleksander Rządkowski; wreszcie Marian Jonkaitys (jego matka kierowała oddziałem RTPD w Jeleniej Górze). Spośród innych znanych później postaci w „Naszym Domu" mieszkał historyk Janusz Żarnowski.

3.4. Sieć domów dziecka CKŻP

Zupełnie oddzielną sieć placówek opiekuńczych stworzył przede wszystkim Centralny Komitet Żydów Polskich (CKŻP), chociaż opieką nad żydowskimi sierotami zajmowały się również inne instytucje żydowskie. Helena Datner, wymieniając miejscowości, w których zorganizowano domy dziecka dla dzieci żydowskich, pokazała, że nie zawsze da się oddzielić istnienia placówek opieki zamkniętej od istnienia szkół i internatów[840]. W przeciwieństwie do dzieci polskich, dzieci żydowskie niekoniecznie uczęszczały do polskich szkół, co wiązało się – jak przedstawiała to Maria Hochberg-Mariańska – z narażeniem na docinki, drwiny i

[838] *Z. Bobrowski [wspomnienie]* [w:] *Nasz Dom 1919-1989. Kronika, listy, wspomnienia, fotografie*, red. Zofia Kowalska, Zygmunt Bobrowski, Warszawa 1989, s. 112.

[839] M. Kobielski, Archiwum Naszego Domu, *Wspomnienie M. Kobielskiego*, 21 maj. 1954, s. 1.

[840] Helena Datner, *Geografia domów dziecka i szkół. Powstawanie i znikanie instytucji dziecięcych* [w:] *Po Zagładzie. Społeczna Historia Żydowskich Domów Dziecka, Szkół, Kół Studentów w Dokumentach Centralnego Komitetu Żydów w Polsce*, Żydowski Instytut Historyczny im. Emanuela Ringelbluma, Warszawa 2016, s. 87–125.

przemoc ze strony polskich dzieci przy bierności nauczycielki[841]. Drugą charakterystyczną cechą placówek żydowskich, na którą zwróciła uwagę Datner było ich znikanie. Chociaż polskie placówki również likwidowano, łączono i przenoszono, to losy żydowskich instytucji opiekuńczych stanowią opowieść o powstawaniu i zanikaniu[842]. Wspomniana badaczka wyliczyła następujące miejscowości, w których po wojnie funkcjonował żydowski domem dziecka prowadzony przez CKŻP:

- Bielawa (planowany, niezrealizowany),
- Bielsko – kier. Paulina Komajowa (lek. med). Stan: XII 46 – 71 os., IX 47– 51 os., potem spadek, aż do przybycia dzieci z Chorzowa w likwidacji)
- Chorzów – kier. S. Grynbergowa, następnie od I 1946 Anna Szolder (absolwentka Wydziału Filozoficznego we Lwowie) ,jeden z pierwszych domów dziecka po wojnie, początkowo jako dom zbiorczy (w polskiej nomenklaturze domów dziecka – rozdzielczy). W pierwszym okresie „szał emigracyjny", ale też głównie młodzież. Stan: VI 45 –100, IX 46 – ok. 70, IX 47 – 60 os. Datner notuje, że w 47 roku struktura domu była typowa dla domów żydowskich, dzieci miały w większości jednego rodzica.
- Częstochowa 8VII45, VI46 – 43 os., XII46 – 22 os.; likwidacja IX48. Autorka zauważyła pewien scenariusz istnienia żydowskich domów dziecka: większe możliwości, niż liczba dzieci. Likwidacja w atmosferze panującej po pogromie kieleckim.
- Helenówek pod Łodzią, otwarty V45 na terenie przedwojennego sierocińca żydowskiego, ul. Kolejowa 10; 1947 rok – 116 os.; ważna rola samorządu; kierownictwo –Szewa Nisenbaum, od XI45 Maria Fajngold (wyższe wykształcenie pedagogiczne)
- Kraków – 1) uruchomiony I 1945, ul. Długa 38 (jedno skrzydło siedziby CKŻP), stan I 45 – 40 os.; miał charakter tymczasowy, dzieci przekierowano do Rabki i Zakopanego oraz innych domów; 2) otwarty w poł. VI 1946 roku przy ul. Augustiańskiej Bocznej 1 w dawnym domu starców, teraz razem z przedszkolem. Stan: VI 46 – 120 os. (w tym 51 dzieci repatriowanych z ZSRR), I 47 – 77 os., kierownictwo – Róża Spiess, potem mgr Dawid Erdman, absolwent Wydziału Humanistycznego UW.
- Legnica – otwarty w 1946, liczba dzieci stale rosła. Ul. Św. Jadwigi 21, potem ul. Piastowska 6 i jednocześnie u. Senatorska 7. Stan: XII47 – 80 (w tym 30 w wieku

[841] Maria Hochberg-Mariańska, Noah Gris (red.), *Dzieci oskarżają*, dz. cyt., s. XXX.
[842] Helena Datner, *Po Zagładzie*, dz. cyt..

przedszkolnym). Nadano imię: Gerszona Dua-Bogema. Kierownictwo – Szulim Alter, chemik, absolwent uniwersytetu w Nancy.

- Lublin – otwarty I 1945, latem przeniesiony do Pieszyc na Dolny Śląsk. Stan: I 45 – 140 os. Kierownictwo – Anna Natanblumowa.

- Niemcza – otwarty VII 1946, na początku 1947 przeniesiony do Legnicy. ul. Zybkowicka 21. Stan: XII 46 – 57 os. na 100 miejsc. Nadano imię: Fundacji Stowarzyszenia Żydów Polskich w Ameryce. Kierownictwo – Jakub Zduński, potem Lula Dubowa.

- Otwock – otwarty III 1945 roku, ul. Prusa 11; Stan: IV 46 – 100 os.; I 47 – 62 os. kierownictwo – Luba Blum-Bielicka, potem od 1949 roku Alfreda Bernhautowa (przed wojną nauczycielka szkoły Tarbutu, studentka historii na UW i Instytutu Nauk Judaistycznych). Nadano imię: Dawida Guzika[843].

- Pieszyce – otwarty 1 VIII 1945 roku po przeniesieniu z Lublina. Działało gospodarstwo rolne. Stan: XI 45 – 89 os, I 50 (po upaństwowieniu) – 68 os. Kierownictwo: Anna Natanblubowa, M. Horowitz, Anna Goldbergowa

- Przemyśl – otwarty I 1945 roku, stan: VIII 45 – 54 os., VI 46 – 26 os. Istniał co najmniej do V 1947, przy próbie likwidacji w XI 1946 roku.

- Śródborów – 1) otwarty VII 1946 roku. Ul. Cieszyńska 1, później Dom Dziecka nr 1. Do domu trafiły dzieci żydowskie z domu dziecka w Kokanda w ZSRR (polskie zostały rozdzielone do innych domów dziecka). Dwa budynki. Stan: I 47 – 74 os. Własne gospodarstwo rolne. Kierownictwo – Bernard Wejsbrid, absolwent Uniwersytetu Lwowskiego 2) Dom Dziecka nr 2 (willa „Śródborowianka"), ul. Literacka 6, otwarty VI 1947 z połączenia domów w Świdrze i Zatrzebiu, stan: VI 47 – 71 os.; XI – 120 os. Kierownictwo – Maria Róża.

- Świder – otwarty I IX 1946 roku tymczasowo w Świdrze. Stan IV 47 – 63 os. Kierownictwo – Leon Lichtensztejn.

- Zakopane? – istniał od lipca 1945 do marca 1946 roku. Dom Leczniczo-Wychowawczy. Stan: 82 os. Kierownictwo – Leontyna Relicz.

[843] Dawid Guzik był po wojnie szefem wykonawczym polskiego Jointu (American Jewish Joint Distribution Committee, w skrócie JDC). W 1946 roku zginał w katastrofie samolotowej w okolicach czeskiej Pragi razem z dyrektorką holenderskiego JDC, Gertrude Pinsky. Zob. *In Memoriam: David Guzik | JDC Archives*, URL: https://archives.jdc.org/exhibits/in-memoriam/david-guzik/ (term. wiz. 24. 06. 2024).

- Zatrzebie – otwarty VI 1945 roku w dawnych budynkach Centosu, stan: X 45 – 110 os., VII 46 – 110 os., XII 46 –64 os. kierownictwo (kolejno) – A. Margulies, Irena Brullowa, Anna Weissowa, Szymon Labędź.

Tym wyliczeniem chciałem pokazać, że do 1950 roku istniały jeszcze alternatywy dla placówek państwowych.

3.5. W nowej szkole

Tytuł „Nowa szkoła" nosił materiał Polskiej Kroniki Filmowej z 6 października 1949 roku. Z informacji podanych przez lektora można było dowiedzieć się, że w Łódzkiej dzielnicy Karolew otwarto nowy budynek przeznaczony na szkołę prowadzoną przez TPD. Szkoła ta otrzymała imię Małgorzaty Fornalskiej, jednej z ważniejszych, nieżyjących bohaterek mitologii powojennej Polski. Gmach szkoły miał pomieścić 1200 uczniów z pobliskich osiedli i wsi. Widz mógł podziwiać duży, jasny i nowoczesny budynek z zewnątrz, łącznie z tablicą prezentującą herb miasta i nazwę szkoły. Na tle gmachu można było zobaczyć premiera Józefa Cyrankiewicza wygłaszającego przemówienie, z którego zaprezentowano zdanie: „Otwieramy szkoły, budujemy fabryki i zwiększamy produkcję, aby przyspieszyć przemiany społeczne, aby umocnić pokój", a także zebrany tłum dzieci i dorosłych. Następnie widać tę samą postać premiera wręczającą uczniom – jak dowiadujemy się od lektora – pierwszej klasy, elementarze autorstwa Mariana Falskiego. Razem z jednym z uczniów widz przegląda otrzymaną przez niego książkę. Wprawne oko badacza zapoznane z różnymi wydaniami zasłużonego dla kultury polskiej podręcznika, zauważy, że w kronice pokazano nowe, powojenne wydanie elementarza z ilustracjami Tadeusza Gronowskiego, drukowane nakładem Państwowych Zakładów Pedagogiki Szkolnej. W 1949 roku po raz pierwszy ukazała się edycja zatytułowana po prostu „Elementarz", wcześniejsze wydania przeznaczone były dla „uczniów szkół wiejskich" lub „uczniów szkół miejskich". W wielu dokumentach i publikacjach słowa: „uczeń", „uczennica" , „uczniowie" i „uczennice" pojawią się synonimczine do wyrazu „dziecko" oraz „dzieci". Można tę prawidłowość w warunkach powojennych powiązać z obowiązkiem szkolnym, jednak już zdecydowanie wcześniej w kulturze polskiej istniała grupa postrzegana jako „dziatwa szkolna". W miejscu tym warto zastanowić się nie tyle nad związkami instytucji edukacyjnych z dzieciństwem, te pokrótce zostały zakreślone wcześniej. Zdecydowanie istotniejsze wydaje mi się znalezienie perspektywy właściwej dla badań nad dzieciństwem w warunkach szkolnych.

W realiach powojennej Polski łącznik pomiędzy szeroko rozumianą władzą a dziećmi

i ich rodzinami stanowiły rzesze pedagogów – nauczycieli oraz wychowawców (w domach opieki, domach dziecka, internatach, domach kolonijnych) – i opiekunów (pracowników świetlic, ogrodów jordanowskich, domów kultury). Z dzisiejszej perspektywy ich działania mogą być odbierane jako ekstensja posunięć władzy, realizacja jej zamierzeń w terenie. Co jednak oczywiste, działania tych osób nie zawsze spełniały odgórne oczekiwania, niektóre jednostki w sposób świadomy przeciwstawiały się nowym porządkom, inne – w pewnym stopniu przekonane do tego, co robią – napotykały na różnorakie przeszkody, które utrudniały lub uniemożliwiały realizację socjalistycznego modelu wychowania.

Trudno odmówić racji historykom, którzy zwracają uwagę na centralną rolę PZPR w decydowaniu o kształcie państwa we wszystkich jego przejawach, w tym w edukacji i wychowaniu, począwszy od początku lat 50., aż do końca lat 80. Zauważają oni rozbudowę aparatu partyjnego, który dublował stanowiska ministerialne, co przesunęło ośrodki decyzyjne w ręce krajowych i lokalnych władz partyjnych. Jednak i w samym Ministerstwie Oświaty doszło do zmian prowadzących do jego upartyjnienia, jak podaje Józef Jakubowski, na skutek których do września 1947 roku usunięto ze stanowisk 21 osób, w tym wszystkie związane z Polskim Stronnictwem Ludowym[844]. Nurty obecne w wychowaniu i edukacji w powojennej Polsce, a także politykę oświatową realizowaną przez PPR, a później PZPR, omówiłem w poprzednich rozdziałach. Warto podkreślić, że w literaturze przedmiotu kwestia ogólnych wytycznych i zachodzących przemian względem okresu przedwojennego została zbadana znacznie dokładniej niż konkretne sytuacje związane z organizacją i działaniem oświaty, instytucji wychowawczych, a przede wszystkim ludzi, którym przyszło po wojnie w tych instytucjach pracować.

W tym rozdziale chciałem zaproponować przyjrzenie się problemom, na które w terenie natykali się pedagodzy, nauczyciele i opiekunowie, ale z perspektywy władz oświatowych – na podstawie dokumentów archiwalnych Ministerstwa Oświaty. Konieczne okazało się wybiórcze korzystanie z materiałów źródłowych, co spowodowane jest ich obszernością. Dla przykładu, zachowane dokumenty dotyczące wyłącznie funkcjonowania Ministerstwa Oświaty w latach 1945–1966 zajmują niemal 157 metrów bieżących, a składa się na nie prawie 8700 jednostek archiwalnych. Oczywiście trudno uznać, że wszystkie archiwalia mają jednakowe znaczenie dla odsłaniania omawianych procesów, ale przebadanie ich wszystkich jest projektem wymagającym zorganizowanej współpracy wielu osób, a nie – jak do tej pory – okazjonalnych działań pojedynczych Don Kichotów. Jakież zdumienie budzi bowiem w badaczu odkrycie, że według karty kontrolnej w archiwum jest on pierwszą osobą w ogóle lub

[844] Józef Jakubowski, *Polityka oświatowa Polskiej Partii Robotniczej 1944-1948*, Warszawa 1975, s. 224.

pierwszą od 40 lat, która zapoznała się z zawartością konkretnej teczki, chociaż jej zawartość przedstawia – w nieco innym świetle – wycinek tego, co już opisywano.

Edukacja w pierwszych latach po wojnie i tzw. ideologizacja szkolnictwa, opisywane są przede wszystkim z pozycji demaskatorskich – odsłaniania działań władz wrogich względem jednostek. Działań, które prowadziły do zmiany światopoglądu i postępowania pedagogów, a nie ogólnej poprawy losu ich podopiecznych. Zadziwia niemal powszechna zgoda na takie postawienie sprawy, które pomija skalę przemian dokonujących się po 1945 roku. We wstępie do tomu wspomnień *Na przełomie. Wspomnienia uczniów i nauczycieli z lat 1944–1956* krytyka szkolnictwa w okresie „zaraz po wojnie" przybiera radykalną formę, w której brakuje miejsca na obiektywizm:

> Rzecz znamienna – nie wszystkie wspomnienia w sposób jednoznacznie negatywny odnoszą się do lat ekspansji stalinizmu, co w pewnym stopniu można tłumaczyć skądinąd zrozumiałą w kategoriach psychologicznych potrzebą idealizacji okresu młodości[845].

Nie postuluję szukania na siłę pozytywów, ale refleksję dotyczącą konkretnych problemów i wyzwań, które stały przed ludźmi odpowiedzialnymi za odrodzenie oświaty w Polsce po wojnie. Określenie „walka" jest wykorzystywane w licznych publikacjach, zostało ono przejęte z języka władzy, używanego m.in. w Wydziale Oświaty KC PZPR (Romuald Grzybowski przywołuje również określenia takie jak „zdobyć szkołę", „zdobyć naszą młodzież"[846]). Nie namawiam bynajmniej do apoteozy ówczesnych władz oświatowych, ale do próby obiektywnego spojrzenia na sytuację oświaty, czyli jednego z najważniejszych obszarów funkcjonowania dziecka w odbudowującym się po wojnie kraju.

Zwykło się przyjmować, że materiały wytworzone przez instytucje publiczne pozwalają na rekonstrukcję ram funkcjonowania tych instytucji, zakresu ich działalności i prowadzonych przez nie spraw, co może prowadzić do wnioskowania o polityce decydentów (władz). Ja proponuję ich wykorzystanie do przeglądu bardziej szczegółowych sytuacji nie zawsze uświadomionego buntu pedagogów i nauczycieli, który polegał na niepodporządkowaniu się polityce władz centralnych. Rzadko jego motywem było jawne kontestowanie porządku politycznego.

Nie ulega wątpliwości, że zdarzali się pedagodzy wykształceni jeszcze przed wojną, którzy otwarcie przeciwstawiali się zastanemu porządkowi – swój sprzeciw artykułowali świadomie nauczając niezgodnie z oficjalnymi wymogami lub na lekcjach pozwalając sobie na

[845] Eugeniusz C. Król, *Wstęp* [w:] *Na przełomie. Wspomnienia nauczycieli i uczniów z lat 1944-1956*, wyb. i oprac. Eugeniusz C. Król, Marian Walczak, Warszawa 1994, s. 15.

[846] Romuald Grzybowski, *Polityczne priorytety i elementy codzienności socjalistycznej szkoły. Wybór studiów poświęconych dziedzictwu edukacyjnemu PRL-u*, Toruń 2013.

komentarze surowo oceniające zastaną rzeczywistość. Dokumenty dotyczące kilkunastu takich nauczycieli pochodzą z pierwszych lat po wojnie. Chociaż nie pozwalają stwierdzić skali zjawiska, to pokazują, które przedmioty nauczane w polskiej szkole leżały w szczególnym kręgu zainteresowania władz oświatowych. Najliczniej odnotowane przypadki kontestacji nowego porządku dotyczyły nauczycieli historii, języka polskiego oraz nauczających religii księży. Sprawy te, zazwyczaj poprzez donos, równolegle trafiały do Ministerstwa Oświaty i do Urzędu Bezpieczeństwa.

Sprzeciw wobec narzuconej ideologii i przekonania antykomunistyczne dotyczyły tylko części nauczycieli i pedagogów. Zupełnie inną grupę stanowili wszyscy ci, którzy poprzez swoje postępowanie utrudniali realizację planów władz oświatowych, a opieką nad dziećmi zajęli się z własnej woli lub z braku innego zajęcia oraz w sytuacji dużego zapotrzebowania na nauczycieli, pedagogów i opiekunów. Należy bowiem zdawać sobie sprawę, że chociaż wojna znacząco uszczupliła szeregi wychowawców, to również kierunki polityki odradzającego się państwa przyczyniły się do gwałtownego wzrostu zapotrzebowania na takie osoby. Dlatego w rozdziale tym chciałem zaproponować przegląd – w ujęciu problemowym – zagadnień związanych z sytuacją nauczycieli zaraz po wojnie.

Niedobory i pobory

W kwietniu 1945 roku w dramatycznym liście kierowanym do Kuratorium Okręgu Szkolnego Łódzkiego pierwszy dyrektor Państwowego Liceum Pedagogicznego w Kutnie, Bronisław Tokaj (1901-1971), pisał:

> (…) niniejszym komunikuję, iż dotychczasowe pobory nauczycielskie nie wystarczają na utrzymanie się przy życiu i nie pozwalają nauczycielstwu na spełnienie jego służbowych obowiązków (…). Pobory są absolutnie niewystarczające nawet na życie, nie mówiąc o kupnie odzieży, przydziały aprowizacyjne takie, że nie pozwalają umrzeć, ale nie dają żyć. (…) a obowiązek wobec ojczyzny nakazuje uczyć i nauczyciel uczy. Długo jednak nie wytrzyma bo i w tutejszej szkole był wypadek zemdlenia nauczyciela z wycieńczenia, a w czterech innych wypadkach nauczyciele nie mają gdzie i za co jeść obiadów. Jak się informowałem, na terenie Kutna w innych szkołach jest podobnie (…)[847].

Od takich problemów rozpoczynała się nowa epoka w dziejach polskiej szkoły – przez pierwsze lata znaczona niedoborem. Cytowany dokument sygnalizuje, że brakowało nie tylko pieniędzy na uposażenia, żywności i węgla na opał, ale przede wszystkim samych nauczycieli

[847] AAN 283/1769, k. 173.

i pedagogów – dlatego uruchomienie i sprawne funkcjonowanie szkoły pedagogicznej było szczególnie istotne. Według szacunków Związku Nauczycielstwa Polskiego zostało zamordowanych lub zaginęło 17 tysięcy wykształconych przed wojną nauczycieli, natomiast według szacunków samego Ministerstwa Oświaty ubytek w szeregach pedagogów z powodu wojny wynosił 27 tysięcy osób[848]. Opieką w różnego rodzaju instytucjach chciano natomiast otoczyć wszystkie dzieci i młodzież w Polsce od 7 do 18 roku życia, których liczbę szacowano na ponad 2 mln. Poza tym istniała potrzeba zapewnienia opieki, jak wyliczano w 1945 – 100 tys. sierot lub półsierot, a także zatrudnienia personelu w świetlicach, sierocińcach itp. KOS Łódzki uruchomiono w styczniu 1945 roku, niedługo po wyzwoleniu miasta. Przez kilka pierwszych powojennych lat kadry łódzkich pedagogów uzupełniane były przez przybyszy, przede wszystkim z Warszawy.

Pismo przesłane przez Tokaja, napisane na maszynie (pozbawionej polskiej czcionki) w swojej schludnej formie nie oddawało grozy sytuacji (wyliczane w dokumencie inwektywy) i napotykanych przez dyrektora szkoły trudności materialnych. Pedagog opisywał jednak nieudane negocjacje z rodzicami uczniów – Kołem Rodzicielskim:

> Część z nich połączyła te sprawy z bezpłatnością szkoły, a część była skłonna coś płacić, ale padł wyraz „łaski". Imieniem nauczycielstwa podziękowałem za łaskę. Uważamy bowiem, że to nie jest łaska, a obowiązek.

Wobec dramatycznej sytuacji dyrektor uniósł się honorem, co jest ważnym punktem do portretu przedwojennego nauczyciela w warunkach powojennych. Niemniej ważne wydaje się wyrażane przez rodziców przekonanie o nieodpłatności za naukę w szkole, które było istotnym argumentem w propagandzie rządu tymczasowego na rzecz posyłania dzieci do szkół („zapewnienie bezpłatnego nauczania na wszystkich szczeblach").

Już w maju 1945 roku do dziesięciu Kuratoriów Okręgu Szkolnego rozesłano informację, że konieczne będzie przeszkolenie do początku września w sumie 9 tys. kandydatów na nauczycieli niekwalifikowanych[849]. Potencjalnych kandydatów miała zachęcić kampania prowadzona w radiu i prasie, ale przede wszystkim bezpośrednio: wśród młodzieży licealnej i szkół zawodowych. Poszukiwani byli nauczyciele młodzi, jeszcze nie ukształtowani, ale też łatwi do szybkiego przeszkolenia. Oferowano im kursy pedagogiczne w Zakładach Kształcenia Nauczycieli, a później możliwość uzupełnienia wykształcenia już w czasie pracy, a także na czas nauki stypendia i miejsca w internatach. Zachętą miała być forma zatrudnienia,

[848] Romuald Grzybowski, *op. cit.*, s. 20.
[849] AAN 283/1769, k. 1–1a.

możliwość awansu służbowego i dodatki. Nie odwoływano się natomiast ani do publicznej użyteczności zawodu, ani do jego przedwojennej legendy.

W grudniu 1945 roku Ministerstwo Oświaty rozesłało do kuratoriów okólnik nakazujący przesłanie informacji o brakach kadrowych. Informacja zwrotna wykazała, że w zależności od kuratorium braki wynosiły od kilkuset do ponad tysiąca nauczycieli. Najtrudniej zapotrzebowanie oszacować można było na ziemiach odzyskanych, o czym wspominam w dalszej części podrozdziału. W styczniu 1946 roku niedobór nauczycieli na wszystkich poziomach nauczania wynosił 13 tys. osób, co skłoniło Ministerstwo Oświaty do przyjmowania kandydatów na nauczycieli z szeregów… armii[850] (z taką propozycją wystąpił Michał Żymierski, Marszałek Polski, wiedząc, że instytucje publiczne i tak mają obowiązek przyjęcia zdemobilizowanych). Oferta skierowana była do oficerów, którzy mieli przejść do rezerwy: zarówno tych posiadających kwalifikacje nauczycielskie, jak i tych którzy chcieli zająć się edukacją dzieci i młodzieży. Wymagana była co najmniej mała matura i ukończenie trwającego 6 miesięcy kursu metodyczno-pedagogicznego (dla posiadaczy pełnej matury 3 miesiące).

Jednak już na poziomie rekrutacji na kursy pedagogiczne pojawiała się bolączka braku chętnych, co pokazuje przykład KOS Krakowskiego, gdzie w 16 powiatach zorganizowano siedmiomiesięczne (od 1. października 1945 r.) kursy z zakresu materiału siedmioklasowej szkoły podstawowej, kończące się egzaminem dającym dyplom ukończenia szkoły powszechnej, mające na celu dostarczenie potencjalnych kandydatów na nauczycieli. Formuła kursu mająca być znaczącym ułatwieniem dla kandydatów, którzy mogli szybko nadrobić wojenne zaległości, okazała się magnesem, który przyciągnął w ogóle ludzi spragnionych wykształcenia. Na 500 takich kursów zgłosiło się 13 tys. osób, z których 90% zdało egzamin, tym samym osiągając w przyspieszonym trybie podstawowe wykształcenie. Mimo różnorakich zachęt kierowanych do potencjalnych nauczycieli, efekty były raczej niesatysfakcjonujące dla Ministerstwa Oświaty. Kurator raportował z Krakowa, że:

> na kursach (…) wyjaśniono słuchaczom społeczne znaczenie pracy nauczycielskiej, podano do wiadomości ułatwienia dla pragnących się poświęcić zawodowi nauczycielskiemu w postaci stypendiów [oraz] pomieszczenia w internatach; wskazano na możliwość zdobycia pełnego wykształcenia ogólnego i kwalifikacji zawodowych w trakcie wykonywania zawodu; oraz na pomoc władz szkolnych w dalszym kształceniu się aż do poziomu szkoły wyższej i przedstawiono kandydatom perspektywy pracy w zawodzie nauczyciela.
>
> Niestety bardzo niskie materialne uposażenie nauczycielstwa w stosunku do pracowników w przemyśle, handlu i rzemiośle, a nawet w rolnictwie stawało i staje w dalszym ciągu na

[850] AAN 283/1767, k. 1.

przeszkodzie w pozyskiwaniu chętnych jednostek do zawodu nauczycielskiego[851].

Mimo nasilonej akcji propagandowej, a także kar za nieujawnianie się jako wykształcony nauczyciel (anulowanie dotychczasowych lat pracy), do zawodu nauczycielskiego przez kilka kolejnych lat nie zgłaszało się tylu kandydatów, żeby pokryć stale rosnące zapotrzebowanie, chociaż oczywiście dostrzegano pierwsze skutki szeroko zakrojonego naboru.

Jednak nawet zgłoszenie się potencjalnego nauczyciela na przeszkolenie, nie gwarantowało sukcesu. Do końca lat 40. (przed wprowadzeniem nakazu pracy) nie wszyscy absolwenci kursów pedagogicznych zgłaszali się później do pracy. Kurator KOS Śląskiego informował, że „część uczestników kursów ze względu na zły stan zdrowia, słabe przygotowanie do zawodu i w międzyczasie wyjście za mąż nie zgłosiło się do pracy w zawodzie nauczycielskim[852]". Opinia ta stawia w negatywnym świetle pomysł na przyspieszone szkolenie przyszłych pedagogów, które w niewystarczającym stopniu przygotowywało do wykonywania zawodu, ale także ujawnia kwestię, która w badanych przeze mnie dokumentach widoczna jest tylko w sytuacji, gdy zachowała się lista uczniów lub kursantów – znaczną część kandydatów do opieki nad dziećmi i kariery nauczycielskiej stanowiły kobiety. Nawet jeśli rezygnacja z pracy nie była związana z założeniem rodziny, często młodzi nauczyciele obojga płci uznawali, że to droga życiowa wymagająca zbyt wielu wyrzeczeń.

W wielu kuratoriach postanowiono od osób takich żądać zwrotu pobranych stypendiów, co miało na celu nie odzyskanie pieniędzy, a raczej skłonienie ich do powrotu na pedagogiczną ścieżkę[853]. Kurator KOS Łódzkiego donosił w lutym 1947 roku, że „Efekt owych prób był różnoraki. W większości jednak wypadków młodzież, lub jej rodzice czy opiekunowie, po targach, wpłacali należność za korzystanie z takich czy innych świadczeń w czasie studiów (…), która wynosiła częstokroć nawet kilkanaście tysięcy złotych[854]". Sprawa dotyczyła osób, które zgłosiły się pod wpływem intensywnej propagandy na kursy w roku szkolnym 1945/1946.

Ponieważ z pracy rezygnowało – w zależności od kuratorium – od kilkunastu do kilkudziesięciu osób, kuratorzy musieli robić dobrą minę do złej gry, gdyż deklarowana wcześniej liczba mających przyjść do zawodu nauczycieli nie zgadzała się z planowaną. Przyczyn rezygnacji upatrywano również w zaniku nauczycielskiego etosu i niewłaściwej atmosferze szkół nauczycielskich, które nie zarażały koniecznym do pracy entuzjazmem[855]. Zdarzały się również przypadki osób, które najpierw rezygnowały z zawodu nauczyciela, by potem

[851] AAN 283/1769, k. 150–151.
[852] AAN 283/1769, k. 121.
[853] AAN 283/1769, k. 125.
[854] AAN 283/1769, k. 132-133.
[855] AAN 283/1772, k. 52-54.

do niego powrócić negocjując lepsze warunki (np. by otrzymać zakwaterowanie). Walka o edukację dzieci nie była więc związana wyłącznie z wyborami ideowymi. Wręcz przeciwnie, w znaczącym stopniu decydowały kwestie pragmatyczne, dotyczące: wynagrodzeń, zakładania rodziny czy bliskości miejsca pracy od miejsca zamieszkania. Jedynie kwestię społecznego postrzegania zawodu nauczyciela można powiązać z kwestiami ideowymi, jednak nie sposób zbadać jej w oparciu o omawiany materiał źródłowy.

Do innych problemów z kadrą nauczycielską, z którymi mierzyły się władze oświatowe w pierwszych latach po wojnie były: nagła rezygnacje z pracy nauczycieli w ogóle; znane z dzisiejszej sytuacji pedagogów łączenie etatów w kilku szkołach lub w szkole i innej instytucji, które miało przełożenie na gorszą pracę nauczyciela; dorabianie po lekcjach, zatrudnianie się w szkołach prywatnych (kościelnych, społecznych), ale i ucieczka na Uniwersytet i studiowanie, które nie pozwalało na natychmiastowe działanie i „podnoszenie kultury wsi". Nauczanie na wsi tuż po wojnie było często wyzwaniem przerastającym młodych i niedoświadczonych nauczycieli – oznaczało konieczność znalezienia wspólnego języka z lokalną społecznością, a często także budowę lub odbudowę szkoły, co było znaczącym przedsięwzięciem organizacyjnym. Powodowało to liczne podania o przeniesienie, a czasem wręcz dezercję nauczycieli ze wsi[856]. Sytuacja nauczycielki lub nauczyciela postawionego przed zadaniem wejścia we wspólnotę wiejską znana jest chyba przede wszystkim z powieści Edwarda Redlińskiego *Konopielka*, ale również z literatury nurtu chłopskiego. Wysłanie pedagoga na wieś było najczęściej decyzją pragmatyczną, zarówno dla kuratoriów, jak i dla samych nauczycieli. W tym miejscu warto jeszcze dodać, że sami absolwenci liceum pedagogicznego – podczas dyskusji na temat przyszłości ich zawodu – wyrażali obawę, że wszyscy przyszli dydaktycy będą chcieli uczyć w szkołach średnich i nie będzie chętnych do nauczania w szkołach powszechnych.

Jak wynika z wewnętrznych analiz władz oświatowych przygotowanych na rok szkolny 1954/55[857], z roku na rok, dzięki systematycznemu kształceniu nauczycieli przybywało wykwalifikowanych kadr. O ile w pierwszych latach po wojnie niewiele więcej było nauczycieli wykształconych i przeszkolonych, o tyle we wspomnianym roku szkolnym 1954/1955 na 130 tys. nauczycieli w szkołach powszechnych 22 tyś. to niekwalifikowani, którzy stanowili 16% ogółu. Wciąż jednak wśród wszystkich nauczycieli odejścia, przejścia w stan spoczynku i na emerytury wynosiły 8 tys. osób, co było znaczącą wartością, gdyż rokrocznie nie kształcono tak wielu nauczycieli, żeby pokryć liczbę powstających wakatów. Odchodzący nauczyciele w przeważającej większości byli nauczycielami przedwojennymi, co pokazuje też tempo zmiany

[856] AAN 283/1770, k. 12–39, szczególnie k. 16
[857] AAN 283/8690, k. 33–34.

pokoleniowej w polskim szkolnictwie.

Gwałtowne ruchy, czyli najlepsi na Ziemie Odzyskane!

W latach 1945 i 1946 władze oświatowe zostały zalane falą podań z prośbą o przeniesienie. Wiele osób chciało powrócić do przedwojennego miejsca pracy. Drugą falę podobnych podań stanowiły prośby o skierowanie na Ziemie Odzyskane. Zasadniczo przewidywano taką możliwość (był to tzw. ruch służbowy): powrót do dawnego miejsca pracy, wyjazd na Ziemie Odzyskane oraz po prostu zmianę miejsca zatrudnienia, to ogólny niedobór rąk do pracy utrudniał racjonalną politykę kadrową, co potęgowała słaba znajomość nauczycieli przez kuratoria.

W KOS Śląskim w Katowicach w listopadzie 1945 roku brakowało niemal 1700 nauczycieli, a nie uwzględniono jeszcze mających dotrzeć na Śląsk repatriantów ze wschodu[858]. Natomiast kurator KOS Gdańskiego w Sopocie skarżył się w marcu 1946 r., że:

> specyficzne warunki tutejszego terenu sprawiają, że nie można wyraźnie określić granic potrzeb szkolnictwa nawet w niedalekiej przyszłości. Niektóre tereny powiatu Sławno, Miastko, Słupsk i inne nie są jeszcze zupełnie dostępne władzom szkolnym i nie posiadają jeszcze ani jednego osadnika–Polaka. Stan taki może trwać jeszcze całe miesiące, możliwe jednak, że już w najbliższych dniach do danego powiatu przybędzie większa partia osadników, co spowoduje konieczność uruchomienia kilku a nawet kilkunastu szkół, jak to się zdarzyło ostatnio w powiecie Sławno[859].

Na miejscu brak było jednak nauczycieli, którzy mogliby objąć tworzone stanowiska.

Częściowo niedobór nauczycieli mieli zaspokoić także repatrianci–nauczyciele, jednak ich liczba często nie była wystarczająca. Trudności na które napotykano szczególnie na terenach silnie zniemczonych, skłoniły władze oświatowe do przenoszenia najlepszych w ich przekonaniu nauczycieli, którzy mieli prowadzić akcję polonizacyjną (repolonizacyjną) – oznaczało to przenoszenie kadry dobrze wykształconej, ze stosunkowo długim stażem pracy. Taka polityka oznaczała uzupełnianie luk w kadrze pedagogicznej, którego dokonywano kosztem innych obszarów. Tutaj ponownie pojawiał się problem niechęci nauczycieli przenoszących się na wieś do obejmowania tam posad, zdecydowanie preferowane były duże miasta, takie jak Wrocław czy Zielona Góra.[860]

[858] AAN 283/1769, k. 44.
[859] AAN 283/1769, k. 42.
[860] Mimo polityki, jeszcze w 1951 roku zdarzały się sytuacje takie jak w Bytomiu, gdzie regularnie tłuczono szyby w oknach szkół, niszczono majątek szkolny („znani sprawcy niszczą tablicę szkolną o wartości 150 zł", „zatykano toalety papierem zalewając pomieszczenia szkolne") – odpowiedzialni uczniowie, a także prowadzono działania przeciw nauczaniu języka rosyjskiego – rodzice i uczniowie.

Laicyzacja wychowania

Problem laicyzacji wychowania w literaturze przedmiotu sprowadzany jest zasadniczo do jednego obrazka: walki władz państwowych i kościelnych o rząd dusz, która miała dawać poparcie instytucjom kościelnym lub państwowym[861]. Jednak na rzeczywisty kształt tej relacji składało się wiele czynników: widocznym elementem spornym była kwestia nauczania religii w szkołach oraz działalność społeczno-polityczna księży; nie mniej istotne dla władz państwowych stało się pod koniec lat 40. prowadzenie instytucji edukacyjnych i opiekuńczych przez osoby duchowne. Dotyczy to zarówno szkół, jak i domów dziecka oraz ochronek. Jak wspomniałem na wstępie, zdarzali się księża, którzy jawnie buntowali się przeciwko państwu, np. ks. Zalewski w jednej ze szkół mówił m.in., że „Polska jest taką jak była za Niemców, tylko na usługach Rosji". Wyrażał też nadzieję, że nikt nie doniesie o tym, co mówi Urzędowi Bezpieczeństwa.

Częściej jednak opór był mniej bezpośredni. W 1950 roku pod Łodzią w lokalnej prasie ukazał się artykuł-pamflet, który ganił niejakiego księdza Poprawę za to, że ten nie podał z ambony informacji o akcji edukacyjnej dla analfabetów, zachęcał natomiast do odpłatnego i nieodpłatnego kopania kartofli. Kurator Okręgu Szkolnego Łódzkiego donosił w 1950 roku:

> Poleciłem zwolnić księdza Poprawę ze stanowiska katechety: 1) za zatrudnianie dzieci szkolnych w polu w czasie zajęć szkolnych; 2) za wrogi stosunek do akcji oświatowej; 3) za prześladowanie ucznia nie spełniającego praktyk religijnych.

W świetle linii obrony księdza można byłoby uznać, że zarzuty zostały wyolbrzymione, jednak sam duchowny argumentował, że ambona to nie biuro ogłoszeń, jednocześnie wyraźnie twierdził, że nieprawdziwe są zarzuty dotyczące kopania ziemniaków. Sprawa zakończyła się zwolnieniem księdza z pracy w szkole.

Zdarzały się przypadki, że zaledwie plotka o możliwości odwołania księdza wywoływała lawinę protestów ze strony lokalnej wspólnoty religijnej – tak było w marcu 1949 roku w Ropczycach (KOS w Rzeszowie). W Państwowym Gimnazjum i Liceum Ogrodniczym, gdzie ksiądz Jan Zwierza z powodzeniem pełnił funkcję dyrektora szkoły – został nim nota bene z braku innych kandydatów, co nie przekreśla jego talentów organizacyjnych. Pech chciał, że szkołę odwiedzili liczni funkcjonariusze Urzędu Bezpieczeństwa, przesłuchali jednego z uczniów i skontrolowali dzienniki lekcyjne. Co bardzo wymowne, funkcjonariusze UB tłumaczyli później, że do szkoły przybyli wyłącznie w celach towarzyskich, gdyż tutaj uczą

[861] Ferdynand Mielczarek, *Ideologiczno-polityczna indoktrynacja nauczycieli w Polsce w latach 1945-1956*, Opole 1997, s. 32.

się ich znajomi.

Poczucie zagrożenia ze strony państwa względem księdza wywołało sprzeciw wobec niepodjętych jeszcze decyzji: liczne zapewnienia – ze strony rodziców, lokalnych dygnitarzy i wizytatorów – o fachowości księdza–dyrektora, które doprowadziły ze strony Ministerstwa Oświaty do kontroli w placówce, która nie wykazała żadnych nieprawidłowości. Ksiądz mógł, przynajmniej na pewien czas, pozostać na swoim stanowisku. Ta listowna akcja protestacyjna pokazuje, że opór lokalnej społeczności miał pewne znaczenie, ale rzuca też światło na sytuację niedoboru: ostatecznie władze oświatowe pozostawienie ks. Zwierza na stanowisku argumentowały brakiem odpowiedniejszego kandydata (mimo, że to ksiądz). Sytuacja ta wskazuje również na stan wyraźnego napięcia pomiędzy państwem a kościołem, w którym nawet pogłoska rodziła energiczne działania.

Wobec księży buntowali się też sami uczniowie (chociaż trudno dziś stwierdzić, w jakim stopniu inspiracja była w tym wypadku zewnętrzna). W lutym 1950 roku w II Państwowym LO w Lublinie Koło nr 1 ZMP wydało uchwałę w której deklarowało, że:

> na znak protestu przeciwko dotychczasowej działalności politycznej ks. Pilchra koło postanowiło wyjść z klasy. Nie świadczy to bynajmniej, że nie chcemy uczyć się religii. My chcemy księdza, który będzie nas uczył tylko religii.

W związku z zaistniałą sytuacją duchowny i nauczyciel z 19-letnim stażem poprosił o przeniesienie w stan spoczynku. Ministerstwo Oświaty zaleciło kuratorowi wydalić księdza, ale tylko pod warunkiem pozbawienia go przywilejów emerytalnych. W przeciwnym wypadku nakazano pozostawić księdza na stanowisku nauczycielskim, ale przenieść do innej szkoły. Tak też ostatecznie zakończyła się ta sytuacja – księdza przeniesiono, ale uczyniono to z adnotacją, że jest on „wrogiem i przeciwnikiem obecnego demokratycznego ustroju Polski Ludowej".

Władze oświatowe obawiały się działań nie po ich myśli nie tylko ze strony księży i nauczycieli, ale również katolickich instytucji opiekuńczych. W 1949 roku Caritas, prowadzący pod szyldem ochronek przedszkola dla dzieci, które zapełniały poważną lukę w ofercie państwowej, został oskarżony o to, że są to instytucje „tzw. dzikie, bez zezwoleń Ministerstwa", mimo, że przedkładał rokrocznie odpowiednią dokumentację. Religijne konotacje budziły w tym wypadku niepokój władz[862].

[862] AAN 283/8644, k. 40–42.

3.6. „Nie wolno używać przemocy”?

W 1947 roku podczas wizytacji na kolonii letniej młody nauczyciel na oczach wizytatorów „bił dzieci, kazał im klęczeć z podniesionymi rękami i parzył je pokrzywą”. Wizytatorka odnotowała, że zawezwany na rozmowę „spokojnie przyznał, że bił dzieci, gdyż były niegrzeczne i nie wiedział, iż nie wolno używać przemocy”[863].

To szczere zdziwienie niedoświadczonego pedagoga znakomicie oddaje skalę zmian, które miały nastąpić w myśleniu o dzieciach i w działaniach wychowawczych w powojennej Polsce. Jednocześnie wskazuje, jak istotne w myśleniu o wychowaniu dzieci są wartości wyniesione z domu, zwłaszcza w sytuacji przyspieszonych kursów pedagogicznych. Pierwszym krokiem do dalekosiężnych zmian dotyczących stosowania przemocy wobec dzieci były dwie regulacje prawne. *Dekret z dnia 22 stycznia 1946 r. – Prawo rodzinne*[864], który w art. 25 § 2 przewidywał, że „rodzice mogą karcić dzieci, będące pod ich władzą, jednak bez szkody dla ich zdrowia fizycznego lub moralnego i w granicach wskazanych celem wychowania”, a art. 22 § 1 *dekretu z dnia 14 maja 1946 r. – Prawo opiekuńcze* zaznaczał, że „do opieki nad osobą niepełnoletniego stosuje się odpowiednio przepisy prawa rodzinnego o władzy rodzicielskiej w stosunku do osoby dziecka”, ale § 2 tego przepisu mówił, że „opiekunowi nie służy jednak prawo karcenia cielesnego (…)[865]”.

Wspomniane przepisy – w perspektywie prawa doniosłe i nowatorskie – nie były jednak w stanie zmienić rzeczywistości w krótkim czasie. W dodatku tak naprawdę sankcjonowały monopol na wychowanie i przemoc ze strony państwa, gdyż cytowany art. 22 § 2 prawa opiekuńczego, mówił o tym, że „w razie potrzeby opiekun zwraca się do władzy opiekuńczej, która zastosuje odpowiednie środki wychowawcze, nie wyłączając umieszczenia w zakładzie wychowawczym”. Wspomniany akt przemocy był także aktem wymierzonym w system – nauczyciel nieświadomie naruszał porządek, ale jednocześnie podważał zaufanie do szkoły, a więc do państwa, co dostrzegały władze oświatowe.

W styczniu 1955 roku Ministerstwo Oświaty przesłało do Kierownika Wydziału Oświaty przy Prezydium Wojewódzkiej Rady Narodowej w Poznaniu dokument mówiący o tym, że „w listopadzie i w grudniu br. wzrosła znowu ilość zażaleń rodziców skarżących się na stosowanie kar cielesnych przez niektórych nauczycieli i wychowawców. Przeprowadzone dochodzenie wykazało słuszność większości tych skarg”[866]. Dokument ten naprowadza na

[863] AAN 283/4015, k. 52.
[864] Dz. U. 1946 nr 6 poz. 52.
[865] Dz. U. 1946 nr 20, poz. 135. Szerzej o prawnych aspektach pisze Radosław Krajewski. Zob. Radosław Krajewski, *Karcenie dzieci. Perspektywa prawna*, Warszawa 2010.
[866] AAN 283/8675, k. 1–2.

cztery zasadnicze problemy związane z ugruntowywaniem się przepisów zabraniających stosowania kar cielesnych: 1) procent zgłoszonych przypadków przemocy był zapewne niewielki; 2) przebadania wymaga kwestia, czego za przemoc nie uważano, a co było już nadużyciem i jako przemoc było kwalifikowane; 3) kary za stosowanie przemocy w teorii miały być surowe, najpoważniejszą stosowaną karą było wydalenie z zawodu nauczyciela; 4) to zazwyczaj rodzice dzieci stanowili zarówno źródło skarg na postępowanie nauczyciela, jak i mogli uznać, że przemoc względem ich dziecka była dopuszczalna.

Do momentu uruchomienia w latach 60. telefonu zaufania, dzieci miały utrudnioną drogę skarżenia się na przemoc (również domową), która je spotykała. Na pewno trudniejsza była sytuacja dzieci z placówek opiekuńczych, gdyż stosowanie względem nich przemocy ukryć było znacznie łatwiej, a agresorami mogli być zarówno wychowawcy, jak i inni wychowankowie. Zdarzały się przypadki ucieczek z takich instytucji, a po zatrzymaniu przez Milicję skargi na złe traktowanie przez wychowawców. Sytuacje takie stawiały jednak dzieci w trudnej sytuacji – ich tłumaczenia traktowano zazwyczaj jako usprawiedliwienie wybryku – sprawę weryfikowano, ale nikogo nie karano. Wydział Oświaty Prezydium Wojewódzkiej Rady Narodowej w Olsztynie podsumowując rok (kalendarzowy) 1954 odnotował 18 zgłoszeń „w sprawie bicia dzieci" z czego 4 zostały uznane za nieprawdziwe („skargi niesłuszne") – 3 z nich dotyczyły przemocy wobec wychowanków placówek opiekuńczych, 1 przedszkola. Pozostałych 14 nauczycieli szkolnych ukarano: 4 zwolniono z pracy, 4 przeniesiono do innej szkoły, 3 ustnie upomniano, 2 osoby ukarano naganą z wpisem do akt, 1 osobę zwolniono z funkcji kierownika szkoły. Wśród ukaranych było 5 kobiet i 9 mężczyzn[867].

Kwestia stosowania przemocy względem dzieci stała się polem do oskarżeń rodziców płynących pod adresem nauczycieli. Dochodziło nawet do rękoczynów – w 1951 roku w szkole podstawowej w Kutnie matka jednego z uczniów dotkliwie pobiła nauczyciela, który uderzył jej syna. Sąd skazał matkę na trzy miesiące aresztu, a nauczyciel został upomniany i pouczony o zakazie stosowania przemocy względem dzieci. Władze kuratoriów donosiły także o świadomych i prowokacyjnych próbach użycia przemocy wobec podopiecznych – które miały na celu zdyskredytowanie własnej osoby i anulowanie nakazu pracy (po roku 1950)[868]. Takie postępowanie budzi poważne wątpliwości etyczne, ale pokazuje również skalę desperacji pracowników instytucji oświatowych.

Przemoc fizyczna wobec dzieci trwała więc dalej, chociaż ze względu na zakaz prawny, miała inny charakter niż przed wojną.

[867] AAN 283/8675, k. 8.
[868] Ibidem, k. 9.

Rozdział 4

Powojenne głosy dzieci jako źródło do badań nad dzieciństwem

4.1. Rysunki dziecięce jako źródło do badania historii kulturowej

W drugiej części pracy zwróciłem uwagę na rosnące w dwudziestoleciu międzywojennym zainteresowanie głosami dzieci, a także na wskazywane przez Spyrosa Spyrou ograniczenia dotyczące wykorzystania tych głosów przez badaczy. W ostatniej części pracy przywołuję głosy dzieci zebrane i artykułowane w różnej formie w powojennej Polsce. Zdaję sobie sprawę, że kontekst i cel ich wykorzystania tworzą istotną ramę dla tego, w jaki sposób będą odczytywane i rozumiane. Użycie frazy „w oczach dzieci" (ewentualnie „oczami dziecka") do nazywania konkursów, wystaw i innych przedsięwzięć prezentujących twórczość dziecięcą w ostatnich dekadach jest wyrazem przekonania o wyjątkowości dziecięcych sposobów odbierania, analizowania i przedstawiania rzeczywistości. Tyle, że przekonanie to najczęściej ma swoje źródło w tym, że efekt takich działań jest obliczony na wywołanie sentymentu. Nieczęsto stają się one źródłem podziwu, wzruszenia oraz informacji. Dzieci rzadko są traktowane jako artystki i artyści, pisarze i pisarki, diarystki i diaryści, twórcy i twórczynie – nawet o mniejszej randze niż dorośli. Przesłany na konkurs rysunek dziecka i rysunek dorosłego należą do dwóch różnych porządków. Ten pierwszy jest po prostu owocem typowych dla dzieci praktyk związanych z byciem dzieckiem, ten drugi aspiruje do bycia twórczością artystyczną. Przekonanie, że dzieci rysują i, od pewnego wieku, piszą – jednak w sposób niedoskonały – jest tak rozpowszechnione, że odstępstwa od norm są wyraźnie widoczne i

żywo komentowane[869]. Konsekwencje wynikające z wykorzystywania twórczości dziecka w różnych celach i kontekstach oraz z przemian medialnego charakteru tej twórczości rzadko są poddawane głębszej refleksji. Praktyka zbierania relacji dzieci mieszkających w Naszym Domu, wspomnianej już placówce, prowadzonej przez Marynę Falską, ze wsparciem – do pewnego czasu – Janusza Korczaka, doczekała się antropologicznej interpretacji dopiero niedawno. Podawane przez dzieci zapisy snów analizowała Marta Rakoczy, która zwróciła uwagę na uwikłanie relacji przez niepiszące dzieci z piszącą wychowawczynią, Maryną Falską - mającej również swoje wychowawcze zamierzenia - co skutkowało powstaniem skomplikowanej sytuacji komunikacyjnej,[870].

Pierwsze badania rysunków dziecięcych i sztuki dziecięcej

Za prekursorkę refleksji nad wychowaniem estetycznym i rysunkami dzieci uważa się Janinę Mortkowiczową, która w 1903 roku wydała pracę pt. *O wychowaniu estetycznem*[871], w której przedstawiła swoją propozycję „reformy pedagogiczno-estetycznej" dla szkół i wychowawców. Celem zmian miało być prowadzenie programowego wychowania estetycznego dzieci. Mortkowiczowa postulowała naukę rysunku poprzez zajęcia oparte na zabawie i swobodzie twórczej, sprzeciwiając się odtwórczemu przerysowywaniu wzorów i rysowaniu według określonych schematów. Uważała, że w twórczości dziecięcej najistotniejsza jest radość tworzenia, ale podkreślała również wagę obcowania z dziełami sztuki podczas nauki, co było istotne przy konstruowaniu programu nauczania, ale miało przekładać się również na życie codzienne dziecka. Autorka, za angielskim krytykiem sztuki, Johnem Ruskinem (1819-1900), uważała, że w wychowanie estetyczne związane jest nierozłącznie z wychowaniem moralnym[872].

Kolejnym krokiem w zainteresowaniu tematyką wychowania estetycznego wśród pedagogów był zjazd nauczycieli z terenu Królestwa Polskiego, który odbył się na początku 1907 roku. Został on zwołany przez Komitet Organizacyjny przy Muzeum Rzemiosł i Sztuki

[869] Gdy kilka lat temu wraz z grupą zwiedzałem kurpiowską drewnianą świątynię w Łysych, wewnątrz wystawione były konkursowe palmy wykonane przez dzieci z różnych instytucji, w tym przedszkoli. Gdy jedna z osób ze zdziwieniem odczytała, że oglądaną przez palmę wykonały dzieci z grupy przedszkolnej, ze zdziwieniem zapytała: „Takie małe dzieci?", na co oprowadzający nas kapłan odpowiedział z wyczuwalną ironią:„Tak, tak. Dzieci, dzieci. Wiadomo jak dzieci pracują".

[870] Marta Rakoczy, *„Dwa sny chcę podać". Leonard dyktuje kalendarz Naszego Domu* [w:] *Nasz Dom 1919-2019. Pedagogiki społeczne, miasto i dzieciństwo w praktyce Naszego Domu*, red. Marcin Gołąb, Zuzanna Sękowska, Bęc Zmiana, Warszawa 2019, s. 160–183.

[871] Janina Mortkowiczowa, *O wychowaniu estetycznem*, G. Centnerszwer, Warszawa 1903.

[872] Anna Boguszewska, *Zamierzenia wychowania estetycznego w zakresie plastyki wobec dziecka w Polsce lat dwudziestych XX wieku*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio L – Artes", 2004, nr 2004 (2), s. 227.

Stosowanej w Warszawie. Podczas zjazdu zwrócono uwagę na niską rangę nauczania rysunku w szkołach, w porównaniu do innych krajów europejskich, a także dyskutowano o kwestiach metodyki nauczania rysunku, krytykując dotychczasowe stosowanie wzorków, siatek i kratkowania. W zamian proponowano rysowanie przez dzieci ich własnych obserwacji natury i dostosowanie wymagań do wieku dziecka. Jednym z efektów zjazdu było powołanie Sekcji Rysunkowej przy Towarzystwie Artystycznym w Warszawie, która zrzeszała nauczycieli i postulowała samokształcenie kadry pedagogicznej. Po wstępnym zbadaniu sytuacji i potrzeb poszczególnych szkół (tych, które odpowiedziały na wezwanie Sekcji), zorganizowano rozstrzygnięty w marcu 1908 roku konkurs rysunku dla uczniów szkoły elementarnej. W 1913 roku. w piśmie „Kształt i Barwa", Anna Grudzińska ogłosiła wyniki badań psychologicznych nad rysunkami dzieci. Inspirując się badaniami prowadzonymi przez niemieckiego pedagoga, Georga Kerschensteinera, zgromadziła w celach porównawczych dziesięć tysięcy rysunków dziecięcych.

Istotnym momentem dla współczesnych badań nad rysunkami dzieci było wydanie w 1927 roku rozprawy doktorskiej Stefana Szumana w dziedzinie psychologii, zatytułowanej *Sztuka dziecka. Psychologia twórczości rysunkowej dziecka*[873]. Szuman, z wykształcenia lekarz i psycholog[874], zrezygnował z prowadzenia praktyki lekarskiej, poświęcając się karierze akademickiej. W 1928 roku powołał Katedrę Psychologii Wychowawczej na Uniwersytecie Jagiellońskim. Miał bardzo szerokie zainteresowania naukowe i pozanaukowe. Rozpoczął m.in. studia filozoficzne i estetyczne na Uniwersytecie Poznańskim, a także przez jakiś czas kształcił się w poznańskiej Szkole Sztuk Zdobniczych. Interesował się również muzyką i literaturą. Był postacią rozpoznawalną w życiu naukowym i artystycznym Krakowa przedwojennego i powojennego. Chociaż sam Szuman nie uważał się za dobrego wykładowcę, Marian Łysiak wspomniał, że na seminaria psychologa uczęszczał Karol Wojtyła[875].

W 1946 roku Tadeusz Makarczyński zrealizował oparty na pomyśle Stefana Szumana film, zatytułowany *Ręce dziecka*. Był on poświęcony problematyce rozwoju zdolności manualnych u małych dzieci, funkcji poznawczej rąk i roli zabawek oraz narzędzi w kształtowaniu inteligencji w połączeniu z tresurą ciała. Autorem muzyki do filmu był kompozytor Andrzej

[873] Stefan Szuman, *Sztuka dziecka. Psychologja twórczości rysunkowej dziecka*, Książnica „Atlas" Tow. Naucz. Szkół Wyższ., Warszawa 1927; z okazji setnej rocznicy urodzin autora pracę wznowiono z dodaną współczesną przedmową pióra Ireny Wojnar:tenże, *Sztuka dziecka. Psychologja twórczości rysunkowej dziecka*, dz. cyt..

[874] Biografia Stefana Szumana wydaje się sama w sobie materiałem niezwykle interesującym, ale opisanym w literaturze. Tutaj przywołuję ją tylko skrótowo, ze względu na temat rozważań. Por. Maria Kielar-Turska, *Wybór pism estetycznych* [w:] Stefan Szuman, *Stefan Szuman – artysta i uczony*, red. Maria Kielar-Turska, Universitas, Kraków 2008, s. VII–LVIII.

[875] Marian Łysiak, *Stefan Bolesław Szuman (1889-1972), chirurg toruński, psycholog i pedagog, profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego*, „Przegląd Lekarski", 2008, nr (65), s. 113–114.

Panufnik, a zdjęć Franciszek Fuchs. Narratorem w filmie był Andrzej Łapicki, który pojawiał się na ekranie ubrany w biały kitel[876]. Z ekranu mówił: „Tematem filmu, który za chwilę ujrzymy jest rozwój sprawności ręki dziecka. Nie ma w tym filmie aktorów. Wszystkie zdjęcia są autentyczne. Zostały zrobione na gorąco: w domach prywatnych, ogródkach dziecięcych i szkołach". Realizacja pomyślanego w ten sposób filmu dokumentalnego i edukacyjnego dała możliwość zarejestrowania obrazu dzieci w pierwszym roku po wojnie, a także uchwyciła część powojennej rzeczywistości.

Jak zauważyła Irena Wojnar[877], wspomniana przełomowa praca Szumana *Sztuka dziecka. Psychologia twórczości rysunkowej dziecka* obejmowała autorskie badania empiryczne, oparte na gromadzonych przez badacza rysunkach dzieci. Jest to zagadnienie interesujące dwojako: po pierwsze ze względu na to, że zebrane przez Szumana rysunki są same w sobie materiałem do analizy z perspektywy historii kultury, po drugie, ze względu na metodę stosowaną przez Szumana. Kiedy uczestniczące w badaniu dzieci rysowały, realizowały zadany temat, co pozwalało psychologowi na porównywanie poszczególnych prac. Niektóre tematy, takie jak np. „dziewczynka bawi się lalką", „zima", „miasto", „mecz piłkarski", „ogród zoologiczny", obecnie nie dziwią (oczywiście, chłopiec też może bawić się lalką) – chociaż już treść owych rysunków można analizować jako świadectwo przeszłości – ale Szuman zaproponował również takie, jak *Powrót taty* Adama Mickiewicza – utwór obecnie niekiedy czytany, ale jednak nie tak popularny, żeby rysować jego treść – a także temat być może najbardziej zaskakujący: chłopiec bije psa. Prawdopodobnie temat ten miał przede wszystkim pozwolić na zbadanie, w jaki sposób dzieci rysują zwierzę i człowieka, a być może również wyzwolić pewną reakcję emocjonalną. Dziś jednak trudno sobie wyobrazić, że byłby to przykład wykorzystywany podczas pracy z dziećmi.

Metoda zastosowana przez Szumana podczas badań była wynikiem kompromisu między możliwościami, a pomysłem na skuteczne badanie. Ówcześni autorzy często prowadzili badania metodą monograficzną, zbierając przez szereg lat prace jednego dziecka (często swojego), a następnie je analizując. Szuman, ze względu na brak czasu na badanie monograficzne, zebrał kilka tysięcy rysunków różnych dzieci (papierowe, nie zajmował się przerysowywaniem rysunków z murów itp.). Jak tłumaczył, zbierał swój materiał osobiście, stawiając klasie lub grupie dzieci zadanie i monitorował jego wykonanie od początku do końca, utrudniając dzieciom kontakt między sobą (poprzez sadzanie w osobnych rzędach). Rysunki miały być rysowane „z wyobraźni", to znaczy w momencie powstawania były pozbawione wzorów i

[876] *Ręce dziecka*, reż. Tadeusz Makarczyński, Polska 1946.
[877] Irena Wojnar, *Wprowadzenie* [w:] Stefan Szuman, *Sztuka dziecka. Psychologja twórczości rysunkowej dziecka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990, s. VIII.

modelów (przynajmniej w teorii, gdyż własne ciało czy inni ludzie również są modelem). Rysunków niezrozumiałych Szuman nie interpretował bez rozmowy z autorem i wysłuchania jego wyjaśnień. Często badacz śledził cały proces rysowania, a także notował towarzyszące temu procesowi spontaniczne lub wywołane wypowiedzi na temat pracy. Szuman zbierał poszczególne rysunki dzieci z różnych okresów ich życia (co miało być namiastką wspomnianej metody monograficznej) i posługiwał się materiałem zebranym również przez kogoś innego (w liczbie, jak twierdził, pozwalającej na zapanowanie nad materiałem). Wspomniane materiały zbierane były przez Szumana na terenie Poznania i całej Wielkopolski wśród uczniów szkół średnich i powszechnych, a także w ochronkach. Szuman analizował zebrany materiał statystycznie, ale dostrzegał wady i zalety takiego rozwiązania, dlatego tam, gdzie to było możliwe, wykorzystywał rysunki stworzone przez to samo dziecko, w innym okresie.

Praca Szumana wyrastała w warstwie teoretycznej z lektur i polemiki z zagranicznymi autorami. Przede wszystkim autor polemizował z wydaną w 1905 roku pracą wspomnianego już Georga Kerschensteinera[878], ale odnosił się również do prac pioniera badań rysunków dziecięcych, Corrado Ricciego (1858-1934), włoskiego archeologia i historyka sztuki, autora książeczki *L'arte dei bambini*[879]. Wspomniani autorzy dostrzegli wyjątkowość rysunków dziecięcych w ogóle, ale również porównali je do sztuki społeczeństw pierwotnych, co – zdaniem Ireny Wojnar[880] – miało w myśli Ricciego nawiązywać do koncepcji oświeceniowych (Giambattisty Vico i Jeana Jacques'a Rousseau), mówiących o specyficznym sposobie komunikowania ludzkości w dawnych wiekach, opartych na piśmie obrazkowym i liryce. W podobnym duchu wypowiadał się Szuman dostrzegając to zagadnienie w perspektywie historycznej – „Ongiś sztuka całej prymitywnej ludzkości była podobna do sztuki dziecka"[881] i współczesnej:

> Jeżeli w rozdziale o sztuce dziecka dawałem nieraz ujście szczeremu zachwytowi, przejmującemu mię na widok niejednego utworu plastycznego dziecka, to nie czyniłem tego bez zastrzeżeń. Wiem dobrze, że sztuka dziecka jest sztuką tylko w tym ograniczonym tego słowa znaczeniu. Wartości dekoracyjne tej sztuki są wielkie. Szczerość wyrazu i urok naiwności zastępuje do pewnego stopnia brak właściwej głębi. Prostota rysunków pociąga za sobą niezwykłą ich jasność i przejrzystość. Jaskrawość barw jest zaletą zdobniczą, ponieważ barwy te są prawie zawsze dobrze zharmonizowane. Bajeczność treści i wybujałość fantazji dziecięcej zastępują brak poprawność naturalistycznej. Jednak, czy to jako czysta, czy jako ornamentacyjna, sztuka dziecka pozostaje sztuką dziecka, a nie

[878] Zob. Georg Kerschensteiner, *Die Entwickelung der Zeichnerischen Begabung. Neue Ergebnisse auf Grund Neuer Untersuchungen*, C. Gerber, Monachium 1905.
[879] Corrado Ricci, *L'arte dei bambini*, Nicola Zanichelli, Bologna 1887.
[880] Irena Wojnar, *Wprowadzenie*, dz. cyt., s. VIII.
[881] Stefan Szuman, *Sztuka dziecka. Psychologja twórczości rysunkowej dziecka*, dz. cyt., s. 85.

jest sztuką dojrzałej ludzkości[882].

Z jednej strony Szuman dowartościowywał twórczość dziecięcą, dostrzegając jej wyjątkowy charakter oraz specyficzny sposób ekspresji, z drugiej strony podkreślał jej przejściową naturę i w sposób wyraźny oddzielał od tego, co można byłoby nazwać „prawdziwą sztuką" lub „sztuką przez duże S". Dowartościowanie sztuki dziecięcej związane było z dostrzeżeniem, że sztuka dziecięca zmienia się wraz z dorastaniem dziecka. Dziecko początkowo rysuje w sposób naiwny, ale śmiały i swobodny, stale się rozwijając. Jednak rozwój ma swój moment szczytowy (zazwyczaj w wieku 13-14 lat), w którym dziecko „staje się intelektualistą"[883] i zdaje sobie sprawę, że nie potrafi posługiwać się obrazem tak dobrze, jak słowem, przez co jego spojrzenie nie jest tak świeże, jak wcześniej. „Dawne rysowanie z pamięci, wyraz fantazji i naiwnej wiedzy (…), zmienia się, głównie dzięki wychowaniu szkolnemu, na rysowanie wyłącznie «z natury»"[884]. Inaczej jeszcze opisywał Szuman tę ewolucję rysunku dziecięcego. Widział ją jako proces przejścia od schematyczności do naturalizmu, ale poprzez typowość, czyli rozwiązania wtłaczane w toku edukacji plastycznej. Jak widać, na te same problemy dotyczące edukacji pół wieku wcześniej uskarżała się Janina Mortkowiczowa.

Sztuka dziecka jako źródło w badaniu historii kultury

Dla Szumana najważniejsze było odkrycie (czy raczej potwierdzenie obserwacji innych badaczy), że „między okresem obiektywnym rzeczywistości a rysunkiem dziecka stoi zawsze z apercepcyjnego materiału uformowane i przez umysł oświetlone wyobrażenie wewnętrzne, które jest bezpośrednim modelem rysunku dziecka"[885]. Oznacza to, że dziecko zazwyczaj przedstawia to, co wie o przedmiocie, który rysuje, a ów akt twórczy ma charakter wybitnie subiektywny i uczuciowy. Dzieci rysują to, co „znają z widzenia i co umieją sobie wyobrazić", więc – zdaniem Szumana – odtwarzają rzeczywistość pośrednio, w sposób daleki od realizmu i naturalizmu, przez co mogą uchwycić na rysunku lub na obrazie to, czego nie spostrzegli dorośli artyści (ale nie ci najwybitniejsi): detal, atmosferę, cechy przedmiotu, których na co dzień się nie dostrzega. Dla Szumana istotne były również anomalie w realizacji zadanego tematu, co oznacza, że zakładał on jednak skończoność schematów, które pojawiają się w dziecięcych rysunkach, a więc poprawność lub niepoprawność gotowego przedstawienia.

Moim zdaniem rysunki dziecięce (i w ogóle prace plastyczne wykonywane przez dzieci), rozpatrywane jako źródło do badania historii kultury, ale również bieżącej refleksji na

[882] Tamże, s. 106.
[883] Tamże, s. 66.
[884] Tamże, s. 66.
[885] Tamże, s. 8.

dzieciństwem, są warte uwagi, ponieważ stanowią w ostatnim stuleciu jedną z typowych wypowiedzi dziecka. Rysowanie tylko niekiedy traktuje się na równi ze słowem mówionym lub pisanym (robią to przede wszystkim psychologowie i rodzice, chociaż podobnie jak w praktyce Szumana, często pracom plastycznym towarzyszy werbalny komentarz dziecka).

Trudno zresztą tak zupełnie rozdzielić pismo i jego naukę od kwestii rysunku. Tim Ingold szczegółowo analizował temat rysunków dziecięcych oraz związków między pismem a rysowaniem w pracy *Lines. A Brief History*. W rozdziale zatytułowanym *Drawing, writing and calligraphy*[886], porusza kwestie, które wyraźnie ilustrują różnice i podobieństwa między rysowaniem a pisaniem, a także procesy, przez które dzieci przechodzą ucząc się tych umiejętności. Za Lwem Wygockim, wpływowym radzieckim psychologiem i pedagogiem, Ingold zauważa, że pierwsze rysunki dzieci to jedynie ślady gestów wskazujących obiekt, które wykonywane są przez rękę trzymającą narzędzie do rysowania. Kluczowym momentem jest odkrycie przez dziecko, że ślad na papierze przedstawia coś, co ma nazwę. To odkrycie prowadzi do zdolności rysowania konkretnych przedmiotów, ale nadal nie jest to pisanie. Pisanie wymaga jeszcze jednego kroku – odkrycia, że litery mogą być łączone w znaczące kombinacje, tworząc słowa.

W swojej pracy *Making Sense of Children's Drawings* John Willats, psycholog i artysta, badacz zainteresowany systemami przedstawiania i rysunkami dziecięcymi wskazywał na istotność refleksji nad procesem rysowania, a więc nad praktyką. Jego zdaniem, dzieci podczas rysowania poszukują nowych i bardziej efektywnych form reprezentacji obrazowej. Nie oznacza to jednak, że rysują to, co widzą, ale raczej odkrywają sposoby tworzenia rysunków, które przedstawiają możliwe sposoby widzenia obiektów i scen. Proces ten jest wynikiem stosowania coraz bardziej złożonych reguł transformacji do uwewnętrznionych opisów obiektów. Zdaniem badacza, dzieci mogą dostrzegać w swoich wczesnych bazgrołach znane przedmioty, ale nie są to reprezentacje w sensie intencjonalnie stworzonych przedstawień. Aby zakwalifikować obraz jako reprezentację, dziecko musi mieć zarówno intencję przedstawienia konkretnego obiektu, jak i kompetencje niezbędne do realizacji tego zamiaru. Często to, co dorosłym wydaje się ekspresywne w rysunkach dzieci, nie jest zamierzone przez same dzieci[887]. To bardzo istotna uwaga dla moich rozważań, wskazująca na poważną trudność w interpretacji rysunku przez dorosłego, którą jednak trudno ominąć lub rozwiązać. W opinii Willatsa kolejne rysunki dzieci są często wynikiem prób wyeliminowania błędów dla osiągnięcia realizmu przedstawienia. Proces ten wymaga kreatywności, choć nie jest to kreatywność w sensie

[886] Tim Ingold, *Drawing, writing and calligraphy* [w:] *Lines. A Brief History*, Routledge, London 2007. Po polsku tekst ten ukazał się we fragmencie. Zob. tenże, *Rysowanie, pisanie i kaligrafia*, dz. cyt..

[887] John Willats, *Making Sense of Children's Drawings*, Psychology Press, 2005, s. 145–172.

artystycznym, ale raczej kreatywność związana z upodobnianiem rysowanego obiektu do rzeczywistości (widzianej przez dziecko). Istotą obserwacji autora jest opis odkrywania przez dzieci coraz bardziej złożonych i skutecznych reguł reprezentacji. Rysunki dziecięce bazują na różnych systemach znaków, odmiennych od tych używanych przez dorosłych. W rysunkach dzieci linie mogą oznaczać nie tylko kontury, ale także granice objętości obiektów. W przypadku rysunków dorosłych i bardziej zaawansowanych dzieci linie mogą być używane do przedstawiania zewnętrznych konturów obiektów, czyli ich zewnętrznych krawędzi. W przypadku rysunków młodszych dzieci, linie mogą oznaczać granice całych objętości, a nie tylko krawędzi obiektów. Na przykład, dziecko może narysować okrąg, który reprezentuje głowę, ale okrąg nie jest tylko zewnętrzną krawędzią głowy, ale także całą jej objętością. Prostokąt może oznaczać nie tylko krawędź stołu, ale całą jego powierzchnię i przestrzeń, jaką zajmuje. Proces uczenia się rysowania polega na nabywaniu coraz bardziej złożonych reguł reprezentacji, które są pochodnymi praw optyki i cech jednostkowego aparatu postrzegania[888].

Czy jednak jesteśmy w stanie wykorzystać treść tych swoistych materiałów wizualnych? Sądzę, że tak i na poparcie tej tezy odwołam się do pracy Petera Burke'a *Naoczność. Materiały wizualne jako świadectwa historyczne*[889]. Jej autor pokazuje trudności, na jakie natrafia historyk, usiłując korzystać ze źródeł wizualnych i dochodzi do wniosku, że mimo przeszkód, historyk nie powinien odżegnywać się od ich wykorzystywania. Dla Burke'a „wizerunki nie są odbiciem rzeczywistości społecznej ani systemem znaków pozbawionych związku z rzeczywistością społeczną, lecz mieszczą się w szerokim spektrum rozciągającym się między tymi skrajnościami"[890].

Analiza tego, co widać (a także tego, co nieobecne) na rysunku nie jest zadaniem łatwym – często dużą pomocą okazuje się tytuł lub temat rysunku, ew. kontekst, w jakim się on pojawił. Moja propozycja oglądania rysunków dziecięcych opiera się właśnie na próbie spojrzenia na nie jako na obrazy, które tak samo, jak fotografie czy dzieła sztuki, mogą w pewnej mierze same w sobie być źródłem wiedzy o przeszłości – jako wyraz mentalności i tożsamości ich autorów[891]: źródłem do wiedzy o wyobrażeniu Innego[892], źródłem do wiedzy o kulturze materialnej, mieście i krajobrazie[893], czy również, źródłem mówiącym o emocjach autorów rysunków (wnioskowanie o emocjach na podstawie twórczości jest trudne dla psychologów, dla historyków kultury może okazać się niemal niemożliwe). Możliwa jest

[888] Tamże, s. 173–192.
[889] Peter Burke, *Naoczność. Materiały wizualne jako świadectwa*, dz. cyt..
[890] Tamże, s. 210.
[891] Tamże, s. 48.
[892] Tamże, s. 146–163.
[893] Tamże, s. 101–124.

próba namysłu nad pojawiającymi się na rysunku postaciami i przedmiotami (np. dostrzeżenie opozycji w przedstawieniu – jak pokazani zostali Polak i Niemiec, dziewczynka i chłopiec), a także zwrócenie uwagi na detale (na starszych rysunkach piłka w meczu piłkarskim jest okręgiem wypełnionym w środku, na nowszych okręgiem pustym w środku lub łaciatym). To wszystko może odkryć przed badaczem fragment dziecięcych wyobrażeń na temat świata, a jeśli bohaterami rysunku są dzieci, również świadczyć – niekiedy – o ich losie, zajęciach, zainteresowaniach, sposobach spędzania czasu wolnego itd. Istotne, żeby na tym poziomie analizy starać się spersonalizować autora lub autorkę rysunku, wziąć pod uwagę jego wiek, pochodzenie i płeć – oczywiście o ile to możliwe. Informacje te nie zawsze, jak pokażę dalej, będą kluczem do odczytania rysunku, ponieważ rysunki dziecięce – nawet rysowane „z wyobraźni" – nie powstają w wizualnej próżni: ich autorzy lub autorki mogą inspirować się rysunkami innych dzieci, obrazami znanymi z książek lub przestrzeni dziecięcej, wreszcie, mogą powstawać na podstawie fotografii nie tylko zapamiętanej, ale widzianej. Personalizacja dziecięcego autora lub autorki jest jednak bliska postulatom studiów dziecięcych – dzieci jako grupa często ulegają homogenizacji[894] (tak traktował badanych i badane m.in. Szuman), a przecież to właśnie w rysunkach dziecięcych ujawnia się mnogość doświadczeń osobistych i osobistych zainteresowań. Na stronę formalną rysunku, sposób rysowania, miała również wpływ edukacja plastyczna, a także osobiste zdolności, chociaż – zdaniem Szumana – do mniej więcej 14 roku życia dzieci rysują schematycznie, co pozwala skoncentrować się na analizie treści przed formą.

To wszystko niemożliwe byłoby jednak bez zbadania zarówno kontekstu owych obrazów, czyli okoliczności ich powstania oraz sposobów ich wykorzystania, a także ich recepcji. Oczywiście recepcja w przypadku rysunku dziecięcego będzie zgoła czymś odmiennym niż w przypadku znanego dzieła sztuki, ponieważ zazwyczaj ma on zaledwie kilku odbiorców. Możliwa jest jednak recepcja pośród znacznie większej grupy, co pokazuje opisany konkurs zorganizowany w „Przekroju", a także inne zbiory dziecięcych rysunków, z których korzystałem przygotowując ten tekst. Badanie recepcji może pokazać nam, że nawet rysunki dzieci były wtłaczane w ramy interpretacyjne właściwie czasowi i okolicznościom powstania. Podobnie jak w przypadku rysunków gromadzonych przez Szumana, warto również zbadać przyczyny powstania badanych rysunków – czy była to twórczość spontaniczna, czy związana z jakimś wydarzeniem, czy też wywołana przez dorosłych. Jakie instytucje miały wpływ na powstanie tych obrazów, co wiemy o tych instytucjach? Tak samo na treść rysunku może oddziaływać nauczyciel, jak i opinia wymagającego rodzica. Już sama obecność dorosłego

[894] Ewa Maciejewska-Mroczek, *Rozdział pierwszy. Dzieci*, dz. cyt., s. 36.

lub rówieśnika podczas aktu twórczego może wpływać na treść rysunku (trudno jednak tę kwestię zbadać). Konieczna jest również analiza wyboru rysunków dziecięcych, jeżeli badamy – tak jak w Przekroju – konkretną publikację lub konkretny, uformowany przez kogoś zbiór. Interesujące będą nadane rysunkom tytuły lub opisy (odautorskie lub napisane obcą ręką), jak również manipulacje dokonane na tytułach. Wnioski płynące z opisanych analiz będą źródłem nie tylko wiedzy bezpośrednio o dziecku, ale również o stosunku do dzieciństwa, o tym do czego dziecko i dzieciństwo mogło służyć dorosłym, w jaki sposób dziecko i dzieciństwo były postrzegane i traktowane.

Gdzieś pomiędzy analizą treści rysunku a kontekstem powstania, sytuuje się jeszcze problem materialności pracy plastycznej. Powojenne rysunki dzieci mogą być interesujące także ze względu na to, na jakim papierze zostały narysowane lub jakiego rodzaju kredek, flamastrów i farb używano. Wiedza ta – nieraz trudna do zdobycia – wydaje się w kontekście sytuacji bezpośrednio po wojnie niezwykle interesująca, ale wymaga obszerniejszych badań, wychodzących daleko poza proponowane źródła (np. w celu stworzenia katalogu dostępnych w tym czasie materiałów plastycznych).

Interpretacja rysunków przez badacza

Badania nad rysunkiem dziecka, jak zauważyła Maria P. Stasiakiewicz, obejmują co najmniej dwie orientacje. Celem pierwszej, idiograficznej, jest ustalenie, w jaki sposób dziecko doświadcza świata. Druga, nomotetyczna, zajmuje się ustaleniem ogólnych praw rozwoju graficznego człowieka[895]. Martin Krampen, psycholog zajmujący się kwestiami postrzegania i przedstawiania przestrzeni oraz architektury w rysunkach dziecięcych, poddał refleksji schemat procesu interpretacji rysunku dziecka przez dorosłego. W obszarze jego zainteresowań znalazły się więc nie tylko rysunki dziecięce jako obiekty, wytwory dziecięce, ale praktyka ich interpretacji, która zakłada, że tworzenie rysunku jest aktem komunikacji. W swojej książce przedstawiał dowody na to, że zarówno rozwój umiejętności rysowana, jak i wpływy kultury, a więc czynniki ściśle ze sobą powiązane, mają wpływ na to, w jaki sposób dziecko interpretuje i przedstawia rzeczywistość na papierze. Krampen zastanawiał się, czy poprzez analizę tego, co na papierze, można wnioskować na temat sposobów interpretacji rzeczywistości w umyśle dziecka. Autor zgromadził na potrzeby swoich badań jakościowych rysunki dzieci, które przedstawiały konkretne obiekty architektoniczne, m.in.: kościół, budynek biurowy, fabrykę, szkołę, blok mieszkalny, dom. Na ich podstawie starał się zrozumieć, w jaki sposób przebiega

[895] Maria Paula Stasiakiewicz, *Prototypowy obraz świata w rysunku dziecka*, Edytor, Toruń 2000, s. 81.

interpretacja w umysłach dzieci[896]. Wnioski płynące z ustaleń Krampena pozwalają odważniej analizować dziecięce rysunki, ponieważ zakładają intencjonalność i celowość aktu twórczego, a także istnienie znaczonego *(signifié)* oraz rzeczywistości kulturowej i społecznej, do której odnosi się rysunek (*signifiant*). O ile więc wskazania dotyczące procesów rozwojowych i nauki rysunku stanowią dla mnie pomoc w interpretacji materiałów źródłowych, nie uważam ich za decydujące dla interpretacji. Natomiast realizm przedstawiania ułatwia dekodowanie i interpretację informacji podanych na rysunku.

4.2. Powojenne rysunki dzieci. Konkurs „Przekroju" z 1946 roku

Do wygrania kilogram cukierków i cztery kilo cukru

Na początku lutego 1946 roku w tygodniku „Przekrój" zamieszczono ogłoszenie o konkursie rysunkowym, organizowanym przez redakcję pisma:

> Celem konkursu jest pokazanie, jak dziecko widzi i odtwarza otaczającą je rzeczywistość.
>
> Tematy rysunków są dowolne: nauka w szkole, zabawy, praca rodziców, praca w polu, wspomnienia wojenne, jak sobie dziecko wyobraża zburzoną Warszawę [wyróżnienie – MG], uroczystości narodowe, krajobraz itd.
>
> Rysunki muszą być wykonane z pamięci lub wyobraźni. Przerysowywanie nie w chodzi w rachubę. Rysunki mogą być zupełnie naiwne, nawet nieudolne, lecz muszą dawać własne ujęcie młodego rysownika.
>
> Technika i wielkość rysunków dowolna. Pożądane, aby rysunki były kolorowane wodną farbą lub kredkami, jednak nie jest to konieczne.[897]

W konkursie mogły wziąć udział dzieci do trzynastego roku życia. Nagrodami dla dziesięciu najlepszych prac – kryterium to okazało się problematyczne, o czym piszę dalej – miały być zestawy, na które składały się: kilogram cukierków „firmy Piasecki"[898], ufundowany przez

[896] Martin Krampen, *Children's Drawings. Iconic Coding of the Environment*, Springer, Boston 1991, s. 3–28.
[897] *Konkurs na rysunki dla dzieci*, „Przekrój", 1946, nr 43, s. 8.
[898] Właściwie od 1920 roku firma istniała jako: A. Piasecki, fabryka czekolady i cukrów w Krakowie S.A. Jej założyciela, Adama Piaseckiego, aresztowano 20 grudnia 1944 roku za przydzielenie robotnikom deputatów w postaci słodyczy. Mimo tego, w styczniu 1945 roku, zaraz po opuszczeniu Krakowa przez Niemców fabryka wznowiła działalność. Piasecki zmarł w kwietniu 1945 roku w obozie koncentracyjnym w Belsen-Bergen. W 1948 roku rozpoczął się proces przejmowania przedsiębiorstwa przez państwo, zakończony w maju 1949 roku, a w 1951 roku weszło ono w skład Zakładów Przemysłu Cukierniczego „Wawel". Por. Tomasz Rachwał, *Kształtowanie się wiodących zakładów przemysłu cukierniczego w Krakowie do 1950 r.* „Prace Komisji Geografii Przemysłu Polskiego Towarzystwa Geograficznego", 2001, nr (3), s. 198–220, a

redakcję oraz cztery kilogramy cukru, od Związku Gospodarczego Spółdzielni Społem. Dobór nagród pokazuje, że pracownicy redakcji uważali, iż nagrody te powinny chociaż częściowo być przeznaczone dla jego uczestników, a dzieciństwo utożsamiali z okresem upodobania do słodyczy. W warunkach kryzysowych dostęp do tego, co słodkie, w tym cukru, był utrudniony, tak więc nagroda przedstawiała pewną wartość. Cukier jednak, w przeciwieństwie do cukierków, zdaje się produktem, o którego spożytkowaniu niekoniecznie decydowali nagrodzeni – zasilał raczej zasoby gospodarstwa domowego. W kolejnych numerach redakcja informowała o dużym zainteresowaniu konkursem i kolejnych firmach, które zgłosiły się do fundowania nagród, a także zachęcała do dalszego przysyłania rysunków na konkurs.

Pierwsze prace dzieci zostały opublikowane w numerze 50 „Przekroju" pod koniec marca 1946 roku[899]. W załączonej informacji oznajmiano zmianę planów, uzasadnioną tym, że zainteresowanie konkursem przerosło oczekiwania organizatorów, a wyłonienie najlepszych z pośród nadesłanych prac okazało się niemożliwe ze względu na konieczność uznania jednych prac za lepsze od innych. W takiej sytuacji nagrody miały zostać rozlosowane, zapowiedziano druk listy wszystkich dzieci, które przysłały swoje prace (w odcinkach), druk listy nagrodzonych, a także zamieszczenie w kolejnych numerach niewielkiej liczby prac spośród nadesłanych. Jak tłumaczono: „Przy wyborze kierowaliśmy się przede wszystkim technicznymi możliwościami reprodukcji"[900]. W sumie w trzech numerach opublikowano 68 prac plastycznych (w nr 50 – 26 prac, w nr 51 – 24 prace, w nr 52 – 18 prac) spośród 7320 nadesłanych. Poinformowano także, że najmłodszy uczestnik konkursu miał 2 lata i 3 miesiące.

Nazwiska autorów prac (poza nagrodzonymi), ułożono w kolejności alfabetycznej i podano wraz z inicjałem imienia i liczbą oznaczającą wiek. Informacje te, posegregowane według miejscowości, z których autorzy pochodzili (również alfabetycznie, od Albigowa koło Łańcuta[901] do Żywca[902]) opublikowano w numerach od 51 do 57. Listę osób nagrodzonych zamieszczono w numerach 57 i 58, podając pod nazwą nagrody i jej fundatorem dane nagrodzonych (nazwisko, inicjał imienia, wiek i nazwę miejscowości – zdarzały się miejscowości zagraniczne, jak Pilzno) w przypadkowej kolejności. Dopiero w 57 numerze – po wydrukowaniu listy nagrodzonych – okazało się, że redakcja dokonała parcelacji pierwotnej nagrody przyznając 20 osobom pół kilograma cukierków i dwa kilogramy cukru[903]. Na pozostałe

także: Jacek Purchla, *Piasecki Adam*, URL: http://www.ipsb.nina.gov.pl/a/biografia/adam-piasecki (term. wiz. 20. 03. 2017).

899 *Konkurs na rysunki dla dzieci*, „Przekrój", 1946, nr 50, s. 7–10.

900 Tamże, s. 9.

901 *Pełna lista dzieci, które nadesłały swoje rysunki na konkurs…* „Przekrój", 1946, nr 51, s. 8.

902 *6-ta lista dzieci, które nadesłały swoje prace na konkurs*, „Przekrój", 1946, nr 57, s. 16.

903 *Lista dzieci nagrodzonych*, „Przekrój", 1946, nr 57, s. 16.

nagrody – których sponsorzy zgłosili się po ogłoszeniu konkursu – składały się: jedna książka od redakcji „Dziennika Polskiego" (dla 5 osób); jedna paletka z farbami wodnymi od Fabryki Farb „Iskra i Karmański" z Krakowa (dla 200 osób); jedna teczka z ilustracjami Macieja Nowickiego i Stanisławy Sandeckiej[904] od Wydawnictwa „Awir" z Katowic (dla 50 osób); jedna książeczka od księgarni Wydawniczej S.A. Krzyżanowski z Krakowa (dla 20 osób), jedna puszka z drewnianymi kredkami od firmy R. Aleksandrowicz – Skład Papieru z Krakowa (dla 30 osób); jedna książka dla dzieci od Księgarni Nakładowej Stefan Kamiński z Krakowa (dla 16 osób); jedna tubka pasty do zębów dla dzieci od Wytwórni „Florina" z Krakowa (dla 40 osób). Łącznie nagrodzono: 381 osób (z 7320 uczestników konkursu).

Część rysunków drukowano w kolorze, jednak zgodnie z zapowiedziami redakcji o druku w ogóle oraz o formie wydruku pracy plastycznej zamieszczonej w czasopiśmie decydowały ograniczenia techniczne i budżetowe, przez co znaczna część prac została wydrukowana w czerni i bieli – co jednak dawało dodatkowy efekt w przypadku części rysunków, nawiązując do ich treści. Pod każdą pracą zamieszczano: imię, nazwisko, wiek i miejscowość zamieszkania autora, a także tytuł – prawdopodobnie część tytułów pochodziła od redakcji, ponieważ opis widoczny na rysunku lub tytuł nadany przez autora nie zawsze zgadza się z informacją zamieszczoną obok rysunku. Część autorów drukowanych prac zapomniała podać swoje personalia.

Zanim przejdę do omówienia i próby analizy opublikowanych w tygodniku prac plastycznych, chciałbym przedstawić naukowe źródła zainteresowania tymi pracami na gruncie polskim przed II wojną światową[905] . Nie ma pewności, czy miały one bezpośrednie przełożenie na organizację opisanego konkursu, ale prawdopodobnie oddziaływały na twórców wszystkich przedsięwzięć związanych z gromadzeniem rysunków dziecięcych, opisywanych w niniejszym tekście. Andrzej Klominek po latach wspominał, że pomysłodawcą konkursu był Marian Eile, który przeniósł na łamy „Przekroju" pomysł z „Wiadomości Literackich"[906]. Jak twierdzi Klominek, przed wojną w tym drugim tygodniku opublikowano rysunki sporządzone przez dzieci z Polesia, które podczas wycieczki szkolnej i pierwszego pobytu w Warszawie

[904] Było to znane już przed wojną małżeństwo rysowników i architektów, które wyjechało z Polski w 1946 roku do USA. Maciej Nowicki (1910-1950) zginął w katastrofie lotniczej w Indiach, w 1950 roku. Stanisława Sandecka-Nowicka (1912-2018) w listopadzie 2016 roku, w wieku 104 lat, została odznaczona medalem Gloria Artis. Zob. Medal Gloria Artis dla wybitnej absolwentki Wydziału Architektury PW Stanisławy Sandeckiej-Nowickiej. Zob. *Medal Gloria Artis dla wybitnej absolwentki Wydziału Architektury PW Stanisławy Sandeckiej-Nowickiej*, URL: https://www.biuletyn.pw.edu.pl/Kultura-i-Tradycja/Medal-Gloria-Artis-dla-wybitnej-absolwentki-Wydzialu-Architektury-PW-Stanislawy-Sandeckiej-Nowickiej (term. wiz. 20. 03. 2017).

[905] Wymieniam i opisuję tylko te inicjatywy, które można uznać za kamienie milowe. Szerzej i systematycznie kwestie te omówiła Anna Boguszewska. Zob. Anna Boguszewska, *Zamierzenia wychowania estetycznego w zakresie plastyki wobec dziecka w Polsce lat dwudziestych XX wieku*, dz. cyt..

[906] Andrzej Klominek, *Życie w „Przekroju"*, Most, Warszawa 1995, s. 27–28.

poproszono o narysowanie miasta.

Nauka w szkole, zabawa, praca rodziców, praca w polu, czyli codzienność i niecodzienność

Inicjatorzy ogłoszonego w „Przekroju" konkurs zakładali, że dzieckiem na potrzeby konkursu jest osoba do 13 roku życia włącznie, co być może miało związek z twierdzeniami Stefana Szumana i przekonaniem, że najbardziej interesujące rysunki tworzą dzieci najwyżej czternastoletnie. Być może chodziło także o efekt emocjonalnego zaangażowania czytelników, ponieważ osoby starsze nie wydawały się już dziećmi (wpływ mogła mieć na to zarówno wojna[907], jak i edukacja szkolna). Większość autorów rysunków trudno dziś zidentyfikować, chociaż być może systematyczna praca badawcza pozwoliłaby dotrzeć do informacji o dalszych losach części z nich[908]. Jednak nie wszyscy autorzy byli anonimowi. Do osób znanych – być może już w 1946 roku, przynajmniej wśród krakowskich czytelników i dziennikarzy – należała autorka rysunku zatytułowanego *Podwieczorek* (P28/50[909]), przedstawiającego panie w kapeluszach i sukniach przy stole. Była nią Joanna Turowiczówna (Joanna Piasecka z d. Turowicz, ur. 9 sierpnia 1941), czteroipółletnia – jak głosił podpis – córka Jerzego Turowicza, twórcy i redaktora naczelnego „Tygodnika Powszechnego".

Publikacja prac zaczęła się od wydrukowania 26 rysunków (lub obrazków – w ogłoszeniu konkursowym namawiano do kolorowania prac farbkami lub kredkami)[910], z których większość przedstawia szeroko rozumianą codzienność, od scen rodzajowych po przedstawienia statków, pociągów i fabryk, a także sceny fantastyczne. Pierwszym wydrukowanym rysunkiem jest kolorowe przedstawienie żniw autorstwa dziewięcioletniego Edwarda Krzemińskiego z Lęborka (P1/50).

Podpis na obrazku głosi „praca w polu", co nawiązywało do treści ogłoszenia konkursowego i pokazuje, że miała ona, mimo postulowanej „dowolności" tematu, wpływ na treść nadsyłanych prac. Na rysunku widać dwie kobiety w szarych sukienkach, chustach i butach: jedna wiąże snopek sznurkiem, druga rozmawia z mężczyzną koszącym zboże kosą, ubranym w zielone spodnie i charakterystyczny kapelusz. Wydaje się, że mężczyzna, podobnie jak

[907] Janina Hescheles i in., *Oczyma dwunastoletnej dziewczyny* (Centralna Żydowska Komisja Historyczna w Polsce. Oddział Wojewódzki w Krakowie nr 9 (20)), Centralny Komitet Żydów Polskich, Kraków 1946.

[908] W dalszej części tekstu piszę o przedsięwzięciu wydawniczym, które zakładało publikację prac plastycznych dzieci. Część autorów – wówczas nieletnich – udało się zidentyfikować i ustalić ich późniejszą drogę życiową. Jednak w znacznej części pochodzili oni z Warszawy i niekiedy byli dziećmi osób rozpoznawalnych publicznie.

[909] Numeracja została stworzona, żeby ułatwić orientację w załączonych rysunkach. Symbol „P" oznacza „Przekrój", liczba przed znakiem „/" oznacza nadany rysunkowi numer, a liczba po znaku „/" numer „Przekroju" z roku 1946.

[910] *Konkurs na rysunki dla dzieci*, dz. cyt., s. 7–10.

dwóch innych, ubranych podobnie, nie ma koszuli – widać nagie, opalone ciało. Jeden z dwóch pozostałych mężczyzn ma szare spodnie, stoi w miejscu i ostrzy kosę, drugi, w zielonych spodniach, pracuje. Na rysunku brak maszyn rolniczych. Drugą pracą, przedstawiającą – chociaż nie bezpośrednio temat żniw (i w ogóle tematykę agrarną), była praca dziewięcioletniej Haliny Jastrzębskiej z Olsztyna zatytułowana *Nasze gospodarstwo w żniwa* (P33/50). Na rysunku przedstawiono widziane z pewnej oddali uporządkowane gospodarstwo rolne z murowanym domem, murowanym budynkiem gospodarczym i drewnianym budynkiem gospodarczym. Jest zupełnie wyludnione, tylko w lewym dolnym rogu widać jakąś postać na pomoście oraz drugą w łódce z żaglem i wiosłami na jeziorze. Można zastanawiać się, czy autorzy opisanych rysunków przedstawili to, co znali z własnej obserwacji. Zapewne tak, szczególnie praca Haliny Jastrzębskiej, w której tytule podkreślono do kogo należy gospodarstwo, pozwala mieć takie podejrzenia, z drugiej jednak strony w jego wypadku powstaje pytanie, czy mogła narysować go samodzielnie dziewięcioletnia dziewczynka. W obu przypadkach – mieszkańca Lęborka i mieszkanki Olsztyna (lub okolic tych miejscowości) – nasuwa się pytanie o to, czy tam się urodzili, czy też dopiero tam przybyli. Powstaje również pytanie, których żniw to może być wspomnienie? Czy żniw w roku 1945, czy też wcześniejszych?

Z przedstawieniem szeroko rozumianej przyrody związany jest rysunek sześcioletniego Stanisława Horodeńskiego z Białegostoku, który przedstawił *Lisy* (P4/50), ptaki i wiewiórkę na łonie przyrody. Do stworzenia rysunku autor użył głównie koloru pomarańczowego, brązowego i zielonego. Pojawiający się na rysunku człowiek, przedstawiony w ruchu i z profilu, przypomina bohatera filmów animowanych lub książek ilustrowanych. Przyroda została przedstawiona również na rysunku dziesięcioletniej Krystyny Baranieckiej (P14/50), ukazującym dziewczynkę w narysowanym minimalistycznie ogródku na drodze do domu. Tematykę miejską wprowadza rysunek pt. *Park* (P32/50) narysowany przez siedmioletniego Tadeusza Kwintę z Krakowa. Na reprodukcji widać dwie postaci ludzkie trzymające się za rękę, spacerujące po ścieżce położonej pomiędzy wysokimi pniami drzew i bujną zielenią.

Miasto widoczne jest na wielu reprodukowanych pracach. Krakowską ulicę widać na reprodukowanym w kolorze rysunku dziesięcioletniego Jerzego Bandarzewskiego, ucznia piątej klasy (teoretycznie chłopiec powinien być w czwartej klasie). W tle rysunku widać narysowane dość szczegółowo kamienice, a na pierwszym pojazdy: tramwaj, ciężarówkę, fragment nadjeżdżającego samochodu i dwa motocykle. Interesująca jest kompozycja rysunku, ponieważ ulica biegnie na skos, przez co pojazdy sprawiają dynamiczne wrażenie – rysunek wygląda, jak widok z okna. Ulicę przedstawia również reprodukowany w czerni i bieli rysunek pięcioletniej Hanny Krzyślak z Gniezna (P15/50). Można na nim zobaczyć w tle dwa domy i

dwa sklepy z przeszklonymi szybami – widać jednego sprzedawcę i przedmioty na wystawie – a także ludzi: kobietę z dzieckiem w wózku, kobietę rozmawiającą z mężczyzną oraz chłopca podrzucającego piłkę i dziewczynkę. Na rysunku brak ruchu samochodowego. Przestrzeń miejską widać również na reprodukowanym w bardzo małym rozmiarze rysunku sześcioletniego Jacka Rospodna z Krakowa, zatytułowanym *Defilada w dniu Kościuszki* (P31/50). Na rysunku widać kreski oznaczające kamienice, linię rynku, czerwoną wieżę ratuszową i pochód postaci w czerwonych strojach. Ubrane na szaro postacie zdają się stać na podium. Przedstawione na rysunku wydarzenie miało miejsce na początku 1946 roku i były to obchody rocznicy dwusetlecia urodzin Tadeusza Kościuszki (przypadającej na 4 lutego 1946 roku), mocno popierane przez władze, ale z rozmachem świętowane w całym Krakowie. Zwraca uwagę również praca Kazimierza Żuka z Konstantynowa, który przedstawił orkiestrę na moście (P17/50), w sposób bardzo staranny przedstawiając drewnianą – prawdopodobnie konstrukcję mostu.

Swoiste sceny rodzajowe przedstawiono na wielu rysunkach. Pośród nich artystycznie wyróżnia się zafrasowana kwiaciarka siedząca w nietypowej pozie pośród kwiatów, sportretowana przez zaledwie dziesięcioletnią Ludmiłę Murawską z Łodzi (P27/50), ale bardzo ciekawy wydaje się drugi łódzki rysunek, przedstawiający pogrzeb pana kierownika szkoły przy ul. Hipotecznej, autorstwa dziewięcioletniego Zygmunta Lechelta, ucznia tejże szkoły, nr 86, (ale dopiero pierwszej klasy!). Rysunek jest bardzo prosty, widać, że jego autor nie rysował wcześniej zbyt wiele – przedstawiono na nim wóz konny z woźnicą, z trumną, wieńcami i wiązankami, być może żałobnikami (niewielkie postaci). Wydarzenie śmierci i pogrzebu kierownika szkoły musiało bardzo poruszyć autora pracy, ucznia zapewne od września 1945 roku. Warta bliższego oglądu wydaje się również praca dziesięcioletniej Zofii Bałsch z Przemyśla pt. *Praca rodziców*. Autorka narysowała ojca-kolejarza w służbowym stroju, co nie zaskakuje, a także matkę stojącą w nietypowej pozie, z ręką podniesioną w górze, trzymającą jakiś przedmiot (szczotkę?), nad nagim, rozłożonym na brzuchu na stole człowiekiem. Rodzi się pytanie, jakiego rodzaju pracę miał przedstawiać ten rysunek: łaziebnej lub masażystki?

Oddzielny temat publikowanych prac stanowią te przedstawiające sceny o tematyce górniczej (P2/50; P7/50; P25/50; P9/50 i P12/50), przemysłowej (P10/50) oraz transportowej – pociągi (P2/50 i P25/50), a także statki (P5/50; P11/50; P25/50). Nie tylko chłopcy interesowali się wspominanymi kwestiami, autorką rysunku pt. *Transport węgla* była dziewięcioletnia Wisia Chrupkówna z Warszawy. Za rysunek przedstawiający wagony z węglem, wóz z workami węgla, człowieka napełniającego worek z węglem oraz człowieka z witką w ręku, a także wejście do kopalni, autorka otrzymała, jak dowiadujemy się patrząc na prawy dolny róg rysunku

ocenę dobrą z plusem (prace na konkurs wysyłali często nauczyciele, chociaż zastanawiające wydaje się, dlaczego w tym wypadku była to praca oceniona). Redakcja nie omieszkała również wydrukować typowo łódzkiej sceny, narysowanej ręką siedmioipółletniej Ewy Dryszkiewicz – mimo prostoty rysunku, możemy zobaczyć na nim dwa zakłady przemysłowe z dymiącymi kominami, a na pierwszym planie spacerujących przechodniów w eleganckich strojach, na co wskazywałyby nakrycia głowy, szczególnie to należące do osoby z psem. Autorka podpisała swój rysunek „Łudź", co bardzo chętnie podchwyciła redakcja, nie korygując błędu.

Drugi oddzielny temat stanowią sceny fantastyczne, tak jak praca pt. *Królowa idzie z balu* (P29/50), namalowana przez dziesięcioletnią Marię Powalisz z Poznania – jest to scena baśniowa, postać kobieca w wysokiej czapce z pomponami i czerwonym fartuchu zawiązanym finezyjnie na plecach ma nieprzyjemny wyraz twarzy i czerwony ślad na policzkach, a ręka dotyka czegoś czerwonego (roślina?), w podobnym duchu namalowany został olejny obraz sześcioletniego Jacka Gaja[911] z Krakowa (P8/50), na którym zobaczyć można postać – chyba kobiecą – na łonie przyrody, z mieczem lub wędką (w dole widać wodę, a z podłużnego przedmiotu zwisa ciemny sznurek) w stroju z nietypową, bardzo wysoką czapką z pomponem. W duchu dalekich podróży przedstawia się natomiast rysunek siedmioletniej Marii Gergowich z Krakowa, która narysowała *Indian* (P30/50), chociaż poza człowiekiem z łukiem, krajobraz na rysunku przedstawia bardziej bliski wschód.

Wśród zamieszczonych na czterech stronach prac wyróżnia się rysunek zatytułowany *Niemiec* (P6/50), autorstwa czteroletniego Marka Korabiewskiego z Krakowa. Tajemnicza postać pokolorowana w połowie, z ciałem w kształcie dzwonu, z płaszczem spiętym ogromnymi guzikami (który wygląda trochę jak szynel), nieforemnymi nogami i rękami, oczami, które wyglądają na podkrążone. W lewej ręce postać trzyma czarny przedmiot, z którego wylatuje czerwień. Zapewne autor chciał przedstawić postać groźną lub brzydką – nie wiadomo jednak czy jego tytuł pochodzi od autora, czy od redakcji. Redaktorzy umieścili reprodukcję rysunku niepozornie, pośród innych, jednak obraz wprowadza niepokój, nieobecny w niemal wszystkich pozostałych pracach. Wyjątek stanowi praca trzynastoletniego Krzysztofa Aleksandra z Częstochowy (P16/50), która przedstawia miasto, a właściwie jego ruiny, bombardowane nocą. Pracę tę redakcja umieściła pod pracą Haneczki Krzyślak przedstawiającą codzienne życie na ulicy (P15/50). Te dwie wspomniane wcześniej prace zapowiadają temat większości prac opublikowanych w kolejnych numerach.

[911] Prawdopodobnie jest to obecnie polski rysownik, grafik, profesor na Wydziale Grafiki Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie, ur. 1938. Źródło: http://www.galeria-esta.pl/artysta.php?id=5, dostęp: 20.03.2017. Interesujący w kontekście dalszej kariery Jacka Gaja jest dostęp do zaplecza materialnego, ale być może również społecznego, rodzinnego. Nie każde sześcioletnie czy ośmioletnie dziecko ma możliwość malowania farbami olejnymi.

Zburzona Warszawa i przeżycia wojenne

Okładka 51 numeru „Przekroju" zapowiadała dalszą publikację prac dzieci. Zamieszczone na niej obrazy korespondowały z atmosferą tygodnika: *Drugi król z trzech króli* (P1/51), narysowany przez pięcioletniego Marka Jakubowicza z Leżajska, *Mama karmi kurki* (P2/51), praca autorstwa pięcioletniego Jacka Marszałka z Krakowa, *Portret starszego brata* (P3/51), sporządzony przez sześcioletniego Marka Grońskiego z Krosna (ucznia pierwszej klasy), a także scena rodem z Ameryki, przedstawiająca mężczyzn na koniach w kapeluszach z dużym rondem, a zatytułowana *Wyścigi* (P4/51). Jedna z postaci na koniu została ucięta w połowie, co może sugerować, że redakcja dokonała selekcji materiału. Mimo radosnego i sielankowego materiału na okładce, wewnątrz numeru rozpoczęto druk prac przedstawiających przede wszystkim zniszczoną podczas wojny Warszawę (na 20 rysunków dwa nie podejmowały bezpośrednio tematu wojny). Większość reprodukcji jest czarno-biała, a te rysunki, które wydrukowano w kolorze, operują przede wszystkim czerwienią, brązem i szarością.

Głównym tematem są ruiny Warszawy. Jedenastoletnia Dagmara Auterhoff[912] przedstawiła na rysunku zburzoną Warszawę (gruzy, elementy barykad, fragmenty zburzonego domu) i wyjście ludności z miasta po powstaniu warszawskim. Na niewyraźnej reprodukcji widać cywilów z walizkami i tobołkami (niektóre walizki leżą na ziemi, bez właściciela), a także doglądających ich żołnierzy niemieckich w mundurach. Postacie Niemców są na rysunku nieproporcjonalnie większe od cywilów. Taki sposób obrazowania jest typowy dla wielu powojennych rysunków, na których władza i siła reprezentowane są przez rozmiar sylwetki. Wyjście z Warszawy po powstaniu przedstawia również rysunek Magdaleny Radwańskiej zatytułowany *Nasza wędrówka do kościoła na Woli w powstanie* (P8/51), przedstawiający znany i tragiczny epizod organizacji obozu przejściowego dla powstańców w kościele św. Wojciecha, który miał miejsce zaledwie półtora roku wcześniej. W numerze 52 „Przekroju" redakcja opublikowała drugi rysunek tej samej autorki, podpisany *W obozie w Pruszkowie* (P52/8). Pozwala on zobaczyć, w jaki sposób autorka zapamiętała wrażenia z pobytu w Dulagu 121 na terenie Zakładów Naprawczych Taboru Kolejowego w Pruszkowie. Uwagę zwraca przede wszystkim atmosfera oczekiwania, ludzie siedzący i leżący na posłaniach pod charakterystycznymi wielkimi oknami. Autorka starała się być może pokazać, że prywatne życie, na co dzień niedostępne osobom postronnym, było cały czas na widoku.

Aż 10 rysunków i prac przedstawia Warszawę zniszczoną i zagruzowaną. Wśród nich uwagę zwraca praca dziesięcioletniej Ludmiły Murawskiej[913], która korzystając z farb plaka-

[912] Dagmara Auterhoff-Dębowska, zm. 2008.
[913] Ludmiła Murawska to oczywiście znana później malarka, siostrzenica i wychowanka Ludwika Heringa,

towych i różnych odcieni szarości, przedstawiła dosłownie morze ruin pod tytułem *Warszawa* (P16/51). Porządkowanie ruin przedstawili między innymi dziesięcioletni Jerzy Bakła z Warszawy (P22/51), jedenastoletni Leszek Russ z Pruszkowa (P12/51), a także siedmioletni Krzysztof Ruszecki z Warszawy. Operacje wykonywane na gruzach: burzenie, porządkowanie i eksplorowanie ruin działało na wyobraźnię dzieci i dorosłych. Z rysunków przedstawiających ruiny, uwagę zwraca także rysunek ośmioletniej Jadwigi Spratkówny (P10/51), która na bardzo prostym rysunku przedstawiła charakterystyczną kratownicę mostu Kierbedzia, przerwaną na pół. Zamieszczony w „Przekroju" mógł silnie działać na emocje odbiorców.

Działania wojenne zostały przedstawione na kilku rysunkach, z których warto przywołać przede wszystkim pracę nieznanego autora zatytułowaną *Zamach na kata Warszawy Kutscherę* (P15/51). Interesujące wydaje się nie tylko wyobrażenie o przebiegu akcji z lutego 1944 roku, wpisanej w miejską scenerię zwartej zabudowy, ale przede wszystkim szokuje podpis pod rysunkiem: „Kutscher zabity. Dzieło wykonane.", który świadczy o emocjach, jakie towarzyszyły legendzie Franza Kutschery i jego śmierci, a być może wzmogły się jeszcze po powstaniu warszawskim. Wkrótce zamach na Kutscherę zniknął z mediów, a jego upamiętnienie stało się możliwe dopiero w 1956 roku. Drugim rysunkiem, który musiał silnie oddziaływać na emocje czytelników, była praca autorstwa czteroletniego Tadeusza Mściwoja *Samoloty zrzucają bomby na dzieci* (P11/51). Tytułowi towarzyszył bardzo prosty komunikat graficzny – zaledwie sylwetka dziecka, zarys bomby, a wszystko stworzone – zdaniem redakcji „Przekroju" – ręką czterolatka.

Sytuacja wojenna, już nie tylko na terenie Warszawy, powróciła w 18 rysunkach dziecięcych w numerze 52 „Przekroju". Część opublikowanych poruszała kwestię obozów koncentracyjnych i ich więźniów. Niektóre z nich były bardzo osobiste ze względu na losy rodziców, tak jak rysunek dwunastoletniego Edwarda Kowalskiego z Gniezna, przedstawiający siatkę ogrodzenia, za którą widać trzy postacie w pasiakach i człowieka z karabinem, a w tle barak i sylwetkę trupa, podpisany *Tu zginął mój ojciec w obozie koncentracyjnym w Mauthausen* (P13/52). Chłopiec przedstawił swoje wyobrażenie o obozie, poparte zapewne zdjęciami lub filmami. Podobnie osobisty wymiar miała praca dziewięcioletniej Aleksandry Łabanowskiej z Inowrocławia, która przedstawiła na rysunku *Mamusi smutne wspomnienia z Ravensbrück* (P10/52). Rysunek powstał zapewne na podstawie opowieści matki dziewczynki, obudowanych być może fotografiami[914]. Uwagę zwraca przede wszystkim nadzorczyni z psem, ubrana w strój ze spiczastym kapturem, który na rysunku czyni z niej postać demoniczną, jakby czarownicę,

której prace zwróciły uwagę już wówczas ze względu na wiek dziewczynki i ich dojrzałość.

[914] Obieg materiałów wizualnych, wspomnień i innych narracji wymaga dokładnego zbadania.

pokrzykująca na więźniarki, ubrane w pasiaste spódnice, bluzki i chusty. Owa nadzorczyni z psem pasuje do rysopisu i fotografii Elfriede Rinkel[915], osławionej nadzorczyni obozu w Ravensbrück, która używała czarnego płaszcza z kapturem, a jej pracy towarzyszył pies.

W „Przekroju" wydrukowano również rysunki naocznych świadkiń cierpienia innych, mieszkanek Oświęcimia. W pracy zatytułowanej *Więźniowie idą do pracy* (P5/52) dwunastoletnia Stanisława Jankowska pokazała ciągnący się pionowo przez kartkę papieru rząd ustawionych czwórkami więźniów w pasiakach, wyposażonych w łopaty. Z obu stron otaczają ich uzbrojeni SS-mani i kapo, ich sylwetki są znacznie większe niż więźniów, a także posiadają cechy osobiste – wśród SS-manów można rozpoznać kobietę. Podpis odautorski zawierał informację: „Ten obraz przedstawia idących do pracy więźniów i porównanie więźniów a kapów i SS". Autorka w sposób świadomy, ale nadal bardzo interesujący, przedstawiła siłę i władzę w postaci wielkości postaci na rysunku. Inaczej na rysunku drugiej mieszkanki Oświęcimia, trzynastoletniej Urszuli Wrześniak, na którym *Jeńcy wracają z pracy do obozu w roku 1943*. To przedstawienie przyjmuję interesującą perspektywę dystansu, z którego artysta patrzy na pochód więźniów, niosących rannych lub wycieńczonych na noszach, pilnowanych przez Niemców, którzy wyróżniają się posiadaniem broni i idą po bokach pochodu.

Poza tym na łamach 52 numeru „Przekroju" opublikowano rysunki dziecięce przedstawiające egzekucje, łapanki i aresztowania[916]. Jednak nie wszystkie prace dotyczyły działań wojennych. Jeszcze w numerze 51 na rysunku zatytułowanym przez redakcję *Warszawa przyszłości* (P18/51, na rysunku jest widoczny częściowo podpis „Pociąg jadący do … nowej Warszawy") ośmioletni Krystian Brodacki z Krakowa przedstawił miasto z efektownym gotyckim kościołem, fabryką, kamienicami, a także stacją kolejową z pociągiem i samolot krążący nad miastem. Rodzi się pytanie, czy na początku 1946 roku – kiedy miasto porządkowano i snuto dopiero plany odbudowy – niezwykle utalentowany rysunkowo autor, rzeczywiście w ten sposób wyobrażał sobie nieistniejące jeszcze miasto, czy też redakcja „Przekroju" życzeniowo wtłoczyła ten rysunek w narrację o odbudowanym i podniesionym z gruzów mieście. Druga praca, przedstawiająca fragment niezniszczonej Warszawy została zatytułowana przez jej autorkę, B. Pstrągowską, *Nasza kochana Warszawa* (P14/51). Rysunek przedstawia autentyczny fragment Warszawy, górnego Mokotowa, z istniejącą do dziś pętlą tramwajową przy ul. Kieleckiej, o czym można dowiedzieć się z narysowanych tablic z nazwami ulic: Łowickiej i Kieleckiej, a także napisu „Rakowiecka" na tramwaju. Rysunek został wykorzystany jako demonstracja przywiązania autorki do miasta.

[915] Elfriede Lina Rinkel, z d. Huth, ur. 1922. Źródło: https://en.wikipedia.org/wiki/Elfriede_Rinkel, dostęp: 20.03.2017. Fotografia: http://ss-aufseherinnen.blogspot.com/2015_04_01_archive.html, dostęp: 20.03.2017.

[916] Nie są mniej interesujące, ale ze względu na obszerność materiałów, omówię je w pełnej wersji tekstu.

Potencjalne kalkulacje redakcji związane z prezentacją obrazów zniszczonej Warszawy, przeżyć wojennych dzieci i obrazów wojny narysowanych ich rękami, okazały się słuszne. W numerze 57 „Przekroju" podsumowano zorganizowany konkurs, jednocześnie zachęcając czytelników do nowych działań. Ogłaszano:

> Uwaga! Uwaga! Rysunki dzieci przede wszystkim te, które przedstawiały wojnę, zburzenie Warszawy i dzieje okupacji niemieckiej, wzbudziły takie zainteresowanie za granicą, szczególnie w Stanach Zjednoczonych, że postanowiliśmy duży wybór rysunków wydać w wielobarwnej książce oraz z oryginałów urządzić wystawę w większych miastach Europy i Ameryki. W związku z powyższym prosimy o dalsze nadsyłanie rysunków dzieci (…). Termin nadsyłania rysunków upływa 25 maja br.[917]

Jak wspominał Andrzej Klominek, „obrazy niedawnej wojny widziane oczami i zachowane we wspomnieniach polskich dzieci o nalotach, łapankach, rozstrzeliwaniach, reprodukowano w wielu krajach i wywarły ogromne wrażenie"[918]. W kontekście sytuacji dzieci po wojnie, warto zastanowić się, na kim obrazy wywarły takie wrażenie i czego po tych obrazach oczekiwano. Roboczo pragnę postawić tezę, że z jednej strony rysunki dzieci stanowiły znakomite źródło oskarżenia pod adresem Niemców, z drugiej natomiast służyły sentymentalnemu potwierdzeniu przekazu obrazów znanych skądinąd.

„W myśl okólnika nr 9/46 przesyłam rysunki dzieci"

Prawdopodobnie pod wpływem publikacji rysunków o tematyce okupacyjnej w „Przekroju", możliwością pozyskania i wykorzystania prac plastycznych dotyczących wojny zainteresowało się Ministerstwo Oświaty[919]. W dokumentach opisanych jako pochodzące z województwa poznańskiego[920] (obejmującego mniej więcej teren dzisiejszego województwa lubuskiego i wielkopolskiego), znalazła się informacja przesyłana 16 maja 1946 roku w imieniu Inspektora Szkolnego Nowotomyskiego przez podinspektora Stefana Snuszkę do Kuratorium Okręgu Szkolnego Poznańskiego, w której informował on, że „stosownie do polecenia Kuratorium z dnia 25 kwietnia 1946 r. Nr I– 16283/46 przedkładam w załączeniu rysunki dzieci młodszych ze szkół powszechnych na tematy związane z wojną"[921]. Akcję

[917] *Uwaga! Uwaga!*, „Przekrój", 1946, nr 57, s. 16.
[918] Andrzej Klominek, *Życie w „Przekroju"*, dz. cyt., s. 28.
[919] Nie mam jeszcze pełnych danych dotyczących tego przedsięwzięcia. Będę starał się dotrzeć do dokumentów, które wyjaśniają źródła i cele przedsięwzięcia. Wstępnie ustaliłem, że zachowane rysunki dzieci znajdują się w Archiwum Akt Nowych, w zespole Ministerstwo Oświaty w Warszawie 1944-1966, pod sygnaturami od 1837 do 1873.
[920] AAN, Ministerstwo Oświaty w Warszawie, 2/283/0/2.22/1872.
[921] Tamże, k. 20.

zbierania rysunków dzieci z całego okręgu szkolnego, zainicjowaną pod koniec kwietnia, udało się przeprowadzić w ciągu dwóch tygodni.

Nie wszędzie przebiegała ona jednak bezproblemowo. W teczce z materiałami archiwalnymi znajdują się wspomniane rysunki, ale również dokumenty poświadczające przesłanie rysunków przez kierowników szkół do Inspektora Szkolnego w Nowym Tomyślu na mocy punktu VII okólnika nr 9/46. Albo wysyłano gotowe, posiadane już rysunki, albo powstawały one doraźnie, w kwietniu i maju 1946 roku. Niektórzy kierownicy szkół, jak kierownik szkoły w Ujazdku (dziś część Borzysławia), przesyłali po kilka rysunków (dokładnie siedem)[922]. Inni informowali, że nie dysponują pracami i nie planowali doraźnie realizować zamówienia rękami dzieci: „Kierownictwo Szkoły nr 2 [w Opalenicy – MG] komunikuje, że wśród dotychczasowych tematów nie opracowano tematy [sic!] związane z wojną względnie okupacją"[923]. Przy okazji akcji na jaw wychodziły bieżące problemy szkół. Kierownik szkoły w Wąsowie tłumaczył: „W związku z punktem VII okólnika nr 9/46 donoszę, że przedmiotów artystyczno-technicznych nie udzielamy. Jest to spowodowane brakiem sił nauczycielskich i brakiem czasu"[924]. Nie wszędzie więc wychowanie estetyczne zaraz po wojnie było czymś oczywistym.

Jednak niezależnie od problemów, Ministerstwo Oświaty zdołało zgromadzić rękami Kuratora Okręgu Szkolnego Poznańskiego znaczną liczbę rysunków dziecięcych z całego województwa. Nie udało mi się ustalić, czy władze oświatowe w jakiś sposób skorzystały z zebranych materiałów. Przeanalizowałem natomiast część z nich, zwracając uwagę na treść poszczególnych przedstawień i starając się zrozumieć okoliczności ich powstania. Sądzę, że można przyjąć, że przeważająca część zgromadzonych wówczas prac została sporządzona przez rzeczywistych uczestników wojny. Nie oznacza to jednak, że przedstawiają one to, co rzeczywiście sami widzieli i sami przeżyli. Na kształt rysunków miał wpływ szereg czynników. Pierwszym z nich było sformułowanie polecenia przez nauczyciela. Część nauczycieli pozwalała, czy wręcz nakazywała – metodą Szumana – rysować uczniom z wyobraźni, tak jak w wypadku rysunku przedstawiającego walkę powietrzną (rys. nr 1[925]), autorstwa Szymona Szumińskiego z Opalenicy, ucznia klasy III. Inni wyraźnie określali tematy, jak w przypadku prac ze wspomnianej już szkoły w Ujazdku, gdzie nauczyciel nakazał zrealizować temat *Jak Niemcy obchodzili się z Polakami* (rys. nr 3, 4, 5, 6) – odpowiedź na to pytanie-stwierdzenie mogła być tylko jedna: bardzo źle. Rysunki na drugi temat zadany w Ujazdku, *Jak Niemcy*

[922] Tamże, k. 63.
[923] Tamże, k. 36.
[924] Tamże, k. 92.
[925] Rysunki omawiane w podrozdziale znajdują się w aneksie do rozprawy, w części *Ministerstwo Oświaty*.

gnębią Polaków, pokazują jednak, że narzucone z góry polecenie mogło sprawiać kłopot w realizacji, jak w przypadku pracy Marii Jakoszówny, uczennicy klasy II (rys. nr 8), która przedstawia prawdopodobnie osobę w więzieniu lub areszcie. Niewątpliwie przetrzymywanie w więzieniu można uznać za gnębienie, ale nie ma ono dynamiki ani nie jest widowiskowe, w porównaniu do np. pracy Mariana Piesika, również ucznia II klasy, który przedstawił Niemca strzelającego z karabinu do człowieka (rys. nr 7). Możliwość porównania wielu rysunków na ten sam temat uświadamia, że mimo pewnych utrwalonych przekonań, niektóre z dzieci w rysunkach demonstrowały swoje własne przeżywanie wojny.

Do rysunków pokazujących wydarzenia z własnego życia autora należy praca Józefa Geislera (rys. nr 11), ucznia klasy IV ze szkoły powszechnej w Sątopach. Rysunek przedstawiający otyłego mężczyznę w mundurze wojskowym z opaską ze swastyką, który bije chłopca w czapce, krótkich spodenkach i szarej, połatanej koszuli. Podpis na rysunku wyjaśnia: „Gdy pasłem krowy przyszedł do mnie Niemiec i mnie bił". Rodzi się pytanie o sposób przedstawienia Niemca – czy jego autor silił się na realizm, czy odwołał do znanych sobie przedstawień? Do losów własnej rodziny odwołał się również Roman Dziudzia, uczeń klasy IV w Sątopach, który pokazał, jak jego *ojciec i brat idą do pracy* [przymusowej] (rys. nr 12). Sylwetka Niemca, w odróżnieniu od szarych sylwetek ojca i brata, jest kolorowa, a także dwa razy większa niż sylwetki tych, których pilnuje. Rodzinną opowieść przedstawiła na rysunku również Alicja Kaczmarek ze szkoły w Sątopach, jednak w odróżnieniu od wcześniejszych, dotyczyła ona spraw codziennych i wojennych trudności z zaopatrzeniem – *Polacy w Poznaniu kupują mleko* (rys. nr 9). W centralnym punkcie rysunku widzimy potężnego mężczyznę, do którego ustawiła się kolejka.

Rysunki Urszuli Małeckiej (rys. nr 10) i Janiny Dąbkowskiej (rys. nr 13) z Sątopów pokazują, że niektóre historie dotyczące wojny miały swój obieg koleżeński lub lokalny i w postaci plotki lub opowieści rozprzestrzeniały się po okolicy. Urszula Małecka opisała swoją pracę: „Hitlerowiec pastwi się nad biedną kobietą w Sątopach". Kameralna scena rozgrywa się w pewnej odległości od wsi – zabudowania widoczne są w oddali. Na rysunku widać tylko starszą kobietę wspierającą się na kiju, w połatanych ubraniach, a także Niemca o bardzo specyficznym wyglądzie, w wysokich butach, z opaską na ręku, który rzuca kamieniem w kobietę. W scenie nie ma osób postronnych. Tę samą historię – ale inaczej – przedstawiła wspomniana Janina Dąbkowska, uczennica V klasy, opisując swoją pracę słowami: „Niemiec bije kobietę za to, że nie odstawiła jajka". Na rysunku znów widać starszą kobietę i Niemca, który tym razem zamachuje się na kobietę w dynamicznej pozie podskoku. Jeden rysunek oświetla więc drugi, chociaż nie tłumaczy przedstawionego wydarzenia. Lokalność pewnych

historii i utrwalonych o nich wyobrażeń pokazuje również cykl rysunków z Lubosza Starego (i Kościana). Dzięki czytelnym i estetycznym, a także dobrze opisanym rysunkom Mariana Trzcińskiego, ucznia klasy VI z Lubosza Starego (rys. nr 14 i 16), można dowiedzieć się o najważniejszych wydarzeniach, które miały miejsce podczas wojny w okolicy.

Aresztowanie Polaków przeprowadzone przez Niemców w 1939 roku pojawia się w rysunkach kilkunastu uczniów klasy drugiej, w podobnej formie ze stałym motywem samochodu transportowego (por rys. nr 18-27). Jak zauważyła Diane Mavers, rysunki i teksty tworzone przez dzieci często stanowią reprodukcję innych tekstów lub obrazów. Dialogowość tekstów kultury nie jest niczym wyjątkowym również w wytworach dorosłych. To, co zaobserwowała Mavers to jednak dialogowość na poziomie praktyki twórczej. Badaczka przyglądała się bowiem dzieciom realizującym różne zadania w obrębie klasy szkolnej. Dzięki temu mogła zaobserwować, że dzieci chętnie inspirują się swoimi pracami, czy to na poziomie pomysłu, czy też wykonania (rzadziej po prostu kopiują pracę koleżanki lub kolegi)[926].

Na sposób tworzenia poszczególnych elementów rysunków wpływała również propaganda, zwłaszcza ta wizualna. Widać to na przykładzie rysunku autorstwa uczennicy klasy IV, Olgi Walewskiej z Wrocławia, zatytułowanego *Zbrodnie Niemców* (rys. nr 28). Przedstawia on czworo wisielców w szarych – być może więziennych – strojach, na których z boku spogląda otyły Niemiec kurzący cygaro, w stroju z czasów I wojny światowej.

W powyższym fragmencie zakreśliłem tylko niektóre z możliwości analizy rysunków dziecięcych zgromadzonych w 1946 roku. Sądzę, że opisane powyżej obrazy mają potencjał do bardziej pogłębionych i szerzej zakrojonych badań. W tym miejscu, zanim przejdę do dalszych rozważań, chciałem podzielić się jeszcze odkryciem archiwalnym, podwójnie zaskakującym, bo niemożliwym do przewidzenia poprzez brak w katalogu. W teczce zawierającej opisane powyżej materiały[927], na samym dnie znalazłem kartkę z datą 4 lipca 2001 roku i tekstem: „Ja też malowałam rysunek z KL Oświęcim-Brzezinka – byłam wówczas dzieckiem – miałam 10 lat – ale mojego rysunku tu brak, byłam później w czwartej klasie jak te dzieci, które malowały te rysunki, które oglądałam". Podpisano: Roma. Z karty kontrolnej dowiedziałem się, że twórczynią dodatkowego materiału archiwalnego była Romana Morawska, która poszukiwała „dokumentów z pobytu w prewentorium Otwock 1945-1946 z «Wioski Szwajcarskiej»". Co pozwala przejść płynnie do dalszych rozważań.

[926] Diane Mavers, *Children's Drawing and Writing. The Remarkable in the Unremarkable*, Routledge, 2011.
[927] AAN, Ministerstwo Oświaty w Warszawie, 2/283/0/2.22/1879.

Referat Szumana. Wojna i okupacja w oczach dziecka

W dniach 23-28 maja 1948 roku w Otwocku, w tzw. Wiosce Szwajcarskiej[928], odbyła się konferencja z cyklu S.E.P.E.G., czyli *Semaines d'études pour l'enfance victime de la guerre* (po angielsku *Study Weeks for Child Victims of the War*, po polsku *Tydzień studiów nad dzieckiem – ofiarą wojny*). Były to odbywające się od 1945 roku[929] konferencje pedagogów, lekarzy i innych osób zajmujących się opieką nad dzieckiem, poświęcone kondycji dzieci w powojennym świecie i wpływowi wojny na dorastanie. W maju 1948 roku poza wspomnianą konferencją, odbyły się również spotkania S.E.P.E.G. w Buchenau i w Rimini. Chociaż faktycznym miejscem obrad był Otwock, oficjalnie miastem-organizatorem wydarzenia była Warszawa[930].

Na konferencji wystąpiły dwadzieścia trzy osoby, trzynaście referentek i referentów z Polski i dziesięciu z zagranicy[931]. Swój referat wygłosił także Stefan Szuman, który przygotował wystąpienie pod tytułem *Wojna i okupacja w rysunkach dzieci polskich*. Treść wystąpień można odtworzyć na podstawie zachowanych maszynopisów referatów (zazwyczaj w języku francuskim i polskim). W Archiwum Akt Nowych zachowała się treść wystąpienia Szumana, w postaci kalki pierwszego maszynopisu z odręcznymi poprawkami i poprawionego maszy-

[928] Wioska Szwajcarska była osiedlem niskich drewnianych baraków w Otwocku, które powstały w roku 1946 jako dar fundacji Don Suisse, gdzie prowadziła ona prewentorium dla dzieci zagrożonych gruźlicą. W czerwcu 1948 roku baraki zostały przekazana warszawskiemu Zarządowi Miejskiemu. Obecnie przy ul. Reymonta 67 w Otwocku znajduje się osiedle nowych domów.

[929] Maria Żebrowska, *Sprawozdanie z obrad SEPEG'U w maju 1948 r. w Otwocku*, „Psychologia Wychowawcza", 1948, nr (13), s. 1–5.

[930] Przechowywane w Archiwum Akt Nowych teksty referatów zostały – każdy z osobna – opakowane w białą obwolutę z nadrukowanym na przodzie zdjęciem dzieci na gruzach Warszawy, opatrzonym podpisem „Wiosna w Warszawie – 1945 – Printemps a Varsovie". Na tylnej stronie obwoluty znalazło się zdjęcie dwójki chłopców na drewnianej huśtawce-ważce, otoczonej przez rówieśników (trzech chłopców i dziewczynkę), na tle nowych zabudowań i zieleni – prawdopodobnie na Żoliborzu, podpisane „Wiosna w Warszawie – 1948 – Printemps a Varsovie".

[931] Na konferencji wystąpili m.in.: Barbara Groniowska (1889-1985) z referatem *Biblioteka dla dzieci w Warszawie*; dr Fau z Francji z referatem *Reedukacja dzieci trudnych*; Klima Krymkowa, wł. Klementyna Krymko (1909-2006) z referatem *O teatrze dla dzieci – szkic sprawozdawczy*; Alina Szemińska (1907-1986) z referatem *Kandydaci do domów dziecka*; M. Hykeš z referatem *Wpływ wojny na psychikę młodzieży*; Henri Wallon (1879-1962) z referatem *Szkoła przygotowaniem do życia*; Louis Le Guillant (1900-1968) z referatem *Współpraca prawników i psychiatrów w służbie dziecka*, Stevan Pataki z referatem *Wychowanie i szkoła w nowej Jugosławii*; E. Szymański, St. Zajączkowski, Jan Jaroszyński (1916-1993) z referatem *Placówki medyczno-pedagogiczne w Polsce*; Stefan Baley (1885-1952) z referatem *Psychiczne wpływy drugiej wojny światowej*; Maria Żebrowska (1900-1978) z referatem *Nieletni przestępcy w Warszawie po wojnie*; Helena Radomska-Strzemecka (1888-?) z referatem *Postawy wywołane przez wojnę wśród młodzieży*; dr Natalie Han-Ilgiewicz (1895–1978) z referatem *Nieletni przestępcy w Warszawie po wojnie*; Irena Skowronkówna (1906-1989) z referatem *Książki polskie dla dzieci po wojnie*; Oscar Forel (1891-1982) z referatem *Wychowawca wobec problemu urazów u dziecka i problemów reedukacji*; Holender M. Mulock-Houwer z referatem *Przyczynki obserwacyjne odnośnie struktury grupy w obrębie zakładu*; Otohalova z referatem *Wychowanie moralne młodzieży powojennej wobec nowego porządku społecznego i moralnego*; Franciszek Pawuła z referatem *Nowe drogi opieki nad młodym pokoleniem w Polsce*; Magdalena Sokołowska (1922-1989); J. Suszyńska, S. Kochańska z referatem *Opieka nad dzieckiem w Polsce w latach 1945-1948*; Georges Heuyer (1884-1977) z referatem *Zespół lekarsko-pedagogiczny jego cel, praca i organizacja*; Władysław Wyszyński z referatem *Opieka nad matką i dzieckiem*.

nopisu[932]. Niestety nie zachowały się prace plastyczne, o których opowiadał badacz (być może znajdują się one w jego spuściźnie). Z tego powodu cytowanych i omawianych fragmentów wystąpienia Szumana nie poprę ilustracjami.

We wstępie swojego wystąpienia Szuman wyjaśnił, że przez trzy lata, które minęły od zakończenia wojny polskie dzieci stworzyły – spontanicznie i na polecenie nauczycieli – znaczącą liczbę rysunków dotyczących przeżyć wojennych. Jak podkreślił, momentem kulminacyjnym mody na rysowanie czasu wojny było ogłoszenie konkursu przez tygodnik „Przekrój", ponieważ zyskały szeroką widownię i uświadomiły znaczenie takich rysunków, dla badania przeżyć wojennych dziecka. Jednocześnie jednak Szuman zauważył, że wciąż brak jest naukowych opracowań tych rysunków, a jego wystąpienie – zamówione zbyt późno – również nie będzie wystarczającym opracowaniem problemów związanych z tym tematem. Szuman zebrał i opracował potrzebny do badań materiał w ciągu sześciu tygodni, co jego zdaniem było niewystarczające.

Projektując idealne badania proponował, żeby rysunki dziecięce zbierać z terenu całej Polski. Ustalając temat rysunku psycholog rozwiązał problem, na który natrafili inicjatorzy zbierania rysunków uczniów w 1946 roku. Proponował bowiem, żeby zbierać rysunki na jeden z dwóch tematów: „Moje osobiste wspomnienia z czasów wojny i okupacji" lub „Co spotkało moją rodzinę i moich bliskich w czasie wojny i okupacji". Takie sformułowanie tematu i żądanie od dziecka dodatkowego opisu rysunku, miały pozwolić na odróżnienie tego, co dziecko i jego najbliższą rodzinę rzeczywiście spotkało, od tego, co znane mu z opowieści, lektur i filmów. Celem było pozyskanie rysunków przedstawiających to, co dziecko widziało na własne oczy i co było własnym przeżyciem dziecka. Materiał zebrany przez Szumana – według kryteriów opisanych powyżej – na potrzeby referatu obejmował 1126 rysunków, których autorami były „dzieci i młodzież" w wieku 7-20 lat. Opisy rysunków dostarczyło tylko 233 uczestników badania. Rysunki miały być wykonane w kolorze, co zdaniem Szumana miało doprowadzić do stworzenia prac bardziej bezpośrednich i żywych. Szuman nie tłumaczył w swoim wystąpieniu, w jaki sposób czas, który minął od zakończenia wojny, mógł wpłynąć na treść rysunków. Nawet jeśli bowiem teoretycznie udało się wyeliminować problem przedstawiania przez dzieci cudzych przeżyć na poziome fabularnym, to nadal w sposobach przedstawiania mogły inspirować się one znanymi sobie obrazami i tekstami. Tej kwestii Szuman nie rozpatrywał.

W dalszej części wystąpienia Szuman wyjaśnił, dlaczego jego zdaniem rysunki przeżyć wojennych mają przewagę nad ich opisami. Tłumaczył, że w swoich rysunkach dziecko

[932] AAN, Ministerstwo Oświaty w Warszawie, 2/283/0/7.25/4064. Dalej wszystkie cytaty za tym dokumentem

jest jednocześnie „realistą" i „ekspresjonistą", dzięki czemu potrafi sprawozdawać to, co widziało, ale również artystycznie odtworzyć swoje przeżycia i uczucia. Obraz pozwala, zdaniem Szumana, pokazać dziecku to, co widziało i czego było świadkiem, natomiast tekst literacki, jako sposób sprawozdawania z przeżyć wojennych, właściwszy jest młodzieży, która swobodnie posługuje się słowem. Następnie Szuman wygłosił płomienne oskarżenie, którego fragment warto zacytować:

> Zbiór takich rysunków – zwłaszcza, gdy objąć dzieci z całej Polski, czy z całego świata – jest dokumentem historycznym, posiadającego wymowę nie mniejszą od innych dokumentów; zbiór tych rysunków, jest oskarżeniem skierowanym przeciw najeźdźcom, okupantom i zwyrodniałym okrutnikom, poniekąd cięższym niż oskarżenie przed trybunałem sądu, bo wypowiedzianym przez ciężko pokrzywdzone i maltretowane dzieci Polski i dzieci całego świata. (…)

Ten fragment wystąpienia pokazuje, że już wówczas Szuman zdawał sobie sprawę z historycznego znaczenia gromadzonych rysunków i możliwości ich potencjalnego wykorzystania w przyszłości. Był jednak jednocześnie przekonany, że obrazy te jako przedstawiające okrucieństwo wojny, są z natury zawsze prawdziwe i nie wahał się wykorzystać twórczości dzieci w sposób narzędziowy, jako dowodu niedawnych wydarzeń. Nie rozważał natomiast możliwości wykorzystania gromadzonych rysunków do działań nakierowanych na dziecko i na pomoc w radzeniu sobie z przedstawionymi na rysunkach wydarzeniami i towarzyszącymi im emocjami.

Nie będę w tym miejscu streszczał całości wystąpienia krakowskiego psychologa, ale przywołam najważniejsze punkty z poczynionych przez niego wniosków. Przede wszystkim przeanalizował on zgromadzony materiał statystycznie. Wyodrębnił osiemnaście kategorii, do których przypisał zebrane rysunki: bombardowanie - 355 ; działania wojenne - 340; wysiedlenie - 145; egzekucje - 59; łapanki - 39; znęcanie się nad Polakami - 36; ruch oporu - 26; skutki działań wojny - 25; obozy - 25; aresztowania - 15; okupacja i niszczenie kraju - 11; roboty przymusowe - 11; powstanie warszawskie - 11; wywożenie - 7; uciekinierka - 6; powrót z wysiedlenia - 6; ucieczka do schronu - 5; rewizje - 4. Trudno z tych danych wyciągać dzisiaj jakiekolwiek wnioski ze względu na brak wiedzy o regionach, z których zbierano rysunki, ale również dlatego, że w ogóle materiał ten pozwala postawić pytanie o możliwość statystycznego badania doświadczeń wojennych. Podejście statystyczne mogłoby bowiem sugerować, że jeśli rysunek (a więc i przeżycie) należało do mniej popularnej kategorii, tym bardziej jest wyjątkowe i szlachetne. Szuman odnosząc się do zbadanego materiału starał się pokazać, że dziecko podczas wojny było: bezpośrednim przedmiotem prześladowań

niemieckich; świadkiem mordów i rozstrzeliwań; świadkiem uprowadzenia rodziców (przede wszystkim ojców) przez Niemców; więźniem obozów koncentracyjnych; uczestnikiem działań wojennych i bombardowań; osobą wygnaną i lękającą się o swoje życie. Podobne obserwacje można byłoby poczynić na podstawie materiałów zgromadzonych w 1946 roku, chociaż stworzona przez Szumana kategoria działań wojennych wydaje się tak pojemna, że zaciemnia rzeczywistą treść prac.

Najciekawszą obserwacją Szumana, zawartą w jego wystąpieniu, było dostrzeżenie, że dzieci dwojako traktują wojnę: z jednej strony jest ona przedmiotem silnego zainteresowania i emocjonowania się przebiegiem i techniką walk, z drugiej jest przeżywana jako zagrożenie i przerażenie, na tle obawy o życie własnych i bliskich. W licznych bowiem analizowanych wcześniej rysunkach można zauważyć nie tylko ich tragizm i przemoc, którą epatują, ale wyraźne wśród rysowników zamiłowanie do munduru, uzbrojenia i sprzętu wojskowego. Mówił również o trzecim sposobie postrzegania wojny, który „wymaga dojrzałego zrozumienia, że dobro ogółu i dobro kultury i dobro człowieczeństwa jest wartością, wymagającą podporządkowania się jednostki i – w niektórych wypadkach – indywidualnej, dobrowolnej, czyli bohaterskiej ofiary". Szuman uważał, że bohaterstwo wymaga dojrzałości dla zrozumienia jego etycznego i społecznego wymiaru, ale podkreślał, że niektóre dzieci zdobywały się na „czyny bohaterskie". Sądził jednak, że przede wszystkim dzieci powinny fascynować się bohaterstwem dorosłych, które przysłania zarówno strach przed wojną, jak i fascynacja machiną wojenną. Opisywał rysunek dziecka przedstawiający ludzi prowadzonych na rozstrzelanie podczas pacyfikacji, w którego opisie autor stwierdził: „Niemcy spędzili ludzi i zamknęli w szopie. Potem wybrali niektórych na bohaterów i rozstrzelali".

Zaledwie kilka stron referatu dzieli opis okropieństw wojny widzianych i doświadczanych przez dzieci od cytowanej wypowiedzi dotyczącej heroizmu. Jej afirmacja nie przeszkadzała Szumanowi mówić na zakończenie: „Oskarżenie skrzywdzonego dziecka jest najcięższym oskarżeniem. Rysunki polskich dzieci są strasznym dokumentem historycznym właśnie dlatego, że nikogo wprost nie oskarżają, lecz tylko po prostu i naiwnie przedstawiają to, na co dziecięce oczy patrzeć musiały". Uważam, że mimo pewnych sprzeczności referat Szumana, wygłoszony w 1948 roku, jest dziś przydatny, ponieważ pomaga zrekonstruować ówczesną logikę i sposób patrzenia na gromadzone materiały, a także na pozycję dziecka w tych materiałach – pozycję ofiary wojny i potencjalnego bohatera.

4.3. Wypracowania szkolne

Wypracowanie: szkolna praktyka piśmienna i gatunek twórczości słownej

Słowo „wypracowanie”[933] pochodzi od formy rzeczownikowej czasownika „wypracować”. Pisanie wypracowań ma służyć wypracowywaniu u uczniów, a więc w ramach instytucji szkoły, przy pomocy pisma, m.in. poprawność językowej, właściwych nawyków (również cielesnych) oraz stylu. Szkoła, jak zauważyła Marta Rakoczy, „była i jest głównym depozytariuszem i dystrybutorem właściwych dla danej społeczności, historycznie i kulturowo zmiennych praktyk piśmiennych”[934]. Treść wypracowań również ulegała przeobrażeniem razem z przemianami postrzegania roli tej formy wypowiedzi pisemnej w edukacji szkolnej[935]. Henryk Rowid był autorem wydanego w 1914 roku opracowania dla nauczycieli zatytułowanego *Z metodyki wypracowań pisemnych (zbiorek wolnych ćwiczeń dzieci)*[936], którego istotną część stanowił zbiór tematów wypracowań i ich przykładowych realizacji, zgromadzonych podczas praktyki nauczycielskiej w galicyjskich szkołach. Rowid zauważył, że:

> Szkoła zawsze wielką przykładała wagę do tego działu pracy, który stanowi integralną część nauczania. Prace pisemne uczniów były probierzem, według którego oceniano znajomość zasad ortograficznych, gramatycznych i stylistycznych, były one niejako obrazem zewnętrznym, świadczącym o intensywności i skuteczności pracy nauczyciela, o jego sumienności, były wreszcie świadectwem, mającym dać wyobrażenie, o ile sobie dziecko przyswoiło materiał przepisany dla danej klasy. Kwestia indywidualności dziecka, jego życie osobowe, tak bogate w treść i oryginalne, następnie zdolności pedagogiczne i inicjatywa nauczyciela nie zajmowały metodyków szkoły dawniejszej.

Genezy dotychczasowego stanu rzeczy Rowid dopatrywał się w formalizmie pedagogiki niemieckiej, która była źródłem inspiracji dla galicyjskiej kadry pedagogicznej. Jego obserwacje mogłyby stanowić katalog narzekań wszelkich reformatorów w kwestiach, nawet drobnych, związanych z nauczaniem szkolnym. Rowid podkreślał, że programy szkolne i minima nie pozwalają nauczycielom na inwencję w dobieraniu narzędzi nauczania, czego przyczyną był również ograniczony namysł pedagogów nad kwestiami metodycznymi.

Wskazywał również na brak zainteresowania psychologią uczniów i uczennic oraz ich

[933] Słownik Języka Polskiego PWN podaje, że „wypracowanie” to „pisemna praca ucznia na jakiś temat”. Zob. *Wypracowanie (Słownik Języka Polskiego PWN)*, URL: https://sjp.pwn.pl/szukaj/wypracowanie.html (term. wiz. 16. 05. 2021). Związek ze szkołą jest więc poprzez osobę ucznia wpisany w definicję wypracowania. Niekiedy wypracowanie jest również określane „pracą pisemną”.

[934] Marta Rakoczy, *Pismo, ciało, rytuał. Szkic o szkolnej inicjacji w piśmienność*, dz. cyt., s. 95.

[935] Zob. *W nowej szkole*, str. 311.

[936] Henryk Rowid, *Z metodyki wypracowań pisemnych (zbiorek wolnych ćwiczeń dzieci)*, Książnica Polska T-wa Nauczycieli Szkoła Wyższych, Lwów, Warszawa 1920, s. 3.

indywidualnym doświadczeniem, które jest bogate w treści warte uwagi[937]. Odrzucał nacisk na pamięciowe opanowanie materiału, przenosząc go na twórcze wykorzystanie własnych doświadczeń. Szczególnie krytykował wypracowania mające stanowić parafrazę konkretnej lektury. Zwracał uwagę na to, że często nauczyciele nie biorą pod uwagę wieku i zdolności ucznia, co skutkuje wypracowaniami powodującymi wyłącznie efekt komiczny u nauczyciela, ze względu na trudności ze zrozumieniem lektury[938]. Dostrzegał również, że takie wypracowania „nie mają nic wspólnego z życiem, ze światem myśli i uczuć dziecka" , przez co wydają się uczennicom i uczniom mniej atrakcyjne, mają więc ograniczony wpływ na zdolności poznawcze. Nuda odtwórczych wypracowań miała także dotykać nauczycieli, którzy otrzymywali do sprawdzenie od kilkunastu do kilkudziesięciu bardzo podobnych tekstów. Szkolne praktyki piśmienne w krytykowanym przez Rowida modelu szkoły służyły raczej dyscyplinowaniu jednostki niż jej emancypacji[939].

Remedium na te problemy miały być tytułowe „wolne ćwiczenia", których podstawą „jest nauka o rzeczach, oparta na bezpośredniej obserwacji i działaniu, następnie osobiste przeżycia dzieci, a wreszcie umiejętna lektura arcydzieł odpowiednich dla danego wieku, tudzież reprodukcja doskonałych wzorów" . Proponowane przez nauczyciela tematy powinny były nawiązywać do sytuacji bliskich dziecku, do tego, co znajduje się w jego otoczeniu i w środowisku jego działania. Pedagog proponował tematy obejmujące dom, życie rodzinne, lokalne tematy (regionalne lub krajowe), obserwacje dziecka podczas wycieczek, święta i tradycje ludowe, a także „stosunek młodzieży do zagadnień moralnych, społecznych, narodowych i ogólnoludzkich" . Przykładowe tematy, które podawał to m.in.: „Nasze zabawy w zimie", „Historia ławki szkolnej przez nią samą opowiedziana", „Przed wystawą sklepową", „Kraków we mgle wieczorem", „Powrót zimy", „Gdybym był bogaty…", „W dzień zaduszny na cmentarzu…", „Wymień trzy zalety, które najwięcej cenisz w ludziach, i napisz, dlaczego je najwięcej cenisz?", „Moje wspomnienia z lat dziecinnych", „Co myślę, gdy czytam o wojnie", „Moje sny, które mi najsilniej utkwiły w pamięci". Były to propozycje tematów dla uczniów, których edukacja trwała co najmniej czwarty rok.

W 1919 Aniela Szycówna zauważyła, że kilka lat, które minęło od zaprezentowania propozycji Rowida nie zmieniło zasadniczo podejścia nauczycieli do wypracowań[940]. Jednak w drugiej części swojej pracy autorka proponowała „ćwiczenia wolne", odpowiednie przede wszystkim dla dzieci poniżej 12 roku życia. Uważała, że starszych dzieci nie interesuje już

[937] Tamże.
[938] Tamże, s. 6–7.
[939] Tamże, s. 24–25.
[940] Aniela Szycówna, *Metodyka wypracowań. Cz. 1. Podstawy psychologiczne i historyczne*, Księgarnia J. Lisowskiej, Warszawa 1919, s. 160.

monotonne życie codzienne. Jej zdaniem uczniowie i uczennice „nie lubią się spowiadać w wypracowaniach szkolnych”[941]. Szycówna postulowała kształcenie starszych uczniów w zakresie użytecznych form piśmiennych: listu, zaproszenia, ogłoszenia.

Propozycja Rowida upowszechniała się stopniowo[942]. W wydanym w 1945 roku przez Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych zeszycie ćwiczeń dla IV klasy szkoły powszechnej Józefa Rytlowa opracowała „ćwiczenia ortograficzne, gramatyczne i przygotowanie do wypracowań”[943]. Wiele ćwiczeń opierało się na przepisywaniu krótkich tekstów i podkreślaniu w nich konkretnych elementów (np. wyrazów z „rz”) lub uzupełnianiu wykropkowanych wyrazów. Zadania przygotowujące do pisania wypracowań opierały się nie tylko na utrwalaniu reguł językowych. Nacisk położono również na przyswojenie umiejętności obserwacji i wyciągania wniosków z zamieszczonych ilustracji, które należało opisać własnymi słowami. Podsumowaniem roku nauki miało być przygotowanie opowiadania pt. „Wspomnienie z wycieczki”[944].

W „praktykach przepisywania określonych zdań i słów z tablicy lub też w praktykach zespołowego, nadzorowanego przez nauczyciela reprodukowania określonych liter i słów w zeszytach ćwiczeń”[945] Rakoczy dostrzegła ilustrację zrytualizowanego charakteru edukacji piśmiennej na jej początkowym etapie. Zdaniem badaczki pisma, dziecko nie zastanawia się, jakie cele chce zrealizować swoją praktyką piśmienną, ale pisze „ze względu na to, że inni tak robią i »tak się robić powinno«”[946]. Praktyka pisania polega na przyswojeniu wiedzy o sposobach posługiwania się ciałem na poziomie przed-refleksyjnym. Kreślenie pierwszych liter przez dziecko nie odbywa się w wymiarze praktycznym, ale symbolicznym. Włącza do wspólnoty ludzi piszących, których kompetencje piśmienne konotują autorytet, wiedzę i władzę[947]. Rakoczy wiąże świat pisma ze światem dorosłych. Moim zdaniem analiza praktyk piśmiennych w różnych grupach społecznych może pokazać, że utożsamianie piśmienności z dorosłością wiąże się z przyjęciem punktu widzenia grup uprzywilejowanych, stojących na straży prawidłowych użyć pisma.

Z punktu widzenia dziecka, nauka pisania pozwala stopniowo porzuć rytualne praktyki na rzecz świadomego i celowego posługiwania się pismem. W nowej sytuacji dziecko zaczyna

[941] Taż, *Metodyka wypracowań. Cz. 2. Zasady metodyczne i ich zastosowanie*, Księgarnia J. Lisowskiej, Warszawa 1919, s. 44–45.
[942] Por. Henryk Życzyński, *Metodyka wypracowań pisemnych*, Księgarnia J. Lisowskiej, Cieszyn 1928, s. 19, 75. Pracę wznowiono w 1946 roku, już po śmierci autora, w serii pism zebranych.
[943] Józefa Rytlowa, *Nauka pisania. Ćwiczenia ortograficzne, gramatyczne i przygotowanie do wypracowań*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1945.
[944] Tamże, s. 113.
[945] Marta Rakoczy, *Pismo, ciało, rytuał. Szkic o szkolnej inicjacji w piśmienność*, dz. cyt., s. 98.
[946] Tamże, s. 99.
[947] Tamże, s. 98.

dostrzegać skuteczność praktyk piśmiennych (np. w postaci dobrej oceny za wypracowanie), które częściej mają miejsce w domu. Dekontekstualizacja praktyki początkowo związanej z przestrzenią szkoły prowadzi dziecko do odkrycia innych sytuacji użycia pisma, w tym do praktykowania własnej twórczości[948].

Redaktorzy oraz autorzy haseł leksykonu gatunków twórczości słownej, zatytułowanego *Od aforyzmu do zinu. Gatunki twórczości słownej*[949], pośród długiej listy analizowanych haseł nie wyróżnili „wypracowania". Czy można zaklasyfikować wypracowanie jako gatunek twórczości słownej? Spróbuję odpowiedzieć na to pytanie, rekonstruując intencje twórców wspomnianego leksykonu, wyrażone słowami Agnieszki Karpowicz[950]. Zarówno kategoria „gatunku" (mowy), jak i kategoria „twórczości słownej" zostały zaczerpnięte z teorii Michaiła Bachtina. Z jednej strony, kategoria „gatunków" daje możliwość traktowania różnych „form słownych" (kartki okazjonalnej, wiersza, tweeta) w ich kulturowym kontekście i umiejscowieniu, biorąc pod uwagę ich konstrukcję i estetykę[951]. Z drugiej strony, jak podkreśla Karpowicz, nie można utożsamiać gatunków twórczości słownej z gatunkami literackimi. Te pierwsze nie mają bowiem charakteru systemowego. Gatunek twórczości słownej „nie stanowi tego, czym dla języka jest gramatyka, lecz odwrotnie: nawet «gramatyka» i poetyka gatunku nie tyle nim rządzą, co wynikają po części z funkcji pełnionej przez gatunek w danej sferze działania językowego. Sam Bachtin odwoływał się w tym punkcie na przykład do rozkazu wojskowego, którego forma i kształt estetyczny (bo przecież i ten gatunek ma swoją poetykę) są określane w pełni funkcjonalnie"[952]. Jeśli spojrzeć na wypracowanie, jako na efekt określonej praktyki związanej z nauczaniem szkolnym, to pisanie wypracowania polega na edukacji poprzez dbałość o zasady poprawności językowej i klarowne wyrażanie myśli, ale poznawanie i doskonalenie reguł wynika z ich naruszania i przekraczania, o ile miejsca naruszeń zostaną wskazane. Z perspektywy nauczyciela, badacza gatunków oraz wymagającego czytelnika, wypracowanie ma swoją poetykę, w którą wpisane są niedoskonałość, oczywistość i banał[953].

[948] Tamże, s. 99.

[949] Grzegorz Godlewski i in., *Od aforyzmu do zinu. Gatunki twórczości słownej*, dz. cyt..

[950] Agnieszka Karpowicz, *Poławianie gatunków. Twórczość słowna w antropologicznej sieci* [w:] Grzegorz Godlewski i in., *Od aforyzmu do zinu. Gatunki twórczości słownej*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2014, s. 7–27.

[951] Tamże, s. 11.

[952] Tamże, s. 12.

[953] Tę intuicję potwierdzają wypowiedzi pisemne piętnujące inne wypowiedzi, np. „Ten artykuł [na stronie Wikipedii] wygląda jak reportaż o przestępstwach w gazecie brukowej napisany jak wypracowanie z VI klasy podstawówki". Zob. Herr Kiss, Dyskusja: Katowice, http://pl.wikipedia.org/wiki/Dyskusja%3AKatowice (dostęp: 2.03.2009), cytat za Narodowym Korpusem Języka Polskiego, http://nkjp.pl/poliqarp/ (dostęp: 15.05.2021). Dokładne zdefiniowanie cech poetyki wypracowania to złożone zadanie, dlatego w cytowanej wypowiedzi „wypracowanie" pełni przede wszystkim funkcję inwektywy, jednak wyrażona jest w niej myśl mówiąca o tym, że jest to charakterystyczny, osobny gatunek twórczości słownej, który cechuje zapewne schematyczność i styl. Z opinii tej wynika również edukacyjny charakter wypracowania, które pozwala doskonalić umiejętność pisania, jednak dla osób posługujących się pismem jest jedynie formą przejściową –

Karpowicz dostrzega związki gatunków z praktyką: „Gatunek twórczości słownej to zawsze realizacja, spełnienie lub konkretyzacja ustabilizowanych praktyk językowych. W tym świetle gatunkowość nie istnieje poza praktyką, ale praktyka nie jest tożsama z gatunkiem (…)”[954]. Praktykowanie gatunku twórczości słownej może prowadzić do powstania różnych podgatunków i podtypów. Sposoby praktykowania poszczególnych gatunków zależne są od ich medialnego charakteru[955] oraz rodzaju materialnego nośnika[956]. Podstawowym sposobem istnienia wypracowania jest rękopis (lub tekst cyfrowy), ale praktyki szkolne dopuszczają również jego performowanie[957] podczas głośnej lektury przed innymi uczniami i nauczycielem.

Konieczność określenia rodzaju nośnika, na którym powstawały wypracowania, związane jest z przemianami materiałów piśmiennych i sposobów pisania[958]. Dla okresu powojennego byłyby to kartka lub zeszyt, zapisane atramentem przy pomocy pióra wiecznego. Obecnie może to być tekst wyświetlany na ekranie, utrwalony na dysku twardym przy użyciu klawiatury, a także przy pomocy klawiatury ekranowej na smartfonie lub tablecie, zapisany w pamięci urządzenia lub przesłany bezpośrednio do pamięci innego urządzenia.

Wypracowanie byłoby więc gatunkiem twórczości słownej, który praktykuje się w toku edukacji szkolnej. Chociaż gatunek ten funkcjonuje przede wszystkim w szkole, a reguły jego tworzenia są do pewnego stopnia określone, to uczniowie nabywają stopniowo kompetencje piśmienne, które pozwalają praktykować im w ramach wypracowania własną twórczość. Wykorzystaniu pisma w sposób twórczy sprzyja uświadomienie sobie przez dziecko, że przy pomocy pisma – poprzez „rachubę środków i celów”[959] – możliwe jest kreowanie rzeczywistości.

Wypracowania zebrane przez Ministerstwo Oświaty w 1946 roku

Gdy zorganizowana przez Ministerstwo Oświaty pod koniec kwietnia 1946 roku akcja zbierania dziecięcych rysunków o tematyce wojennej była już w toku[960], przystąpiono do

nie przystoi autorom haseł internetowej encyklopedii

954 Agnieszka Karpowicz, *Poławianie gatunków. Twórczość słowna w antropologicznej sieci*, dz. cyt., s. 12.

955 Tamże, s. 21.

956 Tamże, s. 23.

957 Agnieszka Karpowicz, za Richardem Baumanem, mianem performance określa „sposób istnienia oralnych gatunków twórczości słownej, które istnieją zasadniczo tylko w trakcie wykonania, są określonym sposobem mówienia niesprowadzalnym do tekstu ani nawet do przekazu językowego, ponieważ funkcjonują jako formy werbomotoryczne, widowiskowe, zanurzone w kontekście sytuacyjnym i powstające w międzyludzkiej interakcji” (Agnieszka Karpowicz, Poławianie gatunków… dz. cyt., s. 12). W tej perspektywie performowanie rękopisu wypracowania nie będzie stanowiło Baumanowskiego performance, w odróżnieniu od improwizowanej prezentacji wypracowania szkolnego, które nie zostało napisane lub przyniesione do szkoły

958 Dodać opracowanie o materiałach piśmiennych. Lejeune?

959 Marta Rakoczy, *Pismo, ciało, rytuał. Szkic o szkolnej inicjacji w piśmienność*, dz. cyt., s. 98.

960 Zob. Pamiętnik dnia, czyli z dziennika niespełna 14-latki, s. 399.

gromadzenia wypracowań na temat „Moje przeżycia wojenne", których autorami i autorkami byli uczniowie szkół powszechnych – z klas 4-6 (prawdopodobnie). Ministerialna propozycja tematu była modyfikowana przez poszczególne szkoły i nauczycieli. To właśnie zadanie wyznaczone przez nauczyciela w przypadku wypracowań zleconych przez Ministerstwo Oświaty i inspektoraty szkolne miało skłaniać do odniesienia się w wypracowaniu do osobistych doświadczeń i emocji, a więc wprowadzać element autobiograficzny. Wypracowania uczennic i uczniów szkół średnich dotyczyły nauki podczas okupacji.

Prośbę o nadsyłanie przez szkoły wypracowań uczniów i uczennic kolportowały inspektoraty szkolne[961] prawdopodobnie w maju i na początku czerwca[962]. Następnie nauczyciele zadawali napisanie wypracowań w domu lub w szkole. Zebrane wypracowania po sprawdzeniu i selekcji były przesyłane przez kierowników szkół do inspektoratów szkolnych. Napływ wypracowań do inspektoratów miał miejsce przede wszystkim w czerwcu i lipcu. Graniczną datę powstawania wypracowań stanowi koniec roku szkolnego 1945/1946, czyli 15 lub 28 czerwca[963].

Dorota Sadowska podaje, że nadsyłanie wypracowań było efektem konkursu ogłoszonego przez Ministerstwo Oświaty. W konkursie tym dzieci z klasy I-III miały przygotować konkursowe rysunki, a wypracowania uczniowie klas IV-VII i szkół wyższych[964]. Nie udało mi się potwierdzić tej informacji. W analizowanych zbiorach określenie „Praca konkursowa dla Ministerstwa Oświaty" pojawia się jedynie na okładce zeszytu zawierającego wspomnienia nauczyciela gimnazjum, Władysława Malinowskiego z Gryfina[965]. Jego obecność pośród uczniowskich wypracowań pochodzących z powojennego województwa lubelskiego jest za-

[961] Była to podstawowa jednostka odpowiedzialna za organizację i nadzór lokalnych placówek oświatowych (nie tylko szkół, lecz również kolonii dla dzieci czy Domów Dziecka). W połowie 1946 roku sieć inspektoratów nie została jeszcze w pełni ukształtowana. Sytuacja najlepiej wyglądała na wschodzie i w środkowej części Polski. Na początku września 1946 roku wprowadzono w życie podział na czternaście okręgów szkolnych, które obejmowały obszary poszczególnych województw. Pracami każdego okręgu szkolnego kierowało kuratorium okręgu szkolnego podzielone na dziewięć wydziałów, trzy referaty i Centralną Bibliotekę Pedagogiczną. Kuratorzy okręgów szkolnych mieli możliwość powołania dodatkowych wydziałów. W każdym powiecie znajdował się jeden inspektorat szkolny, a w miastach na prawach powiatu funkcjonował inspektorat wspólny z powiatem ziemskim. Zaledwie dwa miesiące po ogłoszeniu podziału dodano jeszcze jeden stopień pomiędzy okręgiem a inspektoratem szkolnym, dzieląc okręgi na obwody szkolne, których liczba zależała od wielkości poszczególnych okręgów. Zob. Witold Chmielewski, *Czesław Wycech jako kreator polityki oświatowo-wychowawczej*, „Wychowanie w Rodzinie", 2014, nr 2 (10), s. 22–23. Por. Stefan Białas, *Organizacja szkolnictwa w Polsce*, dz. cyt..

[962] AAN, Ministerstwo Oświaty w Warszawie [1944] 1945-1966, 2/283/0/2.22/1875, k. 22.

[963] Dopiero 11 maja 1946 roku ustalono, że rok szkolny zakończy się 28 czerwca 1946 roku w całej Polsce z wyjątkiem Warszawy. W stolicy rok szkolny miał trwać do 15 czerwca. Nauka miała rozpocząć się ponownie 3 września we wszystkich szkołach w Polsce. Zob. Zarządzenie Ministra Oświaty z dnia 14 maja 1946 r. w sprawie zakończenia roku szkolnego 1945/46, ferii letnich i początku roku szkolnego 1946/47, Dz. Urz. Min. Oświaty, nr 5 z 1.07.1946 r., poz. 139.

[964] Dorota Sadowska, *„Po co pani takie zdanie kazała mi pisać?"* [w:] *Moje przeżycia wojenne. Wypracowania dzieci z 1946 roku = My wartime experiences. Children's compositions from 1946*, red. Anna Król, Instytut Solidarności i Męstwa im. Witolda Pileckiego, Warszawa 2019, s. 13.

[965] AAN, Ministerstwo Oświaty w Warszawie [1944] 1945-1966, 2/283/0/2.22/1875, k. 95-157.

gadkowa i trudno wyciągać na tej podstawie jakiekolwiek wnioski w odniesieniu do całego zbioru. Sadowska wspomina również o ogłoszeniu konkursowym w 43 numerze tygodnika „Przekrój", jednak wydaje się, że badaczka skontaminowała opisany we wcześniejszym podrozdziale konkurs zorganizowany samodzielnie przez redakcję „Przekroju" z inicjatywą Ministerstwa Oświaty w Warszawie.

Obecnie zachowane wypracowania zgromadzone są w Archiwum Akt Nowych w Warszawie[966], Archiwum Państwowym w Radomiu oraz Archiwum Państwowym w Kielcach. W sześciu jednostkach archiwalnych przechowywanych w AAN znajduje się łącznie 809 wypracowań, w AP w Kielcach 428 wypracowań, a w AP w Radomiu 10 wypracowań. Łącznie można stwierdzić istnienie 1247 zachowanych do dziś wypracowań z 1946 roku.

W drugiej połowie 1946 roku pedagog Ludwik Bandura rozpoczął gromadzenie materiałów do badań nad wpływem wojny na psychikę dzieci i młodzi. Badania te stały się podstawą analizy zawartej w rozprawie doktorskiej obronionej w 1950 roku na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu[967]. Pedagoga interesowała przede wszystkim twórczość uczniów: wypracowania, rysunki i utwory literackie. Jak podaje Zbigniew Kwieciński, Bandura przygotował do zbierania danych zespół trojga nauczycieli (każdy działał w innym mieście: Grudziądzu, Lipnie, Toruniu) wraz Bandurą (Bydgoszcz). W pozyskiwaniu informacji do badań pomagali również inni nauczyciele, którzy otrzymali pisemną instrukcję działania[968]. Poza zbieraniem dziecięcych rysunków, w ramach przedsięwzięcia zastosowano metodę obserwacji według kwestionariusza, „w którym zalecano systematyczną obserwację zachowań dzieci wobec siebie, zabaw, samorzutnych pytań i lektur"[969]. Notowano również podsłuchane w codziennych sytuacjach rozmowy dzieci.

Wypracowania na wolny temat miały być pisane w klasie bez podpowiedzi i pomocy nauczyciela, co miało pozwolić dzieciom na szczere i obszerne wypowiedzi pisemne. Ich autorami byli uczniowie klas IV-VII oraz szkół średnich i zawodowych. Do napisania wypracowania konieczny był wybór jednego z czterech tematów: „Moje najgłębsze przeżycie w czasie wojny", „Jak wojna dotknęła moją rodzinę", „Jakie zmiany zaszły we mnie pod wpływem wojny", „Mój najciekawszy sen"[970].

[966] AAN, Ministerstwo Oświaty w Warszawie [1944] 1945-1966, teczki o sygnaturach od 2/283/0/2.22/1874 do 2/283/0/2.22/1879.

[967] Ludwik Bandura, *Wpływ wojny na psychikę dzieci i młodzieży*, Toruń 1950, maszynopis, Archiwum UMK, sygn. H–25–25.

[968] Zbigniew Kwieciński, *Sprawiedliwy. W stulecie urodzin Profesora Ludwika Bandury* [w:] Ludwik Bandura, *Wpływ wojny na psychikę dzieci i młodzieży (fragmenty z rozprawy doktorskiej z 1950 roku)*, red. Zbigniew Kwieciński, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2004, s. 8.

[969] Tamże, s. 9.

[970] Tamże, s. 9.

Powstało wówczas kilka tysięcy wypracowań, które z dużą dozą prawdopodobieństwa nie są tożsame z materiałami zgromadzonymi w AAN, AP w Radomiu i AP w Kielcach. Twórczość dziecięca została uznana przez Bandurę i jego współpracowników, podobnie jak w przypadku badań prowadzonych przez Stefana Szumana, za źródło wiedzy zarówno o psychice dzieci i młodzieży, jak i o indywidualnych przeżyciach, które miały wpływ na psychikę.

Wypracowanie jako świadectwo

Za sprawą Instytut Solidarności i Męstwa im. Witolda Pileckiego zgromadzone w Archiwum Akt Nowych wypracowania (razem z wypracowaniami ze zbiorów Archiwum Państwowego w Radomiu i Archiwum Państwowego w Kielcach), zostały wydobyte w 2019 roku z zapomnienia. Najpierw opublikowano wybór wypracowań zatytułowany *Moje przeżycia wojenne/My wartime experiences*[971]. Powstało dwujęzyczne, bogato ilustrowane wydawnictwo, z minimalistyczną jasną okładką, nawiązującą poprzez ramkę z odręcznie napisanym tytułem, do wyglądu szkolnego zeszytu. Przetłumaczenie całej publikacji, łącznie z notą edytorską i wstępem, na język angielski ma niewątpliwie szansę zaprezentować spisane „przeżycia wojenne" dzieci szerszemu gronu czytelników. Wydawcy w nocie edytorskiej tłumaczyli motywacje stojące za przygotowaniem wyboru wypracowań, a także sposób potraktowania materiałów:

> Najważniejszym (…) celem przyświecającym nam podczas opracowania publikacji było oddanie głosu najmłodszym – którzy w obliczu konfliktów zbrojnych pozostają najbardziej bezbronni i wrażliwi. W szczególności dotyczy to czasu II wojny światowej, rozpętanej w imię zbrodniczych, totalitarnych ideologii, oraz wyjątkowo brutalnej okupacji ziem polskich w tych latach.
>
> Naszą intencją była jak najmniejsza ingerencja w treść przedstawionych w książce prac, dlatego ich redakcję ograniczyliśmy do minimum. Poprawiliśmy głównie błędy interpunkcyjne i ortograficzne (do wyjątków należy między innymi wyraz „Niemcy" jako określenie narodowości, który po wojnie często — świadomie i konsekwentnie — zapisywano małą literą), a także zwykłe omyłki. Błędy gramatyczne i składniowe w większości pozostawiliśmy jako naturalne dla języka dziecięcego — tak specyficznego i ujmującego [wyróżnienie – MG] Modernizacje językowe zastosowaliśmy oszczędnie, by teksty nie straciły autentyczności wymowy. Adnotacje edytorskie wprowadziliśmy w nawiasach kwadratowych jedynie tam, gdzie było to niezbędne.[972]

[971] Anna Król (red.), *Moje przeżycia wojenne. Wypracowania dzieci z 1946 roku = My wartime experiences. Children's compositions from 1946*, dz. cyt..
[972] Tamże, s. 8–9.

W tym miejscu nie chcę recenzować wydawnictwa, którego założeniem jest popularyzacja tematu, a nie jego krytyczne opracowanie. Warto natomiast zwrócić uwagę na kwestie istotne z punktu widzenia prowadzonych rozważań oraz te, które wydają mi się warte skomentowania w kontekście treści noty edytorskiej.

Niewątpliwą wartością zaprezentowania czytelnikom wypracowań z 1946 roku jest oddanie głosu dzieciom z przeszłości. Jednak w moim przekonaniu gest ten nie musi jednocześnie prowadzić do sentymentalnego potraktowania „specyficznego i ujmującego" „języka dziecięcego". Redaktorzy zbioru chętnie sięgają po czcionkę imitującą pismo odręczne. Tą samą czcionką wydrukowane są tytuły poszczególnych tekstów, w tym wypracowań, informacja o tłumaczeniu („en."), a także podpisy pod niektórymi ilustracjami. Ilustracje można podzielić na dwa typy: rysunki dzieci umieszczone w wypracowaniu (lub do niego dołączone), a także na skany fragmentów wypracowań. Forma tych drugich każe zapytać o ich funkcję. W większości są to bowiem zbliżenia na urywki wypracowań. Nie możliwe jest odczytanie z nich całości dokumentu, a często nawet pojedynczego zdania. Nie pełnią one funkcji podobnej do faksymile w edycjach źródłowych. Stanowią jedynie element dekoracyjny – ilustrację próbki dziecięcego charakteru pisma.

Dalsze zaskoczenie czytelnika-badacza budzi sposób prezentacji danych o dziecku, autorce lub autorze wypracowania. Poza imieniem i nazwiskiem podana została klasa, do której dziecko uczęszczało, a także miejscowość, w której znajdowała się szkoła oraz niekiedy data dzienna powstania wypracowania. Jednak z niezrozumiałych powodów wydawcy zapomnieli poinformować o tym, na jakim poziomie odbywało się nauczanie w danej szkole. Obok wypracowań uczniów szkół powszechnych w zbiorze znajdują się wypracowania pochodzące ze szkół średnich[973]. Zrozumienie, gdzie uczy się autorka lub autor wypracowania możliwe jest z kontekstu wypracowań. Jednak niepodanie przez redaktorkę tomu informacji o poziomie nauczania pozwala uniknąć podstawowego pytania dotyczącego omawianego zbioru źródeł: jaką definicję dziecka i dzieciństwa przyjąć w kontekście wypracowań. Pytanie to może w dodatku dotyczyć dwóch planów czasowych: opisywanego i tego, w którym powstało wypracowanie. Piszę o tym szerzej w dalszej części rozdziału.

Oddanie głosu dzieciom staje się niewidoczne z punktu widzenia spisu treści publikacji, który zawiera następujące pozycje: „Od wydawcy", „Po co pani takie zdanie kazała mi pisać? – Dorota Sadowska", „Wypracowania dzieci"[974]. W książce nie zamieszczono wykazu poszczególnych wypracowań. Kim w takim razie z punktu widzenia opisanej publikacji są

[973] Zob. Wypracowanie Barbary Daniec z klasy IV Państwowego Gimnazjum w Kcyni. tamże, s. 162
[974] tamże, s. 5. Spis treści posiada również wersję anglojęzyczną.

osoby, które podpisały się na wypracowaniach? Czy niemożliwe było uznanie ich za twórców – tak jak autorki tekstu wprowadzającego?

Istotą tekstu zatytułowanego *„Po co pani takie zdanie kazała mi pisać?”*[975] Doroty Sadowskiej, wprowadzającego w tematykę publikacji, jest ogólna analiza wypracowań zgromadzonych we wspomnianych trzech archiwach. Autorka wydobyła istotne w wypracowaniach wątki, prezentując przekrojowo, czego może spodziewać się czytelnik. Dyskutuję z obserwacjami autorki w dalszej części rozdziału. Wadą tego ujęcia jest próba ucieczki od zmierzenia się z definicją „dziecka” i pytaniem o wiek autorek oraz autorów wypracowań. Refleksja na ten temat pojawia się w dwóch miejscach: na wstępie tekstu w kontekście demoralizacji spowodowanej wojną, która skutkuje wypadnięciem dziecka z roli dziecka („Pije, pali – bo tak robią dorośli, a ono choć ma tylko kilka, kilkanaście lat, dawno przestało być dzieckiem”[976]), a także przy informacji o tym, że dzieci z klas IV–VII szkół powszechnych oraz młodzież szkół średnich i zawodowych miała pisać wypracowania, natomiast klasy I-III rysować[977]. W całym tekście dziecko pojawia się hasłowo, bez uwzględnienie kontekstu historycznego, społecznego i kulturowego.

Pracownicy Instytut Solidarności i Męstwa im. Witolda Pileckiego nie poprzestali na ograniczonym objętościowo papierowym wyborze wypracowań i dodali ich odczytane teksty, wraz z tłumaczeniem na angielski oraz skanami, do internetowej bazy źródeł[978] na stronie zapisyterroru.pl[979], która działa od 2016 roku. Zamieszczone w niej materiały określane są mianem „świadectw”.

W przypadku omawianych zbiorów opracowanie bazy polegało również na zaznaczeniu na mapie miejsc, o których mowa w tekstach, na sprawdzeniu dat urodzenia niektórych uczniów (nie udało mi się jednak znaleźć informacji o źródle podanych dat – być może zostały zaczerpnięte z archiwów szkolnych, ale w niektórych przypadkach data jest kompletnie nietrafiona, np. Marian Glina z Vb miał się urodzić w Rudnikach 8 listopada 1907 roku) oraz dołączeniu dorosłych dokumentowych zdjęć autorów wypracowania (również nie podano ich źródła). Baza źródeł ma bardziej ogólny charakter, ze względu na różnorodność materiału zdecydowano się na przypisanie im następujących informacji (tagów): imię i nazwisko oraz data i miejsce urodzenia, data wydarzenia lub zakres czasu, lokalizację okupacyjnej historii, „kategorię ofiar, np. Kobiety, Dzieci, Osoby starsze, Chorzy, Ludność cywilna”, „nazwę for-

[975] Dorota Sadowska, *„Po co pani takie zdanie kazała mi pisać?”*, dz. cyt..
[976] Tamże, s. 12.
[977] tamże, s. 13. Pośród rysunków, o których pisze na kolejnej stronie autorka, znajdują się rysunki dzieci z V klasy.
[978] Przedsięwzięcie jest określane jako „baza świadectw”. Towarzyszy mu seria wydawniczam, w ramach której drukowane są tematyczne wybory źródeł zamieszczonych w bazie.
[979] *Zapisy Terroru*, URL: https://www.zapisyterroru.pl/ (term. wiz. 11. 05. 2021).

macji, która popełniła zbrodnie, np. SS, Wehrmacht, Gestapo", „rodzaj zbrodni, np. Egzekucja, Rozstrzelanie, Wieszanie, Gwałt, Rabunek, Wysiedlenie", „inne hasło, związane z historią II wojny światowej w Polsce, np. Związek Walki Zbrojnej – Armia Krajowa (ZWZAK), Powstanie Warszawskie, Rzeź Woli"[980].

Autorzy bazy zapewniają, że nie pretenduje ona do źródłowej edycji krytycznej, która wymaga znacznie większych nakładów finansowych, dużego zespołu i czasu. Opracowując teksty zdecydowali się jednak na zastosowanie podstawowych zasad edycji tekstów źródłowych. Poprawiono błędy, ujednolicono zapis i podzielono teksty wypracowań na akapity dla łatwiejszej lektury.

Baza źródeł, w dodatku przyjazna dla zagranicznych użytkowników, stanowi niewątpliwe udogodnienie dla badaczek i badaczy. Podnoszenie w tym kontekście uwag o konieczności materialnego kontaktu ze źródłami w dobie powolnej cyfrowej rewolucji w archiwach, może wydawać się zaskakujące i niepotrzebne. Jest jednak zgoła inaczej. Krzysztof Wiśniewski, obecnie kierownik archiwum Instytut Solidarności i Męstwa im. Witolda Pileckiego, opisywał w 2018 roku bazę Zapisy Terroru jako „nowoczesne narzędzie pracy historyka"[981]. Nie ulega wątpliwości, że opisane możliwości wyszukiwania przy pomoc szerokiej listy tagów mogą znacząco przyspieszyć pracę badawczą. Jednak badacz korzystający z zamieszczonych w bazie materiałów nie dowie się, że kilku uczniów z tej samej szkoły napisało swoje wypracowania w jednakowych zeszytach z niebieską okładką (zeskanowane zostały okładki pokryte rysunkami). Nie pozna też rozmiaru poszczególnych materiałów piśmiennych, ponieważ do opublikowanych skanów nie dołączono skali.

Istotnego argumentu na rzecz konieczności fizycznego kontaktu z materiałami archiwalnymi dostarcza przywoływany już tekst wprowadzający do wyboru wypracowań dzieci. Dorota Sadowska wyjaśnia w jednym z przypisów, że w teczkach z opisywanymi wcześniej rysunkami znajdują się „rysunki dzieci pozornie niezwiązane [wyróżnienie MG] z tematyką wojny, przedstawiające na przykład motywy wielkanocne"[982]. Można przyznać badaczce rację, ponieważ rysunek baranka wielkanocnego oraz pomalowanych jajek nieprzypadkowo znalazł się w jednej z jednostek archiwalnych[983]. Sadowska, korzystając prawdopodobnie ze skanów, nie miała szansy zauważyć, że podobizna baranka znalazła się na rewersie rysunku przedstawiającego przeżycia wojenne. Dla badacza jest to cenna informacja wskazująca na

[980] *Jak korzystać z bazy świadectw*, URL: https://www.zapisyterroru.pl/dlibra/text?id=how-to-use (term. wiz. 11. 05. 2021).

[981] Krzysztof Wiśniewski, *Czy historycy śnią o źródłach w Internecie? „Zapisy Terroru" jako nowoczesne narzędzie pracy historyka* [w:] *Edytorstwo. Wobec masowości źródeł najnowszych*, red. Jolanta Sikorska-Kulesza, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Toruń 2018, s. 188–189.

[982] Dorota Sadowska, *„Po co pani takie zdanie kazała mi pisać?"*, dz. cyt., s. 14, przypis 8.

[983] AAN, Ministerstwo Oświaty w Warszawie [1944] 1945-1966, 2/283/0/2.22/1837, k. 41

niedobory materiałów piśmiennych i ich dokładne wykorzystanie. Omówione niedostatki internetowej bazy źródeł można częściowo naprawić, jest to jednak konieczne na poziomie planowania przedsięwzięcia. Tryb opracowania materiałów archiwalnych może wynikać z profilu instytucji i sposobu myślenia jej pracowników o tym, czym jest źródło historyczne.

Autorzy opisanego opracowania oraz projektu Zapisy Terroru zbierają materiały źródłowe, które określane są przez nich mianem „świadectwa". Sposób definiowania tej kategorii dobrze ilustrują słowa Sadowskiej wyrażone w zakończeniu jej tekstu: „Warto więc zebrać świadectwa martyrologii wojennej dziecka z Polski [wyróżnienie – MG] w jednej przestrzeni muzealnej i powołać do życia Muzeum Wojennego Dzieciństwa, a dokumentowanie przeszłości rozszerzyć o badania nad dzieckiem i dzieciństwem w różnych kontekstach i z uwzględnieniem różnych perspektyw naukowych, między innymi historycznej, pedagogicznej, psychologicznej i literaturoznawczej"[984]. Oddzielny problem badawczy stanowi sygnalizowana już kwestia martyrologii wpisanej w postulowany projekt muzeum. W wypowiedzi Sadowskiej kategoria „świadectwa" została bardzo konkretnie dookreślona i temu dookreśleniu warto się szczegółowo przyjrzeć.

Kategorie „świadectwa" i „świadka historii" wykorzystywane są przede wszystkim w badaniach nad Zagładą oraz w praktykowaniu historii mówionej. Justyna Kowalska-Leder, pisząc o ambiwalencji „w świadectwach Polaków i Żydów", wskazywała na nieprecyzyjną wymowę kategorii „świadka" (ang. Bystander, stojący obok)[985]. Kategoria ta, utrwalona została przez Raula Hilberga w triadzie z tytułu jego pracy *Sprawcy, ofiary, świadkowie. Zagłada Żydów 1933–1945*[986]. Badaczka, za Victorią J. Barnett[987], podkreślała szerokie spektrum postaw „świadków" Zagłady, które mogą rozciągać się od ratowania do współsprawstwa.

Chociaż zdecydowanie bliższe działalności archiwalnej i edytorskiej Instytutu Solidarności i Męstwa im. Witolda Pileckiego wydaje się być rozumienie kategorii „świadka" związane z uprawianiem *oral history*, to również z tej perspektywy istotny jest etyczny wymiar dyskutowanego pojęcia. Zagadnienie wpływu kategorii takich, jak „informator", „świadek", „narrator" na praktykowanie przez badacza oral history, w wymiarze poznawczym i etycznym krytycznie analizowała Marta Kurkowska-Budzan[988].

---

[984] Dorota Sadowska, *„Po co pani takie zdanie kazała mi pisać?"*, dz. cyt., s. 19.

[985] Justyna Kowalska-Leder, *Nie wiem, jak ich mam cenić... Strefa ambiwalencji w świadectwach Polaków i Żydów*, dz. cyt..

[986] Raul Hilberg, *Sprawcy, ofiary, świadkowie. Zagłada Żydów 1933–1945*, tłum. Jerzy Giebułtowski, Centrum Badań nad Zagładą Żydów, Wydawnictwo Cyklady, Warszawa 2007.

[987] Victoria J. Barnett, *Bystanders. Conscience and Complicity during the Holocaust*, Greenwood Press, Westport 1999.

[988] Marta Kurkowska-Budzan, *Informator, świadek historii, narrator – kilka wątków epistemologicznych i etycznych oral history*, „Wrocławski Rocznik Historii Mówionej", 2011, nr (1), s. 9–33.

Badaczka wskazała na wynikające z dziejów środkowoeuropejskiej historiografii rozumienie historii mówionej, które wpływa również na sposób definiowania roli „świadka" i „świadectwa". Oral history polegała w latach 80. XX wieku na rejestrowaniu niezgodnych z oficjalną polityką historyczną opowieści osób politycznie wykluczonych lub marginalizowanych. Jednak w przeciwieństwie do posiadającej kontrkulturowe korzenie zachodniej historii mówionej, której celem było wydobywanie opowieści grup wykluczonych społecznie, w kontekście Polski i państw ościennych zbierano świadectwa przedstawicieli elity intelektualnej i kulturalnej, wykluczonej politycznie. W ten sposób lokalna *oral history* była przede wszystkim badaniem historii politycznej i w takiej formie – początkowo – zinstytucjonalizowała się po roku 1989[989]. Obecnie badacze *oral history* podejmują tematy związane z historią społeczną i losami grup marginalizowanych, mniejszości etnicznych itd., jednak wyraźnie widoczny wymiar etyczny w działalności instytucji związanych ze zbieraniem i przechowywaniem świadectw, może być pochodną lokalnych korzeni historii mówionej. Kurkowska-Budzan dostrzega źródło istotnego znaczenia przypisywanego świadkom historii (zdaniem badaczki bardziej doniosłego niż świadka w wymiarze sprawiedliwości) w oczekiwaniu badaczy praktykujących *oral history*, co do możliwości spełnienia nie tylko postulatów etycznych, ale również poznania prawdy (w jej korespondencyjnej definicji)[990]. Te dwa postulaty realizowane są właśnie w osobie „świadka" i w jego „świadectwie". Jak zauważyła badaczka:

> Teoretycznie świadectwo stoi w jednym rzędzie z innymi źródłami, które muszą podlegać normalnej krytyce – co jest regułą w klasycznej historii, ale jeśli weźmie się pod uwagę nasz kontekst kulturowy, taka krytyka wydaje się moralnie niezręczna. Świadkiem historii w *oral history* zostaje się poprzez swego rodzaju nominację, która pełni funkcję zadośćuczynienia za zapomnienie, przemilczenie, prześladowanie przez historiografię dotychczasową lub oficjalną (niekoniecznie muszą być one tożsame). „Świadkowie historii to bohaterowie naszych czasów" [cytat ze strony projektu NCK www.swiadkowiehistorii.pl, dostęp 20.07.2011], to osoby obdarzane szacunkiem i stawiane od początku moralnie wyżej, bo były ofiarami – wojen, reżimów.[991]

Takie rozumienie pojęć „świadectwo" i „świadek" jest prawdopodobnie bliskie twórcom bazy świadectw, dla których świadectwa te posiadają wymiar niemal sakralny. Zamiast badacza, który w ramach *oral history* znajduje swoich rozmówców, prowadzone są poszukiwania archiwalne, które pozwalają wydobyć istniejące świadectwa. Na stronie zapisyterroru.pl publikowane są relacje pisane, sporządzone w przeszłości, które nazywane są świadectwami.

[989] Tamże, s. 17–18.
[990] Tamże, s. 17–18.
[991] Tamże, s. 19.

Ich autorzy określani są mianem świadków i mianem ofiar. Są więc świadkami własnej martyrologii i martyrologii innych. Dostrzegając zjawisko triumfu pamięci nad historią, Pierre Nora zauważał, że „prawdziwy problem, jaki stawia dziś przed nami sakralizacja pamięci, to wiedzieć jak, dlaczego, w jakim momencie ożywiająca to zjawisko pozytywna zasada emancypacji i wyzwolenia może się odwrócić i stać się formą zamknięcia, bodźcem do wykluczenia, orężem wojny. Rewindykowanie pamięci jest w swej zasadzie wołaniem o sprawiedliwość. W swych skutkach stawało się często wezwaniem do mordu"[992]. Opinia francuskiego badacza może wydawać się przesadzona, jednak długofalowa i radykalna polityka rewindykacji pamięci może prowadzić do budowania i pogłębiania fałszywych narracji.

Korzystanie ze źródeł wytworzonych w przeszłości, w przypadku wypracowań dzieci, pozwala spełnić istotne założenie rozprawy doktorskiej, którego celem było ominięcie zapośredniczenia dziecka w obecnym dorosłym. Jednak w przeciwieństwie do *oral history*, świadkowie obecni są jako statyczni autorzy świadectwa. Z przedstawionej perspektywy wprowadzającej pogłębione oczekiwania moralne, autorki i autorzy wypracowań są ofiarami totalitaryzmu, świadkami własnej martyrologii i świadkami własnego (przerwanego[993]) dzieciństwa. Być może z tego powodu oczekuje się, że dziecięce świadectwo będzie oddziaływać na odbiorców wyjątkowo mocno i dlatego dziecięcość musi być podkreślana i wydobywana. Jak pisałem wcześniej, figura „dziecka-ofiary" wojny była obecna zarówno w narracjach powstających w czasie wojny (także poprzez reminiscencje dotyczące sytuacji po I wojnie światowej), a także już po jej zakończeniu.

Przez wiele lat szukano ujścia dla społecznych emocji dotyczących dzieci, które wówczas ucierpiały. Świadczy o tym popularność podobizny Małego Powstańca, znanej dziś z warszawskiego pomnika. Rzeźba Jerzego Jarnuszkiewicza była powielana od 1946 w formie figurek jako Dziecko-Bohater. Kolejne dziecięce upamiętnienia świadczyły o niedoborze w sferze symbolicznej. W Łodzi powstał w 1971 roku Pomnik Martyrologii Dzieci, tzw. Pęknięte Serce. Rozpoczęta 1968 roku zbiórka na budowę Pomnika-Szpitala Centrum Zdrowia Dziecka w Międzylesiu również wykorzystywała pamięć o dzieciach, które zginęły podczas II wojny światowej (mimo tego, że inicjatorka pomnika – chociaż nie szpitala, Ewa Szelburg-Zarembina, postulowała upamiętnienie dzieci wszystkich wojen). Pośród licznych ofiarodawców wpłat na budowę szpitala dziecięcego dokonywało rodzeństwo tych dzieci, które zginęły pomiędzy 1939 a 1945 rokiem[994]. Mimo pomnikowej bryły, szpital nie zaspo-

[992] Pierre Nora, *Czas pamięci*, „Res Publika Nowa", 2010, nr (200), s. 141.
[993] Pojęciu „przerwanego dzieciństwa" przyglądam się w II rozdziale. Zob. *Niepełne dzieciństwo*, str. 130.
[994] *35 lat działalności Społecznego Komitetu Wspierania (d. Budowy) Pomnika-Szpitala Centrum Zdrowia Dziecka 1968-2003*, red. Kazimierz Kozub, Warszawa 2003, s. 7.

koił jednak potrzeby figuratywnego upamiętnienia dzieci wojny w Warszawie. W 1985 roku odsłonięto pomnik Małego Powstańca.

W przypadku opisywanego projektu zasadne wydaje mi się pytanie o instrumentalizację dziecka-ofiary wojny. Poeta Ryszard Krynicki w jednym z nowofalowych wierszy burzył się z powodu wykorzystania tragedii wojennej dzieci do promocji loterii wspierającej budowę CZD, w której można było uzyskać możliwość wygrania:

> (…) wielu cennych nagród, takich jak
> samochód Fiat 125p i 126p,
> ciągniki C – 330, telewizory, radioaparaty, lodówki, maszyny do szycia,
> pralki
> i szereg innych atrakcyjnych przedmiotów.[995]

Podobnie jak w przypadku omawianego wcześniej powojennego zbioru rysunków, decydentami z Ministerstwa Oświaty w Warszawie, w 1946 roku prawdopodobnie nie kierowała w pierwszym rzędzie potrzeba zachowania prawdy historycznej lub dowartościowania autorek i autorów wypracowań, ale możliwość stworzenia rękami dzieci efektownego aktu oskarżenia i kroniki przemocy. Siła rysunków i wypracowań miała płynąć z ich ekspresji opartej nie tylko na ich treści, lecz właśnie na formie: graficznej i językowej.

Uważam, że dla lepszego zrozumienia wypracowań spisanych przez dzieci w 1946 roku możliwe jest utrzymanie kategorii „świadectwa", jednak pod warunkiem jej gruntownego przedefiniowania. Świadek to nie *bystander*, ale uczestnik sytuacji, o której opowiada (ale niekoniecznie sprawca przemocy). Być może „dziecko-ofiara wojny" to figura silnie oddziałująca, ponieważ zarówno ofierze, jak i dziecku odmawia się sprawczości rozumianej jako aktywny udział w wydarzeniach. Takie podejście wymaga odrzucenia idealizującej wizji dzieciństwa – która pozwala widzieć podwójnie krzywdę dziecka, ograniczając jego możliwość decydowania o sobie – przy równoczesnym uznaniu potrzeb dziecka, w tym prawa do strachu, lęków, głodu, cierpienia i otrzymania opieki.

Jak zauważyła Susan Engel, zastanawiając się nad fenomenem *Children's Life Writing*, „dzieci piszą o swoim życiu zaskakująco często (…)", jednak „z reguły nie siadają spontanicznie do pisania swoich autobiografii". „(…) wiele z tych tekstów powstaje pod wpływem namowy rodziców lub nauczycieli"[996]. Powojenne wspomnienia polskich dzieci i młodzieży z czasów okupacji niemieckiej zaczęły powstawać w dużej mierze z inicjatywy władz szkolnych.

[995] Ryszard Krynicki, *Biorąc udział* [w:] *Nasze życie rośnie*, Instytut Literacki w Paryżu, Paryż 1978, s. 24.
[996] Susan Engel, *Children's Life Writing* [w:] *Encyclopedia of Life Writing: Autobiographical and Biographical Forms*, red. Margaretta Jolly, Fitzroy Dearborn, London 2001, t. 1, s. 204–206.

Pierwszym opublikowanym zbiorem wypracowań-wspomnień był wydany w serii *Documenta Occupationis Teutonicae* tom *Wspomnienia Młodzieży Wielkopolskiej z Lat Okupacji Niemieckiej 1939-1945*[997], który wstępami poprzedzili jego redaktorzy, podkreślając dokumentalny charakter omawianych relacji zebranych w Wielkopolskich szkołach (”Wspomnienia jako dokumenty”). Zdzisław Grot[998] pisał o tym, dlaczego wspomnienia młodzieży stanowią źródło historyczne i z jakich powodów są dokumentem wyjątkowym w historii historiografii. Kiedy po raz pierwszy czytałem wypracowania zgromadzone w AAN w Warszawie, nie było jeszcze dobrego opracowania na ich temat. W 2021 roku ukazała się publikacja pod tytułem *„... a małe dzieci do ognia wrzucali”. Antologia wypracowań szkolnych (1945–1946) na temat II wojny światowej*[999]. Jak pokazuje tytuł antologii, mimo zniuansowanej propozycji namysłu nad materiałami źródłowymi zawartej we wstępie do tomu, nie udało się uciec od problematyczności świadectwa. Wyrwane z kontekstu zdanie z wypracowania może wyłącznie szokować.

Wspomnienie i autobiografia

Zgodnie z wcześniejszymi propozycjami przyjmuję, że wypracowania są wytworem określonej praktyki piśmiennej i mogą być uznane za gatunek twórczości słownej. Praktyka pisania wypracowań szkolnych, jak i czynność chodzenia do szkoły, uczestnictwa w lekcjach, odrabiania pracy domowej, to czynności powtarzalne, rutynowe, codzienne. Jednak praktyka ta w kontekście wypracowań z 1946 roku wykracza poza rutynę codziennego życia ze względu na nadzwyczajny charakter akcji ich zbierania oraz tematykę. Opisane przez uczennice i uczniów wydarzenia pochodzą z czasów trudnej wojennej codzienności, a niekiedy mają wyjątkowy charakter, ponieważ zmieniają sytuację życiową autorek i autorów wypracowań.

Dlatego można uznać je za świadectwa, rozumiane jako opowieści uczestników określonych wydarzeń lub zjawisk kulturowych, które są źródłem wiedzy o poglądach, postawach oraz emocjach autorów. Należy podkreślić, że wypracowania powstały w maju i czerwcu 1946 roku, co oznacza, że przedstawione wydarzenia dzieliło od momentu ich opisania co najmniej rok, ale często nawet siedem lat. Jeśli zamierza się potraktować wypracowania, jako źródła do namysłu nad powojennym dzieciństwem, to należałoby przyjąć za przedmiot namysłu plan czasowy ich powstania, czyli 1946 rok. Z drugiej strony, w wielu wypracowaniach pojawia się

[997] *Wspomnienia Młodzieży Wielkopolskiej z Lat Okupacji Niemieckiej 1939-1945*, red. Zdzisław Henryk Grot, Wincenty Ostrowski (Documenta Occupationis Teutonicae 3), Instytut Zachodni, Poznań 1946.

[998] Zdzisław Grot (1903-1984) był historykiem specjalizującym się w dziejach Wielkopolski oraz w historii kultury fizycznej.

[999] Maciej Wróblewski, *„... a małe dzieci do ognia wrzucali”. Antologia wypracowań szkolnych (1945–1946) na temat II wojny światowej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 14 list. 2021.

informacja o zakończeniu wojny, często uwikłana w osobistą historię. Proponuję więc lekturę wypracowań jako efektu praktyk piśmiennych i edukacyjnych w roku 1946 roku i świadectwo przeżyć lat 1939-1945, ze szczególnym uwzględnieniem zakończenia wojny. Analizowanie wspomnień ma swoje konsekwencje epistemologiczne, związane z funkcjonowaniem społecznych i kulturowych ram pamięci[1000]. Dlaczego wypracowanie szkolne może być traktowane jako autobiograficzny gatunek twórczości słownej? Jak zauważyła Susan Engel, „dzieci piszą o swoim życiu zaskakująco często (…)", jednak „z reguły nie siadają spontanicznie do pisania swoich autobiografii", a „(…) wiele z tych tekstów powstaje pod wpływem namowy rodziców lub nauczycieli" . To właśnie zadanie wyznaczone przez nauczyciela w przypadku wypracowań zleconych przez Ministerstwo Oświaty i inspektoraty szkolne miało skłaniać do odniesienia się w tekście do osobistych doświadczeń i emocji, a więc wprowadzać element autobiograficzny. Nie każde z pisanych w 1946 roku wypracowań ma charakter autobiograficzny, część stanowi bowiem opowieść o wojnie nie odnoszącą się do własnych przeżyć, nie analizuje jednostkowych losów i dziejów własnej osobowości.

„Straszna była ta wojna dla mnie"

> W roku 1944, dnia 22 lipca, w sobotę, zaczęło uciekać wojsko niemieckie. Na drugi dzień rano przyszła jakaś wiadomość, że Sowieci są już w Radzyniu. Niektórzy ludzie nie chcieli wierzyć.[1001]

Koniec wojny wiąże się z odwrotem wojsk niemieckich i przesunięciem linii frontu, tak jak w wypracowaniu Izabeli Trojanowskiej z Łukowa, uczennicy klasy 6. Trzeba pamiętać, że Lubelszczyzna została wyzwolona przez Armię Czerwoną w lipcu 1944 roku. Lokalizacja opisywanych wydarzeń jest zazwyczaj wprowadzana do tekstu wypracowań mimochodem i nie zawsze jest tożsama z miejscem napisania wypracowania lub umiejscowieniem siedziby szkoły.

Dla niektórych autorek i autorów wypracowań wojna zaczęła się i skończyła w 1944 roku. Należała do nich Barbara Filipek z Parczewa, uczennica klasy VIa, która wspomniała:

> Prawie przez cały czas trwania wojny byłam na wsi, daleko od szlaków wojennych, więc wojny prawie nie widziałam. Dopiero w 1944 r., gdy przyjechałam na wakacje do Parczewa, poznałam, co to jest wojna. (…) Pewnego dnia wyszłam na podwórko,

[1000] Astrid Erll, *Kultura pamięci. Wprowadzenie*, red. Magdalena Saryusz-Wolska, tłum. Agata Teperek, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2018.

[1001] Irena Trojanowska, *Moje przeżycia wojenne*, kl. VI, Łuków, 24 czer. 1946, AAN, Ministerstwo Oświaty w Warszawie, 2/283/0/2.22/1874, k. 336.

patrzę, biegną sowieckie patrole, a za chwilę wjeżdżają czołgi. Po kilku wystrzałach zaczęły się palić domy na ul. Brzeskiej. Strzały te również uszkodziły kościół. Ze strachu pobiegliśmy wszyscy do schronu, który był wykopany na podwórku, koło jabłonki. Gdy modliliśmy się w schronie, nadjechał sowiecki czołg i nasz schron zaczął się walić. Wtedy z wielkim przerażeniem i krzykiem wybiegliśmy. Chcieliśmy szukać drugiego schronu, ale strzelanie się skończyło[1002].

Filipek opisuje odwrócony porządek czasu wojny. Jako dziecko wojnę spędza na wsi – tam, gdzie powinna spędzać wakacje – na wakacje przyjeżdża do domu, do Parczewa. Przeżycia wojenne dziewczyny są krótkie, ale zostają przedstawione jako intensywne. Początkowo autorka wypracowania pisze w liczbie pojedynczej („wyszłam na podwórko, patrzę"). Jednak doświadczanie trudnej sytuacji odbywa się wspólnie, w gronie rodzinnym („ze strachu pobiegliśmy wszyscy do schronu"). Warto zwrócić uwagę na opis lokalizacji schronu („na podwórku, koło jabłonki"), który stanowił element wojennej codzienności, a także na modlitwę odbywającą się w schronie w obliczu zagrożenia. Praktyki religijne, różnie ujmowane, powracają w innych wypracowaniach, o czym piszę w dalszej części rozdziału.

Opisy pierwszych przeżyć wojennych datowanych na 1944 rok pojawiają się obok wypracowań, których autorki i autorzy doświadczyli wielu trudnych sytuacji od początku wojny w 1939 roku. Jednak sytuacja taka nie musiała wynikać wyłącznie z pobytu w odpowiednim miejscu (chociaż Łuków jest miejscem, w którym do największych zniszczeń doszło w ostatnich tygodniach przed wyzwoleniem). Mogła być również związana z wiekiem ucznia lub uczennicy oraz jego płcią. Jeśli w 1946 roku ktoś chodził do VI klasy, to w 1939 roku mógł mieć 6 lub 7 lat. Zdarzało się, że nie pamiętał dobrze wydarzeń z 1939 roku. Dorastanie pod rodzinnym kloszem również mogło sprzyjać ograniczonemu doświadczaniu wojny, mogło też być związane z innym doświadczaniem wojny przez dziewczynki[1003] niż przez chłopców.

Pierwszą wojną, którą dobrze pamiętam, jest właśnie ta w 1944 r. 23 lipca 1944 r.

[1002] Barbara Filipek, *Moje przeżycie z wojny*, kl. VI, Parczew, 12 czer. 1946, AAN, Ministerstwo Oświaty w Warszawie, 2/283/0/2.22/1874, k. 145-147.

[1003] Wyjątkowo chciałbym wykroczyć poza porządek źródeł, żeby wspomnieć o jedynym odnalezionym do tej pory śladzie po akcji pisania wypracowań, który pojawia się w literaturze. W wydanej w 1993 roku pierwszej części autobiografii pisarka Joanna Chmielewska opisywała ofensywę Armii Czerwonej w okolicach Grójca, którą przeżyła jako trzynastolatka (do Grójca Armia Czerwona wkroczyła 15.01.1945 roku, a więc ponad pół roku po wydarzeniach opisanych w niektórych wypracowaniach). W przedstawionej przez autorkę scenie wszyscy obecni w schronie-piwnicy, słysząc odgłosy walki, mimo niebezpieczeństwa rzucili się do wychodzenia ze schronu, żeby zorientować się w sytuacji. Pierwsze, co zobaczyła przyszła pisarka, to spadającą z góry wodę z wiaderka z pomyjami, które zostało zahaczone o pierzynę wydostającą się z piwnicy. Trzynastolatka nabrała na dłuższą chwilę przekonania, że „Niemcy rzucają takie wodne granaty, żeby nas zatopić. Dom stoi na górze, nad skarpą, obok jest wielki dół, zatapianie chwilę potrwa". Chwilę później na ziemię spadło wiaderko i sytuacja się wyjaśniła. Została jednak opisana „kilka miesięcy później" (prawdopodobnie kilkanaście) w wypracowaniu szkolnym pod tytułem „Moje przeżycia wojenne", którego autorka, jak wspominała, otrzymała obniżoną ocenę za „niepoważne potraktowanie tematu". Zob. Joanna Chmielewska, *Autobiografia. T. 1. Dzieciństwo*, Vers, Warszawa 1993, s. 169–170.

całe ulice miasta Łukowa zostały zapełnione samochodami, czołgami z wojskiem. Były to wojska niemieckie uciekające w popłochu, a w tyle za nimi szły wojska sowieckie, zajmując miasta pod swoją opiekę i swój rząd[1004].

Opis zawarty w wypracowaniu Zofii Cybulskiej sugeruje, że wojna mogła być przez dzieci utożsamiana z ruchami wojsk i działaniami wojennymi, a nie z sytuacją napiętej codzienności oraz terroru, który nie zawsze był widoczny.

Pisanie wypracowania na temat przeżyć wojennych w 1946 roku dawało szansę na spojrzenie z dystansu i podsumowanie własnych przeżyć. Uczennica IV klasy, Wacława Millerówna[1005] opisywała tragiczne przeżycia końca wojny:

Gdy nadchodziła wojna, to ja byłam na parceli, a mamusia była w domu. A potem, jak przyszedł Rosjanin, to byliśmy na parceli u państwa Marczuków. Jak Rosjanin nadchodził, to Niemcy zostawili samochód z armatą. Gdy ja z tatusiem poszłam na łąkę, to coś mnie podkusiło, żebym poszła do tego samochodu i zobaczyła, co tam jest. Gdy ja podeszłam do tego samochodu, to zaraz koło mnie padła bomba. Ale ja mam wielkie szczęście, że ta bomba padła w błoto i się nie rozerwała, tylko ten impet przerzucił mnie przez rzekę do tatusia. Straszna była ta wojna dla mnie.[1006]

Uwagę zwraca niewprawny styl wypracowania, nie stanowiący jednak dla autorki przeszkody, by w ekspresywny sposób oddać grozę opisanych wydarzeń, w których uczestniczyła. Millerówna przedstawia siebie jako osobę ciekawską („coś mnie podkusiło") i sprawczą, której jednak przytrafia się pech. Opisana w wypracowaniu historia ma swój wymiar komiczny, gdyż, szczęście w nieszczęściu, spadająca w wypracowaniu bomba okazała się niewybuchem ze względu na błoto na łące. Owa przygoda staje się częścią opowieści biograficznej autorki. Bardzo trudne jest porównanie doświadczeń poszczególnych autorek i autorów, a także stworzenie rachunku krzywd końca wojny. Indywidualne doświadczenia są bowiem trudne do porównania. W wielu wypracowaniach koniec wojny – wyznaczony przez przejście Armii Czerwonej – opisywany był jako przynoszący ulgę i spokój.

Nadszedł kres naszych męczarni – butni i dumni hitlerowcy zamienili się w bojaźliwych, uciekających tchórzy. Naokoło snuły się dymy palących się reflektorów i dział, ponieważ Niemcy wszystko niszczyli, cokolwiek z sobą nie mogli zabrać. Od strony Lublina dolatywały pociski artylerii. W domu zakopano ubrania i wszelką bieliznę.

[1004] Zofia Cybulska, *Moje przeżycie wojenne*, kl. VI, Łuków, 24 czer. 1946, AAN, Ministerstwo Oświaty w Warszawie, 2/283/0/2.22/1874, k. 337.

[1005] W wypracowaniach bardzo często pojawia się tradycyjny sposób zapisu nazwisk niezamężnych kobiet.

[1006] Wacława Millerówna, *Moje przeżycie wojenne*, kl. VI, Łuków, 24 czer. 1946, AAN, Ministerstwo Oświaty w Warszawie, 2/283/0/2.22/1874.

> Na drugi dzień rano obudził nas huk i strzelanina, była to walka w lesie. Ja zabrałam się do chowania swoich świadectw szkolnych i zeszytów, i o dziwo, stojąc przy oknie, zobaczyłam nieznane mi wojsko, które jeździło po lesie i wszędzie [indziej]. Wyjaśniano mi, że są to Rosjanie, którzy chwytali resztki rozbitków, a trupy niemieckich ludzi zakopywali jako zwierzęta, bo byli zwierzętami krwiożerczymi, a ofiarami ich bywali polscy bezbronni ludzie.[1007]

Autorka opisuje zakopywanie cennych rzeczy w obliczu zbliżających się armii. Ambiwalencja wpisana w ostatnie zdanie ilustruje trudności, które towarzyszyły próbom odnalezienia się w nowej, powojennej sytuacji przez autorów niektórych wypracowań. Wypracowanie Marii Sieńkówny z Konopnicy utkane jest ze sformułowań potępiających niemieckie zbrodnie, sławiących polskie oręże i polskość jako taką. Część wypracowań ma charakter przemyśleń na temat historii ostatniej wojny. W tym konkretnym przypadku do przemyśleń dołączona została opowieść o indywidualnych przeżyciach, ale nieproporcjonalnie krótka względem całego wypracowania.

Nie wszędzie jednak opowieść o końcu wojny była opowieścią o radości i nadziei. Wypracowanie Leszka Makrockiego z VI klasy szkoły w Horodle jest właściwie sprawnie napisanym opowiadaniem z pierwszoosobowym narratorem, które autor zatytułował *Wygnanie*.

> (…) Nazajutrz wszyscy już opuszczali miasto ze łzami w oczach, tak samo jak przed siedmioma miesiącami własne zagrody. Wrócą czy nie, ale wrócić chcą jak najprędzej. I oto gromada 60000 wygnańców ruszyła drogą, odprowadzana hukiem dalekich wystrzałów. Posuwa się po drodze wiodącej do stacji, gdzie mógł stanąć pociąg. Oto wczoraj właściciele przedsiębiorstw, właściciele pięknych domów, przemysłowcy, duchowni, profesorowie, ta masa ludu, dziś bez dachu – deszcz rzęsisty spłukał ślady majętności wszelkiej – ta masa ludzi oczekuje na pociąg, który powiezie ich w daleki świat, na wygnanie, a może na śmierć, bo po Niemcach wszystkiego spodziewać się można.[1008]

W tekście nie pojawia się nazwa miasta, którego ewakuację opisał autor wypracowania. Opowiadania nie ma w sobie optymizmu i szczęśliwego zakończenia. Jego bohater, podróżując pociągiem na Zachód, po przekroczeniu linii frontu widzi podobny krajobraz jak wcześniej, nie jest jednak zadowolony z konieczności wyjazdu. Wypracowanie zostało napisane przez ucznia klasy VI, jednak wiek autora mógł z powodu wojennych przeżyć być inny niż 12-13 lat. Zdradza również literackie zainteresowania lub ambicje ucznia z Horodła.

[1007] Maria Sieńkówna, *Moje przeżycie wojenne*, kl. VII, Konopnica, 14 czer. 1946, AAN, Ministerstwo Oświaty w Warszawie, 2/283/0/2.22/1874, k. 281-284.

[1008] Leszek Makrocki, *Wygnanie*, kl. VI, Horodło, 17 czer. 1946, AAN, Ministerstwo Oświaty w Warszawie, 2/283/0/2.22/1874, k. 255-262.

Inny mieszkaniec Horodła, Zygmunt Bacański, uczeń klasy V, w zupełnie innej poetyce i znacznie zwięźlej, w wypracowaniu zatytułowanym *Nalot*, opisał powietrzny atak Armii Czerwonej na Horodło.

> Nadszedł piąty rok okupacji niemieckiej. W tym też roku w lipcu, gdy saperzy niemieccy zaczęli wyjeżdżać z naszego miasteczka Horodła, dwa samoloty sowieckie nadleciały nad nasze miasteczko. Z samolotów zaczęto strzelać z maszynowych karabinów. W całym miasteczku powstał popłoch. Ludzie w przerażeniu rozbiegli się we wszystkie strony, nie wiedząc, co mają począć. Każdy krył się, gdzie mógł, jak najprędzej. A złowieszczy warkot samolotów siał wokoło strach i zgrozę. Raz za razem przeszywał powietrze świst kul, którymi siekli z samolotów. Samoloty przelatywały nad leżącymi ludźmi, którzy drżeli ze strachu. Nic nie było w tym czasie słychać, jedynie szum motorów, świst kul i trzask przy ich rozrywaniu. Ten zamęt trwał z piętnaście minut, wreszcie samoloty odleciały. Ludzie poczęli wychodzić ze swych kryjówek. Na wszystkich twarzach malowało się wielkie przerażenie. Szukano się nawzajem i odkrywano spustoszenia – wyniki nalotu. Okazało się, że tylko jeden dom został zniszczony i kilku ludzi zostało rannych na moście, tymi natychmiast się zaopiekowano[1009].

Również tekst wypracowania Bacańskiego mógłby zostać wzięty za opowiadanie. Gdyby popatrzeć na rękopis, autor nie stosował znaków interpunkcyjnych, jednak pisząc, starał się oddać grozę sytuacji. Wydaje się, że przedstawiona historia została przez Bacańskiego nie tylko zaobserwowana, ale również omówiona lub zasłyszana. Wskazuje o tym informacja o bilansie nalotu. Autor pisze o sowieckich samolotach. Określenie „Sowieci" pojawia się w niektórych wypracowaniach obok Rosjan i Armii Czerwonej. Można sądzić, że zwłaszcza we wschodniej części województwa lubelskiego stosunek do Armii Czerwonej był co najmniej ambiwalentny.

Zeszyty z Trzeszczan

W teczce gromadzącej jednostkę archiwalną w AAN, pośród wypracowań spisanych na pojedynczych lub podwójnych kartkach, wyróżniają się zeszyty. Cztery w niebieskich okładkach, a jeden w białej okładce z ozdobnym tytułem Moje przeżycia wojenne. Pochodzą one ze szkoły powszechnej we wsi Trzeszczany (obecnie Trzeszczany Pierwsze). Teksty wypracowań umieszczone w zeszytach mają od kilku do kilkunastu stron długości. Ich autorami są Marceli Baranowski, Jan Gruszka, Jan Kozicki, Stanisław Lachowicz oraz Marian Oleszczuk. Są to

[1009] Zygmunt Bacański, *Nalot*, kl. V, Horodło, 17 czer. 1946, AAN, Ministerstwo Oświaty w Warszawie, 2/283/0/2.22/1874, k. 220.

wypracowania opowiadające o rzezi wołyńskiej i pacyfikacji wsi w okolicach Drohiczyna. Prawdopodobnie ich spisanie było inicjatywą nauczyciela, który wiedział o dramatycznych losach swoich uczniów i dostarczył im materiałów piśmiennych. Zawarte w zeszytach wypracowania zostały przepisane na czysto, mają też w większości dobrze przemyślaną kompozycję. Na pierwszej stronie wypracowania Stanisława Lachowicza, nad tytułem *Moje przeżycia wojenne. Wypracowanie*, znalazł się napis „W skróceniu", co sugeruje, że nie była to pierwsza i jedyna wersja tekstu, który został ostatecznie skrócony. Na okładce zeszytu znalazł się ozdobny tytuł w obramieniu z liści, a pod spodem narysowany ołówkiem żołnierz, przypominający nieco Szwejka. Opowieść o przeżyciach wojennych Lachowicza rozpoczyna się od opisu przedwojennego miejsca zamieszkania:

> Mieszkaliśmy na Wołyniu, niedaleko Włodzimierza, we wsi Dubniki. Wieś leżała w dolinie, przez którą przepływała mała rzeczka, na środku tworzyła jezioro. Za jeziorem rozciągały się pokryte kwieciem łąki. Za łąkami w górę ciągnęły się ogrody, a dalej wieś, ukryta w sadach niby w lesie. Dalej ciągnęły się pola pokryte pszenicą, żytem i innymi zbożami. Na zachód rozciągał się las. Do tego lasu ganiałem z kolegami krowy. Potem chodziłem do szkoły. Skończyłem pierwszą klasę przed samą wojną. 1 września 1939 r. wybuchła wojna polsko- niemiecka. W naszej wsi zmobilizowali młodych chłopców do wojska.
>
> Wreszcie któregoś dnia w obiad wjechały do wsi czołgi rosyjskie. Na czołgach były czerwone chorągwie i gwiazdy. Ukraińcy witali je wesoło, Polacy ze smutkiem i bólem w sercu. Zaraz też zapisali mnie do szkoły. Byłem zły bo zapisali mnie do pierwszej klasy, którą już ukończyłem.[1010]

Pismo Lachowicza dalej jest mniej staranne, ale czytelne, znajdujemy kilka poprawek pojedynczych liter, kilka dopisków (np. "jedynki" poprawione na "jednostki"). Dużą część zajmują opisy rzezi na Wołyniu. Sporo tu opowieści z drugiej ręki, zasłyszanych od rodziny, ale też związanych z udziałem chłopca w uciecze, obozowaniem w lesie z partyzantami. We Włodzimierzu rodzina czeka na wejście Sowietów. Własny los zostaje spleciony z wielką historią w wersji niepoprawnej:

> Rano przyszli Sowieci. Tak bez przeszkód Sowieci podeszli pod Warszawę. Warszawiacy chcąc okryć się sławą podnieśli powstanie. Ginąc czekali pomocy ze wschodniej strony, lecz ta zbytnio się nie spieszyła, lecz patrzyła z Pragi jak giną powstańcy. Po zdobyciu Warszawy poszli dalej. Nagle we Włodzimierzu porozklejali ogłoszenia „Polacy! Wyjeżdżajcie za Bug! Więc zrobiwszy spis i wyrobiwszy kartę wyjechaliśmy do

[1010] Stanisław Lachowicz, *Moje przeżycia wojenne*, kl. VI, Trzeszczany, 26 czer. 1946, AAN, Ministerstwo Oświaty w Warszawie, 2/283/0/2.22/1874, k. 51-66.

Hrubieszowa. Z Hrubieszo[wa] szukając gospodarki trafiliśmy do Mołodiatycz. Tu skończyłem piątą klasę i teraz kończę szóstą w Trzeszczanach, które leżą trzy kilometry od Mołodiatycz.

Po zakończeniu wojny, w ramach zmian granic, rozpoczęły się przymusowe przesiedlenia ludności polskiej z terenów wschodnich za nową granicę na Bugu. Autor wypracowania opisuje, jak jego rodzina musiała się przenieść do Hrubieszowa, a następnie do Mołodiatycz, szukając nowego miejsca do życia. Mimo trudnych warunków, autor kontynuował swoją edukację, kończąc piątą klasę w Mołodiatyczach, a szóstą w pobliskich Trzeszczanach. Fragment ten oddaje skomplikowaną i bolesną rzeczywistość tamtych czasów, ale jest również bojowym komentarzem wymierzonym w powojenną rzeczywistość i dowodem na to, że nie wszystkie wypracowania podlegały cenzurze ze strony nauczyciela. Na koniec zeszytu z wypracowanie następuje rysunek skrzyżowanych karabinów. Zeszyt z tyłu jest poplamiony atramentem.

„Byłem jeszcze mały". O postrzeganiu dzieciństwa w wypracowaniach

W niejednym wypracowaniu informacja o wieku autora lub autorki rozpoczyna opowieść. Jan Kozicki pisał:

> Kiedy rozpoczęła się wojna polsko-niemiecka byłem jeszcze mały, bo miałem zaledwie sześć lat. Wszędzie ruch był wielki. Ziemia trzęsła się od strzałów armatnich. W powietrzu latały niemieckie samoloty, burcząc groźnie. Pasąc krowy, wsłuchiwałem się we wszystko, choć niewiele rozumiałem, co to znaczy.[1011]

Jan Soboń ze Zwierzyńca spisał swoje przeżycia w czasie okupacji niemieckiej w ujęciu diachronicznym, opisując trzy sceny przemocy ze strony Niemców – z roku 1939, 1943 i 1944. Chociaż nie napisał, do której klasy chodzi, można dostrzec, że kryterium wieku – nieostre i umowne – zdaniem autora miało istotne znaczenie podczas wojny, ponieważ decydowało o strategiach przetrwania.

> W 1944 roku, to już miałem gorzej, musiałem się kryć ze starszymi i nieraz po całych nocach nie spać. A gdy zbliżył się front do Zwierzyńca, to już i z kolegą uciekaliśmy przez wieś i Niemcy nas spotkali, zatrzymali nas i pytali, jak daleko są Rosjanie. Myśmy się tłumaczyli i nie chcieliśmy im mówić, to zamierzył się jeden z nich i chciał z nas któregoś uderzyć. Ale gdzieś ujrzeli wojska rosyjskie, [które] zaczęły strzelać seriami w naszą stronę. Ci Niemcy uciekli, tylko trzech zostało zabitych i jeden ranny, a myśmy na

[1011] Jan Kozicki, *Moje przeżycia wojenne*, kl. VI, Trzeszczany, 25 czer. 1946, AAN, Ministerstwo Oświaty w Warszawie, 2/283/0/2.22/1874, k. 1-21.

miejscu padli, udając zabitych. Za jakieś pół godziny minęło strzelanie. Myśmy wstali i czym prędzej udali się w stronę lasu, gdzie byli rodzice[1012].

W wypracowaniu autor pokazuje, że będąc starszym doświadczał jeszcze większego poczucia zagrożenia. Musiał ukrywać się przed Niemcami, ale w opisane sytuacji unikać również radzieckich kul. Warto zwrócić uwagę na opisaną taktykę unikania odpowiedzi korzystnej dla wroga, które stworzyło kolejną niebezpieczną sytuację w obliczu zagrożenia autor bezpieczeństwo znalazł dopiero w towarzystwie rodziców.

4.4. Relacje dzieci żydowskich

Centralna akcja zbierania rysunków i wypracowań w polskich szkołach mogła stanowić nieco spóźnioną odpowiedź na prężne działania Centralnego Komitetu Żydów Polskich (CKŻP), związane ze zbieraniem powojennych relacji dzieci żydowskich. Mimo prowadzenia badań m.in. nad wpływem wojny na zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży[1013], a także nad demoralizacją[1014], trudno znaleźć akcję dotyczącą polskich dzieci o podobnej randze, co działania m.in. Michała Borwicza i Marii Hochberg-Mariańskiej. Badacze CKŻP zaangażowani w przygotowanie metody do zbierania relacji dzieci, na co zwróciła uwagę Olga Orzeł, nie wartość dokumentacyjną, dowodową zebranych materiałów stawiali na pierwszym miejscu, ale wartość „psychologiczną"[1015]. Akcję zbierania relacji żydowskich dzieci należy uznać za znacznie lepiej zorganizowaną i przemyślaną niż zbieranie wypracowań oraz rysunków przez polską administrację szkolną.

W 1947 roku nakładem Centralej Żydowskiej Komisji Historycznej w Polsce, działającej przy CKŻP, ukazał się tom opracowany przez Marię Hochberg-Mariańską i Noe Grüssa pod tytułem *Dzieci oskarżają*. Redaktorka tomu poprzedziła go również przedmową, jednak warto zwrócić uwagę na uwagi i komentarze poprzedzające w publikacji samą przedmowę. Po stronie redakcyjnej umieszczono informację o sponsorach:

Książka niniejsza ukazuje się dzięki poparciu finansowemu American Joint Distribution Committee, instytucji społecznej, która -— roztaczając opiekę przede wszystkim nad

[1012] Jan Sobań, *Moje przeżycia w czasie okupacji niemieckiej*, Zwierzyniec, 13 czer. 1946, AAN, Ministerstwo Oświaty w Warszawie, 2/283/0/2.22/1874, k. 340.

[1013] Maria Kaczyńska, *Psychiczne Skutki Wojny Wśród Dzieci i Młodzieży w Polsce*, „Zdrowie Pscyhiczne. Kwartalnik poświęcony higienie psychicznej", 1946, nr 1 (1), s. 50–70.

[1014] Zob. Stefan Baley, *Wpływ wojny na psychikę młodzieży i dorosłych w Polsce*, „Psychologia Wychowawcza", 1947, nr 4 (12), s. 1–11; Maria Żebrowska, *Wpływ wojny na przestępczość nieletnich*, „Psychologia Wychowawcza", 1947, nr 4 (12), s. 12–26.

[1015] Olga Orzeł [w:] *Dzieci żydowskie w czasach Zagłady. Wczesne świadectwa 1944-1948. Relacje dziecięce ze zbiorów Centralnej Żydowskiej Komisji Historycznej*, red. Olga Orzeł, Żydowski Instytut Historyczny im. Emanuela Ringelbluma, Warszawa 2014, s. 32.

> dzieckiem żydowskim — pragnęła w ten sposób przyczynić się do u w i e c z n i e n i a d z i e j ó w m a r t y r o l o g i i t y c h d z i e c i w d o b i e o k u p a c j i h i t l e r o w s k i e j.[1016]

Uwagę zwracają wyróżnione przez mnie słowa. W myśleniu o relacjach dzieci, które przeżyły wojnę, istotny był wątek martyrologiczny, dowartościowania ofiar i uznania ich męczeństwa, co nie jest rysem zdecydowanie odmiennym od wspominanych relacji w wypracowaniach polskich dzieci. Na kolejnej stronie znalazło się krótkie słowo od Komitetu Redakcyjnego, w którego skład wchodzili: Nachman Blumental, Józef Wulf, Józef Kermisz oraz Michał M. Borwicz.

> Szereg relacji dzieci o przeżyciach pod hitlerowską okupacją opublikowaliśmy już we wcześniejszych wydawnictwach. M. in. urywki zeznań dzieci złożyły się na odrębną część książki p. n. „Dokumenty Zbrodni i Męczeństwa"... Oddzielnie ukazał się pamiętnik Janki H. p. n. „Oczyma 12-letniej dziewczyny". Fragmenty poświęcone dzieciom publikowaliśmy również w innych wydanych przez nas zbiorach.
>
> Tom niniejszy składa się z zeznań spisanych w oddziałach naszej Komisji, oraz autentycznych pamiętników dzieci. (...)[1017]

Wspomniane publikacje to *Dokumenty zbrodni i męczeństwa*[1018], a także *Oczyma dwunastoletnej dziewczyny*[1019]. W dalszej części wypowiedzi wyjaśniono rolę obojga redaktorów tomu. Noe Grüss dokonał wstępnego wyboru i selekcji materiału jako osoba prowadząca dział badań, po nim pracę nad tomem przejęła Hochberg-Mariańska, która „jako działaczka podziemnej Rady Pomocy Żydom w Krakowie, z szczególną troskliwością gromadziła materiały z tego zakresu już w okresie konspiracyjnym, a po wyzwoleniu kontynuowała prace w tej dziedzinie jako kierowniczka referatu opieki nad dzieckiem przy Wojewódzkim Komitecie Żydów w Krakowie"[1020].

Analizując w tym rozdziale dziecięce głosy, nie sposób pominąć głosów dzieci żydowskich. W przedmowie do tomu redaktorka pisała o tym, że chociaż *Dzieci oskarżają* to zebrane relacje, nie będą służyć międzynarodowym trybunałom karnym, ale stanowią dowód przed innego rodzaju sądem. „Sąd ten będzie międzyludzki. Wyrok wydają dzieci i matki żydowskie"[1021]. Podkreślanie moralnego wymiaru zbieranych i publikowanych relacji

[1016] Maria Hochberg-Mariańska, Noah Gris (red.), *Dzieci oskarżają*, dz. cyt., s. V.
[1017] Tamże, s. VII.
[1018] *Dokumenty zbrodni i męczeństwa*, red. Michał Maksymilian Borwicz, Nella Rost, Joseph Wulf (Książki Wojewódzkiej Żydowskiej Komisji Historycznej w Krakowie nr 1), Centralny Komitet Żydów Polskich, Wojewódzka Żydowska Komisja Historyczna, Kraków 1945.
[1019] Janina Hescheles i in., *Oczyma dwunastoletnej dziewczyny*, dz. cyt..
[1020] Maria Hochberg-Mariańska, Noah Gris (red.), *Dzieci oskarżają*, dz. cyt., s. VII.
[1021] Tamże, s. VIII.

żydowskich ma tutaj charakter analogiczny do motywacji polskiej akcji zbierania świadectw w postaci wypracowań i rysunków. Różnica leży w medialności obu przedsięwzięć. Protokoły i drukowane pamiętniki nie mają oddziałującej na odbiorców warstwy wizualnej. Ich siła działania opiera się na treści, a nie na formie wizualnej.

W dalszej części podrozdziału analizuję krótkie fragmenty czterech zamieszczonych w zbiorze *Dzieci oskarżają* relacji. Każda z nich pochodzi z innej części książki: Getta, Obozy, „Po aryjskiej stronie", W ukryciu. Przywołane i poddane analizie fragmenty dotyczą opisów końca wojny. Jak będzie można zauważyć, koniec wojny ma w osobistych relacjach różny wymiar czasowy.

Nina Boniówna, urodzona w Warszawie 20 lipca 1930 roku, ocalała z egzekucji w getcie warszawskim pod koniec powstania, znajoma spod ściany wepchnęła ją na wóz, którym wyjechała z terenu getta. Koniec wojny opisała w swoim pamiętniku:

> Pozbawiona opieki borykałam się z ciężkim losem, po dwóch miesiącach odnalazłam siostrę. Musiałam się wkrótce z nią rozstać ze względów konspiracyjnych. Przechodziłam po raz drugi okres bardzo dokuczliwego głodu i bombardowania, w czasie gdy Rosjanie zbliżyli się do Wisły. Cieszyłam się, że już są tak blisko, ale jednocześnie obawiałam się, czy przeżyję.
>
> Mieszkałam na wsi, leżącej tuż nad Wisłą. Męczyłam się bardzo. Odczułam moje położenie tym bardziej, że straciłam kontakt ze znajomymi. W tym samym czasie wybuchło powstanie w Warszawie.
>
> 15 stycznia 1945 roku wkroczyła zwycięska Armia Czerwona. Wtedy dopiero zaczęłam płakać. Po kilku dniach przekonałam się, że samopoczucie moje za czasów okupacji było lepsze niż teraz, na wolności. Teraz dopiero odczuwa się brak swoich bliskich, brak nauki i wychowania. Podczas okupacji myśl moja ustawicznie pracowała tylko nad tym, by nie dać się złapać i aby doczekać końca niemieckich zbrodni i pomścić krew naszych bliskich.[1022]

Wspomnienie Boniówny nie jest bogate w detale, jednak autorka wspomina w nim swoją kondycję psychiczną i fizyczną pod koniec wojny, a także opisuje, z jednej strony, radość z nadchodzącego wyzwolenia, z drugiej strony, pozostawanie w warunkach bliskich śmierci głodowej. Z relacji wynika, że wieś, w której dziewczyna się ukrywała na koniec wojny, znajdowała się po lewej stronie Wisły, dlatego wyzwolona została 15 stycznia 1945. W pamiętniku zwracają uwagę słowa o zyskanej wolności, polegającej na uwolnieniu od strachu o własne życie, ale również cechującej się brakiem bliskich osób i planów na przyszłość.

[1022] Nina Boniówna, *Pamiętnik* [w:] *Dzieci oskarżają*, red. Maria Hochberg-Mariańska, Noah Gris, Centralny Żydowski Kompitet Historyczny w Polsce, Kraków, Łódź, Warszawa 1947, s. 11.

Słowa o braku nauki i wychowania można odbierać zarówno jako brak teraźniejszy, ale też jako skargę na stracony czas. Słowa te wskazują bardzo wyraźnie na pustkę odczuwaną przez młodą Żydówkę. Boniówna wspomina, że podczas okupacji pragnęła „nie dać się złapać i (...) pomścić krew naszych bliskich". Marzenie o zemście na Niemcach, rozmyte przez teraźniejszość, wydaje się dość wyjątkowe na tle innych dziecięcych relacji w zbiorze *Dzieci oskarżają*.

Giza Landau, urodzona w Tarnowie 5 maja 1932 roku, opowiadała do protokołu spisanego przez Hochberg-Mariańską o końcu wojny, który spędziła w obozie koncentracyjnym. Po udanych próbach ucieczki z transportu, trafiła do Oświęcimia 21 października 1944 roku. Udało jej się wraz z matką doczekać ewakuacji obozu przez Niemców:

> (...) Tak było aż do 5 stycznia 1945 roku. Wtedy przyszła ewakuacja obozu. Ustawiono nas w szeregi i dano na drogę bochenek chleba z kawałkiem margaryny, i pędzono nas pieszo z wielkim pośpiechem. (...) Jak ktoś osłabł i nie mógł nadążyć, to strzelali od razu. Szliśmy bocznymi drogami, przez las, po śniegu. Wszędzie po drodze leżały trupy, nieraz nawet siedząc. (...) Chleb się skończył, jedliśmy śnieg. Już nikt nie myślał, że to przetrzyma.
>
> Przyjechaliśmy do Ravensbrück, to był obóz kobiet. Spało 30 osób na jednej koi, bez przykrycia. Tam były choroby, głód i brud. Codziennie ludzie umierali jak muchy. Stamtąd nas wywieziono do Neustadt. Dwa i pół dnia siedziałyśmy w otwartych wagonach. Trupy się wyrzucało na śnieg i tak leżały. Już nikt nie był podobny do człowieka. Ja prawie nic nie widziałam na oczy, mamusia też wyglądała jak trup. Zapędzono nas do stajni, leżałyśmy na słomie, nie było ani wody do mycia, ani się czym przykryć. Bardzo już chciałam umrzeć, tylko mamusia mnie prosiła, żebym jeszcze wytrzymała. Dawali kawę i po kawałku chleba, ale trzeba się było bić, żeby się dostać do kotła. Nie wiem, jak mamusia jeszcze miała tyle siły, żeby zdobyć dla mnie jedzenie. Była jedna Lageralteste, która nienawidziła Żydów, całą zupę nam kradła i biła jak bandytka. Wtedy kobiety strasznie umierały, panował tyfus i „Durchfall" (biegunka). Tak siedziałyśmy do 2 maja, było nas co dzień mniej. Wtedy zrobili „Blocksperrę" i zabili drzwi i okna deskami, my siedziałyśmy w środku i wszyscy mówili, że nas wysadzą w powietrze albo spalą. Ale nie zdążyli, bo nadeszli Amerykanie i oswobodzili nas. Nie mogłam od razu uwierzyć, że naprawdę już nam nic nie grozi. Ale zaczęli nam dawać jedzenie, dużo czekolady i wtedy zrozumiałam, że to już jest po wojnie.
>
> Szłyśmy do domu trochę pieszo, a trochę jechałyśmy. Potem mamusia pojechała do Sącza i Gdyni, starać się o fabrykę i szukać tatusia, bo ktoś powiedział, że tatuś żyje. Na razie jestem w Zakopanem, w Zakładzie i chodzę do szkoły. Chciałabym zapomnieć o tych obozach, ale nie mogę, bo inne dzieci też dużo przeszły i ciągle sobie o tym

opowiadają[1023].

Obozowa opowieść Landau jest opowieścią o życiu w warunkach ekstremalnych, na granicy śmierci. Dziewczyna w oczekiwaniu na matkę mieszka w Domu Leczniczo-Wychowawczym w Zakopanem. W jej opowieści interesujący wydaje się podziw dla postawy matki, która przez cały czas w obozie robiła wszystko, żeby zachować córkę przy życiu. Uwagę zwraca także powiązanie otrzymania dużej ilości czekolady z diametralną zmianą sytuacji i świadomością końca koszmarnej wojny. W relacji spisywanej podczas pobytu w placówce wybija się również żywość wspomnień i wzajemne wzmacnianie przez dzieci zbiorowej pamięci, a jednocześnie traumy. Landau mówi „inne dzieci też dużo przeszły", co wydaje się eufemizmem w kontekście jej doświadczeń, dotyczących przecież osoby zaledwie trzynastoletniej.

Józef Leichter, urodzony 4 lutego 1933 roku w Medyni Głogowskiej k/Łańcuta, na początku 1943 roku zatrudnił się u gospodarza w podkarpackiej wsi Nowy Borek. W relacji zaprotokołowanej przez Dawida Haupta w Przemyślu, uwagę zwraca opis dobrych stosunków Józefa z gospodarzem, wdzięczność za niewydanie, ale także opis pochwały kierowanej przez gospodarza do chłopaka za pracowitość i uczciwość. W pierwszych powojennych latach bardzo rzadko formułowano publicznie krytyczne uwagi wobec postaw Polaków. Wypadało ich raczej chwalić i dziękować:

> (...) O matce mojej nic nie słyszałem od kilku miesięcy, również i o bracie starszym, a tym mniej wiedziałem, czy mój ojciec i brat najstarszy żyją. Tęskniłem bardzo za nimi wszystkimi i nieraz bardzo płakałem, gdy nikt tego nie widział.
>
> Chłopcy wiejscy dokuczali mi, mówiąc, że matkę moją (którą nazywałem ciotką) Niemcy już zastrzelili i że mnie zastrzelą. Nie wierzyłem im, jednak strasznie bałem się, że matce coś złego się stało.
>
> Na żniwa 1944 roku przyszły wojska sowieckie. Na dzień przedtem mój gospodarz poszedł na ich spotkanie, by im powiedzieć o tym, gdzie i w jakiej sile znajdują się wojska niemieckie. Wszyscy mieszkańcy wioski opuścili swoje domy i ukryli się w polu, pod skałą.
>
> Również i ja tam poszedłem, zabierając bydło gospodarza. Nazajutrz wrócił mój gospodarz ze Sowietami i zabrał mnie z bydłem do domu. Jeszcze tego samego dnia przyszła do mnie matka moja i zawiadomiła mnie, że brat mój Dawid żyje. O ojcu moim i bracie najstarszym nic nie wiedziała. Wybrała się więc do naszej wioski rodzinnej, Medyni Głogowskiej, aby się tam dowiedzieć o losach naszych najbliższych i innych krewnych, którzy ukryli się z ojcem w lesie. Ja tymczasem pozostałem w służbie u Trojanowskiego.

[1023]Giza Landau, *Protokół* [w:] *Dzieci oskarżają*, red. Maria Hochberg-Mariańska, Noah Gris, Centralny Żydowski Kompitet Historyczny w Polsce, Kraków, Łódź, Warszawa 1947, s. 47–48.

> Po upływie miesiąca wróciła matka i od niej dowiedziałem się, że już nie mam ojca i brata najstarszego.[1024]

Chłopiec miał 10 lat gdy trafił do Nowego Borku. W relacji nie skarżył się na pracę fizyczną, ale opisywał swoje przeżycia emocjonalne („Tęskniłem bardzo za nimi wszystkimi i nieraz bardzo płakałem, gdy nikt tego nie widział"), a także odcięcie od wiadomości. To doświadczenie braku wiedzy o losach bliskich było typowe dla czasów wojny, jednak wyjątkowo dojmujące dla ukrywających się Żydów. Leichter kończy swoją relację informacją, że po wyzwoleniu dalej przez jakiś czas pracował u swojego wybawcy.

Zaledwie kilkuletni Eryk Holder, urodzony w Stanisławowie w 1937 roku, opowiedział do protokołu sporządzonego przez Dawida Haupta, że dzięki kosztownościom rodzinnym przekazanym w zamian za schronienie, trafił do specjalnie wybudowanej dla niego komórki w ogrodzie państwa Łopatyńskich. W czasie budowy schronienia przebywał u siostry Łopatyńskiego, którą w relacji nazywa „ciocią":

> Nigdy nie przystąpiłem do otworu w komórce, chociaż słyszałem, jak dzieci bawią się w ogrodzie i zawsze pamiętałem o tym, żeby mnie nikt nie zauważył. Nie bałem się, że jestem sam w komórce i nie płakałem nigdy. Tylko było mi bardzo smutno za tatusiem i mamusią.
>
> Mój tatuś poszedł po kilku dniach z mieszkania cioci do koszar, gdzie mieszkali Żydzi. Pracował jakiś czas na kolei. Pewnego dnia przyszedł pan Łopatyński z roboty i powiedział, że tatusia mojego Niemcy zastrzelili, że zabierali Żydów z roboty na cmentarz i wtedy mój tatuś począł uciekać, a Niemiec to zauważył i zastrzelił go.
>
> Gdy wojska radzieckie wypędziły Niemców ze Stanisławowa, pan Łopatyński zabrał mnie z komórki do swojego mieszkania, a po tygodniu oddał mnie do rodziny żydowskiej, Helimanów, którzy się uratowali. Gdy Hellmanowie wyjechali ze Stanisławowa, zabrali mnie z sobą i oddali do ochronki żydowskiej w Przemyślu. Tutaj jest mi dobrze, bo jestem razem z innymi dziećmi. Chodzę teraz do pierwszej klasy.
>
> Nie miałem rodzeństwa. Gdy byłem w domu siostry pana Łopatyńskiego, bawiłem się wspólnie z jej synem Rysiem. Ryś kochał mnie i nigdy mi nic złego nie zrobił.
>
> „Ciocia" uczyła mnie pacierza „Ojcze nasz" i „Zdrowaś Mario". Wiedziałem o tym, że jestem dzieckiem żydowskim i że Niemcy chcą mnie za to zabić.[1025]

Chłopiec opowiada o tym, jak w ukryciu dzielnie znosił nudę i samotność, ale tęsknił za rodzicami. Koniec wojny w opowieści Eryka Holedera okazał się szczęśliwy, chociaż wojna

[1024] Józef Leichter, *Protokół* [w:] *Dzieci oskarżają*, red. Maria Hochberg-Mariańska, Noah Gris, Centralny Żydowski Kompitet Historyczny w Polsce, Kraków, Łódź, Warszawa 1947, s. 70–71.

[1025] Eryk Holder, *Protokół* [w:] *Dzieci oskarżają*, red. Maria Hochberg-Mariańska, Noah Gris, Centralny Żydowski Kompitet Historyczny w Polsce, Kraków, Łódź, Warszawa 1947, s. 117.

zabrała mu bliskich, w tym ojca. Chłopiec po wkroczeniu Armii Czerwonej może opuścić kryjówkę (nie wspomina o jej niewygodzie) i trafia do żydowskiej instytucji opieki oraz do szkoły. Docenia bliskość innych dzieci, a także wyjaśnia do protokołu, że mimo młodego wieku wiedział o swojej żydowskości „i że Niemcy chcą mnie za to zabić".

Przywołane głosy dzieci żydowskich wymagają krótkiego komentarza. Stworzenie sytuacji komunikacyjnej, w której rejestrowano z uwagą głosy dzieci wydaje się bardzo wartościowe dla badaczy. Należy jednak pamiętać, że prowadzący nagrania mieli kontrolę nad sytuacją komunikacyjną; możliwość takiego prowadzenia rozmowy, żeby wydobyć jak najwięcej szczegółów. Mimo bardzo różnych opowieści, strukturalne podobieństwo historii przedrukowanych przez Hochberg-Mariańską jest pod tym względem uderzające. Wyzwolicielem w relacjach dzieci zazwyczaj jest armia radziecka, a obóz w Ravensbrück wyzwalają Amerykanie. Zmiana sytuacji Żydów następuje zazwyczaj w momencie „wyzwolenia", chociaż koniec wojny w przełożeniu na jednostkowe losy w każdym z opisanych przypadków ma zupełnie inną dynamikę i inne budzi emocje.

4.5. Dzienniki dziecięce

Pod koniec listopada 1953 roku na łamach tygodnika „Nowa Kultura" opublikowano fragmenty dziennika osobistego[1026] nastolatki z podwarszawskiego miasteczka[1027]. Tekst zatytułowano *Pamiętnik uczennicy*[1028] i opatrzono komentarzem – jak okazało się niedługo później, gdyż początkowo komentarz był anonimowy – autorstwa Tadeusza Konwickiego. Publikacja wyboru z pozoru zwyczajnych zapisków nastoletniej dziewczyny – ze względu na żywe, chociaż nie zawsze przychylne zainteresowanie czytelników – stała się ważnym epizodem w historii tygodnika, a także, jak twierdzili niektórzy badacze, w historii kultury polskiej. Po latach Jerzy Smulski zrekonstruował debatę prasową[1029], która ostatecznie doprowadziła do złożenia samokrytyki przez redakcję „Nowej Kultury". Badacz docenił znaczenie samego *Pamiętnika uczennicy*, pisząc: „druk tego tekstu uczynił wyłom w dogmatycznej wizji świata, ukazał bowiem autentyczne życie młodzieży – jakże odmienne od schematów znanych

[1026] Pojęciem tym posługuję się za francuskim badaczem diariuszy, Philippe'em Lejeune'em. Tworzenie dziennika jest dla niego aktem prowadzącym do powstania serii datowanych śladów. Por. Philippe Lejeune i in., *"Drogi zeszycie...", "drogi ekranie...": o dziennikach osobistych*, dz. cyt..

[1027] Fragmenty podrozdziału zostały opublikowane w formie artykułu naukowego. Zob. Marcin Gołąb, *„Straszliwie się nudzę. Żeby się już zaczęły lekcje". Dziennik nastolatka jako źródło do badań nad historią kultury polskiej pod koniec lat 50. XX wieku*, „Teksty Drugie", 2018, nr 6, s. 361–379.

[1028] Pamiętnik uczennicy, „Nowa Kultura", nr 48, 1953, s. 3-4.

[1029] Jerzy Smulski, *Epizod z dziejów przedpaździernikowej „odwilży". Wokół „Pamiętnika uczennicy"* [w:] *Polonistyka toruńska uniwersytetowi w 50 rocznicę utworzenia UMK. Literaturoznawstwo*, red. J. Kryszak, WUMK, Toruń 1996, s. 171–179.

z socrealistycznej literatury”[1030], jednak zauważał również, że: „Burzę wywołał (...) raczej wstęp Konwickiego niż wyznania uczennicy”[1031].

Analiza Smulskiego jest próbą wpisania publikacji w ciąg zdarzeń, który doprowadził do późniejszych przemian kulturalnych i politycznych, zakończonych krótkim okresem specyficznej wolności po październiku 1956 roku. W znacznie mniejszym stopniu badacz zainteresował się treścią *Pamiętnika uczennicy*, ograniczając się do omówienia lektur autorki oraz jej wyobrażeń o świecie i sobie samej[1032], a także wspominając o obecnym w zapiskach licealistki pierwiastku erotycznym (licealistka wspomina o jednym chłopcu, którego darzy uczuciem i z którym się całuje, chociaż Konwicki w komentarzu wylicza kilkunastu). Zdaniem Smulskiego wątek erotyczny intrygował czytelników, bowiem nie występował w literaturze socrealistycznej.

Smulski w konkluzji swych rozważań pisze o młodzieży i jej autentycznym życiu, opierając swoje twierdzenia na opiniach dorosłych, w znikomym tylko stopniu analizując same zapiski nastolatki. Być może kategoria „młodzieży” była określeniem zewnętrznym, stosowanym wobec pewnej grupy, jestem jednak przekonany, że nie można dziś posługiwać się tą kategorią hasłowo, uciekając od historycznego ukonkretnienia. Nie można również, zgodnie z postulatami nowoczesnej historiografii, pisać o przedstawicielach pewnej grupy nie uwzględniwszy ich głosu. Osobnym, lecz nie mniej ważnym problemem wydaje się kwestia, czy rzeczywiście, jak pisze Smulski, dziennik przedstawiał autentyczne życie całej młodzieży, czy tylko jednej jej przedstawicielki, wywodzącej się z konkretnego środowiska, dorastającej w specyficznych warunkach. Klasowe usytuowanie dziewczyny (drobnomieszczańsko-inteligenckie) i jego niereprezentatywny dla ogółu młodzieży status podkreślał Tadeusz Konwicki. Kwestia przynależności klasowej była również wspomniana przez krytyków publikacji.

W moim przekonaniu zapiski licealistki można dziś przeczytać na znacznie więcej sposobów. Zawierają opis codziennego życia, w którym obowiązki szkolne przeplatają się z szalonymi przygodami (takimi jak wyrywanie kartek z wykradzionego dziennika klasowego i podpalanie ich w publicznej toalecie), a także troskami i radościami. To, co stanowi materię literacką, można jednak odczytywać nie tylko w kategoriach fabularnych, ale także spróbować w zapiskach licealistki dostrzec materialność przedstawionego przez nią świata, panujące w nim reguły społeczne, historyczną topografię miejscowości, w której autorka mieszkała – a więc badając dziennik osobisty jako praktykę, zgodnie z założeniami wspomnianej już wcześniej koncepcji Philippe’a Lejeune’a.

[1030] Tamże, s. 179.
[1031] Tamże, s. 177.
[1032] Tamże, s. 175–176.

Dlaczego jednak dziennik miałby być odpowiednim źródłem do badania młodzieży? Lejeune pisze o ankietach przeprowadzonych przez francuskie Ministerstwo Kultury w 1988 roku, w których 7% badanych przyznało, że w trakcie ostatnich 12 miesięcy prowadziło dziennik lub zapisywało swoje wrażenia i refleksje. W 1997 roku było to 8%.[1033]. To samo badanie pokazało, że najczęściej autorami dzienników są osoby w grupie wiekowej 15-19 lat (dzienniki prowadziło 13% ankietowanych), a wraz z wiekiem liczba osób piszących dzienniki spada (11% w grupie 20-24 lata, 8% w grupie 25-54 lata, a po 54 roku życia – 6%). Dla młodszych grup wiekowych badania nie przeprowadzono, chociaż Lejeune antycypował jego wyniki, wskazując, że zapewne okazałoby się, że istnieje przede wszystkim grupa dziewcząt w wieku 10-14 lat, które prowadzą swoje zapiski. Lejeune podkreślił również, że - według badań statystycznych - do 25 roku życia to kobiety stanowią większość prowadzących dzienniki. Popularność pisania dzienników przez młodzież francuski badacz tłumaczy po pierwsze wpływem szkół, opierając się na powiązaniu liczby powstających dzienników z poszerzającym się dostępem do edukacji i przyborów piśmiennych, takich jak na przykład zeszyty. Po drugie, Lejeune dostrzega te cechy dziennika, które mogą być atrakcyjne dla nastolatka – dziennik pozwala zdystansować się od pewnych problemów, jest powiernikiem i pocieszycielem. Przyjmując za Lejeune'm, że dziennik stanowił (a być może nadal stanowi) jeden z typowych wytworów nastolatków, jestem przekonany, że należy wykorzystać go przy badaniu młodzieży, a także przy analizowaniu zagadnień, które mogły zostać utrwalone wyłącznie w optyce nastoletnich autorów dzienników.

Za prekursorską pracę wykorzystującą dzienniki osobiste dzieci i nastolatków w badaniach nad historią kultury należy uznać książkę Justyny Kowalskiej-Leder *Doświadczenie Zagłady z perspektywy dziecka w polskiej literaturze dokumentu osobistego*[1034]. Pierwszą część pracy autorka poświęciła refleksji nad dziennikami dzieci żydowskich pisanymi pod niemiecką okupacją (druga część dotyczyła autobiografii). Analizując zgromadzony materiał – 6 dzienników – badaczka przyjęła, że stanowi on źródło wiele mówiące zarówno o samych praktykach diarystycznych, jak i o Zagładzie. Nie powstają natomiast prace dotyczące lat powojennych, opierające się nawet częściowo na dziennikach osobistych dzieci i nastolatków. Być może dzieje się tak z powodu utrwalonego stereotypu o zawartości takiego dziennika (że są to egzaltowane wyznania), a także przekonania, że jest to źródło co prawda cenne, ale przede wszystkim dla biografistyki.

Za Philippe'em Lejeune'em przyjmuję, że badanie dzienników musi być badaniem prak-

[1033]Philippe Lejeune i in., *"Drogi zeszycie...", "drogi ekranie...": o dziennikach osobistych*, dz. cyt., s. 34.
[1034]Justyna Kowalska-Leder, *Doświadczenie Zagłady z perspektywy dziecka w polskiej literaturze dokumentu osobistego*, dz. cyt..

tyki ich tworzenia, a nie tylko refleksją nad ich warstwą tekstową. Pisanie dziennika stanowi więc dla mnie praktykę, której rezultat – dziennik – jest, jak twierdzi Lejeune, antyfikcją. Francuski badacz tym samym wskazuje na dążenie diarystów do relacjonowania prawdy, chociaż nie przekreśla subiektywnego charakteru dziennika osobistego. Co więcej, jak zauważa Justyna Kowalska Leder, badanie dziennika pozwala prześledzić, w jaki sposób określone wydarzenia (ale też przestrzenie, lektury, relacje społeczne) mogły być doświadczane i rozumiane przez jego autora, lub szerzej, przez grupę społeczną, do której autor przynależy[1035]. Kowalska-Leder zauważa również, że badając efekt praktyki diarystycznej, obcujemy nie z doświadczeniem w jego istocie, ale z zapisem doświadczenia. Do twierdzeń Kowalskiej-Leder należy dodać, że dziennik poza tekstem może zawierać także rysunki, wklejone artefakty; doświadczenie zostaje utrwalone nie tylko w postaci tekstu, znaczące są także różne aspekty materialności dziennika.

Zapiski z dziennika 11-letniego chłopaka

Łatwo rozpoznać autora omawianego dalej dziennika. To znany później pisarz, ikona młodzieży wielu kolejnych pokoleń, twórca „męskiej" literatury. Gdy autor tworzy swoje pierwsze zapiski w zwykłym zeszycie w linie, wciąż jest Mareczkiem, ma na początku ich prowadzenia 11 lat i mieszka w Częstochowie (zapiski od 12 lutego do 30 marca 1945 roku), Katowicach (zapiski od 2 kwietnia do 7 maja 1945 roku), na koniec trafia do Wrocławia (zapiski od 21 sierpnia 1946 roku 24 października 1946 roku). Po drodze odwiedza Białystok, ale tam nie pisze). Proponuję traktować dziecięcy dziennik Marka Hłaski jako zapiski chłopca, a nie znanego pisarza w dzieciństwie. Utrzymanie takiej perspektywy pozwoli docenić to źródło jako opowieść o dzieciństwie i młodości, a nie o konkretnej osobie, co nie przekreśla osobowości autora, która objawia się wyraziście od pierwszych zdań.

Dziennik Marka Hłaski, nazywany przez niego „pamiętnikiem", został opublikowany po raz pierwszy przez Zytę Kwiecińską jako dodatek do książki *Opowiem Wam o Marku*[1036]. Publikacja Kwiecińskiej starannie oddaje treść dziennika, nie zawiera jednak prostych ilustracji wykonanych przez autora dziennika zdobiących poszczególne wpisy, a jedynie ich opisy. Oryginał pamiętnika przechowywany jest wraz z rękopisami późniejszej twórczości Hłaski w zbiorach Ossolineum we Wrocławiu[1037]. Na dziennik składają się cztery zeszyty w rozmiarze

[1035]Tamże, s. 13.

[1036]Marek Hłasko, *Pamiętnik Marka Hłasko* [w:] Zyta Kwiecińska, *Opowiem Wam o Marku*, red. Zyta Kwiecińska, Wydaw. Dolnośląskie, Wrocław 1991, s. 108–151.

[1037] Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Marek Hłasko. Dzienniki i relacje z lat 1945-1948, 18256/II, 1945. W rozprawie cytuję fragmenty dziennika z wydania drukowanego, jednak niekiedy odwołuję się do rękopisu. Wówczas podaję numer karty.

A5 w linię, oraz luźne karty z zapiskami z Wrocławia oraz „reportażem" *U nas we Wrocławiu – migawki wrocławskiej*. Pierwszy zeszyt podpisano na okładce „Pamiętnik M. Hłasko, Nº1". Okładka lekko poplamiona atramentem na pierwszej stronie. Pierwszy zapis w dzienniku pochodzi z 12 lutego 1945 roku i nosi tytuł *Pech*. Diarysta zanotował najpierw „1944", ale ostania „4" została ołówkiem poprawiona na „5". Błąd powtarza się niecały miesiąc później. Taka omyłka wydaje się typowa, zdradza jednak długą adaptację Hłaski do nowego roku, powodowaną brakiem potrzeby rozmyślania na temat bieżącej daty.

Susan Engel podkreśla, że dzieci nie zaczynają życia z umiejętnością ani motywacją do pisania autobiografii, zalążki tej praktyki pojawiają się dość wcześnie za sprawą rozmów i wspomnień dzielonych z innymi. Autorka wskazuje na znaczenie tych wczesnych reminiscencji jako podstawy do rozwoju autobiograficznego pisarstwa w późniejszym życiu[1038]. Praktyka diarystyczna Marka Hłaski zdaje się wyrastać wprost z ambicji literackich i marzeń o nauczeniu się pisania. Początkowo każdy wpis posiada swój tytuł, niczym opowiadanie. Od pierwszej strony dziennika czuć pewien rys humorystyczny w zapiskach Hłaski, co mogło brać się z jego lektur, wśród których, jak sam zdradzał, znajdował się tygodnik „Szpilki". 2 maja 1945 roku notował:

> Obudziłem się dzisiaj w smętnym nastroju, nie wiem sam, dlaczego. Poszedłem do kiosku z gazetami i kupiłem numer „Szpilek". „Szpilki" jest to ilustrowana gazeta, w której są same dowcipy i kawały. Potem poszedłem do fryzjera, bo moja głowa zupełnie nie jest podobna do głowy człowieka — tylko łudząco przypomina zgniły stóg siana. Czekałem u tego przeklętego fajtłapy z 1/2 godziny, aż w końcu zapytałem się go, czy ma mnie zamiar ostrzyc dzisiaj, czy też nie. Odpowiedział mi: „Poczekaj, pierónie, czekać casu nie mos". „Nie mos!" — odpowiedziałem mu z wściekłością. Trzasnąłem drzwiami i poszedłem do domu. Przeczytałem „Szpilki" i w beznadziejnym nastroju zacząłem rozmyślać o tym, że kosztowały aż 5 zł!

Słowa te pokazują nie tylko źródło poczucia humoru i narzędzie kształtowania się ironicznej satyry Hłaski, która w dzienniku obecna jest w wielu zapiskach, ale również poważny, chociaż zapisany z niepoważną intencją, motyw etnograficzny dotyczący Śląska i gwary śląskiej. Świadomość pobytu na Górnym Śląsku jest przez autora zapisków ogrywana na wiele różnych sposobów, takich jak opis krajobrazu: „Jestem na Śląsku. Co trzy kroki jest huta lub fabryka. Las kominów i dźwigów. Wysokie kominy strzelają pod niebo. Turkot i jazgot bezustanny. Słońca nie widać, bo w powietrzu unosi się czarny pył węglowy. Huczą i terkoczą równym rytmem pracy maszyny"[1039].

[1038] Susan Engel, *Children's Life Writing*, dz. cyt..
[1039] Marek Hłasko, *Pamiętnik Marka Hłasko*, dz. cyt., s. 134.

Przyjazd z Białegostoku do Wrocławia jest dla Hłaski okazją powrotu do pisania dziennika. Technicznie pamiętnik ten ma inny charakter, wpisy nie powstają w zeszycie, ale na luźnych kartkach. 21 czerwca 1946 roku Marek Hłasko przypomniał sobie, że od dawna nie zaglądał do swoich zapisków:

> Ile czasu nie pisałem, nie pamiętam, ale myślę, że jakiś rok. Bardzo dobrze, roczna wyrwa w pamiętnikach, fju. Zawsze jestem za Alą, która przyjechała do mnie w odwiedziny. Pamiętam, że pamiętnik swój zacząłem pisać przeszło rok temu. Nie wiem, czy od tego czasu nauczyłem się dobrze pisać. Ale co tam dobrze — czy w ogóle nauczyłem się pisać. Jeśli zacznę teraz regularnie pisać swój pamiętnik, to przeczytawszy te stare i te przyszłe, zobaczę, jak kolosalna między nimi wytworzy się zmiana. Tamte to były bazgroły małego chłopca, który, że tak powiem, wkroczył w II-gi okres swojego życia. Życie ma trzy okresy. I-szy: bobo małe, grzebanie w piasku itd. II-gi okres jest już okresem dużo poważniejszym. Z okresu duchów, krasnoludków itp. wkracza się w okres rozmaitych technicznych rzeczy, książek kowbojskich i kryminalnych, a także dziewczynek. Wtedy ostatni grosz wydaje się na lody i kino. III okres to okres dojrzałego mężczyzny. Tyle na dzisiaj.[1040]

Słowa te wymagają szerszego komentarza. Chłopiec traktuje swoje pisanie jako narzędzie obserwacji zmian zachodzących w nim samym, a także w rozwoju własnych umiejętności pisarskich. Jest to potwierdzeniem literackich inspiracji w prowadzeniu dziennika, który staje się rodzajem pisarskiego laboratorium. Dla dorosłych pisarzy to typowa funkcja dziennika[1041]. W przypadku Hłaski wydaje się, że jego dziennik jest zbyt eklektyczny, by był wyłącznie laboratorium pisarza. W cytowanym fragmencie zwraca również uwagę typologia dotycząca okresów życia, a właściwie, jak się okazuje, okresów życia mężczyzny. Chciałbym przywołać w tym miejscu kategorię „samowiedzy obyczajowej" wykorzystywaną przez Małgorzatę Szpakowską w innym kontekście[1042] i zawęzić ją do samowiedzy na temat dzieciństwa. Marek Hłasko bowiem odrzuca w swoim podziale istnienie tzw. średniego dzieciństwa, czyli okresu, w którym dziecko wchodzi w system szkolny, rozwija swoje umiejętności społeczne i edukacyjne, a także konstruuje stopniowo swoją tożsamość. Niezależnie od genderowych atrybutów dorastającego chłopca – technicznych rzeczy, kowbojów, historii kryminalnej i płci przeciwnej – w wizji tej dziecko z przedszkola wkracza prosto w okres dojrzewania. Typologia ta, przyłożona do rzeczywistości społecznej, wpisywałaby się w postulaty cytowanego w

[1040] Tamże, s. 144.

[1041] Paweł Rodak, *Między zapisem a literaturą. Dziennik polskiego pisarza w XX wieku (Żeromski, Nałkowska, Dąbrowska, Gombrowicz, Herling-Grudziński)*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2011, s. 62–66.

[1042] Małgorzata Szpakowska, *Chcieć i mieć. Samowiedza obyczajowa w Polsce czasu przemian*, dz. cyt., s. 12–13.

pierwszym rozdziale Jana Hendrika van den Berga[1043]. W innym z zapisków, w kontekście fascynacji osobą Ali, Hłasko żalił się jednak na „los 11-letniego człowieka, który nie może rozporządzać samym sobą"[1044].

Na podstawie dziennika Marka Hłaski można wnioskować, że harcerstwo po wojnie odgrywało istotną rolę w życiu młodzieży, stanowiąc formę organizacji, która zajmowała się kształtowaniem umiejętności praktycznych, rozwijaniem ducha współpracy i wspólnoty, a także wpojeniem wartości patriotycznych. Jak już pisałem, wartość harcerstwa za sprawą wojny i legendy harcerzy-żołnierzy diametralnie wzrosła. Hłasko wspomina i opisuje swoje przyjęcie do drużyny harcerskiej. Fragment ten demaskuje nieco butnego narratora. W dziennikowym opisie zanotowany 17 marca 1945 roku Marek-interesant wchodzi na chwilę w skórę dziecka:

> Siedzimy, siedzimy, ale nagle Jurek wstaje, wyjmuje zegarek i mówi „No to na mnie czas". Powstaje, bierze czapkę, zasalutował i wyszedł. A ja chyłkiem za nim. Zauważył mnie i mówi „To teraz idziesz na spacer?" A ja wybąkałem „nie, ja do pana za interesem", do mnie? zdziwił, a no tak. A no to, powiadam. A jaki to interes? zapytał. Czy pan by mógł mnie zapisać do harcerzy, wybełkotałem. Padły zapytania, wiek? do jakiej szkoły chodzisz? Wiek nieduży, 11 lat. Do szkoły żadnej nie chodziłem. Jurek powiedział. Jak będziesz chodził do szkoły, to się przepisz do innej drużyny, a jutro pójdziesz z Bernardem na zbiórkę gimnazjum Sienkiewicza o 8 rano. Do widzenia druhu! Paluchy podnoszą się do czoła, trzask obcasami. Jurek odszedł. Jutro o 8 rano.

Fascynacja harcerstwem wydaje się w opisach zawartych w dzienniku autentyczna, a przynajmniej uwiarygodnia ją ogromna energia bijąca z opisu harcerskiej wyprawy oraz kronikarski harcerski rys zapisków (30 marca 1945 roku):

> Chodziłem na zbiórki. Uczyłem się robić zwroty, maszerować noga w nogę itd., ale opiszę wczorajszą wycieczkę harcerską. O godz. 6.30 stałem już z plecakiem. W plecaku miałem kartofle, słoninę, dwa jajka ugotowane na twardo i chleb. O wstąpiłem Po Staśka i Bernarda. O godz. 7.30 miała być zbiórka. We trójkę poszliśmy na miejsce zbiórki (Plac Katedralny). Tam już było kilku chłopców z plecakami, lornetkami, siekierami, małymi łopatkami saperskimi (saperkami), bagnetami i pledami. Ranny chłód dokuczał mi bardzo. (...)
>
> Ruszamy w poszukiwaniu dogodnego miejsca na obóz. W końcu znaleźliśmy małą polankę wśród gęstego lasu. Przez polankę przepływa szemrzący srebrzysty strumyk. Gdy spojrzę w górę, zobaczę tylko lazurowy płat nieba. Przez czarny gąszcz leśny przedzierają się złote promienie słońca, które igrają w srebrzystym strumyku. Ptaki śpiewają.

[1043]Zob. section 1.9.
[1044]Marek Hłasko, *Pamiętnik Marka Hłasko*, dz. cyt., s. 136.

> Zrobiliśmy szałas. Kucharze obozowi ugotowali zupę (pomysł), którą by świnia (Hitler) pogardziła. W końcu ze śpiewem wyruszamy do domu. O 12.30 wieczorem jestem w domu (o godz. 8. zaś jest godzina policyjna).

Z tekstu obszernego i tak cytatu wyciąłem historię o trzech żołnierzach w niemieckich mundurach na polanie w lesie pod Częstochową. Wydaje się to raczej sytuacją niemożliwą lub harcerską grą i inscenizacją. Ucieczka wystraszonych „Niemców" nie popsuła historii, w której na zwiad wybrany został diarysta wraz z kolegami. Autora można uznać za utalentowanego harcerskiego kronikarza, który sprawnie rejestruje rzeczywistość zbiórki harcerskiej, z jej wadami i zaletami, a tekst ubogaca opisami przyrody. Zapisuje również szczegóły obyczajowe, które umykają w wielu rodzajach źródeł. Istnienie godziny policyjnej, ale i możliwość – z powodu zbiórki harcerskiej – jej naruszenia. Wyjazd z Częstochowy, odcina chłopaka od harcerstwa (i od Ali). Poszukiwanie harcerstwa – a właściwie drużyny harcerskiej na Śląsku, stanowią kolejny humorystyczny motyw dziennika („Przeklęty czarny Śląsk nie umiał zorganizować tego, co potrzebne jest najbardziej przy jego spolszczaniu — harcerstwa.")[1045].

We Wrocławiu, 22 sierpnia 1946 roku, mimo choroby, notuje z nieskrywanym zachwytem:

> Jest teraz godzina 8.15 rano, a mnie już zagnało do pisania. Wróciwszy z obozu harcerskiego rozchorowałem się na zapalenie ucha środkowego. Muszę teraz leżeć w łóżku, co należy do bardzo wątpliwej przyjemności. Obóz był w Obornikach i wcale mi się nie podobał. Cóż to jest za obóz w parku? Obóz powinien być w lesie, z daleka od ludzi i miast. Bo to wszystko to jest lipa. Chciałbym jeszcze kiedy pojechać na obóz, ale na obóz zastępu. Czy z 70 chłopcami można urządzić coś porządnego? A w 6—7 to zawsze. Zresztą my mamy tak fajnego zastępowego, że trudno chyba o lepszego. Nazywa się Zbigniew Tyszko. Ma lat 15 i stopień Ćwika. To jest chyba 1-szy zastęp w życiu, gdzie czułem się dobrze. Zastępowy bardzo równy chłopak, do wszystkich odnosi się po przyjacielsku. Jest już trzy lata w harcerstwie. Umie bardzo ciekawie prowadzić zbiórkę. Na jego zbiórce to jest wszystko. Ćwiczenia z Morse'm, chodzenie po znakach indyjskich, na koniec zbiórki ogniska. W takim zastępie są chłopcy dobrani. O takim zastępie mówi się „zgrany" (...)[1046]

Wspomniany plan nie powstał, jednak wydaje się, że najbardziej pociągała Hłaskę w idei skautingu kwestia dobrej zabawy w męskim towarzystwie, w niewielkim, ale zgranym gronie. Zauważyć można dobrą orientację Hłaski w kwestiach harcerskich – ma wyobrażenie o tym, jak powinien wyglądać prawdziwy obóz harcerski, a także pragnie – co być może

[1045] Tamże, s. 135.
[1046], dz. cyt., s. 145.

charakterystyczne dla chłopca w jego wieku – spędzać czas w niewielkiej grupie rówieśniczej (amerykański socjolog Charles Horton Cooley nazywał taką grupę grupą pierwotną[1047] ze względu na jej właściwości formujące, co rzeczywiście wykorzystały skauting i harcerstwo). Niezwykle interesująca wydaje się postać zastępowego Hłaski (śródrocznego, na obozie był nim kto inny), Zbigniewa Tyszki – „już trzy lata w harcerstwie". Urodzony w 1931 roku Zbigniew Tyszko wstąpił do harcerstwa we wrześniu 1943 roku, był członkiem Szarych Szeregach i jako goniec Harcerskiej Poczty Polowej uczestniczył w powstaniu warszawskim. Po wojnie przez trzy lata przebywał we Wrocławiu, gdzie został wysłany jego ojciec, inżynier zajmujący się elektryfikacją kolei. W klasie maturalnej wrócił do Warszawy i jako inżynier również zajmował się koleją. W Warszawie 1. Wrocławska Drużyna Harcerska przypomniała o sobie, kiedy Tyszko został wezwany do pałacu Mostowskich. O swoich powstańczych i harcerskich losach opowiedział w wywiadzie udzielonym Muzeum Powstania Warszawskiego w 2010 roku[1048].

Jeszcze dwa dni przed pierwszą zbiórką Hłasko przedstawia w dzienniku swój smutek, osamotnienie i mało harcerski styl życia:

> Mam takie piekielne samopoczucie, czuję się taki samotny i opuszczony, że nie wiem, co ze sobą zrobić. Wpadły mi pod rękę papierosy i zapałki. Po chwili stałem zaciągając się wonnym dymem papierosa... Ala patrzyła się na mnie zgorszona. Przedtem chociażby mi papieros w usta wkładano nie zapaliłbym... o, nie... nie miałoby to dla mnie żadnego uroku — przeciwnie.[1049]

Pełen sprzeczności, różnych stylów, nieregularnych zapisów, porzucany i przywracany dziennik Marka Hłaski okazał się dokumentem z pierwszej ręki relacjonującym obszernie działalność harcerstwa męskiego zaraz po wojnie, nawet jeśli zapalony lecz niezbyt wytrwały harcerz w końcu i z pisania, i z harcerstwa zrezygnował. Dziennik Hłaski jest świadectwem powojennej tułaczki dzieci wraz z rodzicami, częstej zmiany szkół i problemów szkolnych. Jest także opowieścią, o licznych praktykach chłopięcego dzieciństwa i młodości, a jedną z nich jest pisanie dziennika.

[1047] Charles Horton Cooley, *Social organization: a study of the larger mind*, Charles Scribner's Sons, New York 1927.

[1048] *Archiwum Historii Mówionej - Zbigniew Tyszko*, URL: https://www.1944.pl/archiwum-historii-mowionej/zbigniew-tyszko,2266.html (term. wiz. 27. 06. 2024).

[1049] Marek Hłasko, *Pamiętnik Marka Hłasko*, dz. cyt., s. 129.

Pamiętnik dnia, czyli z dziennika niespełna 14-latki

Poszukując materiałów źródłowych natrafiłem na przekazane do Ośrodka KARTA dzienniki Krystyny Bochwicówny (później Jabłońskiej) z dwóch lat, 1945 i 1946, które z nieznanych przyczyn w katalogu zostały określone jako *Wspomnienia*[1050]. Niestety materiał archiwalny przekazany przez Krystynę Jabłońską jest miejscami mało czytelny – do archiwum trafiła kserokopia dzienników oraz wydruk stanowiący próbę jego odczytania, zawierający częściowo błędy i też nie w pełni czytelny, chociaż wiele wskazuje, że sporządzony z oryginału, dlatego niekiedy pomocny. Te materiały zostały zdigitalizowane przez archiwum. Niezależnie od wymienionych wad materiału źródłowego, posiada on dużą wartość jako źródło do badania historii kultury i historii dzieciństwa oraz młodości w okresie tużpowojennym.

Autorka dziennika, Krystyna, to córka przedwojennego właściciela podwileńskiego majątku, nazwanego przez jego ojca (a dziadka autorki) Kwietniewem, dziś będącego miejscowością Skojdziszki. Dzienniki, w sposób bardzo charakterystyczny rozplanowane graficznie, zawierają krótką notatkę z każdego dnia – dni i tygodnie są ponumerowane, ocenę dnia, a także zapis na temat pogody panującej w danym dniu. Wspomniane rozplanowanie graficzne można uznać po prostu za odtworzenie porządku przestrzennego kalendarza-notesu, ale i dostosowanie go do własnych potrzeb. Opis pogody dziennej ma własną kolumnę (niekiedy tekst opisu dnia się do niej wdziera), podobnie data i tekst opisu wydarzeń dnia (początkowo dość zwięzły i krótki, z czasem coraz dłuższy). Ocena dnia zwykle znajduje się na dole opisu. Charakterystyczne jest również dla autorki dziennika tworzenie rocznych zestawień i podsumowań. Autorka wynotowywała „Najważniejsze wydarzenia roku 1945" w tabeli z kolumnami, opisanymi jako wydarzenia: polityczne, domowe, pogoda, lokalne. Najobszerniej zapełniona została kolumna "pogoda", która nie zmieściła się na jednej stronie. Bochwicówna uwzględniła w niej nie tylko wydarzenia pogodowe, ale i przyrodnicze. Warto zauważyć, że ich sporządzanie oznaczało ponowną lekturę wpisów. Jednocześnie, wspomniany układ graficzny, powodujący skrótowość wpisów, ułatwiał – za sprawą regularności i przejrzystości – sporządzanie rocznych zestawień. Samo obcowanie badacza z takim dziennikiem budzi ciekawość, ale i wiele pytań, na które trudno dziś uzyskać odpowiedź. Czy taka forma dziennika została osiągnięta poprzez praktykę, czy też w jakiejś drodze została przekazana przez rodzinę lub znajomych? Na kolejnych stronach tygodnie zostały zapisane w układzie 3 dni + 4 dni. Pierwszy tydzień 1945 roku zaczął się w poniedziałek (zob. il. 4.2). Taki układ pozostał w kolejnych tygodniach, to znaczy na jednej stronie dni - od poniedziałku do czwartku, a na

[1050] Krystyna Bochwicówna, *Wspomnienia*, 1945–1946, URL: https://dlibra.karta.org.pl/dlibra/publication/80659/edition/65460 (term. wiz. 19. 06. 2024).

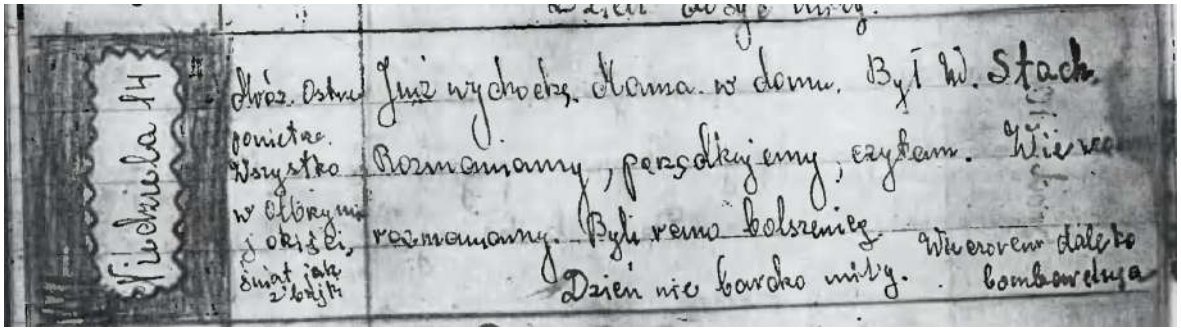
kolejnej - od piątku do niedzieli i w wolnej przestrzeni podsumowanie tygodnia.

Okładkę lub pierwszą stronę dziennika stanowią pogrubione, narysowane ozdobne napisy: „1945.", „Pamiętnik dnia.", „Krystyna Bochwicówna." (podkreślone falą). Jak widać, kropka była na okładce stawiana po każdym napisie. Wewnątrz dziennika interpunkcja jest nie zawsze poprawna, niekiedy wydaje się nieco spóźniona, to znaczy przecinek zostaje postawiony o jeden wyraz za daleko, co być może było związane z tempem formułowania myśli. Pismo autorki jest zazwyczaj czytelne, chociaż jego czytelność zaburza często rozplanowanie wpisów. Początkowe wersy są pisane na liniach zeszytu, dużymi literami, a kolejne muszą być zapełniane drobniejszymi, co wpływa na czytelność tekstu. Mniej czytelne są również późniejsze dopiski, wciskane zwykle w wolną przestrzeń po prawej stronie, niekiedy oddzieloną pionową kreską dla czytelności. Dziennik z roku 1945 rozpoczyna podwójnie podkreślony falą napis „Rok 1945!!!", a pod nim inwokacja do tego roku:

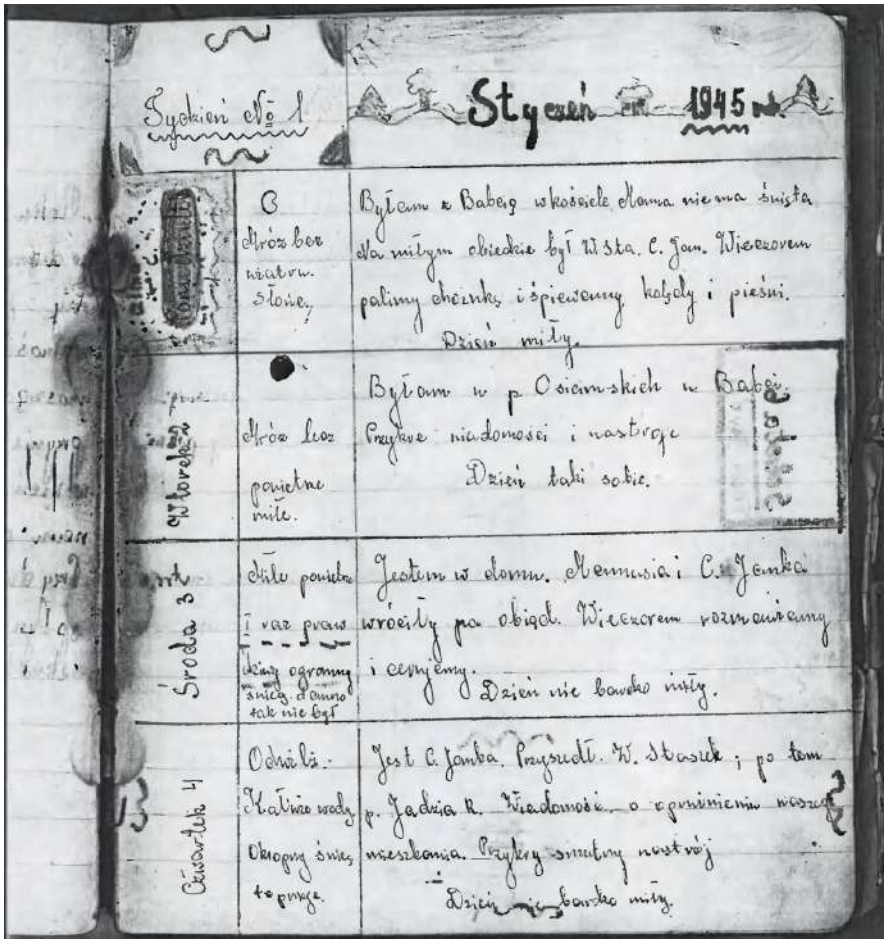
> Roku 1945! Roku nowy! Cóż nam przynosisz w darze?! Czy będziesz lepszym niż rok stary? Czy przynosisz nam ze sobą jasną gwiazdę wolność? Stary rok już odszedł w otchłanie, unosząc ze sobą łzy, smutki i żal. Ty nowy przychodzisz, przynieś więc nam przyszłoś[ć] jasną. Wchodzisz młody, jasny, w wieńcu z koniczyny i płaszczu [z] purpury, w ręku niesi[e]sz nam przyszłość, a nad nią znak zapytania...
>
> Przychodź! Nam króluj! Niechaj w Twoim czasie łzy spłyną, ustanie żal, niech Orzeł Biały i Polska w szkarłacie, otworzą drzwi i poprowadzą nas w jasną dal!

Pod inwokacją umieszczono ozdobnie trzy pionowe grube kreski, z dwóch stron otoczone podwójnym pofalowanym podkreśleniem, a także 5 narysowanych kwiatków. Warto zauważyć, że inwokacja dotyczy roku, czasowości a nie dziennika. Bochwicówna bardzo rzadko wspomina o swojej praktyce diarystycznej i dzienniku. Zdarza się jej jednak pracować w jakiś sposób nad nim i jego treścią. Pod koniec czerwca notuje: „Potem oglądam pisma i porząt**t**kuję ten pamiętnik. (...) Palę karbi**t**ówkę" (29VI45[1051]). Pogrubione litery wskazują na cechę autorki, której zdarza się popełniać błędy ortograficzne, a także, jak zaznaczyłem w cytowanej inwokacji, pomijać pojedyncze litery.

[1051] W ten sposób w dalszej części tekstu oznaczam datę dzienną i miesiąc zapisu, o którym mowa. Pogrubienia liter – MG.



Ilustracja 4.1: Przykład pojedynczego wpisu z dziennika Krystyny Bochwicówny. Wpis z dnia 14 stycznia 1945 roku: „Niedziela 14; Mróz. Ostre powietrze. Wszystko w olbrzymiej okiści. Świat jak z bajki; Już wychodzę. Mama w domu. Był W. Stach. Rozmawiamy, porządkujemy, czytam. Wieczorem rozmawiamy. Byli rano bolszewicy. Wieczorem daleko bombardują. Dzień nie bardzo miły.”. Przepisany powyżej tekst nie oddaje tego, że słowa o bombardowaniu zostały wciśnięte w wolne miejsce, a więc diarystka dopisała je później.



Ilustracja 4.2: Pierwsza karta z dziennymi zapisami w roku 1945. Nazwa miesiąca i rok ozdobione prostym rysunkiem krajobrazu widzianego z daleka. (k. 3)

To częściowe opisanie praktyki diarystycznej służy wstępnemu wprowadzeniu w lekturę dziennika. Na podstawie jego treści można zorientować się w sytuacji rodzinnej autorki. Na początku 1945 roku mieszka ona w Wilnie razem z matką, Wandą (23VI45), i „babcią Ł.” (babką ze strony matki), jak zapisywana jest ta postać. Razem z Krystyną i jej matką

pomieszkują ciotka Janka oraz wujek Stach. Ojciec dziewczyny nie mieszka z rodziną.

Krystyna uczyła się prywatnie na lekcjach u nauczyciela, który na kartach dziennika nazywany jest „Ojcem" (ale nie jest rodzicem dziewczyny). Lekcje odbywają się na poziomie III klasy gimnazjum, z której otrzymuje w 1945 roku promocję do IV klasy (8VI45). Lekcje chemii odbywają się również w domu za sprawą wuja S. (22IV45). Matka Krystyny pracowała w spółdzielni spożywców „Ruta", dzięki czemu od czasu do czasu przynosi do domu trochę „prowiantów". W trakcie 1945 roku otrzymała awans: „Mama teraz nazywa się Dyrektorem Sklepu" (23VIII45). Praca była jednak dość stresująca: »Awantura w „Rucie". Mama miała atak sercowy« (21VI45). Drugim źródłem zaopatrzenia rodziny jest druga babcia, określana „babcią B." (ze strony ojca). Dziewczyna odwiedza ją i dostaje od babci różnego rodzaju produkty żywnościowe oraz pieniądze. Autorka notuje krótkie, ale czytelne wzmianki o wieczornych rozmowach z matką, z których wynika, że rodzice Krystyny planują rozwód. Gdy na Wielkanoc 1945 roku Krystyna wraca do domu z mazurkiem i ciastami od babci B. (30III45), jej matka ku rozpaczy dziewczyny grozi, że odeśle te specjały, co sugeruje napięcie związane z ojcem Krystyny i jego rodziną.

Przyjrzyjmy się teraz codziennemu życiu Krystyny Bochwicówny w Wilnie, które opisuje w zapiskach z pierwszych dziewięciu miesięcy 1945 roku. Topografia miasta nie zostaje dokładnie opisana, nie wiadomo, gdzie mieszka autorka dziennika, chociaż być może ktoś dobrze zaznajomiony z historią miasta mógłby określić możliwe lokalizacje mieszkania Krystyny z rodziną. W marcu 1945 roku przeprowadzają się z zajmowanego mieszkania do państwa Skarżyńskich: „Zaczynamy się przeprowadzać. Ja na sankach wożę dużo" (15III45). Ten rodzaj zapisu z „Ja" na początku zdania, wydaje się służyć autorce dziennika do dokładnego określania zadania, jakie wykonywała, chociaż można to określić również jako rodzaj pochwały pod własnym adresem (podkreślenia w zapisie własnej roli i ważności). Gdy ma odwiedzić Kwietniewo, za drugim razem, diarystka spotyka się z Babcią B. w Wilnie (rozumianym tutaj jako centrum miasta): „Koni jeszcze nie było, więc poszłam z p. Niurą na Górę Zamkową. Byłyśmy przy baszcie, potem siedziałyśmy w cielętniku i przyszła Babcia B. Kupiła kamionkę masła i pysznych lodów" (15VIII45). Ważnym motywem podróży po mieście jest też przeprawa statkiem, na który trzeba zdążyć.

Zapiski związane z przyrodą zajmują w dzienniku wiele miejsca, chociaż zwykle następują pod koniec opisu dnia. Krystyna ma zwyczaj notowania, co właśnie kwitnie: „hiacynty" (4V45); „rozkwitł pierwszy czerwony tulipan" (10V45); „w pełni dmuchawce" (11V45); „pożyczki" (13V45); „jabłonie w pełni (...), bzy rozkwitają" (29VI45); „żyto, białe różyczki, rumianki, koniczyna, irysy" (16VI45); „piwonie, cząbry i jaśmin" (2VII45). To tylko wybrane

zapiski, niekiedy niektóre rośliny powtarzają się. Następnie autorka zapisuje przekwitnięcia, chociaż już rzadziej: „bez przekwitł" (11VI45).

Dziewczyna ma znajomych, przyjaciół oraz dalszych krewnych (lub w ten sposób określanych znajomych), których na kartach dziennika pojawia się bardzo wiele. Imiona i nazwiska skracane są w zapisie nie ze względów konspiracyjnych, ale prawdopodobnie dla oszczędności miejsca i czasu poświęcanego na pisanie. Przez to nie zawsze można łatwo zorientować się, kto jest kim. Anusia S. wydaje się przyjaciółką rodziny, aż do momentu kiedy zanotowane zostaje, że przyszła „Anusia służąca" (16V45), chociaż trudno jednoznacznie określić relację tej postaci z rodziną Bochwicówny. Na pewno przyjaźni się z Łucą (czasem zapisywaną jako „Luca"). W święto wniebowstąpienia, 10 maja 1945 roku notuje: „Rano byłam w kościele, potem dziwaczę się z Łucą" (10V45). Tego samego dnia z Janką i Danką, koleżankami z lekcji, odwiedzają nauczyciela. Wśród osób, z którymi spędza czas wymienia Joasię i Stefana (spokrewniona z nimi – matka? – wydaje się p. Hala). Wśród innych osób pojawia się Helna Jabłonowska (koleżanka), Halina z Jurkiem (znajomi), ciocia Gienia oraz Ciocia Rybka, Halina J., Ciocia Regina z Anną, Jadzia Sał. (koleżanka), Janka R. i Janka Z.[1052], Dusia Zd[anowska]. Starałem się wypisać wyłącznie znajomych lub rodzinę autorki, czasem do domu przychodzą jeszcze zapisywani z nazwiska znajomi jej matki, z którymi również diarystka zdaje się spędzać czas.

Spotkania towarzyskie w rówieśniczym gronie często łączą się z opisem jakiejś formy zabawy: „przyszła Halina z Jurkiem. Byliśmy na sankach. Wesoło" (18II45); „gramy w inteligencję", (12IV45)„gadam z Jurkiem a potem się bawimy w chowanego, farby i inne" (2IX45); „Od rana z Joasią bawimy się na balkonie w wozy[1053] i konie. Konie to słupy, a wozy to poręcze" (7VIII45); „Gramy w gry. (...) Jemy podwieczorek. Bawimy się." (24VII45[1054]); „opowiadam bajkę Joasi", „z Joasią baraszkowanie" (2VIII45), „Puszczamy bańki mydlane" (20III45); „po obiedzie bawimy się ze Stefanem. Śpiewamy" (19IV45). Zabawa i miłe sposoby spędzania czasu są ważną częścią dziennikowych zapisków. Bochwicówna znajduje przyjemność w obcowaniu z ludźmi, rozmowach, wspólnym biesiadowaniu i wspólnych zabawach. Odwiedza również kino. 9 czerwca 1945 roku tak opisuje wycieczkę do kina: „Potem z mamą pojechałyśmy statkiem do kina i nie trafiłyśmy". Następnego dnia wyprawa do kina zostaje uwieńczona sukcesem. W kinie grają film zatytułowany *Trzewiki* (Czerewiczki) w reżyserii Nadieżdy Koszewierowej i Michaiła Szapiro

Notuje również pierwsze razy w roku: 18III45 – „słyszę skowronka"; 19III45 – „kupu-

[1052]Jedna z nich jest Janką ze wspomnianego duetu z Danką.
[1053]Być może: „kozy".
[1054]Imieniny Krystyny.

jemy bazie"; 22IV45 – „lekcja chemii z Wujem"; 24IV45 – „widziałam trzmiela i motyla"; 25IV45 – „daję zieleniny królikowi"; 27IV45 – „jestem bez pończoch"; 11V45 – „wiosenna zieleń w pełni", „jadłam rzodkiewki"; 10V45 – „słyszę kukułkę"; 9VI45 – „jadłam lody"; 14VI45 – „d.n."; 18VIII45 – „jem kalafior i pomidory"; 28IX45 – „truskawkowe lody"; 9IX45 – „dzień pakowania".

W wyliczeniu tym widać, że autorka rejestruje swoje „pierwsze" w roku doświadczenia, przede wszystkim przyjemne lub dla niej ważne, z różnych porządków, chociaż zwykle związane z przyrodą i jej cyklami. Włączając w tę wyliczankę informacje o pogodzie, kwitnieniach i stanach przyrody, Bochwicówna wydaje się osobą blisko oswojoną z przyrodą i czerpiącą radość z jej obserwacji. W powyższym zestawieniu jeden zapis został zaszyfrowany. „Pierwszy raz d.n."[1055] zostaje dopisane z boku wpisu z 14 czerwca 1945 roku. W kolejnych wpisach dziewczyna notuje: „n. bardzo dużo i niedobrze"[1056] (15VI45); „n. dużo lecz lepiej i [nieczytelne]"[1057] (16VI45); „n. bardzo dokuczało bo l."[1058] (17VI45), „n. jeszcze trwa" (18VI45); „skończyło się n." (21VI45). Jak można się domyślić „n" oznacza pierwszą w życiu dziewczyny menstruację. Sposób zapisu, początkowo dyskretny, potem zwyczajny, choć wciąż zawoalowany, wynikał ze wstydliwości i intymności sytuacji, z którą jednak musiała autorka poradzić sobie, bowiem nie podaje żadnych szczegółów. Litera n. mogła oznaczać „niemoc", jak często dawniej określano menstruację. Mogła również pochodzić od innego określenia lub też przekręcenia słowa „menstruacja". Słowo to pojawiało się w literaturze poradnikowej, fachowej, znacznie rzadziej w gazetach.

Zapiski o perypetiach zdrowotnych autorki wydają się interesujące, bowiem obrazują strategię radzenia sobie młodej osoby z dolegliwościami. Autorka notuje kiedy jest przeziębiona, kiedy ma katar lub drobne dolegliwości zdrowotne: „Mam wrzody i leczę się" (8VIII45). Zapisuje problemy nastoletniości: „Zrobił mi się jęczmień na oku i mam wrzodzik na nosie" (27VII45). Także ból zęba (od 10II45) i ból ucha są początkowo odnotowywane, jako dolegliwości, które nie wymagają interwencji lekarza. Innym rodzajem problemów zdrowotnych wydają się te, które czytelnik dziennika może powiązać ze stresującymi sytuacjami. Zaliczyć można do nich ból brzucha (związany ze stresem szkolnym) oraz przypadek dłuższej choroby połączonej z zawrotami głowy. Później okazuje się jednak, że zawroty głowy mogły być związane z ropiejącym zapaleniem ucha środkowego (rok później, również latem na tę samą przypadłość cierpiał Marek Hłasko po powrocie z obozu harcerskiego). Krystyna z mamą

[1055] Autorka przeprawiła literę „c" lub „o" na „n".
[1056] Dopisek dodany po prawej stronie.
[1057] Dopisek po prawej stronie.
[1058] Od tego miejsca w tekście głównym.

udaje się do lekarza. Oczekiwanie na przyjęcie przez doktora, staje się okazją do zjedzenia rurek z kremem i zrobienia drobnych zakupów – „kupiłam stalówki 3, 3 tanie ołówki, agrafkę" (5IX45). Lekarz zapisuje lekarstwo, które należy aplikować dwa razy dziennie po cztery krople. Dzień później Bochwicówna opisuje wypadek: „Ja postawiłam krople uszne do zagrzania, przychodzę, butelka wywrócona, krople rozlane w wodzie, rozpacz okropna" (6IX45). Następnego dnia dziewczyna jest bardzo przejęta wypadkiem z kropelkami, nie chce dzielić się swoim kłopotem z matką, jednak strach okazuje się mieć wielkie oczy: „Poszłam z bijącym sercem do apteki i – o cudo! – dał znajomy aptekarz kropel całą dozę!" (7IX45). Sytuacja z uchem zmobilizowała Bochwicównę do podzielenia się z matką informacją o bolącym zębie. 10 września 1945 roku mogła zanotować: „Byłyśmy z mamą u dentystki, zaplombowała mi przedni ząb. (...) Dentystka kosztowała 100 rubli". Przy zapiskach mówiących o drobnych zakupach Bochwicówna nie notuje kwot, niekiedy pisze, że wybrała coś taniego (zeszyty, ołówki). Skrzętnie notuje kwoty otrzymane od Babci B. (raz dostaje od niej 50 rubli, innym razem 200 rubli).

Nie wiadomo, czy informacja o cenie wizyty dentystycznej pojawiła się ze względu na wysokości kwoty, czy raczej z myślą, że była to niewielka cena za poprawę komfortu codziennego życia (ząb bolał co najmniej od 10 lutego). Sytuacje chorobowe wskazują z jednej strony na pragnienie samodzielności i możliwość sterowania własnym życiem, z drugiej na widoczny w zapiskach lęk przed sprawianiem matce kłopotu. Relacja z matką w zapiskach jawi się jako bliska i ciepła, jednak każde odstępstwo od normy wywołuje dalekosiężne skutki. Gdy kolejna wizyta w Kwietniewie u Babci B. przeciąga się o jeden dzień z powodu deszczu, Bochwicówna notuje: „Przyjęcie zimne, ciężko mi, płaczę, ale z mamą jestem" (21VIII45). Następnego dnia notuje: „W domu nieporządek, brudy, ręce opadają, wiadomo kto ma robić porządek (...)" (22VIII45). Trudna sytuacja rozpoczyna kryzys zdrowotny zakończony interwencją lekarską związaną z uchem. Krystyna przez kilka dni leży, odwiedzają ją Janka i Joasia. „Babcia troskliwa" (25VIII45) – notuje diarystka.

Dla Krystyny jej pamiętnik dnia, przynajmniej do września 1945 roku, to narzędzie służące porządkowaniu życia, umożliwiające częściowo wgląd we własne emocje, mimo że proponowana skala ocen dnia jest dla zewnętrznego odbiorcy mało precyzyjna: „Dzień miławy", „Dzień taki sobie", „Dzień raczej miławy, emocji takich sobie". Jej zapiski, chociaż nie zawsze szczegółowe, dają możliwość wglądu w sytuacje i emocje w życiu młodej wilnianki.

Jakie lektury Krystyny można wymienić? Dziewczyna zwykle podaje same tytuły książek, co w większości nie sprawia kłopotów z rozpoznaniem autora, niekiedy jednak podaję za autorką dziennika: Maria Konopnicka – *Franek*; Władysław Reymont – *Chłopi*;

Antonina Domańska – *Krysia bezimienna*; Florence Roosevelt – *W sieci syreny*, Charles Dickens – *David Copperfield*; Halina Górska – *Nad czarną wodą*; Henryk Sienkiewicz – *Quo vadis*. Od cioci J. Krystyna otrzymuje „bajki rosyjskie" (2VII45): „Po obiedzie Babcia poszła do mamy a ja szyję z majtkami, a ciocia J. mi czyta te bajki". Gdy następnego dnia bajki czyta Krystynie na głos babcia L., możemy domyślić się, że to nie tylko kwestia sympatycznej konwencji wspólnej lektury, ale brak znajomości rosyjskiego przez Krystynę. Nie wspomina natomiast o czytaniu gazet. Jeśli notuje wydarzenia polityczne i historyczne, wydaje się, że źródłem informacji jest ktoś z bliskich i znajomych. W notatkach pojawiają się zarówno plotki, jak i fakty: 29 kwietnia 1945 roku zapisuje: „Hitler ranny, Mussolini zabity, we Włoszech rewolucja, Berlin oblegany" (29IV45), „Hitler umarł. Kwitną hiacynty" (4V45).

Co warte zauważenia, Bochwicówna opisuje siebie jako osobę wykonującą część prac domowych. Sprząta, rąbie drewno, czasem gotuje. Z treści zapisków wynika, że dom prowadzi babcia Ł., co staje się szczególnie zauważalne w czasie jej choroby. Kompletuje dla siebie garderobę, ceruje swoje ubrania. Gdy Krystyna po chorobie wstaje z łóżka, okazuje się, że w jej przekonaniu, to ona utrzymuje czystość w całym domu. Czynność sprzątania wymieniana jest niemal każdego poranka.

W lipcu 1945 roku Krystyna razem z Babcią B. udaje się na tygodniowy wyjazd do majątku w Kwietniewie. Wyjazd wakacyjny, chociaż obie zajmują się podczas niego również pracą. Odwiedziny w majątku rozpoczyna wizyta na grobie dziadka i męża, który pochowany został w pobliżu kaplicy. Do atrakcji pobytu należy m.in. czytanie na lipie.

Równolegle w pamiętniku opisuje się „szał wyjazdów do Polski" (III1945[1059]): „nastroje repatriacyjne" (4II1945), „Okropne wiadomości o końcu konferencji [w Jałcie] i linii Curzon'a", „Wyjazdy ciągle są" (6V45), „transporty wstrzymane" (11VI45), „mało wyjazdów"(VI45)[1060], „Turscy się pakują" (6VII45), „ustanowienia wyjazdowe" (8VII45), , „transporty idą, już 40" (13VII45), „prowadzimy w pokoju naszym długie wyjazdowe rozmowy" (22VII45); „przyszła mama, przyniosła mi cukierków i dobre transportowe wiadomości" (25VII45). W końcu moment własnego wyjazdu zaczyna się przybliżać, chociaż stopniowo. Początkowo diarystka notuje„Jesteśmy zapisani na transport sanitarny na 1 września." (27VII45). Im bliżej wyjazdu, jego data, zaczyna się przesuwać. Dla wyjeżdżających znaczenie mają numery transportu: „Nasz transport (...) to 66 transport dezynfekcyjny" (23VIII45). Zapiski w dzienniku idą normalnym torem, jednak im bliżej wyjazdu tym bardziej gęstnieją. Można tłumaczyć to emocjami związanymi z wyjazdem, ale także nagromadzeniem innych spraw i emocji. To w tym czasie diarystka choruje, szykuje się na kolejny rok szkolny. Zapi-

[1059]Podsumowanie marca: „Miesiąc pogody zimnej. Szał wyjazdów do Polski. Niezbyt przyjemny [miesiąc]"
[1060]Podsumowanie czerwca: „Miesiąc pogody zimnej i dżdżystej, taki sobie. (mało wyjazdów)".

ski Bochwicówny przedstawiają wyjazdy do Polski jako odbywające się po bardzo krótkich przygotowaniach, przez co wydaje się, że kolejni ludzie z dnia na dzień znikają z wileńskiego życia. Nikt nie zawiesza swoich codziennych czynności w związku z wyjazdem. Matka Krystyny pracuje niemal do samego wyjazdu. 20 września 1945 roku Bochwicówna zapisuje: „Mama już nie idzie do pracy. Wolna." (20IX45). Od kilku dni trwa gorączkowe pakowanie i przygotowania. Do praktyk wyjeżdżających należy sprzedaż posiadanych przedmiotów i zapasów, których się nie zabiera „mama sprzedała cukru za 500 rubli to za 1200 rubli kupiłam zmiany bielizny" (11IX45). Nastrój wyjazdowy udziela się diarystce w ocenie dnia: „Dzień inny bo i my już jakby w drodze." (20IX45). Dwa dni później autorka zapisuje:

> Odjazd! Odjazd!
>
> Rano o siódmej godzinie wyjechaliśmy z Wilna. Odwróciła się karta życia naszego. 14 lat przemieszkawszy na Kresach, wyjeżdżam z mamą i babcią na inne życie i los, na zupełnie nowe egzystowanie. Dzielimy los tysięcy Polaków, z nimi znosząc katusze i opuszczając ich domy, ukochany kraj i ziemię. Jedziemy przez Polskę. (22IX45)

Następnego dnia pociąg dociera do Insterburga (dziś: Czerniachowsk) na punkt przeładunkowy; 24 września 1945 roku dziewczyna notuje: „Rano budzimy się w Iławie". Następnego dnia pisze: „W drodze stosunki się szalenie miło składają" (25IX45). Opinia dotyczyła zaprzyjaźnienia się jej matki z dr Szumską. Dalej autorka notuje trasę podróży: Olsztyn, Toruń, Bydgoszcz, Smętowo, Morzeszczyn, Pelplin, Gdańsk. „Osiągnięty cel! Koniec podróży!!!!!" (30IX45). Podróż do Polski trwała tydzień: „Tydzień miłej podróży". Dalsze zapiski tracą od tego momentu swój dzienny rytm – diarystka wciąż notuje dzienną datę – ale narracje prowadzi z większego dystansu czasowego, a notatki zajmują większą przestrzeń w zeszycie. Dowiadujemy się, że tydzień od dotarcia do Gdańska, Bochwicówna z matką i babcią przemieszkują w wagonie. Matka ze znajomą, p. Aiszą, poszukują mieszkań. Krystyna notuje, że „Życie idzie tylko we Wrzeszczu, Sopocie, Oliwie i Gdyni" (3-4X45). Ostatecznie poszukiwania mieszkania zostają zwieńczone sukcesem, chociaż pierwsza cieszy się p. Aisza. To jednak nie ona, zdaniem diarystki, w tej sytuacji wygrała: „Nasze mieszkanie nie takie jak u p. Aiszy, tylko ładniejsze, bo nowiutkie, ślicznie tapetowane, z balkonikiem, tylko bez szyb" (5-7X45).

> Jeden pokój od przedpokoju będziemy zajmować, bo do drugiego nie ma mebli. Trzeci zobaczymy. Okna zawieszamy kilimami i tak się mieścimy. W kuchni nie ma fajerek. Ale jest stół i stołki. O rzeczy tu łatwo, bo Niemców wyrzucają i jest tego tanio albo za darmo. (...) (8-10X45)

Warto zauważyć – w ramach opisu sytuacji, bez jej oceniania – że w słowach tych uderzająca jest bezkrytyczność wobec zaistniałej rzeczywistości, w której wysiedleni za

sprawą innych wysiedlonych mogą tanio lub za darmo dostać rzeczy. Urządzanie własnego nowego życia jest jednak zupełnie zrozumiałym odruchem, zwłaszcza wobec braku możliwości odwrotu.

Dziennik Krystyny Bochwicówny jest niezwykle ciekawym zapisem dotyczącym doświadczenia, które spotkało ogromną liczbę dorosłych i dzieci, widzianego „na gorąco", oczami młodej dziewczyny. Z tego też powodu trafił on do Ośrdka KARTA, a także pojawił się w bazie danych Instytutu Pileckiego. Warto jednak pamiętać o pierwszej części dziennika, która mimo wyczuwalnej atmosfery wyjazdowej, uchwyciła wiele z codziennego życia w Wilnie i jego okolicach pod koniec wojny. W kontekście przedstawionych zapisków, pojawia się pytanie, czy Krystynę można traktować jako dziecko, a jej dziennik jako rzecz przez dziecko pisaną. Krystyna Bochwicówna urodziła się 25 lipca 1931 roku. Jestem przekonany, że właśnie omówione fragmenty dziennika pokazują trudność jednoznacznych kwalifikacji osoby jako dziecko lub już-nie–dziecko, a także korzyści pochodzące z trudu zmierzenia się z takim materiałem i dostrzeżenia jego charakterystycznych cech, takich jak sposoby spędzania wolnego czasu, charakter zapisków, odpowiedzialność za życie domowe, dojrzałość biologiczna itd. W przeciwieństwie do Marka Hłaski, który w dzienniku obszernie przedstawia swoje dylematy dotyczące własnego wieku i związanej z nim pozycji społecznej, Krystyna Bochwicówna to samo komunikuje codziennymi praktykami i ich opisem. Życie Krystyny-repatriantki w Gdańsku pozostaje do zbadania i opisania. Nowa rzeczywistość wymusza na autorce znalezienie nowych sposobów zapisu. Z czasem zapiski w dzienniku wracają w dzienne ramy i kończą się 4 kwietnia 1946 roku.

4.6. „Malunki, rysunki i wycinanki małego Jasia"

Rysunki dziecięce w powojennej polskiej szkole były elementem programu nauczania i praktyką wypowiedzi młodszych uczniów. W 1951 roku nakładem „Naszej Księgarni" ukazał się poradnik dla nauczycieli pod tytułem *Metodyka rysunku*[1061], autorstwa radzieckiego pedagoga Erwanda S. Kondachczana, wydanego w ZSRR po raz pierwszy w 1947 roku. Wstęp do wydawnictwa napisał Stanisław Sheybal, znany artysta fotograf i jeden z pionierów fotografii artystycznej, pełniący w latach 1946-1949 funkcję naczelnika Wydziału Szkolnictwa Plastycznego w Ministerstwie Kultury i Sztuki, zaangażowany w powojenną organizację edukacji plastycznej[1062]. Autor przedmowy podkreślał użyteczność rysunku w życiu codziennym i

[1061] Ervand Saakovich Kondahchan, *Metodyka rysunku*, tłum. Nina Bobieńska, Nasza Księgarnia, Warszawa 1951.

[1062] Zob. Stanisław Sheybal, *Wspomnienia. 1891-1970*, Wydaw. Literackie, Kraków 1985.

znaczenie skutecznego opanowania technik rysunkowych dla budowy lepszego społeczeństwa.

Jak zauważyła Anna Marta Żukowska, od 1950 roku program nauczania rysunku w polskim szkolnictwie został zmieniony, aby odzwierciedlać zasady ideologii socjalistycznej. Programy opracowane w nowo powołanym Państwowym Ośrodku Oświatowych Prac Programowych i Badań Pedagogicznych (od 1952 roku Instytut Pedagogiki) kładły nacisk na kształtowanie naukowego poglądu na świat opartego na materializmie dialektycznym i historycznym, oraz formowanie moralności socjalistycznej. Cele nauczania rysunku były sprecyzowane bardzo ogólnie i obejmowały zdobywanie wiedzy rysunkowej, rozwijanie spostrzegawczości, wyobraźni plastycznej oraz zdolności organizacyjnego myślenia. Ponadto, programy te miały budzić uczuciowy stosunek do piękna w przyrodzie, sztuce i technice oraz przygotowywać uczniów do posługiwania się rysunkiem jako środkiem wypowiedzi i komunikacji[1063].

Projektowany program nauczania rysunku, który omawia Żukowska, w 1950 roku wprowadzał szczegółowe zadania dla nauczycieli, obejmujące m.in. umiłowanie rewolucyjnych i postępowych twórców w dziedzinie nauki i sztuki, poczucie solidarności z obozem socjalizmu, miłość do ZSRR oraz przekonanie o wyższości gospodarki socjalistycznej nad kapitalistyczną. Treści programowe były zorganizowane w sposób systematyczny i obejmowały różne techniki rysunkowe. W klasach I-III uczniowie rysowali z pamięci, z pokazu i z natury, natomiast w klasach IV-VIII program zawierał również rysunek pomocniczo-naukowy, ćwiczenia z zakresu kompozycji oraz pogadanki o sztuce. W starszych klasach szczególny nacisk położono na rysunek techniczny, co miało związek z ideą politechnizacji edukacji, czyli przygotowania młodzieży do zrozumienia i uczestnictwa w procesach produkcyjnych, technicznych i technologicznych[1064].

Warto zwrócić uwagę na przedstawioną w artykule Żukowskiej tabelę obrazującą liczbę godzin nauki rysunku w całym projektowanym programie nauczania rysunku w 11-klasowej szkole ogólnokształcącej (zob. tab. 4.1). Liczba godzin rysunku, mierzona dzisiejszymi programami szkolnymi, wydaje się w omawianym projekcie bardzo znacząca. Nawet, jeśli wszedł on w życie nieco zmodyfikowany, pokazuję wagę, jaką przywiązywano do szkolnej nauki rysunku. W dalszej części podrozdziału chciałbym zaproponować prześledzenie zbioru prac rysunkowych jednego dziecka, które powstały w lata 50. XX wieku, zarówno w szkole, jak i poza nią.

[1063] Anna Marta Żukowska, *Wpływ ofensywy ideologicznej na nauczanie rysunku w polskim szkolnictwie ogólnokształcącym w latach 1945–1963*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy", 2003, nr 1-2 (XLVI), s. 129–130.

[1064] Tamże, s. 131.

Tabela 4.1: Siatka godzin nauki rysunku w szkole ogólnokształcącej – 1950 r.[1065].

Działy nauki	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**	**IX**
I. Rysunek samorodny dziecka	26	25	22						
II. Nauka rysowania i malowania									
a) z pamięci	6	7	10	15	6	–	2	2	–
b) z pokazu				8	6	18	4	4	–
c) z natury				9	8	–	8	8	6
III. Rysunek pomocniczo-naukowy					4	4	4	6	–
IV. Ćwiczenia z zakresu kompozycji:									
a) dekoracji					2	4	6		
b) liternictwa					4	4	4	10	6
V. Pogadanki o sztuce					2	2	4	4	4
VI. Kreślenia techniczne								30	16
Razem godzin (rocznie)	32	32	32	32	32	32	32	64	32

W czasie prac nad rozprawą udało mi się uzyskać dostęp do zbioru rysunków Janka Kotarbińskiego[1066]. Być może kolekcja ta nie przetrwałaby do roku 2021, gdyby nie to, że Janek stał się Janem, ale Janem związanym ze sztuką. Wykładał na Akademii Sztuk Pięknych, tworzył rozpoznawalne plakaty, specjalizował się w grafice użytkowej. Zapewne ktoś z rodziny, być może „Kochana Mamusia", do której adresowana laurka znalazła się wewnątrz, zapakował rysunki do szarej, dużej koperty i napisał na niej zielonym kolorem (flamastrem?), drukowanymi literami: MALUNKI, RYSUNKI i WYCINANKI MAŁEGO JASIA. Kiedy przygotowując rozprawę poszukiwałem materiałów źródłowych w zbiorach prywatnych, zawiodły wszelkie próby znalezienia rysunków, malunków i wycinanek z badanego okresu. Piwnice oraz pawlacze bliższych i dalszych znajomych, a także krewnych, były puste. Stąd hipoteza, która wymaga jednak weryfikacji w przyszłości, że rysunki dzieci są przechowywane bardziej pieczołowicie i przez dłuży czas w sytuacji, gdy osoba dorosła zwiąże swą karierę ze sztuką. Drugim powodem zachowania się takich rysunków może być sentyment rodzica lub samego dziecka w późniejszym wieku. Przyczyną, dla której tego rodzaju źródła ulegają zniszczeniu, może być nie tylko postrzeganie ich jako mniej wartościowych lub ulotnych z natury, ale także świadoma decyzja autora, np. nastoletniego, który chce symbolicznie zerwać z dzieckiem, którym był wcześniej.

O Janku wiem niewiele, właściwie tyle, że urodził się w Wołominie, 14 maja 1947 roku, w zupełnie nieanonimowej rodzinie, przede wszystkim ze względu na swojego dziadka,

[1066]W tym miejscu bardzo dziękuję rodzinie Jana Kotarbińskiego za czasowe udostępnienie mi jego dziecięcej twórczości na potrzeby badań.

Tadeusza, ale także ojca, Adama, architekta i urbanistę[1067]. W interesującym mnie czasie ojciec Janka pracował w Biurze Odbudowy Stolicy (do 1949 roku), a następnie w Instytucie Urbanistyki i Architektury. Matka Janka miała na imię Wiktoria. Janek mieszkał w Warszawie, ale gdyby pozostał w Wołominie, chodziłby do szkoły podstawowej razem z bohaterami omawianej w drugim rozdziale powieści Stefańskiego.

W kopercie z pracami Kotarbińskiego znalazło się 55 prac plastycznych: rysunków, naklejonych na papier wycinanek i wydzieranek, malunków, laurek i protolaurek, historii obrazkowych. Z braku miejsca, a także obszerności materiału, nie omówię i nie przedstawię wszystkich prac młodego autora, ale postaram się stworzyć ich typologię, która naświetli problemy związane z analizą kolekcji dla zastosowań historii kulturowej. Nie na wszystkich pracach zapisano datę i autora rodzicielskim (matczynym?) charakterem pisma. Prace tylko wyjątkowo mają rozmiar inny niż A4. Kilka prac było wykonanych w formacie A5, a więc na połowie kartki A4. Jedna praca ma rozmiar nieco większy niż A4.

Najłatwiej byłoby chronologicznie podzielić prace Kotarbińskiego na te, które powstały w okresie przed pójściem do szkoły i już w okresie szkolnym. Uporządkowanie tych prac w kolejności powstawania nie jest proste, chociaż niektóre można próbować datować na podstawie ich treści lub stopnia zaawansowania w nauce rysunku. Janek Kotarbiński był dzieckiem, które nie zatrzymało się – co można ocenić na podstawie zachowanych prac – w miejscu.

Pierwsze prace Janka, powstają w domu i na wakacjach w roku 1952. Prace te być może nie mówią – pełnym – głosem Janka w sposób tak autentycznym, jak byśmy pragnęli, wierząc w dziecięcą spontaniczność i kreatywność. Są za to dowodem na to, że w domu Janka znalazły się farby plakatowe (a właściwe być może jedna farba), trafiły w ręce chłopca wraz pędzlem i zostawiły jego ślad na papierze. Następnie osoba dorosła zapisała datę stworzenia obrazka i miejsce. Szczególnie to ostatnie wydaje się nieoczywiste, ale mogło mieć swoje źródło w licznych podróżach lub przeprowadzkach rodziny. Dorośli artyści zaledwie podpisują swoje dzieła i opatrują je datą. Podpis na malunku powstał „na pamiątkę". Pierwsza praca, z 28 lutego 1952 roku, przedostatniego dnia miesiąca, przedstawia trzy postaci kroczące w pochodzie, niosące znaki. Jedna z postaci wydaje się mieć sukienkę i kokardę na głowie (zob. il. 1[1068]). Drugi malunek z tego samego dnia wydaje się przedstawiać krasnoludka lub inną bajkową postać, otoczoną zieloną ramą (zob. il 2), przerwaną z powodu wcześniejszego namalowania ręki. Oba malowidła wydają się intrygujące ze względu na różne nasycenie kolorem zielonym

[1067] *In memoriam - Pamięci Architektów Polskich - Adam Kotarbiński*, URL: https://www.archimemory.pl/pokaz/adam_kotarbinski,207 (term. wiz. 21. 06. 2024).

[1068] Numeracja odnosi się do części aneksu zatytułowanej *Janek Kotarbiński*

ich poszczególnych elementów. Kolejna praca z roku 1952, to narysowany 7 maja rysunek przedstawiający czarnoskórą postać w tradycyjnym stroju i postać o skośnych rysach, w charakterystycznym kapeluszu (zob. il. 3). Rysunek został wykonany kolorowymi kredkami. Temat ostatniej pracy wycinanki i wyklejanki wydaje się najbardziej oryginalny ze względu na podpis z datą i miejscem wykonania. Praca przedstawia choinkę ozdobioną świeczkami oraz gwiazdą (zob. il. 4) i została wykonana w sierpniu 1952 roku w Jarosławcu, zapewne w czasie wakacji nad morzem. Na pracy widoczne ślady kleju. Jest to ślad wakacyjnych podróży Janka, a także ilustracja praktyki zagospodarowywania dzieciom wolnego czasu.

W okresie przed pójściem do szkoły powstało jeszcze kilka zachowanych prac Janka, w tym rysunki, wycinanki, wydzieranki i naklejanki. Na tym tle odznaczają się laurki, które opowiadają o praktyce składania życzeń mamie i babci przez Jasia przy pomocy samodzielnie wykonanej laurki. Laurka dla mamy – z kwiatkiem w wazonie – na okładce, zdradza być może skąd w zbiorze rysunków znalazło się więcej wazonów z kwiatami. To prawdopodobnie wprawka do tworzenia laurek.

Wyróżniłem dwa cykle rysunków, które na pewno powstały w szkole. Można poznać je po charakterystycznej ramce, w której narysowano właściwy rysunek. Rysowanie w ramce na lekcjach rysunku było popularną praktyką, która – wywodziła się z akademickiej nauki rysunku – miała swoje cele dydaktyczne. Po pierwsze, uczyła organizacji przestrzeni. Pomagała uczniom w tworzeniu kompozycji rysunku, a także efektywnego wykorzystania dostępnej przestrzeni. Po drugie, ramka skupiała uwagę ucznia na ograniczonym obszarze, co pomagało w izolacji od zewnętrznych rozpraszaczy i skoncentrowaniu się na detalach rysunku wewnątrz określonego obszaru. Po trzecie, uważano, że rysunek wykonany w ramce wygląda bardziej estetycznie i lepiej się prezentuje. Po czwarte, praca w ramce wymuszała na uczniach myślenie o proporcjach i skali obiektów względem siebie oraz ramki, co jest istotne w rysunku i innych formach projektowania. Miejsce poza ramką stanowiło w praktyce przestrzeń na tytuł pracy i podpis autora.

Pierwszy cykl rysunków szkolnych jest nienumerowany i pochodzi prawdopodobnie z roku szkolnego 1954-1955 lub 1955-1956. Na tę pierwszą możliwość wskazuje praca wykonana w nieco większym formacie niż A4, zatytułowana „Wyzwolenie Warszawy” (zob. il. 5). Dziesiąta rocznica wyzwolenia Warszawy obchodzona była w styczniu 1955 roku. Na rysunku widać podjeżdżający na wzniesienie czołg. Pojazd oznaczony jest na wieżyczce białym orłem, a nad głową żołnierza wyglądającego z włazu powiewa biało-czerwona flaga. Przed czołgiem kroczy wioskowy z pepeszą, na wzgórzu, równolegle do czołgu, leżą martwi lub ranni żołnierze – z ich ciał wypływa wiele krwi. W prawym górnym rogu dostrzec można samolot z

polską szachownicą. Pierwotnie szkic został wykonany ołówkiem, następnie przedstawienie autor pokrył farbą (plakatową?). Obok ciał na wzgórzu zobaczyć można niepomalowany szkic leżącego samotnie hełmu. Poza tematem militarnym, na lekcji w tym samym roku szkolnym Kotarbiński szkicuje klasę szkolną (zob. il. 6). Ten dość ograny i popularny motyw wydaje się mieć niemałą wartość dla historyka kultury, obrazuje bowiem elementy przestrzeni klasy, które ważne były dla autora rysunku. Klasa zostaje przedstawiona w ciepłych barwach. Kolejna praca z tego samego roku szkolnego została zatytułowana *Gospodarstwo domowe*, ale przedstawia gospodarstwo rolne (zob. il. 7). Ta kolejna praca rysowana, a następnie barwiona farbami, przedstawia zwierzęta: kurę, koguta, kaczkę, pawia, kozę, dużego kurczaka oraz psa, kota i mysz w obrębie gospodarstwa rolnego. Zabawna pomyłka dotycząca nie musi wcale wskazywać na nieznajomość wsi, ale raczej na zetknięcie się w nieznanym kontekście ze sformułowaniem „gospodarstwo domowe".

Drugi numerowany cykl rysunków z lekcji pochodzi prawdopodobnie z roku szkolnego 1955-1956 lub 1956-1957. Uderza ich kreatywność – w znaczeniu, w jakim rozumiał ją przywoływany wcześniej Willats – to znaczy pomysłowe dążenie do realizmu przedstawienia, przy jednoczesnym poszukiwaniu perspektywy i pomysłu. Rysunek „Rys. 2. Dzień lotnika" (zob. il. 8) powstał na samym początku roku szkolnego. Wskazuje na to zarówno numer rysunku, jak i tematyka. Od 1950 roku Święto Lotnictwa Polskiego obchodzone było 23 sierpnia, a więc niedługo przed początkiem roku szkolnego. Rysunek wykonany ołówkiem i kredkami przedstawia na pierwszym planie lecący samolot, prawdopodobnie Lim-5[1069]. Następnym zadanym tematem była orka, którą autor przedstawił jako zajęcie przy użyciu nowoczesnych maszyn rolniczych i wykonywany w zróżnicowanym płciowo zespole (zob. il. 9). Warto zwrócić uwagę na strój kobiety, która ukazana została w rajstopach i spódnicy. Motyw rolny był rysowany przez Kotarbińskiego ponownie kilka tygodni później. Tym razem praca w polu (zob. il. 10) odbywa się siłą mieści a wykonuje ją harcerz w mundurze. Praca przedstawia zbiór ziemniaków. Tematem zadanym w szkole, którego realizacja dotyczyła własnych doświadczeń, było *Idziemy na groby* (zob. il. 11).

W rysunkach Kotarbińskigo widać rozwój, o którym pisał przywoływany wcześniej Willats, to znaczy stopniowe dochodzenie do coraz większego realizmu, ale także eksperymentowanie z nowymi technikami przedstawień. Mając do dyspozycji zbiór prac można też stwierdzić, że rozwój ten odbywa się na podstawie prób, eksperymentów i błędów. Na odwrocie kilku ukończonych rysunków można zobaczyć porzucony szkic. Zazwyczaj te-

[1069] Produkowany na licencji MIG-17 od 1954 roku. Zob. *Lim-5, nr boczny 1308, kod NATO „Fresco"*, MUZEUM SIŁ POWIETRZNYCH W DĘBLINIE, URL: https://muzeumsp.pl/eksponaty/lim-5-nr-boczny-1308-kod-nato-fresco/ (term. wiz. 21. 06. 2024).

mat rysunku pozostaje ten sam. Jednak przykładem zmiany jest rysunek szkolny, opisany jako „Wspomnienie z ferii zimowych", na którego odwrocie znalazł się niedokończony szkic skoczka narciarskiego.

Na rysunkach tworzonych w domu pojawia się Riquiqui, miś znany z cyklu francuskich zeszytów z obrazkami (to forma książeczki rysunkowej w odcinkach, a nie komiksu), chociaż Janek przedstawia go jako „Riguigui", co wydaje się zrozumiałe ze względu na kształt małej litery „q". Rysunki z misiem (zob. il. 12 i 13) są prawdopodobnie wzorowane pomysłem na treści zeszytów, zawierają bowiem niedużo tekstu i obrazek. Z treści tekstu układa się historia. Dostęp chłopca do postaci misia wiązał się z dostępem do zagranicznych publikacji, co mimo zimej wojny, nie było przedsięwzięciem niemożliwym do zrealizowania. Zwłaszcza publikacje z krajów frankofońskich – z powodu wciąż istotnej roli tego języka w kontaktach międzynarodowych – dystrybuowane były całkiem oficjalnie.

Inną formą obrazkowej historii rysowanej przez Kotarbińskiego była obrazkowa historia narysowana w szkole, gdy nauczyciel pozwolił na rysunek „dowolny" (zob. il. 14). Wzorowana na komiksach – chociaż bez dymków lub podpisów. Opowiadana w kolejnych polach historia dotyczy lisa, który rakietą kosmiczną odwiedza pana Twardowskiego na księżycu, a następnie rusza w dalszą drogę. Ostatni obrazek pokazuje lisa z czymś na kształt kiełbasy lub dużego cukierka w ręku. Rysunki sporządzone ołówkiem zostały pomalowane akwarelami. Być może ze względu na ograniczoną liczbę kolorów lis zmienia kolor ubioru. Lub też historia ma inny przebieg i kolory są znaczące. Zrekonstruowanie historii okazało się trudnym zadaniem, jednak rysunek pokazuje wyjście autora poza realistyczną tematykę szkolną w stronę fantastycznej historii ze zwierzęcymi bohaterami, rakietą kosmiczną i nawiązanie do polskiej literatury oraz kultury postacią Twardowskiego. Uwagę zwraca to, że wszystkie postaci przedstawione na rysunkach mają nakrycia głowy (także planeta), będące wciąż wówczas w codziennym użyciu, ale w historii stanowiące atrybuty bohaterów.

Zbiór rysunków Janka Kotarbińskiego nie jest martwym zbiorem dzieł sztuki, ale stanowi dla badacza żywe źródło wiedzy na temat praktyk dzieciństwa, które szczególnie przez rodziców z klasy średniej i wyższej, bogate było w doświadczenia związane z plastyką. Warto poczynić kilka obserwacji ogólnych. Szkolne prace Kotarbińskiego pokazują, że dobrze czuł się w technice pracy z farbami. Tematy jego prac dotykają różnych sfer rzeczywistości społecznej. Nawet jeśli rysunki dotyczą motywów bajkowych, to wiele mogą powiedzieć o zainteresowaniach chłopca, o dostępnie do informacji, dostępie do materiałów piśmiennych, o zachętach do tworzeni ze strony rodziców, czy też o sposobach konstruowania szkolnych tematów rysunków.

4.7. „O tym wszystkim mówią rysunki naszych dzieci”

Na początku 1955 roku w księgarniach pojawił się album zatytułowany *10 lat Polski Ludowej w rysunkach dziecięcych*, wydany przez wydawnictwo Nasza Księgarnia, specjalizujące się w literaturze dla dzieci[1070]. Zebrane w nim reprodukcje prac plastycznych miały podsumowywać dekadę istnienia powojennej Polski. Wstęp[1071] autorstwa Elżbiety Jackiewiczowej (1902-1906), pedagożki, w późniejszym okresie autorki powieści dla dziewcząt i publicystki, pokazuje, w jaki sposób prace plastyczne dzieci wybrane do publikacji uporządkowano w narrację ułożoną miejscami chronologicznie, a miejscami problemowo. Za zebranie i wybór rysunków odpowiedzialny był Bolesław Zagała (1912-1995), autor i tłumacz książek dla dzieci, późniejszy redaktor naczelny „Świerszczyka” (w latach 1969-1983).

Jak w typowym albumie zawierającym reprodukcje prac plastycznych, przy każdej reprodukcji podano jej tytuł (prawdopodobnie część z nich była nadawana lub zmieniana przez redaktora albumu), imię oraz nazwisko autora, jego wiek (zazwyczaj w chwili wykonania rysunku lub malunku), a także miejscowość zamieszkania autora. Wyjątek stanowią prace, przy których nie podano wszystkich danych, przede wszystkim ze zbiorów Stefana Szumana, Gustawa Majewskiego, a także podpisane MDK Warszawa (Młodzieżowy Dom Kultury Warszawa – co miało oznaczać jeden z działających wówczas na terenie miasta Młodzieżowych Domów Kultury).

Autor wyboru prac plastycznych przedstawionych do publikacji w albumie wybierał prace, których twórcy – w momencie ich tworzenia – nie byli starsi niż 14 lat. Najmłodszy autor, Jerzy Kirilenko z Złotowa, miał 5 lat i był autorem największej liczby obrazków zamieszczonych przez jedną osobę w albumie (poza nim jeszcze 4 osoby były autorami dwóch opublikowanych prac plastycznych). Cykl zatytułowany *Przewozimy więcej ludzi i towarów*, narysowany przez pięciolatka, może nasuwać skojarzenia z prężną industrializacją i przewodnictwem pracy. Podobnie jak w przypadku publikacji z „Przekroju”, część nazwisk trudno zidentyfikować, natomiast część to osoby znane w późniejszym okresie. Jednoznaczną identyfikację utrudnia względność podanej daty urodzenia, a także – najczęściej w przypadku kobiet – późniejsza zmiana nazwiska. Łatwo można zidentyfikować dziś część autorów prac w grupie uczestników zajęć plastycznych w Młodzieżowych Domach Kultury w Warszawie, co pokazuje wpływ środowiska rodzinnego na wybór takich zajęć, szczególnie w przypadku dzieci znanych dzisiaj osób, ale również w innych przypadkach, co mogłoby świadczyć o

[1070] *10 lat Polski Ludowej w rysunkach dziecięcych*, red. Bolesław Zagała, Nasza Księgarnia, Warszawa 1954.
[1071] Elżbieta Jackiewiczowa, *[Dziesięć lat upływa...]* [w:] *10 lat Polski Ludowej w rysunkach dziecięcych*, red. Bolesław Zagała, Nasza Księgarnia, Warszawa 1954, str. nienumerowane.

wpływie rodziny na rozwój kariery zawodowej w klasie średniej, w środowisku wielkomiejskim. Pośród autorów przygotowanych tam prac spotkamy: trzynastoletnią Barbarę Sadowską (1940-1986), późniejszą poetkę, działaczkę opozycyjną i matkę Grzegorza Przemyka; dziewięcioletniego Włodzimierza Borowczyka (ur. 1945), obecnie malarza; trzynastoletniego Ludwika Biegańskiego, urbanistę, syna znanego architekta Piotra Biegańskiego; sześcioletnią Maję Weigl (dziś Weigl-Wojnarowską), obecnie malarkę; dwunastoletniego Krzysztofa Dygę, obecnie architekta, profesora na wydziale Architektury Politechniki Warszawskiej; dwunastoletniego A[ntoniego] Krauze (1940-2018), (prawdopodobnie) późniejszego malarza i reżysera; dziesięcioletniego Tomasza Turczynowicza (1942-2012), (prawdopodobnie) późniejszego architekta, plastyka i wykładowcę akademickiego.

Jak już wspomniałem, album otwiera wstęp, który jest wprost wyłożoną apologią Polski Ludowej, nawet dziś uderzającą swoją propagandową wymową. Każda zamieszczona w książce praca plastyczna zostaje wpisana w narrację o zmianie na lepsze i nowym, lepszym świecie. Po wstępie, który jeszcze we fragmentach zacytuję, znajduje się 13 rysunków o tematyce wojennej. Najmniej atrakcyjne wydają się pośród nich te rysowane na podstawie zdjęć, filmów lub innych materiałów w MDK, takie jak obraz przedstawiający bitwę pod Lenino (rys. nr 1). Znacznie bardziej interesująca wydaje się praca przedstawiająca uliczną egzekucję, z niewiadomych przyczyn opisana w albumie jako „aresztowanie" (nr. 5), namalowana przez czternastoletnią Janinę Piekarską, która opisała rysunek słowami: „na tym rysunku przedstawiłam egzekucję podczas pacyfikacji, której byłam świadkiem" . Jeszcze ciekawsze wydają się prace z kolekcji Gustawa Majewskiego autorstwa Ewy Mehl (1938-1999), pt. *Tatuś spaceruje* oraz *Więźniowie idą* (rys. nr 7 i 8), której osoba łączy konkurs „Przekroju", w którym została nagrodzona połową kilograma cukierków i dwoma kilogramami cukru, z albumem Naszej Księgarni. Zgodnie z opisem, zamieszczonym obok rysunków, Ewa Mehl, późniejsza rzeźbiarka i ceramiczka, miała 7 lat (a może nawet mniej), gdy je rysowała. W 1954 roku miała już 16 lat. Jej rysunki były autentycznym zapisem troski o ojca, Antoniego Mehla (1906-1967), rzeźbiarza, który był kilkukrotnie aresztowany przez Niemców – rysunek *Tatuś spaceruje* – wyobraża być może więzienie Montelupich w Krakowie, a następnie trafił do obozu w Płaszowie[1072] .

Kolejne rysunki (rys. nr 14-17) przedstawiają rozwój i odbudowę powojennego kraju. Na kolorowej ilustracji, autorstwa dziesięcioletniego Jacka Miernika z Krakowa, widać budowę mostu; ośmioletnia Danka Nawojowicz z Gdyni narysowała, w jaki sposób powstaje nowa droga – rysunek zwraca uwagę znaczną liczbą szczegółów, natomiast dziesięcioletni Wiesław Ambroż z Łodzi przedstawił na rysunku trzech robotników w niebieskich strojach, budujących

[1072]Tamże.

nową elektrownię. Interesujące wydaje się rozróżnienie pomiędzy budową a odbudową i nacisk na „nowość" w podpisach rysowanych obiektów. To właśnie przedstawienie nowej rzeczywistości w jak najlepszym świetle przyświecało twórcom albumu: obok obrazów wsi tradycyjnej, rysowanych przez uczestników zajęć w MDK Warszawa (rys. nr 50 i 51), znajduje się wiele obrazów wsi zmechanizowanej, jak na rysunku pt. "Żniwa", autorstwa dwunastoletniej Janiny Porady z Wysokiego Kościoła (rys. nr 52), czy też Państwowy Ośrodek Maszynowy (rys. nr 55) na rysunku autorstwa siedmioletniego Piotra Mosiewicza z Wałbrzycha. Stąd też w albumie narysowane rękami dzieci najważniejsze budowy pierwszej sześciolatki: Nowa Huta (rys. nr 74) i MDM (rys. nr 92); dalej stocznie (rys. nr 69), kopalnie (rys. nr 75, 76, 77) i huty (rys. nr 73). Sukcesy Polski Ludowej widać zarówno w obniżce cen w sklepie MHD (rys. nr 82), organizacji Wyścigu Pokoju (rys. nr 98) oraz III Światowego Kongresu Studentów (bardzo interesujący obraz autorstwa Barbary Sadowskiej – rys. nr 99), a także podczas elektryfikacji wsi (rys. nr 60). Rysunek nr 18 ze zbiorów Stefana Szumana przedstawia świętowanie 1 maja jeszcze przed zjednoczeniem PPR i PPS. Autorką rysunku była 13 letnia dziewczynka nazwiskiem Korzeniowska.

Moim zdaniem znacznie bardziej interesujące są jednak rysunki, które wewnętrznie wyłamują się z narracji o sukcesie, zawierające pierwiastek osobisty. Pośród nich wyróżnia się praca sześcioletniej Mai Weigl, która narysowała *Naszą kuchnię* (rys. nr 87) z kaflowym piecem, ogromnym zlewozmywakiem i blatem, przedstawiając na rysunku wiele detali (kosz na śmieci stoi pomiędzy zlewem a piecem). Rysunki nr 19 i 64 przedstawiają pracę rodziców ich autorów i zdradzają to w podpisie rysunku. *Mój tatuś uczy* (rys. nr 19) to obraz namalowany przez ośmioletnią Krystynę Apoznańską, przedstawiający nauczyciela za biurkiem i dzieci w ławkach starego typu. W klasie wisi tablica i stoją kwiaty w oknach. Drugi ojciec na rysunku to *Tatuś w terenie* (rys. nr 64) nieznanego autora. Z dzisiejszej perspektywy wydaje się, że jest to wizyta agitatora w wiejskiej chacie, przedstawionej w sposób dość stereotypowy. W 1954 roku o tym rysunku we wstępie do albumu pisała Elżbieta Jackiewiczowa:

> Jest wreszcie przedziwny obrazek, dziecięcy dokument realizowanego w różnych formach sojuszu robotniczo-chłopskiego: *Tatuś w terenie*. Ten tatuś, który o czymś przekonuje wiejską kobietę uzbrojoną w olbrzymią warząchew, tatuś, któremu stół wyrasta pod pachami, a nogi wyjeżdżają wprost na widza — nie, nie ma chyba w całym malarstwie bardziej wzruszającego tatusia!

Chociaż fragment ten wyraźnie wskazuje, że rysunek dziecka został wykorzystany wyłącznie w celu propagandowym, sam rysunek ma również walor etnograficzny – notuje bowiem wyobrażenie jego autora lub autorki o wnętrzu wiejskiej chaty.

Dziewięcioletnia Halina Kuźmin ze Szczecinka przedstawiła *Zbieranie stonki* (rys. nr 39). Pochylone dzieci na polach ziemniaków to być może widok dobrze znany z kronik filmowych, ale nie należy zapominać, że poszukiwanie stonki było obowiązkiem wymagającym niemałego wysiłku. Na wcześniejszej stronie albumu siedmioletnia Danuta Sikora z Otwocka narysowała *Przedstawienie kukiełkowe w naszej szkole* (rys. nr 39) – treścią przedstawienia jest historia wojenna, na scenie widać bowiem żołnierza. Uwagę zwraca rysunek sześcioletnie Zofii Kozioł z przedszkola w Pogrzebieniu (rys. nr 20). Widać na nim niezwykle kolorowe wnętrze biblioteki, czynnej prawdopodobnie nie tylko w *Dni Książki, Prasy i Oświaty*. Ośmioletnia Krystyna Sobolewska z Siedlec uwieczniła boisko szkolne w czasie przerwy (rys. nr 22). Bawią się na nim zarówno chłopcy, jak i dziewczynki, a uwagę zwracają ich zabawy, możliwe do odczytania: gra w piłkę, skakanie na skakance, taniec lub zabawa w kole. Na wstępie wspominałem, że zdaniem Petera Burke'a obrazy mogą być źródłem do badania historii materialności. Przeglądanie ilustracji wydrukowanych w opisywanym albumie (m.in. rys. nr 43, 46, czy właśnie nr 22) uświadomiło mi kwestię, na którą nie zwróciłbym uwagi, gdyby nie dziecięce autorki. Bardzo dużo dziewczynek na rysunkach nosi we włosach wstążki, co wskazuje na panującą wówczas modę.

Leopold Szewczak, mając jedenaście lat namalował modelarnię Młodzieżowego Domu Kultury, pod której sufitem zwisają liczne modele samolotów, a w której przy biurko siedzą konstruktorzy. Praca ta jest podwójnie interesująca ze względu na swoją autotematyczność, ponieważ może stanowić komentarz do pracy instytucji, w której powstała znaczna liczba prac do albumu. Kwestia funkcjonowania domów kultury w powojennej Polsce wymaga zresztą dokładniejszego zbadania, bo wciąż brak pełnego opracowania na ten temat. Aż dwa rysunki, autorstwa dwunastoletniej Anki Zagały z Krakowa, przedstawiają harcerzy w białych koszulach i czerwonych chustach – *Przyrzeczenie harcerskie* (rys. nr 46), a także *Obóz na wakacjach* (rys. nr 30). Harcerze ci działali w ramach krytykowanej później Organizacji Harcerskiej Związku Młodzieży Polskiej. Analizując jednak tego typu rysunki, zdjęcia z obozów harcerskich i ich kroniki, warto pamiętać, że mimo wad, było to często jedyne harcerstwo w życiu tych ludzi, pozwalające im doświadczyć przygody i zawrzeć prawdziwe przyjaźnie. Należy pamiętać, że nawet jeśli album ma wymiar wybitnie propagandowy, to pojedyncze rysunki nie musiały być rysowane z taką myślą i piękno obozu z rysunku Anki Zagały, może być autentyczne.

Szukając śladów recepcji albumu dotarłem do zbioru felietonów Zygmunta Kałużyńskiego, który o sztuce w nowej rzeczywistości społecznej i politycznej pisał:

> Może trzeba być prymitywem, może dzieckiem, by odczuć bez blagi wiarę i poezję tego nowego świata: najbliższe owej tonacji, ze znanych mi rzeczy, wydają się obrazy

ludowych samouków amerykańskich początku naszego stulecia, np. Picketta, malującego kolorową małą lokomotywę i stację oddychającą powagą i pogodą, pośród odtworzonych z naiwną wiernością drzew, drobnych w ogromnej „Dolinie Manhattanu"; albo płótna Ben Shahna, z jego melancholią białych ścian, monumentalnych reklam i zagubionych w przestrzeni małych futbolistów-amatorów na podwórku; albo obrazy Sheelera, piewcy kominów fabrycznych z dymami kominów rozwleczonymi na setki kilometrów po niebie; albo wreszcie akwarele w jednej z najpiękniejszych książek wydanych ostatnio przez „Naszą Księgarnię: „10 lat Polski Ludowej w rysunkach dziecięcych"[1073].

W ten sposób – zdaniem Kałużyńskiego – kwestia rysunków dziecięcych przyczyniła się do umocnienia osiągnięć Polski Ludowej. Odkrycie sztuki dziecięcej dokonało się przez sztukę pierwotną, a odkrycie sztuki robotniczej, przez sztukę dzieci i prymitywów. W omówionym wydawnictwie rysunki dzieci zostały wykorzystane do stworzenia propagandowej narracji, w której głos dzieci został przytłumiony. Jednak nawet w takiej sytuacji w pracach plastycznych dzieci można odnaleźć elementy interesujące z punktu widzenia historii kulturowej.

4.8. „Co dzień od nowa łubudu, bum bum, gruch". Dziennik jednego nastolatka z przełomu lat 50. i 60.

W leksykonie *Obyczaje polskie. Wiek XX w krótkich hasłach*, stanowiącym właściwie zbiór esejów, Justyna Jaworska w haśle *młodzież: piękni dwudziestoletni*[1074], dowodzi, że „młodzież" to kategoria na wskroś nowoczesna, która zaistniała w kulturze europejskiej i amerykańskiej po pierwszej wojnie światowej. Nowoczesność łączy się w jej przekonaniu ze stopniowym przechodzeniem do modelu kultury, w którym to młodzież wyznacza kierunki działań i wzorce postępowania, co Margaret Mead nazwała kulturą prefiguratywną (w odróżnieniu od kultury postfiguratywnej – zdominowanej przez starszyznę – oraz kofiguratywnej – gdzie obie generacje współdecydują). W odniesieniu do ujawnienia się „młodzieży" w kulturze polskiej, Justyna Jaworska wskazała na zjawisko stowarzyszania się młodzieży w dwudziestoleciu międzywojennym i zauważyła, że zarówno partyjne młodzieżówki, jak i harcerstwo oraz organizacje studenckie przynależały do kultury oficjalnej, reprodukowały istniejący porządek społeczny, nie mając siły do jego podważania. W powojennej Polsce młodzież postrzegano stereotypowo przez pryzmat powstałego w sierpniu 1947 roku Związku Młodzieży Polskiej, który rozwiązano w 1957 roku, przekształcając w Związek Młodzieży Socjalistycznej (później

[1073] Zygmunt Kałużyński, *Nowy Kaliban. Notatki kibica z okresu fermentu*, Czytelnik, Warszawa 1961, s. 78.
[1074] Justyna Jaworska, *młodzież: piękni dwudziestoletni*, dz. cyt..

jeszcze Związek Socjalistycznej Młodzieży Polskiej). Za przełomowy dla wykształcenia się samoświadomości grupy określanej mianem młodzieży (wszystko wskazuje na to, że samo określenie jest zewnętrzne, chociaż młodzieży znane) Justyna Jaworska uznała odbywający się w Warszawie od 31 lipca do 14 sierpnia 1955 roku Światowy Festiwal Młodzieży, w którym wzięli udział goście ze 114 krajów:

> Spontaniczne zderzenie kultur „wymknęło się spod kontroli" i przerodziło w „międzynarodowe, międzykontynentalne tarło", ale też uprzytomniło zmęczonym i zestresowanym obywatelom wielość możliwych sposobów ekspresji cielesnej i obyczajowej. Taniec na ulicach, szczere rozmowy, kolorowe stroje, pocałunki, towarzysząca Festiwalowi legendarna wystawa młodego malarstwa w Arsenale (przenosząca akcent z socjalistycznego „my" na liryczne „ja"). Wszystko to, niejako wbrew ideologicznym intencjom wydarzenia, przypominało ludziom o prawie do prywatności. Oraz o grupie wiekowej, która – reprezentując budzące się uczucia, urodę, beztroskiego – była tego prawa do prywatności idealnym symbolem. Nie będzie wielkiej przesady w stwierdzeniu, że młodzież w Polsce narodziła się latem 1955 roku.[1075]

W życiu obyczajowym ludzi młodych nastąpiło błyskawiczne przejście od kultury oficjalnej do kultury oddolnej, co utrudnia dziś rekonstrukcję tych zjawisk, które były zróżnicowane w zależności od środowiska. Autorka zauważyła, że moda niemal natychmiast dostosowała się do nowych trendów, a wyróżnić się w niej dało więcej niż jeden styl: inny był ubiór „artystyczny" czy „filmowy", inny sportowy, inny jeszcze bikiniarski. Oficjalne piętnowanie bikiniarzy jest być może najlepszym dowodem na to, że wraz z wyodrębnieniem się rozpoznawalnej kategorii „młodzieży", zaczęły się z młodzieżą realne kłopoty (chociaż bez wątpienia zależność była dwukierunkowa, bez kłopotów nie byłoby możliwości zauważenia, że nie wszyscy są dziećmi lub dorosłymi). Justyna Jaworska wskazuje, że główne napięcie powstawało na tle wyobrażenia o zorganizowanym życiu młodzieży w Polsce Ludowej, wobec którego opozycyjny był indywidualizm kultury młodzieżowej. Sformułowanie „młodzież" zaczęło odnosić się do grupy kłopotliwej, niezbadanej i niezrozumianej, której istnienie rozbrajano stwierdzeniem „dla dzieci i młodzieży", jeszcze bardziej utrudniającym wskazanie desygnatu tego określenia.

Po 1956 roku w kulturze oficjalnej zajmowano się problematyką młodzieży na polu interwencyjnym, tak jak w filmie dokumentalnym w reżyserii Macieja Ślesickiego i Kazimierza Karabasza z 1957 roku *Ludzie z pustego obszaru*, a także innych filmach tzw. czarnej serii polskiego dokumentu. Wspomniany film przedstawiał problemy młodych ludzi mieszkających na warszawskiej Pradze, w sferze deklaracji nie oceniając postępowania jego bohaterów, chociaż

[1075] Tamże.

narracja przeczyła wstępnym zapewnieniom. W filmie fabularnym i telewizji również podjęto próby odniesienia się do kultury młodzieżowej, jej zrozumienia, a przynajmniej okiełznania W 1960 roku premierę miał film *Niewinni czarodzieje*, którego trzydziestoczteroletni reżyser, Andrzej Wajda, obsadził trzydziestotrzyletniego Tadeusza Łomnickiego w głównej roli. Emitowany w 1965 roku serial *Wojna domowa* traktował już o problemach młodzieży nastoletniej, pokazując, że dorośli mogą czerpać z doświadczeń młodzieży. Po odwilży odrodzenie przeżywa również powieść młodzieżowa, wcześniej dostosowana do realiów politycznych. Pod koniec lat 50. i w latach 60. ukazują się najbardziej znane książki Adama Bahdaja (*Do przerwy 0:1*, *Stawiam na Tolka Banana*), Edmunda Nizurskiego (*Niewiarygodne przygody Marka Piegusa*, *Sposób na Alcybiadesa*) czy Hanny Ożogowskiej (*Tajemnica zielonej pieczęci*, *Ucho od śledzia*). To wszystko nie były jednak wytwory kultury młodzieżowej, a próby jej uchwycenia oczami dorosłych (przede wszystkim na poziomie języka i obyczaju), często zresztą okraszone dydaktyzmem. Rzeczywisty rozwój powstającej oddolnie kultury młodzieżowej mógł nastąpić dopiero wówczas, kiedy zyskała ona przestrzeń ekspresji – w mniejszym stopniu w latach 80. i już w sposób znaczący i widoczny po 1989 roku.

Dziennik osobisty może być źródłem do badań nad młodzieżą, ale również nad kulturą polską lat 50. XX wieku, co chciałbym pokazać na przykładzie dziennika autorstwa nastoletniego chłopca, przedrukowanego przez Salomona Łastika[1076] w książce *Dom na Wiśniowej. Reportaże z Milicyjnej Izby Dziecka*[1077] Łastik przygotowując dziennik do druku ukrył tożsamość autora dziennika, nastoletniego chłopca, harcerza, pod pseudonimem Stanisław G., pozostawił natomiast prawdziwe imiona oraz inicjały nazwisk przynajmniej części postaci pojawiających się w tekście[1078]. Zapiski w dzienniku zaczynają się 4 kwietnia 1957 roku, a kończą 6 lutego 1959 roku. Nie udało mi się dotrzeć do oryginału dziennika. Nie ma go w spuściźnie po Salomonie Łastiku, przechowywanej w Żydowskim Instytucie Historycznym im. Emanuela Ringelbluma[1079] – zapewne dlatego, że dziennik został zwrócony właścicielowi. Być może oryginał znajduje się w rodzinnym archiwum, istnieje też możliwość, że dziennik

[1076] Salomon Łastik (1907-1977), wychowawca, pisarz, krytyk literacki. Urodzony w rodzinie żydowskiej na Wołyniu trafił do Warszawy w 1949 roku. Był żonaty z pochodzącą z Karelii Finką Jenny, z domu Laine (1915-1987). Łastik był na przełomie lat 40. i 50 aktywnym i zaangażowanym zwolennikiem ideologii komunistycznej, ale jednocześnie jako jeden z pierwszych krytykował czytanie na lekcjach literatury kluczem bezrefleksyjnej demaskacji pozycji klasowych. Zob. *Salomon Łastik* [w:] *Współcześni polscy pisarze i badacze literatury. Słownik biobibliograficzny*, red. Jadwiga Czachowska, Alicja Szałagan, WSiP, Warszawa 1997, t. 5, s. 158–159.

[1077] Salomon Łastik, *Dom na Wiśniowej. Reportaże z milicyjnej izby dziecka*, Książka i Wiedza, Warszawa 1960.

[1078] Dzięki podanym przez Łastika danym po dłuższych poszukiwaniach udało się ustalić tożsamość autora dziennika. Jego późniejsze losy nie są jednak tematem niniejszego artykułu, dlatego nie ujawniam prawdziwych personaliów diarysty, Stanisława G.

[1079] *Spuścizna Salomona Łastika. Lata 1940-1979, oprac. M. Siek*, 2010, URL: https://www.jhi.pl/uploads/inventory/file/173/Spu_cizna_Salomona__astika.pdf (term. wiz. 10. 09. 2018).

został zniszczony. Łastik bez wątpienia zdawał sobie sprawę, że jest to materiał wyjątkowy, zarówno ze względu na formę, jak i na treść. Nie wyjaśnił, w jaki sposób wszedł w jego posiadanie i czy uzyskał zgodę jego autora na publikację. Zapewne przedrukowując zapiski Stanisława G. Łastik chciał oddać głos „nieletniemu" (takiego sformułowania używa sam autor *Domu na Wiśniowej*). Przedstawiał czytelnikowi fragment osobistej narracji nastolatka, sugerując tym samym, że ci, którzy trafiają do Milicyjnej Izby Dziecka[1080], mają swoją historię i swoje racje, które zasługują przynajmniej na wysłuchanie i na próbę zrozumienia.

W tekście opisującym historię chłopca, zatytułowanym *Czy naprawdę dziecko trudne?*, do „dwukrotnie zatrzymanego harcerza" Łastik podchodzi z empatią – przed zaprezentowaniem jego dziennika opisuje moment ich pierwszego spotkania, swoje przypuszczenia na temat chłopca i jego sytuację rodzinną. Zauważa, że w zapiskach Stanisława G. dom i rodzina zajmują bardzo niewiele miejsca, a jego zachowanie nie spotyka się ze zrozumieniem w szkole: „Wychowawcy i rodzice twierdzą, że to chłopak „trudny". W moich oczach chłopak ten jest jak najbardziej normalny. Przy tym o tyle ciekawy i wartościowy, że potrafi się pasjonować"[1081]. Łastik informuję również, że ojciec chłopca był lotnikiem zabitym przez Niemców.

Kim był autor dziennika? Część informacji można odtworzyć korzystając zarówno z informacji podanych przez samego chłopca, jak i przez Salomona Łastika. Stanisław G. w chwili rozpoczęcia pisania dziennika 4 kwietnia 1957 jest uczniem klasy VI szkoły podstawowej, więc prawdopodobnie ma 13 lat. Siedem zapisków pochodzących z roku szkolnego 1956/57 dotyczy Warszawy. W kolejnym roku szkolnym, 23 grudnia 1957 roku chłopiec notuje, że przyjechał z domu do Żywca na ferie. Z całą pewnością można więc stwierdzić, że do VII klasy uczęszczał w Żywcu i była to szkoła z internatem. W jaki sposób tam trafił, nie wiadomo. W czerwcu 1958 roku kończy szkołę (była to siedmioklasowa szkoła podstawowa) i w kolejnym roku szkolnym rozpoczyna naukę w warszawskim technikum. Stanisław G. mieszka razem z matką i ojczymem (księgowym, czego dowiadujemy się od Łastika). W dzienniku chłopiec pisze: „Rodzice pojechali do Milanówka" oraz „Rano, gdy tylko Mamusia wyszła do pracy". O samym ojczymie brak jakiejkolwiek wzmianki. W dzienniku pojawia

[1080] Izba Dziecka MO m.st. Warszawy mieściła się przy Wiśniowej 44 w Warszawie, dzisiaj jej działanie kontynuuje w tym samym miejscu Policyjna Izba Dziecka. Jedną z inicjatorek powstania tej instytucji, a także jej przyjaznego oblicza, była Jadwiga Blond (1920-1963), kapitan Milicji Obywatelskiej, kierowniczka Wydziału do Spraw Nieletnich przy Komendzie Głównej MO, członkini Zarządu Głównego Towarzystwa Przyjaciół Dzieci. Ideą placówki było roztoczenie opieki nad młodocianym przestępcą (do Izby nie mogli trafić podejrzani, którzy byli niebezpieczni dla innych), które miało prowadzić do wejścia w dialog, zdiagnozowania sytuacji rodzinnej i znalezienia najlepszego rozwiązania sytuacji podopiecznego przed podjęciem dalszych kroków: skierowaniem do zakładu poprawczego, opiekuńczego lub do domu. Z założenia pobyt w Izbie Dziecka miał być krótkotrwały, a wrażenie na trafiających tam osobach miało robić empatyczne, rozumiejące podejście, a także syte posiłki. Taka strategia nie zawsze oczywiście przynosiła oczekiwanego rezultatu, jednak zdaniem Łastika zaufanie dzieci można było często zdobyć samym zainteresowaniem ich sprawami.

[1081] Salomon Łastik, *Dom na Wiśniowej. Reportaże z milicyjnej izby dziecka*, dz. cyt., s. 93.

się jeszcze epizodycznie „ciocia Wańdzia z rodziną i Markiem”[1082]. Pod koniec czerwca 1958 roku Stanisław G. notuje, że przyprowadził Marka (prawdopodobnie swego kuzyna) z przedszkola[1083]. O wiele częściej natomiast obecni są na kartach dziennika jego koledzy – wymieniani z imienia, a czasem i z nazwiska, jednak pojawiają się wyłącznie jako towarzysze różnych aktywności. Brak zapisków dokumentujących rozważania na temat przyjaźni (poza jednym tylko określeniem „bliżsi koledzy”).

Po raz pierwszy do Izby Dziecka Stanisław G. trafił w nocy z 31 stycznia na 1 lutego 1959 roku, kiedy to z kolegą, Jurkiem, poszli eksplorować podziemia katedry św. Jana w Warszawie. Milicja wkroczyła do akcji, kiedy chłopcy postanowili nastraszyć przechodniów, podświetlając przy pomocy świeczki głowę posągu (opis tych wydarzeń został zapisany szyfrem). Po raz drugi chłopiec został zatrzymany po zranieniu nożem kolegi z klasy podczas lekcji. Stanisław G. ostrzył ołówek nożem i nagle zabrano mu okulary, nie jest jednak do końca jasne, co dokładnie zdarzyło się potem – czy zranienie kolegi było nieumyślne i przypadkowe, czy może raczej doszło do niego z winy Stanisława G. Według Łastika zdarzenie było nieszczęśliwym wypadkiem – pisze on o bardzo złym wzroku nastolatka, popsutym przez czytanie książek przy nieodpowiednim oświetleniu. W wyniku incydentu chłopiec trafił ponownie do Izby Dziecka, tam zetknął się z autorem *Domu na Wiśniowej* i mógł mu przekazać swój pamiętnik (nie wiadomo, na jakich warunkach i w jaki sposób się to odbyło). Na kartach dziennika pojawia się jeszcze jeden incydent kryminalny, chociaż opisany w bardzo niejasny sposób. Z datą 22-23 czerwca 1958 roku chłopiec notuje: „Nocna libacja. Włamanie ([komentarz SŁ] W czerwonej obwódce, następnie wyliczone nazwiska pozostałych siedmiu jego uczestników). Z datą 23 czerwca: „Przed sądem (([komentarz SŁ] Napisane czerwonym ołówkiem). Wywalenie z budy. Żegnaj Żywiec”. Mimo sympatycznej aliteracji, opuszczenie Żywca odbywa się w atmosferze skandalu, nie mającego jednak wpływu na dalsze losy chłopaka.

Za Philippe’em Lejeune’em należy uznać, że brak dostępu do oryginału dziennika stanowi poważną przeszkodę w badaniu praktyki diarystycznej Stanisława G. Wydaje się, że Salomon Łastik, który nie miał raczej doświadczenia w publikacji diariuszy, sam dobrze rozumiał to samo, co kilkadziesiąt lat później opisał Lejeune – że warstwa materialna, pozatekstowa dziennika jest ważna. Dlatego w druku starał się opisać różne aspekty materialności dziennika, przede wszystkim wklejoną do niego zawartość, a także znajdujące się w nim rysunki.

Tadeusz Konwicki przygotowując do druku *Pamiętnik uczennicy* potraktował zapiski

[1082]Tamże, s. 105.
[1083]Tamże, s. 102.

jak utwór literacki. „Nowa Kultura" była pismem poświęconym literaturze i jako literaturę – chociaż przecież odmienną gatunkowo i treściowo od tego, co pojawiało się na łamach pisma – potraktowała dziennik osobisty redakcja. Tekst nie uwzględniał materialności zapisków, przypomina typową publikację pamiętnika znanej osoby.

Natomiast dzięki staraniom Salomona Łastkia wiadomo, że dziennik Stanisława G. był pojedynczym zeszytem. Na karcie tytułowej, jak odnotował jego wydawca, znajdował się „rysunek ekwipunku harcerza wraz z apteczką polową", a także napis „PTTK 840/m/NPM" (być może chodziło o halę Słowianka w Beskidzie Żywieckim, znajdującą się na tej wysokości). Na kolejnej stronie autor zamieścił trzy szyfry, w tym jeden „o specjalnych znakach swojego pomysłu", którym posługiwał się niekiedy na kartach dziennika. Dalej Łastik zanotował: „Pamiętnik otwiera połowa klingi sztyletu, namalowanego w czterech kolorach z rozchodzącymi się jak krew promieniami".

Poza ilustracjami, w dzienniku pojawiają się wklejone zdjęcia, przerywniki graficzne (oddzielające od siebie zapiski), tekstowe motta-cytaty, a także złote myśli własnego autorstwa. Opisując zieloną noc w internacie w Żywcu diarysta wkleja wyciętą z prasy fotografię narodowego teatru w Oslo z zieloną kopułą[1084]. W innym miejscu umieszcza fotografię „uzbrojonych młodych ludzi", na górze podpisaną informacją w czerwonej ramce „Cześć ich pamięci", a poniżej w fioletowej obwódce „Powstańcy w Warszawie". 25 stycznia 1959 roku wkleja do dziennika siwy włos o długości 7 cm, podpisany „Pierwszy siwy włos" i jak informuje Łastik, rysuje klucz wiolinowy oraz przepisuje pierwszą linijkę piosenki z repertuaru Marty Mirskiej i Mieczysława Fogga. W innym miejscu, obok tekstu piosenki „Hej chłopcy, bagnet na broń" Stanisław G. wkleił „krążek prochu znalezionego 22.XII.58 r. w lochach koło dworca Gdańskiego".

Salomon Łastik starał się prawdopodobnie oddać ortografię i interpunkcję chłopca, który zazwyczaj pisał poprawnie, chociaż zdarzały się mu błędy. Na przykład w całym dzienniku używał formy „poszłem" zamiast „poszedłem", a także „doszłem", „weszłem"; niekiedy stawiał przecinki w niewłaściwych miejscach. Styl zapisków jest sprawozdawczy, a język jest pełen słów potocznych, chociaż chłopiec używa też niekiedy sformułowań literackich – w opisie jednej ze swych wypraw notuje: „Dalej wznosiła się wstęga lasu".

W dzienniku zostają wspominane sprawy związane ze szkołą, ale najwięcej miejsca zajmują opisy tego, co jego autor robił w czasie wolnym. Zarówno w Żywcu, jak i w Warszawie Stanisław G. był harcerzem – tak też zostaje przedstawiony czytelnikom *Domu na Wiśniowej*. Salomon Łastik uznał zapewne, że zajęcie to pochłaniało znaczną część jego czasu, było

[1084]Tamże, s. 102.

obecne również w warstwie ilustracyjnej – a być może nawet więcej – wykraczało poza ramy aktywności w czasie wolnym, stając się stylem życia. W zapiskach dotyczących Żywca harcerstwo pojawia się po raz pierwszy 27 kwietnia 1958 roku, kiedy Stanisław G. opisuje wyprawę z zastępem na Duży Grojec[1085] (jeden z trzech szczytów wzgórza położonego koło Żywca o wysokości 610 m n.p.m., jak podaje autor). W opisie wyprawy widać, że stanowiła ona dla diarysty istotne przeżycie. Wpis kończy się listą dziewięciu uczestników wyprawy. Trudno na podstawie dziennika stwierdzić jednoznacznie, na ile usystematyzowana była harcerska aktywność Stanisława G. w Żywcu. Niektóre przedsięwzięcia podejmuje na własną rękę, chociaż w mundurze harcerskim: zakrada się potajemnie do obozu innej drużyny w Żywcu i zostawia napis „Pozdrowienia od drużyny harcerskiej". W kolejnych podchodach kilka dni później uczestniczy razem z kolegami, a ich rezultatem jest zdobycie pęta kiełbasy ze spiżarni innego obozu. Opis drugiej nocnej eskapady zawiera informację o spotkaniu z „gliną" (milicjantem?), któremu „z trudem (...) wytłumaczyliśmy, że chcemy urządzić napad na obóz"[1086]. Można stąd wysnuć wniosek, że harcerskie praktyki były do pewnego stopnia usankcjonowane społecznie.

Wydaje się, że pełnoprawną karierę harcerską Stanisław G. rozpoczyna w Warszawie. To tutaj notuje 11 września 1958 roku: „Pierwsza prawdziwa zbiórka harcerska"[1087]. Dwa dni później rusza na biwak do Kobyłki (harcerze poróżują na gapę pociągiem, a wracają autostopem, co wydaje się emocjonować diarystę, który notuje, że być może rozpoczęła się w zastępie era „auto-stop"[1088]). 5 października wieczorem Stanisław G. bierze udział w ognisku harcerskim pod Pałacem Kultury i Nauki: „Ognisko było wspaniałe. Pałac Kultury oświetlały reflektory a na niebie pękały zimne ognie"[1089] (takie określenie fajerwerków wyszło spod pióra miłośnika pirotechniki). 26 października uczestniczy w biegu na stopień młodzika, w którym zajmuje I miejsce, a 15 listopada składa przyrzeczenie harcerskie w szkole podstawowej przy ul. Zwycięzców na Saskiej Kępie. Z zapisu można dowiedzieć się, że uroczystość – przemawiał podczas niej „generał wojsk lotniczych" – była połączona z nadaniem sztandaru, a także nadaniem drużynie numeru. Był to niewątpliwie moment odrodzenia harcerstwa po likwidacji ZHP w 1950 roku. Zjazd Łódzki w grudniu 1956 roku położył podwaliny pod reaktywację ZHP. Rok 1958 to moment intensywnej partyjnej walki o harcerstwo, która kończy się odejściem Aleksandra Kamińskiego z władz ZHP i jego wezwaniem do pracy w drużynach, co oznaczało *de facto* ponowne upartyjnienie struktur harcerskich i kontynuację przedwojennych tradycji

[1085]Tamże, s. 97.
[1086]Tamże, s. 100.
[1087]Tamże, s. 106.
[1088]Tamże, s. 107.
[1089]Tamże, s. 107.

na poziomie drużyn[1090]. Chociaż zapisków poświęconych harcerstwu jest zaledwie kilka, dziennik Stanisława G. daje wgląd w codzienność odrodzonego harcerstwa, na podstawowym, najniższym poziomie harcerskiej organizacji. Oczywiście, zapiski Stanisława G. zostały z pewnością poddane cenzurze. Dlatego dopiero odnalezienie oryginału pozwoliłoby w pełni wykorzystać dziennik jako źródło wiedzy o ZHP w tamtym czasie.

W skreślonym przez Stanisława G. opisie akcji porządkowania Cmentarza Wojskowego na Powązkach z okazji Zaduszek w 1958 roku czytamy:

> Po lekcjach nasza drużyna pojechała porządkować groby na Cmentarz Wojskowy. Na zbiórkę stawiło się nas czterech. Byli to nasz zastępowy Andrzej, zastępowy drugiego zastępu Romek i Wojtek L. (Zośka). Porządkowanie grobów przebiegało sprawnie. Po skończonej pracy na cmentarzu rozbłysło tysiące świateł. Nasza grupa poszła szukać groby „Zośki", Rudego i Alka. Przy grobach bohaterskich harcerzy stała warta. Groby były biedne. Krzyże wykonane były z brzozowego drewna.

Szczególnie ostatnia konstatacja wydaje się interesująca, ponieważ pamięć o bohaterach musiała kłócić się ze sposobem ich traktowania w ówczesnej Polsce. Harcerstwo było rzeczywistą siłą, która mogła te sprzeczności pokazać. Nie wiadomo, czy Stanisław G. czytał *Kamienie na szaniec*, ale wiedział, kim byli bohaterowie powieści.

W przypadku Stanisława G. fascynacja harcerstwem jest na tyle intensywna, że prowadzi do dylematów dotyczących życia osobistego. Chociaż na początku roku szkolnego szyfrem notuje m.in. „Przede mną siedzi Basia M., trochę mi się podoba", jednak już 15 grudnia 1958 roku umieszcza w czerwonej ramce myśl: „Kobieta jest często niepokonaną przeszkodą w życiu harcerskim. (…) Znam kilku chłopców, którzy przez płeć piękną przestali pracować w harcerstwie"[1091]. Pod cytowanymi przemyśleniami Łastik odnotowuje, że w dzienniku wklejona jest „podobizna autora w harcerskim stroju". Stanisław G. jako harcerz może się pochwalić sukcesami: inspekcję hufca w szkole przechodzi wzorowo, zostaje wybrany gospodarzem harcówki, w czasie akcji zarobkowej udaje mu się sprzedać szopkę i wiele kartek pocztowych.

Bycie harcerzem nie wyklucza jednak Stanisława G. z innych zajęć. Głównym zainteresowaniem nastoletniego chłopaka były pirotechnika i militaria. Jeszcze w Żywcu z uwagą słucha przekazywanych przez nauczycieli informacji dotyczących eksperymentów, odczynników chemicznych i wybuchów. 19 maja 1958 roku notuje opis dramatycznych wydarzeń, które mogły skończyć się tragicznie:

[1090] Andrzej Friszke, *Związek Harcerstwa Polskiego 1956-1963. Społeczna organizacja wychowawcza w systemie politycznym PRL*, dz. cyt., s. 240–249.
[1091] Salomon Łastik, *Dom na Wiśniowej. Reportaże z milicyjnej izby dziecka*, dz. cyt., s. 110.

Nad Koszarawą koło drewnianego mostu na kamień położyłem węzełek kalichlorku. Wybuch był silny. Następnie na kamień dałem soli Bertholleta, na to fosforu. Weszłem na most i rzuciłem kamieniem. Mieszanina została zrzucono z kamienia. Zeszłem. Chciałem mieszaninę z powrotem położyć na kamień.

Pierwszą szczyptę położyłem. Gdy po drugą szczyptę wyciągnąłem rękę i dotknąłem substancję rozległ się wybuch. Poczułem, że ręka mi cierpnie. Szybko dobiegłem do wody i zanurzyłem twarz i ręce. Wyglądałem strasznie. K. i G. myśleli, że mi wypaliło oczy, na szczęście skończyło się na strachu. Rzęsy. brwi i włosy miałem popalone. Przed utratą wzroku uratowały mnie tylko okulary. Rękę miałem całą popaloną. Wybuch był bardzo silny. Słychać go było nawet w szkole. Po wybuchu nad tym miejscem wznosiła się olbrzymia chmura dymu. Prawie natychmiast po wypadku uciekliśmy w krzaki. Tam mi koledzy przywrócili ludzki wygląd. Później spotkaliśmy Pawełka. Poszliśmy do szkoły. Tam mi Pawełek (jest sanitariuszem) obandażował rękę[1092].

W notatce tej widać grozę wydarzenia (utrata wzorku na skutek wybuchu była jednym ze znanych niebezpieczeństw, przytrafiła się m.in. pisarzowi Jerzemu Szczygłowi), ale również fascynację siłą wybuchu.

W Warszawie i jej okolicach Stanisław G. zajmuje się poszukiwaniem okazji do powodowania wybuchów. Nieczęsto coś porusza Stanisława G. dlatego interesująca wydaje się notatka z 27 czerwca 1958 roku: „Rano to jest o 11 przeczytałem pasjonującą wiadomość. Na Żelaznej 52/54 robotnicy dokopali się do całych pokładów pocisków. Po kilku dniach saperzy usunęli około 4000 pocisków. (…)”[1093]. W grudniu 1957 roku przebywając w Warszawie notuje: „Wczoraj przeczytałem z książki, że trotyl można topić bez żadnego niebezpieczeństwa i że topi się w temperaturze poniżej stu stopni. Wobec tego stopiłem trotyl (…)”[1094]. Innym razem ukrywa w mieszkaniu znaleziony w lesie karabin, a także potajemnie rozbiera granat zaczepy RS-42 („Udało się!”[1095] notuje krótko). Stanisław G. był również członkiem koła PTTK, czego dowiadujemy się z zapisku, w którym na początku października 1958 roku informuje o wyprawie na grzyby z PTTK do Janówka (chłopcy jadą we trójkę, ponieważ reszta nie pojawiła się), która częściowo zmienia się w emocjonujące poszukiwanie militariów („W czasie wędrówki znaleźliśmy jeszcze dwa niewypały oraz trzy kulki”[1096]). Zebrawszy trochę grzybów uczestnicy wyprawy wracają do domu.

Fascynacje chłopca bywają niebezpieczne. On to dostrzega, ale zarazem świadomie i

[1092]Tamże, s. 98.
[1093]Tamże, s. 103.
[1094]Tamże, s. 99.
[1095]Tamże, s. 112.
[1096]Tamże, s. 107.

brawurowo ignoruje. Nawet jeśli założymy możliwość, że niektóre opisy niebezpiecznych sytuacji autor dziennika dodatkowo udramatyzował, to nie należy lekceważyć jego przemyśleń, kiedy pod wpływem lektury *Prawa do nieśmiertelności* Bikczentajewa prowadzi rozważania o bohaterstwie i notuje: „Cóż, czynów bohaterskich dokonuje zwykle człowiek spokojny, więc czeka mnie śmierć w łóżku, chociaż bliżsi koledzy wróżą mi rychłą śmierć od pocisku lub innej podobnej rzeczy”[1097].

W całym dzienniku zwraca uwagę liczba opisanych pozostałości po wojnie – po trzynastu latach od zakończenia walk – do których każdy może mieć dostęp. W jednym miejscu diarysta sugeruje nawet, że część niewybuchów jest wywożona do lasów, żeby nie stanowiła zagrożenia gdzie indziej. Z różnych źródeł wiadomo, że ryzykowne zabawy dzieci i młodzieży, często prowadzące do okaleczenia, miały miejsce przez kilkadziesiąt powojennych lat. Relacje Stanisława G. przedstawiają praktyki, których opis rzadko pojawiał się w literaturze, częściej krążył w formie opowieści i anegdot. W wymiarze społecznym pasja chłopaka pozwala postawić hipotezę o długim trwaniu wojny w codziennym życiu, w przemyśleniach o bohaterstwie (podobny wątek pojawia się w *Pamiętniku uczennicy*) i w codziennych praktykach. Co istotniejsze, chociaż wydaje się, że Stanisław G. pasjonował się militariami z większym zaangażowaniem niż jego rówieśnicy, podczas wielu wypraw nie był osamotniony, gdyż towarzyszyli mu koledzy. Na swojej drodze spotykał też innych poszukiwaczy militariów.

Poszukiwanie niewybuchów jest lejtmotywem tego dziennika, ale wyprawy do Kampinosu czy na Młociny mają również walor krajoznawczy, a ich opisy dostarczają wiadomości o sposobach percepcji przestrzeni, o topografii, o stosunku do przyrody (Stanisław G. podczas jednej z wypraw dostrzega samotne kaczątko – „Mogłem bardzo łatwo je złapać (...). Ale (...) szkoda było mi pisklęcia.”[1098]). Jednak to, co krajoznawcze, znów odsyła do głównej pasji chłopca. Wyprawy w poszukiwaniu niewybuchów i militariów są również okazją do eksploracji miasta. Chociaż w dzienniku nie znajdzie się zbyt wielu opisów Warszawy, te zamieszczone mimochodem są ciekawe, ponieważ przestrzeń miasta zostaje przedstawiona jako dobrze znana autorowi zapisków.

Na kartach swojego dziennika Stanisław G. opisuje siebie – niekoniecznie wprost, ale jednak – jako sprawnego organizatora. Samodzielnie, niezależnie do harcerstwa, organizuje dla siebie i kolegów biwak w Kampinosie – nawet jego rodzice zdają się aprobować ten pomysł, Stanisław G. szykuje biwak za ich wiedzą i zgodą. Kolejnym zorganizowanym przez samego diarystę przedsięwzięciem jest wyprawa do „Gniazda Os” – jak notuje. Chodziło

[1097] Tamże, s. 111.
[1098] Tamże, s. 104.

oczywiście o Wilczy Szaniec w Gierłoży. Na „Pojezierze Mazurskie" udaje się z Heńkiem, ale niewiele wiadomo o tej wyprawie, tyle tylko, że „nie przyniosła rezultatów"[1099]. Chłopcy myśleli może, że znajdą tam militaria, a być może również środki pirotechniczne. Kwatera Hitlera została zaminowana przez odchodzące wojska niemieckie, a jej rozminowywanie – jak widać skuteczne – zakończyło się 1955 roku. Oficjalne otwarcie muzeum odbyło się w 1959 roku – Stanisław G. był tam rok wcześniej, ale oficjalnie, ponieważ odnotował, że „Hura!!! Gniazdo Os otwarte dla turystów". Ostatnią zorganizowaną przez chłopca wyprawą jest eksploracja podziemi katedry. „Nie wiem jeszcze czy wyprawa dojdzie do skutku. W mieście nigdzie nie można dostać baterii do latarki" – notuje 27 stycznia 1959 roku. Zapisek ten nie tylko ilustruje troski młodego organizatora, ale również opowiada o kłopotach z aprowizacją. Dziennik ten, tak jak inne dzienniki osobiste, jest nośnikiem nie tylko prawdy doświadczenia, ale również prawdy historycznej[1100], która w zapiskach Stanisława G. często ujawnia się właśnie w detalu. Diarysta nie próbuje uchwycić jej świadomie (być może do nielicznych wyjątków od tej reguły można zaliczyć rozważania dotyczące procesu Ericha Kocha, którego Stanisław G. proponował natychmiastowo stracić ze względów utylitarnych – to jeden z bardziej wstrząsających fragmentów dziennika, gdzie diarysta notuje: „Lepiej od razu powiesić. Wet za wet!"[1101]).

Kolejną pasją chłopca jest czytanie książek. Jak słusznie zauważa Salomon Łastik, często w dzienniku Stanisława G. obecna jest nienawiść wobec „Szkopów", od której sam Łastik się dystansuje. Częściowo te nienawistne uczucia są napędzane przez lektury – co ciekawe czyta on m.in. *Waligórę. Powieść historyczną z czasów Leszka Białego* Józefa Ignacego Kraszewskiego i notuje „Bardzo podobała mi się postać Waligóry, króry bardzo nienawidził szkopów"[1102]. Poza tym m.in.: sięga po Anvera Bikczentajewa *Prawo do nieśmiertelności* o Saszy Matrosowie, radzieckim bohaterze; zachwyca się *Syzyfowymi pracami* Stefana Żeromskieg; czyta *Wspomnienia żołnierzy Armii i Gwardii Ludowej* (jednym tchem), ale również antologię poezji z września 1939 roku *Imię nam Polska. Antologia.* Drugą ważną rozrywką dla Stanisława G. są wycieczki do kina. Ogląda tam m.in. takie filmy, jak: *O'Cangaceiro* (Brazylia 1953, reż. Lima Baretto), *Awantury w zaświatach* (wł. *Awantura…* , *Here Comes Mr. Jordan*, USA 1941, reż. Alexander Hall); *Wolne Miasto* (z klasą; Polska 1958, reż. Stanisław Różewicz), *Widmo* (*Les Diaboliques*, Francja 1955, reż Henri-Georges Clouzot) czy w kinie „Oka" (a więc teoretycznie związanym z ZSRR) *Klub kobiet* (*Club de femmes,* Francja 1956,

[1099]Tamże, s. 104.
[1100]Paweł Rodak, *Między zapisem a literaturą. Dziennik polskiego pisarza w XX wieku (Żeromski, Nałkowska, Dąbrowska, Gombrowicz, Herling-Grudziński)*, dz. cyt., s. 119–120.
[1101]Salomon Łastik, *Dom na Wiśniowej. Reportaże z milicyjnej izby dziecka*, dz. cyt., s. 110.
[1102]Tamże, s. 9.

reż. Ralph Habib). Jest to w przeważającej części repertuar zagraniczny, ale żaden film nie jest filmem radzieckim.

Poza wspominanymi tutaj zainteresowaniami Stanisław G. ma jeszcze szereg innych zajęć. Pod koniec czerwca 1958 roku chodzi na czereśnie do Andrzeja i strzela ze straszaka[1103]. Z tym samym kolegą miesiąc później bez powodzenia łowi raki (nie wiadomo, gdzie – „pojechaliśmy na raki" notuje). Jest uczestnikiem widowisk sportowych, takich jak mecz żużlowy Polska – Szwecja (26 czerwca 1958 r.) przegrany przez Polaków „haniebnie 63 : 44. Jeden tylko wyścig wygrany przez[1104]Kapałę (…)", jak również zawody lekkoatletyczne. Odwiedza także miejskie instytucje, takie jak Muzeum Wojska Polskiego (zgodnie ze swoimi zainteresowaniami). Wcześniej tego samego dnia uczestniczy w dożynkach (prawdopodobnie w centralnych dożynkach obchodzonych na Stadionie Dziesięciolecia Manifestu Lipcowego). Bierze udział w potańcówkach, prowadzi życie towarzyskie, zapisuje się na zajęcia gimnastyczne na Solcu, a także rozpoczyna zbieranie monet, co, jak to ujmuje, zamienia się w „szał" i „wszystkie inne rzeczy są obecnie na drugim planie". Stanisław G. nie wspomina nigdy o lubianej przez siebie muzyce rozrywkowej, notuje natomiast teksty piosenek harcerskich i patriotycznych. O tym, że słucha radia, dowiedzieć się można z zapisku z 30 czerwca 1958 roku – jednego z niewielu momentów, w których na kartach dziennika pojawia się ironia.

> Radio podało wiadomość, że na podkarpaciu wielka powódź. Łączność kolejowa i telefoniczna z Żywcem zerwana. Most drewniany na Sole w Żywcu zerwany. Elektryczności nie ma. A więc Żywiec jeszcze ciągle sławny[1105].

Mimo wspomnianego szerokiego katalogu zajęć 30 grudnia 1958 roku zdarzyło się, że Stanisław G. notował:

> Razem z Gieńkiem próbowałem wykonać rakietę. Jako paliwo wykorzystaliśmy proch. Bardzo się nudzę i z niecierpliwością czekam na rozpoczęcie lekcji. Pogoda obrzydliwa, błoto i deszcz[1106].

Dwa dni później, 1 stycznia 1959 roku wyznawał wprost:

> Straszliwie się nudzę. Żeby się już zaczęły lekcje. Cały czas planuję różne wycieczki, majsterkuję lecz nuda pozostaje. Żebym miał jeszcze buty. Lecz dzisiaj święto i wszystkie sklepy pozamykane. A stare buty zupełnie rozleciały się po ostatnich wycieczkach[1107].

[1103]Tamże, s. 102.
[1104]Tamże, s. 102.
[1105]Tamże, s. 103.
[1106]Tamże, s. 111.
[1107]Tamże.

W przywołanych zapiskach interesujący wydaje się wpływ pogody na organizację czasu wolnego, a także przekonanie Stanisława G., że zakup butów warunkowany jest jedynie kwestią otwartości sklepów, a nie ich dostępnością i ograniczonymi zasobami finansowymi. Uwzględniając inne dane z dziennika możemy określić, że rodzina Stanisława G. przynależała do klasy średniej i przynajmniej w opisywanym okresie nie musiała martwić się o byt.

Głównym tematem przywołanych cytatów jest jednak nuda. Liczne teksty kultury oficjalnej z lat 50. tematyzują wyraźnie kłopoty z organizacją czasu wolnego młodzieży – wyobrażeniem o tym, że powinien on być zorganizowany odgórnie, a jeśli jest spędzany według własnego pomysłu, powinno się to odbywać w sposób bezpieczny i kulturalny. Należy postawić pytanie o kategorię nudy, która może pojawić się w Polsce dopiero po odwilży, ze względu na wcześniejszy kult pracy, ale również o jej związek z młodzieżą. Zastanawiający jest jednak przede wszystkim wewnętrzny przymus do robienia czegoś i to, że nuda jest przedstawiana jako coś nie do zniesienia. Podobny problem sygnalizuje film dokumentalny zrealizowany przez duet Władysław Ślesicki, Kazimierz Karabasz *Ludzie z pustego obszaru*. Tytułowy „pusty obszar" należy traktować dosłownie jako brak instytucji pozwalających na rozwój osobisty, pożyteczne, bezpieczne i kulturalne spędzanie czasu wolnego. To również brak wzorców pozwalających samodzielnie organizować sobie czas, brak sposobów spędzania czasu wyniesionych z domu. Sama młodzież miotała się natomiast pomiędzy różnymi wzorami życia, nieufnością wobec instytucji (rodziny, szkoły), ale też pewną wiarą w instytucje koleżeńskie (na tym opiera się harcerstwo, a także funkcjonowanie Stanisława G.).

Jak informuje Łastik, „po (…) relacji [z 21 kwietnia 1957 r. – MG] widać w zeszycie rysunek pocisku z oznaczonymi częściami i podpis: Pierwszy pocisk, który rozwaliłem", co może znaczyć, że decyzja o prowadzeniu dziennika została podjęta w związku z nową pasją, dotyczącą wypraw pod miasto, niewybuchów i… wybuchów. Dziennik osobisty staje się tutaj również dziennikiem wyprawy, w którym autor ze szczegółami notuje przebieg każdej wycieczki. Opisy te pozwalają zapytać o praktykę notowania i moment powstawania zapisków. Można wywnioskować, że wyruszając do Gierłoży Stanisław G. pozostawił zeszyt w domu (nie chciał ryzykować zniszczenia?), dlatego wydaje się, że zapiski powstawały zazwyczaj *post factum*, a chłopiec miał dość dobrą pamięć do rzeczy, które go pasjonowały, stąd niektóre relacje są wyjątkowo szczegółowe (być może niekiedy posiłkował się notatkami robionymi w terenie czy szkicami – 2 listopada 1958 roku zamieszcza „dobrze wykonany szkic sytuacyjny miejscowości, gdzie znajdują się niewypały).

Stanisław G. rezygnuje też z jakiejkolwiek formy introdukcji dotyczącej siebie samego, a także zamieszcza w pierwszym wpisie pod datą 4 kwietnia 1957 roku informację: „Zaczynam

prowadzić pamiętnik". I jest to właściwie jedyne bezpośrednie sformułowanie, w którym wspomniana zostaje sama praktyka diarystyczna. Nie występuje również w zapiskach refleksja nad własną przeszłością – Stanisław G. nie powraca do dawnych zapisków. Istnieją natomiast przesłanki wskazujące na to, że dziennik był czytany przez kolegów, a przynajmniej w jakiejś formie udostępniany, być może do pewnego momentu. Świadczy o tym notatka Łastika, że jeden z rysunków został sporządzony przez „kolegę" autora, a także zastosowanie szyfru do bardziej intymnych zwierzeń. Wyraźną przesłankę stanowi tu też sposób opisu niektórych wydarzeń, w którym autor zapisków podkreśla wyraźnie rolę niektórych ze swoich współtowarzyszy.

W tym miejscu warto powrócić do przywołanych na początku francuskich statystyk dotyczących prowadzenia dzienników przez młodzież. Odpowiedzią na pytanie o źródło praktyki diarystycznej w kategoriach jednostkowych może być funkcja danego dziennika. Jednak sam zwyczaj prowadzenia dziennika należy raczej widzieć w kategoriach grupowych, w przynależności do konkretnej warstwy społecznej, ale także do wspólnoty osób otrzymujących edukację szkolną. Odwołując się do znanych dzienników wiemy, że swoje nastoletnie osobiste zapiski prowadzili starsi od Stanisława G. o kilka lat: Agnieszka Osiecka, Marek Hłasko czy Józef Tischner, a także m.in. pisarka Halina Snopkiewicz, która na początku lat 60. wydała powieść w formie diariusza, przygotowaną na podstawie młodzieńczego dziennika. Wspomniane teksty nie były wtedy znane i dostępne, a *Słoneczniki* Snopkiewicz wydano po raz pierwszy w 1962 roku. Pisanie dzienników publikowanych należało natomiast do czynności wykonywanych przez ludzi pióra, co każe zapytać, czy w takim razie dziennik nastolatka jest wytworem kultury dorosłych czy kultury młodzieżowej? Na pewno pozwala częściowo uwolnić się od kultury oficjalnej – jednocześnie jednak daje dzisiejszemu czytelnikowi możliwość śledzenia głównych ograniczeń tej oficjalnej kultury.

Sądzę, że praktykę Stanisława G. można uznać za ważne działanie emancypacyjne, właściwe młodzieży, a jednocześnie praktykę inicjacyjną. Wreszcie samo prowadzenie dziennika jest kolejnym sposobem spędzania czasu wolnego. Jednak wydaje się, że mimo ogromu pracy, jaki diarysta wkładał w kształtowanie zawartości dziennika (rysunki i podkreślenia), dziennik był dla niego raczej narzędziem, niż celem samym w sobie: narzędziem do konstruowania swojej tożsamości, budowania swojego ja; przestrzenią autorefleksji; wreszcie po prostu kroniką wypraw, przygód i przeżyć.

Dziennik Stanisława G. może posłużyć do zdefiniowania kategorii, jaką stanowi młodzież, chociaż w proponowanej definicji konieczne jest uwzględnienie specyfiki społecznej i historycznej. W społeczeństwach tradycyjnych przejście od bycia dzieckiem do dojrzałości by-

ło zazwyczaj połączone z obrzędem przejścia (np. postrzyżynami), po którym chłopiec stawał się mężczyzną a dziewczynka kobietą – dorosłymi, gotowymi do pełnienia w społeczeństwie odpowiednich ról. Jak zauważyła Justyna Jaworska[1108], wraz z obowiązkową edukacją szkolną okres, w którym pozostaje się w fazie liminalnej – czyli czas bycia młodzieżą i pisania dzienników[1109] – wydłużył się do nieznanych wcześniej rozmiarów. Oczywiście bycie uczniem nie oznacza zupełnego wyłączenia z ładu społecznego, ale trudno pozbyć się wrażenia, że młodzież bardzo wyraźnie znajduje się w stanie zawieszenia pomiędzy dzieciństwem a dorosłością. Funkcjonowanie młodzieży w społeczeństwie nowoczesnym polega na pretendowaniu do społeczeństwa dorosłych i wykonywaniu szeregu czynności, które do tego społeczeństwa przybliżają, pozwalając znaleźć w nim swoje miejsce. Stąd wiele zjawisk opisywanych jako patologiczne dla grup młodzieży, takie jak kompulsywna konsumpcja alkoholu czy narkotyków, ale również takie aktywności, jak wizyta w teatrze czy kinie, udział w wolontariacie, samodzielna organizacja zbiórki pieniędzy dla potrzebujących itd. Jednocześnie grupie tej właściwe jest pragnienie niezależności, wyswobodzenia się spod właściwiej dzieciom kurateli dorosłych, a także indywidualizmu, który niekoniecznie oznacza ucieczkę przed krępującymi więzami społecznymi, ale znalezienie nowego miejsca w przestrzeni społecznej.

[1108]Justyna Jaworska, *młodzież: piękni dwudziestoletni*, dz. cyt..
[1109]Philippe Lejeune i in., *"Drogi zeszycie...", "drogi ekranie...": o dziennikach osobistych*, dz. cyt., s. 34.

Zakończenie

Tytuł rozprawy *Dziecko i dzieciństwo w powojennej Polsce (1944-1956)* na zakończenie wymaga krytycznego objaśnienia – tak jak nie było w tym czasie tylko jednego dziecka w Polsce, tak nie było również jednego dzieciństwa. Tytuł pracy zawiera synekdochę, którą treść pracy tylko w niewielkim stopniu uzasadniła. Zdaję sobie bowiem sprawę, że przedstawione w rozprawie kwestie dotyczące dziecka i dzieciństwa w latach 1944-1956 nie wyczerpują w żadnym stopniu wybranego przeze mnie tematu, bowiem wiele istotnych kwestii nie zostało poruszonych. Takich jak bliższe przyjrzenie się codziennemu życiu dzieci żydowskich, niemieckich, ukraińskich i pochodzących z innych mniejszości etnicznych, w tym dzieci koreańskich i greckich. Zdecydowanie więcej miejsc należałoby poświęcić zabawkom i sposobom spędzania wolnego czasu. O ile wybrane przeze mnie źródła wytworzone przez dzieci reprezentowały różne rejony Polski, o tyle wiele wskazuje na to, że wszystkie dzieci rekrutowały się z miast i z rodzin dysponujących nieco wyższym kapitałem kulturowym. W przyszłości należałoby poszukać źródeł, które więcej powiedziałby o dzieciństwach dzieci wiejskich i robotniczych.

Istnieje również długa lista problemów, tematów i postaci, które nie zostały wspomniane lub były tylko wzmiankowane. Nie udało mi się poruszyć tematów trudnych, przez co obraz dzieciństwa został wyidealizowany. Do takich tematów należą m.in. przestępczość nieletnich, prostytucja dzieci i pedofilia. Intrygującym problem dla historyka kultury są również wypadki dzieci i ich postrzeganie. Znacznie więcej miejsca należy poświęcić kwestiom zdrowia i choroby dzieci w Polsce Ludowej. Wciąż mało rozpoznanym przez historyków kultury jest harcerstwo, widziane nie tylko jako instytucja wychowawcza, ale jako środowisko kulturotwórcze, za sprawą m.in. prasy czy zespołów harcerskich, czyli zjawisk, które wychodziły poza krąg zbiórek i obozów harcerskich. Tematem w żadnej mierze nie poruszonym w mojej pracy, a niezwykle ciekawym, wydają się kwestie ekonomiczne w kontekście dzieciństwa. Mam tutaj na myśli przede wszystkim edukacje ekonomiczną dzieci, ich samowiedzę w kwestii pieniędzy i działania rynku w gospodarce Polski Ludowe. W rozprawie zabrakło szerszego porównania warunków życia dzieci w Polsce z innymi krajami Europy Środkowo-Wschodniej po II wojnie

światowej. Potrzebne jest wykorzystanie międzynarodowych badań i literatury do ukazania podobieństw i różnic w sytuacji dzieci w tych krajach, a także kondycji ekonomicznej państw i jej wpływu na dobrostanu dzieci. Wciąż na swoją monografię, a być może szeroko zakrojony projekt badawczy czekają pałace młodzieży, domy kultury i świetlice. Z perspektywy historii kulturowej warto pytać o ich użytkowników, pracowników, ich praktyki, a także wpływ tych instytucji na lokalne otoczenie. Jeszcze jednym wyzwaniem na przyszłość jest prześledzenie losów pojedynczych postaci wychowawców i innych osób dobrej woli, zainteresowanych dobrem dziecka, które zajmowały się dziećmi przede wojną, w czasie wojny i po wojnie. Nie chodzi jednak o stworzenie statycznych biografii, ale lepsze rozpoznanie sieci połączeń jednostek i środowisk osób zajmujących się wychowaniem i działających na rzecz dzieci.

Dostrzegam również pozytywne aspekty przedsięwziętego przeze mnie projektu. Jestem przekonany, że poszukiwanie głosów dziecięcych, niezależnie od ich uwikłania w relacje z dorosłymi, ale przy zachowaniu świadomości tego uwikłania, może przynieść w przyszłości ogrom wiedzy na temat dzieci i ich codzienności. Na podstawie moich doświadczeń z poszukiwaniami materiałów źródłowych, mogę stwierdzić, że zadaniem na niedaleką przyszłość jest organizacja archiwów, które tego rodzaju materiały by gromadziły. Dzisiejsze Archiwa Państwowe nie są przystosowane do gromadzenia tego rodzaju zbiorów, z czym dobrze radzą sobie tzw. archiwa społeczne. Jednak te ostanie często borykają się z niedoborami ludzi i środków. Mogę w tym miejscu przywołać swoje doświadczenie z jednego z oddziałów Archiwum Państwowego, w którym zamówiłem z katalogu rysunki dziecięce. W archiwum okazało się, że zamówienie nie zostało zrealizowane, ponieważ uznano je za błąd.

Proponowane przeze mnie postparadygmatyczne podejście badawcze, analizujące dzieciństwo w powojennej Polsce, ma kilka istotnych zalet. Umożliwia bliskie obcowanie z materiałami źródłowymi, otwierając badacza na nowe pomysły i wiadomości, które pozwolą sformatować poszukiwaną metodę. W rozprawie korzystałem z różnorodnych materiałów źródłowych, w tym dokumentów archiwalnych, spisanych relacji ustnych, rysunków dziecięcych, wypracowań szkolnych.

Pracując nad ostatnim rozdziałem rozprawy nie ustrzegłem się sytuacji, w której do opisywanej grupy – dzieci – zastosowałem inne standardy niż do osób dorosłych. Dopiero po zakończeniu pracy zauważyłem, że nie stanowiło dla mnie problemu pisanie o Marku, Krystynie i Stanisławie, chociaż o dorosłych autorach źródeł i opracowań, z których korzystam, nigdy nie napisałbym w taki sposób.

Jak zauważyła Marta Rakoczy, żyjemy w „pajdocentrycznej nowoczesności". Nowoczesności, która chociaż mieni się nowoczesnością późną, to stosunek do dzieciństwo w kulturze

polskiej (i szerzej w kręgu kulturowym Zachodu) przechowała w formie ukształtowanej na przełomie XIX i XX wieku. Termin „pajdocetryzm" wskazuje natomiast, jeśli nawet nie bezpośrednio, na centralną, a jednak nieoczywistą i raczej nieuprzywilejowaną pozycję dziecka. Czy kiedyś było inaczej? Czy istniał „złoty wiek" dzieciństwa? Albo jakaś wymarzona republika dzieci? Wieki złote, srebrne, brązowe są zawsze mitem, prezentystyczną fantazją. Od pewnego czasu nie ulega jednak wątpliwości, że rozumienie dzieciństwa zmienia się w czasie, tak jak zmienia się kultura. Jeśli zaś chodzi o republikę dzieci, to można ją również potraktować jako fantazję, chociaż być może migotliwie ziszczającą się co jakiś czas, chwilową i zawsze niedoskonałą, a wręcz ułomną. Tak, jak Korczakowski Dom Sierot, którego wychowankowie, wychodząc do świata, wychodzili przez niewłaściwe, ale jedyne otwarte dla nich drzwi, w których „życie współczesne kształtuje silny brutal, *homo rapax*"[1110].

[1110] Janusz Korczak, *Prawo dziecka do szacunku*, Spółdzielnia Wydawnicza "Książka", Kraków 1948, URL: https://www.dbc.wroc.pl/dlibra/publication/13795/edition/13375 (term. wiz. 21. 02. 2023).

Wykaz skrótów

AAN Archiwum Akt Nowych

AP Archiwum Państwowe

ASPCA American Society for the Prevention of Cruelty to Animals

CBOW children born of war

CKOS Centralny Komitet Opieki Społecznej

KOS Kuratorium Okręgu Szkolnego

KOSS Kuratorium Okręgu Szkolnego

MDD Międzynarodowy Dzień Dziecka

MSZ Ministerstwo Spraw Zagranicznych

NAC Narodowe Archiwum Cyfrowe

ONZ Organizacja Narodów Zjednoczonych

PISS Polski Instytut Służby Społecznej

PKWN Polski Komitet Wyzwolenia Narodowego

PPR Polska Partia Robotnicza

PPS Polska Partia Robotnicza

PRL Polska Rzeczpospolita Ludowa

PTSD Post-traumatic stress disorder

PTSS Polskie Towarzystwo Studiów Społecznych

PZWS Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych

RTPD Robotnicze Towarzystwo Przyjaciół Dzieci

UNICEF United Nations International Children's Emergency Fund

WKOS Wojewódzki Komitet Opieki Społecznej

Bibliografia

Materiały archiwalne

Archiwum Akt Nowych w Warszawie
Komisja Specjalna do Walki z Nadużyciami i Szkodnictwem Gospodarczym w Warszawie
Ministerstwo Oświaty w Warszawie 1945-1966
Ministerstwo Pracy i Opieki Społecznej w Warszawie 1945-1960

Archiwum Państwowe w Szczecinie Kuratorium Okręgu Szkolnego Szczecińskiego

Narodowe Archiwum Cyfrowe
Zakład Narodowy im. Ossolińskich

Teksty źródłowe

[List z bocznej ulicy] Starzy mali.. „Trybuna Ludu", 8 grud. 1952, nr 340 (15), s. 3.

6-ta lista dzieci, które nadesłały swoje prace na konkurs, „Przekrój", 1946, nr 57, s. 16.

Andrzejewski Jerzy, *Zaraz Po Wojnie (12)*, „Odrodzenie", 1947, nr, s. 4.

Auderska Halina, *Poland (The Children Cannot Wait)* (N.E.F. Monograph.), New Education Fellowship, The Save The Children Fund, Londyn 1946.

Białoszewski Miron, *Semafor w górę!*, „Świat Młodych", 23 maj. 1949, nr 16, s. 1.

Białoszewski Miron, *Obóz ZMP* [w:] *Proza stojąca, proza lecąca : teksty rozproszone i niepublikowane*, red. Marianna Sokołowska, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2015, s. 19–23.

Boniówna Nina, *Pamiętnik* [w:] *Dzieci oskarżają*, red. Maria Hochberg-Mariańska i Noah Gris, Centralny Żydowski Kompitet Historyczny w Polsce, Kraków, Łódź, Warszawa 1947, s. 7–11.

Brzechwa Jan, *Strofy o Planie Sześcioletnim*, "Czytelnik", S.l. 1951.

Brzechwa Jan i Jan Marcin Szancer, *Stonka i Bronka*, Państwowe Wydawnictwo Rolnicze i Leśne, Warszawa 1952.

C.W., *Dziwna książka*, „Wędrowiec", 1904, nr 21, s. 403.

Chabowska-Brykalska Teresa, *34 lata bliskiego znania się* [w:] *Miron. Wspomnienia o poecie*, red. Hanna Kirchner, Warszawa, 1996, s. 96–97.

Children Of Europe Christmas Finds Many Of Them Still In Great Need Of Help, „Life", 27 grud. 1948, nr 26, s. 13–19.

Chotomska Wanda, *Kujawiak, Kujawiaczek, Oberek*, „Świat Młodych", 16 maj. 1949, nr 15, s. 5.

Chrząszcze majowe, „Gwiazdka Cieszyńska. Pismo poświęcone nauce, przemysłowi, zabawie i wiadomościom politycznym", 1870, nr 19 (23), s. 153.

Czachorowski Stanisław i Lech Emfazy Stefański, *Akcja R/Radości/ (program składany)*, Warszawa, 1952.
Dzieci w gościnie u prezydenta RP, „Trybuna Ludu", 31 maj. 1950, nr 148, s. 1.
Gołąb Jan i Emil Szinagel, *Pielęgnowanie Niemowląt. Przewodnik Dla Matek i Pielęgniarek.* Kraków 1945.
Gwiazda Ekspresu Reporterów, „Ekspres Reporterów", 1976, nr 2, s. 172–183.
Harcerki w służbie dziecku, „Na Tropie. Dwutygodnik Młodzieży Harcerskiej", 1–15 paź. 1947, nr 18, s. 8.
Historia Gałganianek. Rozdział II, „Na Tropie. Dwutygodnik Młodzieży Harcerskiej", 1 grud. 1947, nr 20, s. 4.
Holder Eryk, *Protokół* [w:] *Dzieci oskarżają*, red. Maria Hochberg-Mariańska i Noah Gris, Centralny Żydowski Kompitet Historyczny w Polsce, Kraków, Łódź, Warszawa 1947, s. 115–117.
Hulanicki Adam i Stefan Sękowski, *Chemia wokół nas*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1962.
Iwaszkiewicz Jarosław, *Dzienniki 1911-1955*, red. Agnieszka Papieska i Robert Papieski, Czytelnik, Warszawa 2010.
Kamiński Aleksander, *Pedagogika Antoniego Makarenki*, Robotnicze Towarzystwo Przyjaciół Dzieci, Warszawa 1948.
Klebanowski Sylwester Antoni (1880-?), *Co ma dać dzieciom szkoła powszechna? Komentarze i rozważania na tle statutu publicznych szkół powszechnych siedmioletnich*, Inst. Wydaw. "Bibljoteka Polska", 1934, URL: https://pbc.gda.pl/dlibra/doccontent?id=17962 (term. wiz. 19. 06. 2024).
Kłuszyńska Dorota, *W obronie szczęścia dzieci*, „Trybuna Ludu", 1 czer. 1951, nr 150, s. 3.
Konkurs na rysunki dla dzieci, „Przekrój", 1946, nr 43, s. 8.
Konkurs na rysunki dla dzieci, „Przekrój", 1946, nr 50, s. 7–10.
Kosiń Michał, *Producent jasnowidzów [rozmowa z Lechem Emfazym Stefańskim]*, „Perspektywy. Ilustrowany tygodnik polityczno-informacyjny", 5 wrz. 1986, nr 36 (879), s. 18, 28.
Kotłowski Karol, *O przyczynach upadku pedagogiki uniwersyteckiej w Polsce Ludowej*, „Nowa Szkoła", 1957, nr 3, s. 278–279.
Lanota Anna i Tadeusz Jodłowski, *O Sześcioletnim Bronku i Sześcioletnim Planie*, Instytut Wydawniczy "Nasza Księgarnia", Warszawa 1951.
Łastik Salomon, *Dom na Wiśniowej. Reportaże z milicyjnej izby dziecka*, Książka i Wiedza, Warszawa 1960.
Leśniczak J., *Adnotowane karty katalogowe książek dla dzieci*, „Bibliotekarz", 1956, nr 23, s. 262–265.
Lewin Aleksander, *Antoni Makarenko. Czołowy pedagog radziecki* (Biblioteka Nauczyciela-Demokraty: nr 6), Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1947.
Lipski Jan Józef, *Miron widziany przeze mnie* [w:] *Miron. Wspomnienia o poecie*, red. Hanna Kirchner, Warszawa, 1996, s. 130–131.
Lista dzieci nagrodzonych, „Przekrój", 1946, nr 57, s. 16.
Majewski Witold, *Polish Children Suffer*, F.P. Agency LTD., London.
Maria Kaczyńska, *Psychiczne Skutki Wojny Wśród Dzieci i Młodzieży w Polsce*, „Zdrowie Pscyhiczne. Kwartalnik poświęcony higienie psychicznej", 1946, nr 1 (1), s. 50–70.
Markiewiczowa Halina, *W dużych domach małych ludzi*, „Dziennik Zachodni", 18 sty. 1951, nr, s. 6.
Matka i dziecko, „Moda i Życie Praktyczne", 1946, nr 14, s. 18.
Murawska Ludmiła i Ludwik Hering, *Kobyłka* [w:] *Miron. Wspomnienia o poecie*, red. Hanna Kirchner, Warszawa, 1996, s. 139–140.
Nasz Makarenko, „Dziennik Bałtycki", 20 paź. 1970, nr 248 (8168), s. 6–7.
Nawroczyński Bogdan, *Polska myśl pedagogiczna*, Lwów-Warszawa 1938.

Nieczowa Izabela, *Nowe książki w bibliotece dla dzieci i młodzieży*, „Poradnik bibliotekarza”, 1957, nr 2, s. 34.
Niziurski Edmund, *Niewiarygodne przygody Marka Piegusa*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1965.
O Planie Sześcioletnim: Główne Zadania Planu, Rzut Oka Na Plan z Punktu Widzenia Podstawowych Zasad Planowania Socjalistycznego (Biblioteczka Szkolenia : Broszura Masowa nr 3 (16)), Wydział Szkolenia CK SD, Warszawa 1950.
O wygubieniu chrząszczów, „Gwiazdka Cieszyńska. Pismo dla nauki, przemysłu i zabawy”, 1859, nr 13 (12), s. 101.
Obrębska Natalia, *Dobro i Szczęście Dziecka Naszym Celem*, Instytut Wydawniczy "Nasza Księgarnia", Warszawa 1952.
Pełna lista dzieci, które nadesłały swoje rysunki na konkurs… „Przekrój”, 1946, nr 51, s. 8.
Przedstawienie dla dzieci w Centr. Teatrze M.O. „Życie Warszawy”, 1945, nr 360 (31.12.1945), s. 4.
Ptactwo, żywcem oskubywane na bazarze Różyckiego, „Życie Warszawy”, 1945, nr 360 (31.12.1945), s. 4.
Rousseau Jean Jacques, *Emil, czyli o wychowaniu*, red. Jan Legowicz, tłum. Wacław Husarski, t. 1, Wrocław 1955.
Rousseau Jean Jacques, *Emil, czyli o wychowaniu*, red. Jan Legowicz, tłum. Eugeniusz Zieliński, t. 1-2, Wrocław 1955.
Ruszkowska Irena, *Stonka Ziemniaczana: Kolorowy Dywersant* (Biblioteka Popularno-Naukowa. Seria Przyrodnicza), Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1946.
Rybczyński Witold, *Co to jest radar*, Radiowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1948.
Seymour David, *[Terezka, a Disturbed Child in an Orphange. The Scrawl on the Blackboard Is Her Drawing of "Home, Poland."]* 1948, URL: https://www.loc.gov/pictures/item/2014646689/ (term. wiz. 18. 05. 2024).
Siekierska Jadwiga, *Pedagogika walki*, „Teatr”, 1951, nr 7, s. 78–87.
Skróty w dzisiejszej Polsce, „Kultura”, 1953, nr 12 (74), s. 43–49.
Soliński Leszek, *Wspomnienie o Mironie Białoszewskim*, „Poezja”, 1988, nr 2, s. 66–72.
Spock Benjamin, *The Common Sense Book of Baby and Child Care.: With Illus. by Dorothea Fox*, Duell, Sloan and Pearce, New York 1946.
Stefański Lech Emfazy, *Alchemicy*, Warszawa 1955.
Stefański Lech Emfazy, *Biały pył*, Warszawa 1956.
Stefański Lech Emfazy, *Bílý prášek*, tłum. Olga Neveršilova, Praha 1961.
Stefański Lech Emfazy, *Stefański Lech Emfazy* [w:] *Mały słownik literatury dla dzieci i młodzieży*, red. Krystyna Kuliczkowska i Irena Słońska, Warszawa 1964, s. 297–298.
Stefański Lech Emfazy, *Lewitujący z Oćmawy*, Warszawa 1992, s. 132.
Suchodolska Maria, *Jakie powinno być nasze mieszkanie? Wykład*, Ostoja, Warszawa 1938.
Świat dziecka w domu, „Moda i Życie Praktyczne”, 1946, nr 11, s. 22.
Uwaga! Uwaga!, „Przekrój”, 1946, nr 57, s. 16.
Warneńska Monika, *Na "Florianie" Hartuje Się Stal*, Książka i Wiedza, Warszawa 1951.
Wasilewska Irena, *Za Winy Niepopełnione*, s.n., Rzym 1945.
Weronika Hort, *Tułacze dzieci*, Instytut Literacki, Bejrut 1948.
Wiosna i dziecko [w:] Korczak Janusz, *Teoria a praktyka: artykuły pedagogiczne (1913-1939)*, s. 31–32.
Wojtyniak Józef i Helena Radlińska, *Sieroctwo. Zasięg i wyrównywanie*, t. 1 (Biblioteka Służby Społecznej), Polski Instytut Służby Społecznej, Łódź 1946.
Wspomnienia Młodzieży Wielkopolskiej z Lat Okupacji Niemieckiej 1939-1945, red. Zdzisław Henryk Grot i Wincenty Ostrowski (Documenta Occupationis Teutonicae 3), Instytut Zachodni, Poznań 1946.
Wybieramy książki dla dzieci, „Matka i Dziecko”, 30 wrz. 1949, nr 5-6, s. 30–31.

Wyka Kazimierz, *Zarażeni śmiercią*, „Odrodzenie”, 1947, nr 7 (122), s. 4.
Zawada Edward, *Chemia w Planie Sześcioletnim* (Wiedza Powszechna : Wydawnictwo Popularno-Naukowe. Dział Chemiczny), Spółdzielnia Wydawniczo-Oświatowa "Czytelnik", Warszawa 1951.
Zientarowa Maria, *Młoda matka*, „Pogadanka tygodniowa Marii Zientarowej. Młoda matka”, 26 paź. 1952, nr 43 (394), s. 14.
Zientarowa Maria, *Pogadanka tygodniowa Marii Zientarowej. Młoda matka*, „Przekrój”, 15 lut. 1953, nr 7 (410), s. 14.
Zientarowa Maria, *Pogadanka tygodniowa Marii Zientarowej. Młoda matka*, „Przekrój”, 16 sierp. 1953, nr 33 (436), s. 14.
Zientarowa Maria, *Jaś chodzi do przedszkola*, „Przekrój”, 4 paź. 1953, nr 40 (443), s. 14.
Zientarowa Maria, *Wyścig książki*, „Przekrój”, 5 czer. 1955, nr 530 (23/1955), s. 14–15.
Zientarowa Maria, *Telewizja*, „Przekrój”, 30 paź. 1955, nr 551 (44/1955), s. 14.
Zientarowa Maria, *Jaś jedzie do Ameryki*, „Przekrój”, 6 sty. 1957, nr 2 (613).

Akty prawne

[w:] *Dziennik Urzędowy Rady Narodowej Miasta Stołecznego Warszawy, nr 5*.
Dekret z dnia 16 listopada 1945 r. o utworzeniu i zakresie działania Komisji Specjalnej do walki z nadużyciami i szkodnictwem gospodarczym [w:] *Dziennik Ustaw*.
Konstytucja Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej Uchwalona Przez Sejm Ustawodawczy w Dniu 22 Lipca 1952 r. 22 lip. 1952, URL: https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19520330232 (term. wiz. 14. 03. 2023).
Obwieszczenie Prezesa Rady Ministrów z dnia 31 sierpnia 1950 r. o ogłoszeniu jednolitego tekstu dekretu z dnia 16 listopada 1945 r. o utworzeniu i zakresie działania Komisji Specjalnej do Walki z Nadużyciami i Szkodnictwem Gospodarczym. [w:] *Dziennik Ustaw*.
Okólnik nr 17/50 z dnia 18 marca 1950 r. (Nr M. DzJV,1.1/16/50) w sprawie zwalczania, śmiertelności niemowląt i dzieci w domach matki i dziełka oraz domach małych dzieci [w:] *Dziennik Urzędowy Ministerstwa Zdrowia*.

Źródła internetowe

URL: https://niemieckikrakowblog.wordpress.com/2018/09/16/2449/ (term. wiz. 03. 05. 2023).
A 1995 Interview with Neil Postman on His Memories of Marshall McLuhan, McLuhan Galaxy, URL: https://mcluhangalaxy.wordpress.com/2020/02/14/a-1995-interview-with-neil-postman-on-his-memories-of-marshall-mcluhan/ (term. wiz. 20. 02. 2022).
Anna Lanota | Centropa, URL: https://www.centropa.org/en/biography/anna-lanota (term. wiz. 08. 06. 2024).
Anton Makarenko, URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Anton_Makarenko (term. wiz. 20. 03. 2018).
Anusia - Dom Małego Dziecka w Konstancinie, URL: http://www.muzeumkonstancina.pl/1263_anusia__dom_malego_dziecka_w_konstancinie_ (term. wiz. 15. 06. 2024).
Archiwum Historii Mówionej - Zbigniew Tyszko, URL: https://www.1944.pl/archiwum-historii-mowionej/zbigniew-tyszko,2266.html (term. wiz. 27. 06. 2024).
Audiohistoria.Pl, URL: https://audiohistoria.pl/o-nas (term. wiz. 21. 04. 2023).
Autor, *Stoję przed jakąś dziwaczną trąbą… Nagranie głosu Józefa Piłsudskiego. Jak i co mówił Marszałek?*, Blog z wąsem, 28 mar. 2017, URL: https://muzeumpilsudskiblog.pl/glos-pana-marszalka/ (term. wiz. 08. 03. 2023).

Brodacka-Falzmann Izabela, *Poemat pedagogiczny*, URL: http://naszeblogi.pl/37718-pedahohycheskaia-poema (term. wiz. 18. 04. 2013).

Children Studies – Encyklopedia Dzieciństwa, URL: http://encyklopediadziecinstwa.pl/index.php/Children_studies (term. wiz. 06. 02. 2023).

Définitions: préséance - Dictionnaire de français Larousse, URL: https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/pr%C3%A9s%C3%A9ance/63680 (term. wiz. 17. 06. 2024).

Dzieciństwo (Słownik Języka Polskiego PWN), URL: https://sjp.pwn.pl/sjp/dziecinstwo,2455626.html (term. wiz. 10. 04. 2020).

Find a Grave, *Zbigniew Dunikowski*, 2023, URL: https://www.findagrave.com/memorial/30254654/zbigniew-dunikowski (term. wiz. 28. 05. 2023).

Historia Pomocy - Rodzina Topińskich | Polscy Sprawiedliwi, URL: https://sprawiedliwi.org.pl/pl/historie-pomocy/historia-pomocy-rodzina-topinskich (term. wiz. 20. 06. 2024).

In memoriam - Pamięci Architektów Polskich - Adam Kotarbiński, URL: https://www.archimemory.pl/pokaz/adam_kotarbinski,207 (term. wiz. 21. 06. 2024).

In Memoriam: David Guzik | JDC Archives, URL: https://archives.jdc.org/exhibits/in-memoriam/david-guzik/ (term. wiz. 24. 06. 2024).

Jak korzystać z bazy świadectw, URL: https://www.zapisyterroru.pl/dlibra/text?id=how-to-use (term. wiz. 11. 05. 2021).

Jan Hendrik van den Berg, 3 mar. 2023, URL: https://nl.wikipedia.org/w/index.php?title=Jan_Hendrik_van_den_Berg (term. wiz. 11. 03. 2023).

Konwencja (Słownik Języka Polskiego PWN), URL: https://sjp.pwn.pl/sjp/konwencja,2473698.html (term. wiz. 10. 04. 2020).

Kostrzewa Marek, *Historia szkoły*, 2019, URL: http://www.jedynka.org/index.php?page=show&id=195 (term. wiz. 19. 06. 2019).

Lim-5, nr boczny 1308, kod NATO „Fresco", MUZEUM SIŁ POWIETRZNYCH W DĘBLINIE, URL: https://muzeumsp.pl/eksponaty/lim-5-nr-boczny-1308-kod-nato-fresco/ (term. wiz. 21. 06. 2024).

Mały Przegląd. Pismo dzieci i młodzieży. Tygodniowy dodatek bezpłatny do nr... "Naszego Przeglądu". | Polona, URL: https://polona.pl/item-view/f21e83ca-2f8d-493c-94be-5e84b12a537f?page=0 (term. wiz. 22. 06. 2024).

Medal Gloria Artis dla wybitnej absolwentki Wydziału Architektury PW Stanisławy Sandeckiej-Nowickiej, URL: https://www.biuletyn.pw.edu.pl/Kultura-i-Tradycja/Medal-Gloria-Artis-dla-wybitnej-absolwentki-Wydzialu-Architektury-PW-Stanislawy-Sandeckiej-Nowickiej (term. wiz. 20. 03. 2017).

Musiałowicz Ryszard, *Moje spotkanie z piecem – zarys historii Zakładów Ceramiki Budowlanej w Zielonce (II)*, 2023, URL: https://dawny.pl/moje-spotkanie-z-piecem-zarys-historii-zakladow-ceramiki-budowlanej-w-zielonce-ii/ (term. wiz. 28. 05. 2023).

Orłowiczówna Jadwiga, URL: http://harcerki.org.pl/biogramy/orlowiczowna.html (term. wiz. 12. 06. 2024).

Oskar Kokoschka. Christ Helping the Starving Children (Christus Hilft Der Hungernden Kindern) (1945), MoMA.org, URL: https://www.moma.org/s/ge/collection_ge/object/object_objid-5144.html (term. wiz. 24. 05. 2024).

Parlamentarny Zespół Ds. Wspierania Środowisk Dzieci Wojny - Sejm Rzeczypospolitej Polskiej, URL: https://www.sejm.gov.pl/sejm8.nsf/agent.xsp?symbol=ZESPOL&Zesp=429 (term. wiz. 27. 02. 2023).

Pomozte Baskickym Detem! (Help Basque Children!), Bilbao Fine Arts Museum, URL: https://bilbaomuseoa.eus/en/artworks/pomozte-baskickym-detem-help-basque-children/ (term. wiz. 24. 05. 2024).

Przemówienie Marszałka Józefa Piłsudskiego, monolog - Stare Melodie, URL: https://staremelodie.pl/piosenka/3678/Przemowienie_Marszalka_Jozefa_Pilsudskiego (term. wiz. 22. 06. 2024).

Przykład z góry – rzecz o skandynawskim modelu edukacji - Natuli, NATULI - dzieci są ważne, 16 lut. 2019, URL: https://dziecisawazne.pl/przyklad-z-gory-rzecz-o-skandynawskim-modelu-edukacji/ (term. wiz. 23. 02. 2023).
Purchla Jacek, *Piasecki Adam*, URL: http://www.ipsb.nina.gov.pl/a/biografia/adam-piasecki (term. wiz. 20. 03. 2017).
Reakcja, Słownik języka polskiego PWN, URL: https://sjp.pwn.pl/doroszewski/reakcja;5489020.html (term. wiz. 23. 05. 2023).
Schiller Konrad, *Bogusław Choiński – mag z Zielonki*, URL: http://topo-grafie.uw.edu.pl/miron/bez-kategorii/ludmila-murawska/ (term. wiz. 25. 05. 2023).
Seymour David, *[Terezka, a Disturbed Child in an Orphange. The Scrawl on the Blackboard Is Her Drawing of "Home, Poland."]* 1948, URL: https://www.loc.gov/pictures/item/2014646689/ (term. wiz. 18. 05. 2024).
Spuścizna Salomona Łastika. Lata 1940-1979, oprac. M. Siek, 2010, URL: https://www.jhi.pl/uploads/inventory/file/173/Spu_cizna_Salomona__astika.pdf (term. wiz. 10. 09. 2018).
Stanisław 1909-2014 – Bracia Tulodzieccy, URL: https://bracia-tulodzieccy.pl/index.php?title=Stanis%C5%82aw_1909-2014#Polska_Ludowa (term. wiz. 31. 05. 2024).
Steckiewicz Maria, URL: http://harcerki.org.pl/biogramy/steckiewicz.html (term. wiz. 12. 06. 2024).
Styczyński Marek, *Kolonie w PRL. Podwójna esowatość kręgosłupa [list]*, wyborcza.pl, 2015, URL: https://wyborcza.pl/7,87648,18377320,kolonie-w-prl-podwojna-esowatosc-kregoslupa-list.html (term. wiz. 27. 06. 2024).
System edukacji w krajach skandynawskich, Silverhand, 29 sty. 2020, URL: https://silverhand.eu/system-edukacji-w-krajach-skandynawskich/ (term. wiz. 23. 02. 2023).
Szkoła w Norwegii + początki naszego syna w norweskiej szkole, Blog parentingowy Ronja.pl, 15 czer. 2022, URL: https://ronja.pl/szkola-w-norwegii/ (term. wiz. 23. 02. 2023).
Szkoła Zofii Kurmanowej, Subiektywna podróż po Linii Otwockiej, 5 list. 2019, URL: https://domynalinii.wordpress.com/2019/11/05/szkola-zofii-kurmanowej/ (term. wiz. 13. 06. 2024).
Tereska. Rozwiązujemy Zagadkę Słynnego Zdjęcia - Rp.Pl, URL: https://www.rp.pl/plus-minus/art2817431-tereska-rozwiazujemy-zagadke-slynnego-zdjecia (term. wiz. 20. 05. 2024).
Today Is Universal Children's Day | Christian Adoption Services, 16 czer. 2016, URL: http://christianadopt.org/today-is-universal-childrens-day/ (term. wiz. 31. 05. 2024).
Wiceminister @arekmularczyk: Państwo polskie będzie domagało się zadośćuczynienia dla dzieci wojny #wieszwięcej [materiał wideo], Twitter.com, 26 sty. 2023, URL: https://twitter.com/tvp_info/status/1618610610509430784 (term. wiz. 27. 02. 2023).
William John Rose, 14 grud. 2023, URL: https://pl.wikipedia.org/w/index.php?title=William_John_Rose&oldid=72215481 (term. wiz. 21. 05. 2024).
Wypracowanie (Słownik Języka Polskiego PWN), URL: https://sjp.pwn.pl/szukaj/wypracowanie.html (term. wiz. 16. 05. 2021).
Zapisy Terroru, URL: https://www.zapisyterroru.pl/ (term. wiz. 11. 05. 2021).

Materiały audiowizualne

Małżeństwo z rozsądku, reż. Bareja Stanisław, Polska 1966.
Unzere Kinder, reż. Gross Natan i Shaul Goskind, Polska 1948.
Ręce dziecka, reż. Makarczyński Tadeusz, Polska 1946.
Błękitne miecze, reż. Schleif Wolfgang, NRD 1949.
Bunt niemowląt, reż. Urbanowicz Stanisław, Polska 1955.

Literatura przedmiotu

„Deklaracja Praw Dziecka" w twórczości dziecięcej, Polski Komitet Opieki nad Dzieckiem, Warszawa 1928.

"W Czterdziestym Nas Matko Na Sibir Zesłali": Polska a Rosja 1939-1942, red. Jan Tomasz Gross i Irena Grudzińska-Gross, Międzyzakładowa Stuktura "Solidarności", Miejsce nieznane 1983.

10 lat Polski Ludowej w rysunkach dziecięcych, red. Bolesław Zagała, Nasza Księgarnia, Warszawa 1954.

35 lat działalności Społecznego Komitetu Wspierania (d. Budowy) Pomnika-Szpitala Centrum Zdrowia Dziecka 1968-2003, red. Kazimierz Kozub, Warszawa 2003.

Allen Charlotte, *Medieval Children*, „First Things", 2002, nr 6, URL: https://www.firstthings.com/article/2002/06/medieval-children.

Ambroziak Natalia, *Grzyby, wiersze i skamieliny. Psychodeliczna szkoła przetrwania Bogusława Choińskiego*, „Twórczość. Miesięcznik literacko-krytyczny", 2019, nr 9 (75), s. 103–119.

Ambroziak Natalia, *Twórcza jednostka i jej inni. Związki Mirona Białoszewskiego z grupą kobyłecką*, wykonana pod kierunkiem dr hab. Agnieszki Karpowicz, prof. ucz, praca magisterska, Warszawa: Uniwersytet Warszawski, 2020, URL: https://www.academia.edu/60960158/Tw%C3%B3rcza_jednostka_i_jej_inni_Zwi%C4%85zki_Mirona_Bia%C5%82oszewskiego_z_grup%C4%85_koby%C5%82eck%C4%85 (term. wiz. 22. 05. 2023).

Anne Applebaum, *Iron Curtain. The Crushing of Eastern Europe, 1944-1956*, Random House, Inc., Nowy Jork 2012.

Antropologia psychiatrii dzieci i młodzieży. Wybór tekstów, red. Agnieszka Witeska-Młynarczyk, Oficyna Naukowa, Warszawa 2018.

Appadurai Arjun, *Nowoczesność bez granic. Kulturowe wymiary globalizacji*, tłum. Zbigniew Pucek, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005.

Arcangeli Alessandro, *Cultural History: A Concise Introduction*, Routledge, Londyn 2012.

Ariès Philippe, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien régime*, Plon, Paryż 1960.

Ariès Philippe, *Centuries of Childhood. A Social History of Family Life*, tłum. Robert Baldick, Vintage Books, New York 1962.

Ariès Philippe, *L' enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Édition du Seuil, Paris 1973.

Ariès Philippe, *L' enfant et la vie familiale sous l'Ancien régime: avec 26 illustrations hors texte*, Édition du Seuil, Paris 1973.

Ariès Philippe, *L'homme Devant La Mort*, Éditions du Seuil, Paris 1977.

Ariès Philippe, *Człowiek i śmierć*, tłum. Eligia Bąkowska, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1989.

Ariès Philippe, *Historia dzieciństwa: dziecko i rodzina w dawnych czasach*, tłum. Maryna Ochab, Marabut, Gdańsk 1995.

Ariès Philippe, *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w czasach ancien régime'u*, tłum. Maryna Ochab, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2010.

Badziak Tadeusz, *Chrońmy dziecko przed wypadkami*, Wyd. 2 (Zdrowie Dla Wszystkich), Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 1953.

Bakan Joel, *Dzieciństwo w oblężeniu. Łatwy cel dla wielkiego biznesu*, Wydawnictwo MUZA, Warszawa 2013.

Baley Stefan, *Wpływ wojny na psychikę młodzieży i dorosłych w Polsce*, „Psychologia Wychowawcza", 1947, nr 4 (12), s. 1–11.

Barańczak Stanisław, *Piosenka i topika wolności*, „Pamiętnik Literacki", 1974, nr 3 (65), s. 115–139.

Barnett Victoria J., *Bystanders. Conscience and Complicity during the Holocaust*, Greenwood Press, Westport 1999.

Berg Jan Hendrik van den, *Metabletica. Leer Der Veranderingen: Beginsel van Een Historische Psychologie*, Callenbach, Nijkerk 1956.

Berg Jan Hendrik van den, *The Changing Nature Of Man. Introduction To A Historical Psychology*, tłum. H. F. Croes, A Delta Book, New York, Norton 1964.

Berg Jan Hendrik van den, *Inne istnienie. Zasady psychopatologii fenomenologicznej*, tłum. Irena Wyrzykowska, Instytut Wydawniczy "Pax", Warszawa 1978.

Berger Peter L. i Thomas Luckmann, *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*, Doubleday & Company, Garden City 1966, URL: https://www.worldcat.org/title/1100386872 (term. wiz. 16. 02. 2023).

Berger Peter L. i Thomas Luckmann, *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, tłum. Józef Niżnik, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1983.

Bettelheim Bruno, *War Through Children's Eyes: The Soviet Occupation of Poland and the Deportations, 1939–1941*, red. Irena Grudzinska-Gross i Jan Tomasz Gross, tłum. Ronald Strom i Dan Rivers, Hoover Institution Press, Stanford/Cal 15 wrz. 2019.

Bhattacharjee Anuradha i Franciszek Herzog, *Druga ojczyzna. Polskie dzieci tułacze w Indiach*, tłum. Krzysztof Mazurek, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2014.

Białas Stefan, *Organizacja szkolnictwa w Polsce*, Wydaw. „Wiedza – Zawód – Kultura" Tadeusz Zapiór i S-ka, Kraków 1950.

Bilbao Salsidua Mikel, *Arte y Propaganda En El Bilbao de Los Años 30. Una Mirada a Través Del Cartel Político y Bélico*, „Bidebarrieta: Revista de humanidades y ciencias sociales de Bilbao", 9 kw. 2013, nr (24), s. 63–81.

Bińczyk Ewa, *Na Obrzeżach Konstruktywizmu - Na Obrzeżach Myślenia*, „Er(r)go. Teoria - Literatura - Kultura", 2001, nr 2, s. 49–56, URL: https://www.journals.us.edu.pl/index.php/ERRGO/article/view/2056.

Boguszewska Anna, *Zamierzenia wychowania estetycznego w zakresie plastyki wobec dziecka w Polsce lat dwudziestych XX wieku*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio L – Artes", 2004, nr 2004 (2), s. 227–240.

Bołdyrew Aneta, *Matka i dziecko w rodzinie polskiej. Ewolucja modelu życia rodzinnego w latach 1795-1918*, Neriton, Warszawa 2008.

Bołdyrew Aneta, *Społeczeństwo Królestwa Polskiego wobec patologii społecznych w latach 1864-1914*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2016.

Bourdieu Pierre, *Szkic teorii praktyki. Poprzedzony trzema studiami na temat etnologii Kabylów*, tłum. Wiesław Kroker, Wydawnictwo Marek Derewiecki, Kęty 2007.

Boureau Alain, *Propozycja uściślenia historii mentalności*, „Rocznik Antropologii Historii", 2014, nr (IV), s. 179–194.

Brenk Mikołaj, *Działania z zakresu ratownictwa społecznego w Polsce w latach 1944–1948*, „Biuletyn Historii Wychowania", 12 lut. 2014, nr 32, s. 121–136.

Brenk Mikołaj, *Działalność charytatywna Kościoła w latach 1944-1947. Zarys problematyki*, „Praca Socjalna", 2017, nr 4 (32).

Brenk Mikołaj, *Filantropia, Opieka Społeczna, Praca Socjalna - Ewolucja Form Pomocy Potrzebującym Na Przestrzeni Dziejów. Zarys Problematyki*, „Pomoc - wsparcie - ratownictwo. O optymalizacji rozwoju i edukacji człowieka na różnych etapach życia", 2017, nr, s. 553–564.

Brenk Mikołaj, *System opieki społecznej w okresie Polski Ludowej (lata 1944–1989). Zarys problematyki*, „Biuletyn Historii Wychowania", 15 grud. 2017, nr 37, s. 79–92.

Brenk Mikołaj, Katarzyna Chaczko i Radosław Pląsek, *Organizacja Pomocy Społecznej w Polsce 1918-2018. Podręcznik Akademicki*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2018.

Brenk Mikołaj, Katarzyna Chaczko i Radosław Pląsek, *Opieka Społeczna w II Rzeczpospolitej - Wprowadzenie Do Tekstów Źródłowych*, „Praca Socjalna", 2019, nr 4 (34), s. 7–21.

Bruzda Piotr i Jan Nowak, *Co Chłopi Wiedzieć Powinni o Budowlach w Planie Sześcioletnim*, Wydanie I, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1953.

Brzóstowicz-Klajn Monika, *Utopia, fantastyka* [w:] *Słownik realizmu socjalistycznego*, red. Zdzisław Łapiński i Wojciech Tomasik, Kraków 2004, s. 379–384.

Brzozowska-Brywczyńska Maja, *Dzieciństwo: Projekt w Kryzysie*, „Kultura i Społeczeństwo", 2020, nr 3 (64), s. 5–25.

Budnik Magdalena, *Walka z analfabetyzmem w Polsce Ludowej i jej realia w świetle wybranych dokumentów Ministerstwa Oświaty oraz biura pełnomocnika rządu do walki z analfabetyzmem*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Litteraria Polonica", 2013, nr 1, s. 31.

Budowa Podstaw Socjalizmu w Polsce: o Planie Sześcioletnim, red. Stella Bortnowska (Biblioteka Szkolenia Partyjnego. Materiały Dla Kursów Partyjnych Do Tematu Ósmego), Książka i Wiedza : Wydział Szkolenia Partyjnego KC PZPR, Warszawa 1951.

Bujak Jan, *Zabawki w Europie. Zarys dziejów – rozwój zainteresowań*, nakł. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1988.

Buliński Tarzycjusz, *Człowiek do zrobienia. Jak kultura tworzy człowieka. Studium antropologiczne*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2002.

Burke Peter, *Naoczność. Materiały wizualne jako świadectwa*, tłum. Justyna Hunia, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.

Bybluk Marian, *Inny Makarenko. Krytyczna analiza działalności, rozwój myśli pedagogicznej i zastosowanie w ZSRR*, UMK, Toruń 1990.

Byli wówczas dziećmi, red. Marian Turski, Książka i Wiedza, Warszawa 1976.

Charmaz Kathy, *Teoria ugruntowana: praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*, red. Krzysztof Konecki, tłum. Barbara Komorowska (Metodologia), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.

Chartier Roger, *La nouvelle histoire culturelle existe-t-elle ?*, „Les Cahiers du Centre de Recherches Historiques. Archives", 30 kw. 2003, nr 31, URL: https://journals.openedition.org/ccrh/291.

Childhood in the Middle Ages and the Renaissance. The Results of a Paradigm Shift in the History of Mentality, red. Albrecht Classen, Walter de Gruyter, Berlin, New York 2005.

Chmielewska Joanna, *Autobiografia. T. 1. Dzieciństwo*, Vers, Warszawa 1993.

Chmielewski Witold, *Czesław Wycech jako kreator polityki oświatowo-wychowawczej*, „Wychowanie w Rodzinie", 2014, nr 2 (10), s. 19–35.

Chojniak Arleta, *Emocje jako przedmiot badań kulturoznawczych*, „Roczniki Kulturoznawcze", 2013, nr 4 (4), s. 47–57, URL: http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-1f42c413-23ff-48b3-99df-0bad80bf09d9.

Chołoniewska Kamilla, *Gospodarstwo domowe i racjonalne żywienie. Podręcznik dla szkół i kursów gospodarczych*, Warszawa 1937.

Clews Christopher, *The New Education Fellowship and the Reconstruction of Education: 1945 to 1966*, Doctoral, Institute of Education, University of London, 2009, URL: http://ethos.bl.uk/OrderDetails.do?uin=uk.bl.ethos.508047 (term. wiz. 21. 05. 2024).

Clifford James, *Kłopoty z kulturą. Dwudziestowieczna etnografia, literatura i sztuka*, tłum. Ewa Dżurak, Wydawnictwo KR, Warszawa 2000.

Cohn Barbara A, Piera M Cirillo, Mary S Wolff, Pamela J Schwingl, Richard D Cohen, Robert I Sholtz, Assiamira Ferrara, Roberta E Christianson, Barbara J Van Den Berg i Pentti K Siiteri, *DDT and DDE Exposure in Mothers and Time to Pregnancy in Daughters*, „The Lancet", czer. 2003, nr 9376 (361), s. 2205–2206, URL: https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0140673603137762.

Collingwood Robin George, *The idea of history*, red. Thomas Malcolm Knox, Oxford University Press, London, New York, Oxford 1956.

Connor Steven i Magdalena Buchta, *Kulturowa historia brzuchomówstwa*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych "Uniwersitas", Kraków 2009.

Constructing and reconstructing childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood, red. Allison James i Alan Prout, Falmer Press, London, Washington, D.C. 1997.

Cooley Charles Horton, *Social organization: a study of the larger mind*, Charles Scribner's Sons, New York 1927.

Corning Peter A., *The Re-Emergence of "Emergence": A Venerable Concept in Search of a Theory*, „Complexity", 2002, nr 6 (7), s. 18–30, URL: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/cplx.10043.

Czabanowska-Wróbel Anna, *Dziecko. Symbol i zagadnienie antropologiczne w literaturze Młodej Polski*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków 2003, s. 383.

Czeczerda Wanda, *Młode małżeństwo i mieszkanie. Potrzeby i ich zaspokojenie*, Książka i Wiedza, Warszawa 1978.

Czekalski Stanisław, *„Close reading" fotografii reporterskiej: Nick Ut, „Groza wojny"*, „Biuletyn Historii Sztuki", 22 grud. 2023, nr 4 (85), s. 83–98, URL: https://czasopisma.ispan.pl/index.php/bhs/article/view/1730.

Damie N. G., *O urazowości wśród dzieci i sposobach jej zwalczania*, tłum. S. Kaszubski (Wiedza i Zdrowie), Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 1953.

Datner Helena, *Po Zagładzie. Społeczna Historia Żydowskich Domów Dziecka, Szkół, Kół Studentów w Dokumentach Centralnego Komitetu Żydów w Polsce* (Z Dziejów Centralnego Komitetu Żydów w Polsce), Żydowski Instytut Historyczny im. Emanuela Ringelbluma, Warszawa 2016.

David Archard, *John Locke's Children*, I wyd. 1993, Routledge, Abingdon 2014, s. 1–11.

David Archard, *The Concept of Childhood*, I wyd. 1993, Routledge, Abingdon 2014, s. 15–28.

David Archard, *Children: Rights and Childhood*, I wyd. 1993, Routledge, Abingdon 2014.

Davis Natalie Zemon, *The Reasons of Misrule: Youth Groups and Charivaris in Sixteenth-Century France*, „Past and Present", 1971, nr 1 (50), s. 41–75, URL: https://academic.oup.com/past/article-lookup/doi/10.1093/past/50.1.41.

De Certeau Michel, *Wynaleźć codzienność. Sztuki działania*, tłum. Katarzyna Thiel-Jańczuk, Universitas, Kraków 2008.

Delimata Małgorzata, *Dziecko w Polsce średniowiecznej*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2004.

Delimata-Proch Małgorzata, *Wypadki Losowe z Udziałem Dzieci w Świetle Średniowiecznych Polskich Katalogów Cudów Świętych*, „Kwartalnik Historii Kultury Materialnej", 2003, nr 3/4, s. 327–335.

Denzin Norman K., *Triangulation 2.0*, „Journal of Mixed Methods Research", kw. 2012, nr 2 (6), s. 80–88, URL: http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1558689812437186.

Dias-Lewandowska Dorota, *Historia Kulturowa Wina Francuskiego w Polsce Od Połowy XVII Do Początku XIX Wieku*, Muzeum Pałacu Króla Jana III w Wilanowie, Warszawa 2014.

Dokumenty zbrodni i męczeństwa, red. Michał Maksymilian Borwicz, Nella Rost i Joseph Wulf (Książki Wojewódzkiej Żydowskiej Komisji Historycznej w Krakowie nr 1), Centralny Komitet Żydów Polskich, Wojewódzka Żydowska Komisja Historyczna, Kraków 1945.

Domańska Ewa, *Jakiej metodologii potrzebuje współczesna humanistyka?*, „Teksty Drugie", 2010, nr.

Domańska Ewa, *Luka paradygmatyczna we współczesnej humanistyce* [w:] *Mody. Teorie i praktyki*, red. Elżbieta Winiecka, Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk, 2018, s. 17–32.

Doniec Renata, *Oblicza dzieciństwa w domu polskim lat powojennych na przykładzie wspomnień* [w:] *Dom rodzinny w doświadczeniu (auto)biograficznym*, red. Andrzej Ładyżyński, Maja Piotrowska i Magdalena Kasprzak, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2017, s. 217–239.

Drewecka Anna, *Dzisiaj narysuję: rozwój plastyczny dziecka*, Novae Res, Gdynia 2014.

Dwie ojczyzny: polskie dzieci w Nowej Zelandii: tułacze wspomnienia, red. Stanisław Manterys, Stefania Zawada i Anna Szatkowska, Wydanie piąte, Stowarzyszenie Masz Wybór, Miechów 2018.

Dymkowski Maciej, *Wprowadzenie do psychologii historycznej*, Gdańskie Wydaw. Psychologiczne, Gdańsk 2003.

Dzieci, red. Maria Janion i Stefan Chwin, t. 1-2 (*transgresje*, t. 5), Wydawnictwo Morskie, Gdańsk 1988.

Dzieci o wakacjach. Jednodniówka, Tow. Kolonji Letnich im. H. Wawelberga dla Dzieci Polskich bez Różnicy Wyznania, Warszawa wrz. 1929, URL: https://polona.pl/item/dzieci-o-wakacjach-jednodniowka-wydana-staraniem-tow-kolonji-letnich-im-h-wawelberga,OTE4Mzg5NQ/.

Dzieci oskarżają, red. Maria Hochberg-Mariańska i Noah Gris, Centralny Żydowski Kompitet Historyczny w Polsce, Kraków, Łódź, Warszawa 1947.

Dzieci żydowskie w czasach Zagłady. Wczesne świadectwa 1944-1948. Relacje dziecięce ze zbiorów Centralnej Żydowskiej Komisji Historycznej, red. Olga Orzeł, Żydowski Instytut Historyczny im. Emanuela Ringelbluma, Warszawa 2014.

Dziecko w historii. Sytuacja dziecka w odrodzonym państwie polskim, red. Elwira J. Kryńska, Agnieszka Suplicka i Łukasz Kalisz, Białystok 2020.

Elias Norbert, *Zmiany europejskich standardów zachowań w XX wieku* [w:] *Rozważania o Niemcach. Zmaganie o władzę a habitus narodowy i jego przemiany w XIX i XX wieku*, tłum. Roman Dziergwa, Jerzy Kałążny i Izabela Sellmer, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 1996,

Elias Norbert, *O procesie cywilizacji. Analizy socjo- i psychogenetyczne*, tłum. Tadeusz Zabłudowski i Kamil Markiewicz, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2011.

Erll Astrid, *Kultura pamięci. Wprowadzenie*, red. Magdalena Saryusz-Wolska, tłum. Agata Teperek, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2018.

Falkowska Joanna, *Ambasadorki wychowania: poglądy pedagogiczne polskich kobiet w II połowie XIX i początkach XX wieku*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2018.

Fidelis Malgorzata i Maria Jaszczurowska, *Kobiety, komunizm i industrializacja w powojennej Polsce*, Wydanie I, Wydawnictwo WAB, Warszawa 2015.

Fiedorczyk Piotr, *Komisja Specjalna do Walki z Nadużyciami i Szkodnictwem Gospodarczym 1945-1954 : studium historycznoprawne*, Temida 2, 2002, URL: https://pbc.biaman.pl/dlibra/publication/13535/edition/12910 (term. wiz. 10. 01. 2023).

Finucane Ronald C., *The Rescue of the Innocents: Endangered Children in Medieval Miracles*, St. Martin's Press, New York 1997.

Forycki Maciej, *Konstruktywizm Przemagający... Kilka Uwag Na Marginesie Filozofii Andrzeja Zybertowicza*, „Przegląd Bydgoski", 1998, nr (9), s. 65–71.

Foucault Michael, *Narodziny biopolityki. Wykłady w College de France 1978–1979*, tłum. Michał Herer, Warszawa, 2011.

Friedman David M., *Pan niepokorny. Kulturowa historia penisa*, tłum. Joanna Kolczyńska, Muza, Warszawa 2003.

Friszke Andrzej, *Związek Harcerstwa Polskiego 1956-1963. Społeczna organizacja wychowawcza w systemie politycznym PRL* (Seria Historyczna 24), Instytut Studiów Politycznych PAN; Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2016.

Frołow Sylwia, *Dzierżyński. Miłość i rewolucja [biografia intymna]*, Wydawnictwo Znak Horyzont, Kraków 2014.
Frycie Stanisław, *Literatura Dla Dzieci i Młodzieży w Latach 1945-1970. T. 1: Proza*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1978.
Fusch Patricia, Gene Fusch i Lawrence Ness, *Denzin's Paradigm Shift: Revisiting Triangulation in Qualitative Research*, „Journal of Social Change", 1 sty. 2018, nr (10).
Gałęziowski Jakub, *Niedopowiedziane biografie. Polskie dzieci urodzone z powodu wojny*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2022.
Gately Iain i Anna Kunicka, *Kulturowa historia alkoholu*, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2011.
Gigliotti Simone, *Displaced Children of Europe, Then and Now: Photographed, Itinerant and Obstructed Witnesses*, „Patterns of Prejudice", 27 maj. 2018, nr 2-3 (52), s. 149–171, URL: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0031322X.2018.1433010.
Gilliam Laura i Eva Gulløv, *On Civilising: A Perspective on Childrearing, Conduct and Distinctions* [w:] *Children of the Welfare State. Civilising Practices in Schools, Childcare and Families*, red. Laura Gilliam i Thomas Søgaard, Pluto Press, London 2017, s. 15–33.
Glensk Urszula, *Historia Słabych. Reportaż i Życie w Dwudziestoleciu (1918-1939)*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych UNIVERSITAS, Kraków 2014.
Godlewski Grzegorz, *Luneta i radar. Szkice z antropologicznej teorii kultury*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2016.
Godlewski Grzegorz, Agnieszka Karpowicz, Marta Rakoczy i Paweł Rodak, *Od aforyzmu do zinu. Gatunki twórczości słownej*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2014.
Gołąb Marcin, *Place Zabaw. Źródła, Ewolucja, Działanie*, pod kier. dr hab. Pawła Rodaka, prof. UW, praca magisterska, Uniwersytet Warszawski, 2014.
Gołąb Marcin, *Od piaskownicy do sandboxa. Z problematyki internetowych badań nad dzieckiem i dzieciństwem*, „Humanistyka XXI wieku. Rocznik doktorantów Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego", 2016, nr 1 (6), s. 71–79.
Gołąb Marcin, *Marsz do swojego pokoju! Przestrzeń dziecka w powojennej Polsce z perspektywy mieszkania*, „Kultura Współczesna. Teoria, interpretacje, krytyka", 2016, nr 4, s. 15–36.
Gołąb Marcin, *„Straszliwie się nudzę. Żeby się już zaczęły lekcje"'. Dziennik nastolatka jako źródło do badań nad historią kultury polskiej pod koniec lat 50. XX wieku*, „Teksty Drugie", 2018, nr 6, s. 361–379.
Grabski August, *Centralny Komitet Żydów w Polsce (1944-1950). Historia Polityczna* (Z Dziejów Centralnego Komitetu Żydów w Polsce), Żydowski Instytut Historyczny im. Emanuela Ringelbluma, Warszawa 2015.
Gross Magdalena H., *Reclaiming the Nation: Polish Schooling in Exile During the Second World War*, „History of Education Quarterly", sierp. 2013, nr 3 (53), s. 233–254, URL: https://www.cambridge.org/core/product/identifier/S0018268000043454/type/journal_article.
Grzebałkowska Magdalena, *1945. Wojna i Pokój* (Biblioteka Gazety Wyborczej), Agora, Warszawa 2015.
Grzegorczyk Andrzej, *Etyka oddziaływania, czyli podstawy pedagogiki*, „Kultura Współczesna", 1998, nr (2–3), s. 174–176.
Grzybowski Romuald, *Polityczne priorytety i elementy codzienności socjalistycznej szkoły ; wybór studiów poświęconych dziedzictwu edukacyjnemu PRL-u*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2013.
Grzybowski Stanisław, *Skamieniałe żale. Staropolskie inskrypcje nagrobne*, „Odrodzenie i Reformacja w Polsce", 1990, nr (35).
Gurian Elaine Heumann, *Civilizing the Museum*, Routledge, Nowy Jork 2006.

GUS, *Zbiór Tablic: Struktura Ludności. Tablica Nr 2: Ludność, Ruch Naturalny i Migracje w Latach 1946-2022*, URL: https://stat.gov.pl/download/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5468/16/1/1/tablica_2.xls.

Hajdo Małgorzata, *Wizerunek kobiety jako matki, pracownika i działaczki społecznej prezentowany na łamach prasy kobiecej w latach 1948-1956*, „Dzieje Najnowsze", 2006, nr 3 (38), s. 55–72.

Halvorsen Terje, *Key Pedagogic Thinkers. Anton Makarenko*, „Journal of Pedagogic Development", 2014, nr 2 (4), s. 58–71, URL: https://www.beds.ac.uk/jpd/volume-4-issue-2/key-pedagogic-thinkers-anton-makarenko.

Hanawalt Barbara, *The Ties That Bound: Peasant Families in Medieval England*, Oxford University Press, New York 1986.

Hanawalt Barbara, *Growing Up in Medieval London: The Experience of Childhood in History*, Oxford University Press, 1993.

Hanawalt Barbara, *The Wealth of Wives. Women, Law, and Economy in Late Medieval London*, Oxford University Press, Oxford, New York 2007.

Hen-Ryk, *O hodowli świń*, „Kolce: kartki humorystyczno-satyryczne", 1904, nr 12, s. 9.

Hescheles Janina, Michał Maksymilian Borwicz, Maria Hochberg-Mariańska i Joseph Wulf, *Oczyma dwunastoletnej dziewczyny* (Centralna Żydowska Komisja Historyczna w Polsce. Oddział Wojewódzki w Krakowie nr 9 (20)), Centralny Komitet Żydów Polskich, Kraków 1946.

Hilberg Raul, *Sprawcy, ofiary, świadkowie. Zagłada Żydów 1933–1945*, tłum. Jerzy Giebułtowski, Centrum Badań nad Zagładą Żydów, Wydawnictwo Cyklady, Warszawa 2007.

Hrabar Roman, *Hitlerowski rabunek dzieci polskich: uprowadzanie i germanizowanie dzieci polskich w latach 1939-1945*, "Śląsk", Katowice 1960.

Ingold Tim, *Lines. A Brief History*, Routledge, London 2007.

Ingold Tim, *Rysowanie, pisanie i kaligrafia*, „Teksty Drugie", 2015, nr (4), s. 371–392.

István Deák, Jan T. Gross i Tony Judt, *The Politics of Retribution in Europe. World War II and Its Aftermath*, Princeton University Press, 2000.

Jacyno Małgorzata i Alina Szulżycka, *Dzieciństwo. Doświadczenie bez świata*, Oficyna Naukowa, Warszawa 1999.

Jak Polacy mieszkają, a jak chcieliby mieszkać. Komunikat z badań BS/120/2010, red. Krzysztof Pankowski, Warszawa 2010.

James Alison, Chris Jenks i Alan Prout, *Theorizing Childhood*, Polity Press, Cambridge 1999.

James William, *Talks to Teachers on Psychology. And to Students on Some of Life's Ideals*, Henry Holt and Company, New York 1899.

James William, *Pogadanki psychologiczne dla nauczycieli*, tłum. Izabela Moszczeńska, „Przegląd Pedagogiczny", M. Arct (druk), Warszawa 1901.

Jamróz-Stolarska Elżbieta, *Serie Literackie Dla Dzieci i Młodzieży w Polsce w Latach 1945-1989: Produkcja Wydawnicza i Ukształtowanie Edytorskie*, Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2014.

Janik Agnieszka, *Emocje w Badaniach Nad Dzieciństwem. Studia z Socjologii Dzieciństwa i Socjologii Emocji*, „Przegląd Pedagogiczny", 2015, nr 2, s. 195–215.

Janion Maria i Kazimiera Szczuka, *Transe - traumy - transgresje. 2 Prof. Misia*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2014.

Janko Anna, *Mała Zagłada*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2015.

Janusz Tazbir, *Kamienie Milowe Polskiej Świadomości*, „Polityka", 1988, nr 53, s. 1, 14.

Jarosz Dariusz, *Główne kierunki działalności państwa w zakresie stalinizacji wychowania Dzieci w Polsce w Latach 1948–1956*, „Mazowieckie Studia Humanistyczne", 1998, nr 2 (4), s. 105–140.

Jarosz Dariusz, *„Masy pracujące przede wszystkim". Organizacja wypoczynku w Polsce, 1945-1956*, Instytut Historii PAN, Akademia Świętokrzyska, Warszawa, Kielce 2003.

Jarosz Dariusz, *Mieszkanie się należy... Studium z peerelowskich praktyk społecznych*, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa 2010.

Jarska Natalia, *Kobiety z marmuru: robotnice w Polsce w latach 1945-1960* (Monografie tom 102), Instytut Pamięci Narodowej–Komisja Ścigania Zbrodni Przeciwko Narodowi Polskiemu, Warszawa 2015.

Jaworska Justyna, *młodzież: piękni dwudziestoletni* [w:] *Obyczaje polskie. Wiek XX w krótkich hasłach*, red. Małgorzata Szpakowska, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2008, s. 205–213.

Jaworska Justyna, *Cywilizacja "Przekroju": Misja Obyczajowa w Magazynie Ilustrowanym* (Communicare : Historia i Kultura), Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2008.

Jaworska Justyna, *dzień dziecka* [w:] *Obyczaje polskie. Wiek XX w krótkich hasłach*, red. Małgorzata Szpakowska, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2008, s. 205–213.

Jędrzej Kwiatek, *Polonica angielskie w okresie międzywojennym : dzieło i ludzie*, „" nr.

Jewdokimow Marcin, *Zmiany społecznych praktyk zamieszkiwania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2011, s. 162.

Juźwik Aleksander, *Organizacja Opieki Nad Dziećmi i Młodzieżą w Latach 1944–1950 – Od Prób Realizacji Przedwojennych Rozwiązań Do Przejęcia Wzorców Radzieckich*, „Polska 1944/45–1989. Studia i Materiały", 2011, nr (10), s. 135–154.

Juźwik Aleksander, *Zagraniczna Pomoc Charytatywna Dla Dzieci i Młodzieży w Polsce w Latach 1945–1950*, „IH PAN, sygn. B.155/11 Podr." 2013, nr (11), s. 93–118, URL: http://rcin.org.pl/dlibra/doccontent?id=59724.

Juźwik Aleksander, *Robotnicze Towarzystwo Przyjaciół Dzieci w Latach 1944-1949. Funkcjonowanie i Problemy Ideowo-Organizacyjne*, „Polska 1944/45–1989. Studia i Materiały", 2015, nr (XIII), s. 5–28, URL: http://katalogi.bn.org.pl/iii/encore/record/C_Rb5264934__SRobotnicze%20Towarzystwo%20Przyjaci%C3%B3%C5%82%20Dzieci.__Orightresult__U__X6?lang=pol&suite=cobalt.

Juźwik Aleksander, *Placówki Opieki Całkowitej i Otwartej Robotniczego Towarzystwa Przyjaciół Dzieci i Towarzystwa Przyjaciół Dzieci w Latach 1945–1952*, „Polska 1944/45–1989. Studia i Materiały", 2016, nr (14), s. 5–28.

Juźwik Aleksander, *Od Ratownictwa Do Etatyzacji. Opieka Nad Dziećmi i Młodzieżą w Działalności Organizacji Społecznych w Polsce w Latach 1944–1950*, doktorat, Warszawa: Instytut Historii Polskiej Akademii Nauk, 24 paź. 2017.

Kącka Katarzyna, *Polityka historyczna: kreatorzy, narzędzia, mechanizmy działania – przykład Polski* [w:] *Narracje pamięci. Między polityką a historią*, red. Katarzyna Kącka, Joanna Piechowiak-Lamparska i Anna Ratke-Majewska, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2015, s. 59–80.

Kadykało Anna, *Dzieciństwo jako rosyjski temat kulturowy w XX wieku*, prac. dokt., Uniwersytet Warszawski, 2012.

Kaltenberg-Kwiatkowska Ewa, *Społeczne problemy mieszkalnictwa i socjologia mieszkania* [w:] *Mieszkanie. Analiza socjologiczna*, red. Ewa Kaltenberg-Kwiatkowska, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 1982,

Kałuszyńska Elżbieta, *Pytania do konstruktywisty, czyli nieskromne uwagi na marginesie książki Andrzeja Zybertowicza* Przemoc i poznanie, „Filozofia Nauki", 1999, nr (1–2), s. 83–102.

Kałużyński Zygmunt, *Nowy Kaliban. Notatki kibica z okresu fermentu*, Czytelnik, Warszawa 1961.

Kamiński Bronisław, *Polki i Niemki w Chudobicach zaraz po wojnie, 1945-1947* (Książka z Kwiatem), Oficyna Wydawnicza ROBB, Wrocław 2021.

Kamp Johannes-Martin, *Kinderrepubliken*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 1995, URL: http://link.springer.com/10.1007/978-3-663-10478-0 (term. wiz. 27. 06. 2024).

Kaniowski Andrzej, *[Recenzja przemoc i poznanie. Studium z nie-klasycznej socjologii wiedzy]*, „Kultura Współczesna", 1998, nr (2–3), s. 179–192.

Karpowicz Agnieszka, *„Jako skromne ćwiczenie «wyzwalania się» stosując jazz". Nowy Orlean Leopolda Tyrmanda* [w:] *Ceglane ciało, gorący oddech*, Warszawa, 2015, s. 342–368.

Kelly Catriona, *Defending Children's Rights,"In Defense of Peace": Children and Soviet Cultural Diplomacy*, „Fall", 1 wrz. 2008, nr (9), s. 711–746.

Kerschensteiner Georg, *Die Entwickelung der Zeichnerischen Begabung. Neue Ergebnisse auf Grund Neuer Untersuchungen*, C. Gerber, Monachium 1905.

Kersten Krystyna, *Narodziny systemu władzy. Polska 1943-1948.* Poznań 1990.

Key Ellen Karoline, *Stulecie dziecka*, tłum. Izabela Moszczeńska, Księgarnia Naukowa, Warszawa 1904.

Kietliński Marek, *Zaraz Po Wojnie? Wystawa Archiwum Państwowego w Białymstoku*, przy wsp. Archiwum Państwowe (Białystok), "Prymat", Białystok 2005.

Kietowicz Feliks, Marian Miazek, Jerzy Romaszkan, Henryk Jasiński i Andrzej Białęski, *Ilustrowany Katalog Polskich Etykiet Zapałczanych 1945-1966*, Agencja Wydawnicza "Ruch", Warszawa 1967.

Kijek Kamil, *Dzieci modernizmu. Świadomość, kultura i socjalizacja polityczna młodziezy żydowskiej w II Rzeczypospolitej*, Wydawnictwo Austeria, Kraków , Budapeszt , Syrakuzy 2020.

Klich-Kluczewska i Barbara, *Rodzina, Tabu i Komunizm w Polsce, 1956-1989*, 28 list. 2016.

Klominek Andrzej, *Życie w „Przekroju"*, Most, Warszawa 1995.

Koczerska Maria, *Rodzina szlachecka w Polsce późnego średniowiecza*, Państwowe Wydaw. Naukowe, Warszawa 1975.

Kolankiewicz Maria, *Schronienie. Historia Domu Małych Dzieci ks. Baudouina*, KR, Warszawa 1997.

Kompel Grażyna, *Dejmka narodowy teatr w łodzi*, Fundacja ANIMA „Tygiel Kultury", Łódź 2007.

Kompel Grażyna, *Teatr Nowy (1949-1961)* [w:] *Teatr Kazimierza Dejmka*, red. Anna Kuligowska-Korzeniewska, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010, s. 97–115.

Kondahchan Ervand Saakovich, *Metodyka rysunku*, tłum. Nina Bobieńska, Nasza Księgarnia, Warszawa 1951.

Konwencja o prawach dziecka. Wybór zagadnień (artykuły i komentarze), red. Stanisław Leszek Stadniczeńko, Biuro Rzecznika Praw Dziecka, Warszawa 2015.

Korczak Janusz, *Prawo dziecka do szacunku*, Spółdzielnia Wydawnicza "Książka", Kraków 1948, URL: https://www.dbc.wroc.pl/dlibra/publication/13795/edition/13375 (term. wiz. 21. 02. 2023).

Korohoda Jerzy, *Ziemniaki wczesne*, Państwowe Wydawnictwo Rolnicze i Leśne, Warszawa 1951.

Koschany Rafał, *Dziecko jako metafora. Walter Benjamin – Fernando Pessoa*, „Studia Kulturoznawcze", 2011, nr 1, s. 91–100.

Kosiński Krzysztof, *O nową mentalność. Życie codzienne w szkołach 1945-1956*, Wydawnictwo Trio, Warszawa 2000.

Kosiński Krzysztof, *Oficjalne i prywatne życie młodzieży w czasach PRL*, Rosner & Wspólnicy, Warszawa 2006.

Kostecka Weronika, Grzegorz Leszczyński i Maciej Skowera, *Kamienie milowe w dziejach polskiej literatury dziecięcej i młodzieżowej. Leśmian – Korczak – Brzechwa*, „Prace

Filologiczne. Literaturoznawstwo", 20 czer. 2021, nr 11 (14), s. 203–222, URL: https://www.journals.polon.uw.edu.pl/index.php/pfl/article/view/544.

Kowalik-Olubińska Małgorzata, *Interdyscyplinarny paradygmat "Childhood Studies" w perspektywie konstrukcjonizmu*, „Problemy Wczesnej Edukacji", 31 grud. 2020, nr 4 (51), s. 126–137, URL: https://czasopisma.bg.ug.edu.pl/index.php/pwe/article/view/5676.

Kowalska-Leder Justyna, *Doświadczenie Zagłady z perspektywy dziecka w polskiej literaturze dokumentu osobistego*, Fundacji na Rzecz Nauki Polskiej, Wrocław 2009.

Kowalska-Leder Justyna, *Nie wiem, jak ich mam cenić... Strefa ambiwalencji w świadectwach Polaków i Żydów*, Instytut Badań Literackich, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2019.

Krajewska-Tartakowska Barbara, *Polskie Towarzystwo Studiów Społecznych* [w:] *Słownik polskich towarzystw naukowych. T. 3. Towarzystwa upowszechniające naukę działające obecnie w Polsce*, red. Barbara Krajewska-Tartakowska i Leon Łoś, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1982, s. 72–75.

Krampen Martin, *Children's Drawings. Iconic Coding of the Environment*, Springer, Boston 1991.

Kristine Moruzi, Nell Musgrove i Carla Pascoe Leahy, *Children's Voices From the Past*, Palgrave MacMillan, Londyn 20 kw. 2019.

Kryńska Elwira Jolanta i Stanisław Mauersberg, *Indoktrynacja młodzieży szkolnej w Polsce w latach 1945-1956*, Trans Humana, Białystok 2003.

Kubkowski Piotr, *Sprężyści. Kulturowa historia warszawskich cyklistów na przełomie XIX i XX wieku*, Wydanie I (Kurs na Kulturę), Narodowe Centrum Kultury, Warszawa 2018.

Kuhn Thomas S, *Struktura rewolucji naukowych*, tłum. Helena Ostromęcka i Justyna Nowotniak, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2009.

Kuklo Cezary, *Rodzina w Osiemnastowiecznej Warszawie*, Instytut Historii Filii Uniwersytetu Warszawskiego w Białymstoku, Białystok 1991.

Kurkowska-Budzan Marta, *Informator, świadek historii, narrator – kilka wątków epistemologicznych i etycznych oral history*, „Wrocławski Rocznik Historii Mówionej", 2011, nr (1), s. 9–33.

Kwiecińska, Zyta, *Opowiem Wam o Marku*, Wydaw. Dolnośląskie, Wrocław 1991.

Lada Wojciech, *Mali Tułacze*, Prószyński Media Sp. z o.o, Warszawa 2022.

Lakatos Imre, *Pisma z filozofii nauk empirycznych*, tłum. Wojciech Sady, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995.

Landau Giza, *Protokół* [w:] *Dzieci oskarżają*, red. Maria Hochberg-Mariańska i Noah Gris, Centralny Żydowski Kompitet Historyczny w Polsce, Kraków, Łódź, Warszawa 1947, s. 44–48.

Landau-Czajka Anna, *Co Alicja odkrywa po własnej stronie lustra. Życie codzienne, społeczeństwo, władza w podręcznikach dla dzieci najmłodszych 1785-2000*, Wydaw. "Neriton" : Instytut Historii PAN [Polskiej Akademii Nauk], Warszawa 2002.

Landau-Czajka Anna, *Wielki "Mały Przegląd": społeczeństwo i życie codzienne w II Rzeczypospolitej w oczach korespondentów "Małego Przeglądu"*, Wydanie pierwsze, Żydowski Instytut Historyczny im. Emanuela Ringelbluma, Warszawa 2018.

Larsen Jesper Eckhardt, Barbara Schulte i Fredrik W. Thue, *Schoolteachers and the Nordic Model: Comparative and Historical Perspectives*, 1 wyd., Routledge, London 24 grud. 2021, URL: https://www.taylorfrancis.com/books/9781003082514 (term. wiz. 23. 02. 2023).

Leder Andrzej, *Prześniona rewolucja. Ćwiczenie z logiki historycznej*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2014.

Leichter Józef, *Protokół* [w:] *Dzieci oskarżają*, red. Maria Hochberg-Mariańska i Noah Gris, Centralny Żydowski Kompitet Historyczny w Polsce, Kraków, Łódź, Warszawa 1947, s. 66–71.

Lejeune Philippe, Agnieszka Karpowicz, Magda Rodak i Paweł Rodak, *"Drogi zeszycie...", "drogi ekranie...": o dziennikach osobistych*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2010.

Lenartowicz Agnieszka, *W poszukiwaniu zasady*, „Przegląd Artystyczno-Literacki", 1999, nr (3), s. 199–203.

Leszczyński Grzegorz, *Kulturowy obraz dziecka i dzieciństwa w literaturze drugiej połowy XIX i w XX w. Wybrane problemy*, Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2006.

Letkiewicz Ewa, *Konteksty polskiej biżuterii patriotycznej: konfederacja barska i powstania narodowe w XIX wieku: historia kulturowa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2021.

Lewin Aleksander, *Makarenko — najwybitniejszy pedagog epoki radzieckiej*, „Opiekun Społeczny", grud. 1946, nr 9-10 (1), s. 8–13.

Lewin Aleksander, *Problemy wychowania kolektywnego. Refleksje pedagogiczne na tle doświadczeń Polskiego Domu Dziecka i szkoły na Uralu*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1953.

Lewin Aleksander, *Makarenko. Konfrontacje pedagogiczne*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1960.

Lewin Aleksander, *Makarenko w Polsce*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1962.

Lewin Aleksander, *Czy prawodawcy genewscy pomieszali obowiązki i prawa?* [w:] *Prawa dziecka, deklaracje i rzeczywistość*, red. Jadwiga Bińczycka, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 1999, s. 61–70.

Locke John, *Some Thoughts Concerning Education, 1693*, Scolar Press, Menston 1970.

Locke John, *Myśli o wychowaniu*, tłum. Marian Heitzman, Wydaw. Akademickie "Żak", Warszawa 2002.

Łotysz Sławomir, *Alchemik czy oszust? Sprawa Zbigniewa Dunikowskiego*, „Kwartalnik Historii Nauki i Techniki", 2019, nr 2 (54), s. 63–82.

Łozińska Maja i Jan Łoziński, *W Powojennej Polsce. 1945-1948*, PWN, Warszawa 2015.

Łuczewski Michał, *Kontrrewolucyjne pojęcie. „Polityka historyczna" w Polsce*, „Stan Rzeczy", 2016, nr 1(10), s. 221–257, URL: https://www.stanrzeczy.edu.pl/index.php/srz/article/view/319.

Lutz Catherine A., *Emocje, rozum i wyobcowanie. Emocje jako kategoria kulturowa* [w:] *Emocje w kulturze*, red. Małgorzata Rajtar i Justyna Straczuk, Narodowe Centrum Kultury, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2012, s. 27–56.

Łysiak Marian, *Stefan Bolesław Szuman (1889-1972), chirurg toruński, psycholog i pedagog, profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego*, „Przegląd Lekarski", 2008, nr (65), s. 113–114.

Maciej Wróblewski, *„... a małe dzieci do ognia wrzucali". Antologia wypracowań szkolnych (1945–1946) na temat II wojny światowej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 14 list. 2021.

Maciejewska-Mroczek Ewa, *Mrówcza zabawa. Współczesne zabawki a społeczne konstruowanie dziecka*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków 2012.

Macura Vladimir, *Topika Realnego Socjalizmu*, „Teksty Drugie", 1994, nr 1 (25), s. 109–125.

Madera Andrzej Józef, *Myśl polityczna Jacka Kuronia*, „Środkowoeuropejskie Studia Polityczne", 2018, nr 2, s. 101.

Majewski Witold, *Six Months in a German Prison: An Escaped Prisoner's Story*, s.n., London 1942.

Makarenko Anton, *Poemat pedagogiczny, T. 1*, tłum. Barbara Rafałowska, Książka i Wiedza, Warszawa 1949.

Makarenko Anton, *Poemat pedagogiczny. T. 3*, tłum. Barbara Rafałowska, Książka i Wiedza, Warszawa 1949.

Makarenko Anton, *Poemat pedagogiczny. T. 2*, tłum. Barbara Rafałowska, Książka i Wiedza, Warszawa 1949.
Makarenko Anton, *Książka dla rodziców. Odczyty o wychowaniu dzieci. Przemówienia na temat wychowania w rodzinie.* T. 4 (Dzieła), Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1956.
Marody Mirosława, *O socjologii Norberta Eliasa* [w:] *Społeczeństwo jednostek*, red. Jerzy Szacki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. XXXI–LX.
Mavers Diane, *Children's Drawing and Writing. The Remarkable in the Unremarkable*, Routledge, 2011.
Mazur Mariusz, *O człowieku tendencyjnym... Obraz nowego człowieka w propagandzie komunistycznej w okresie Polski Ludowej i PRL 1944-1956*, Lublin 2009.
Mead Margaret, *Dojrzewanie na Samoa. [Psychologiczne studium młodzieży w społeczeństwie pierwotnym napisane na użytek cywilizacji zachodniej], Dorastanie na Nowej Gwinei. [Studium porównawcze wychowania w społeczeństwie pierwotnym]*, tłum. Ewa Życieńska, t. 1-2, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1986.
Mead Margaret, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, tłum. Jacek Hołówka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
Medynskij Evgenij Nikolaevič, *Antoni Makarenko. Życie i twórczość pedagogiczna*, tłum. nieznany, Nasza Księgarnia, Warszawa 1950.
Mieszkanie. Analiza socjologiczna, red. Ewa Kaltenberg-Kwiatkowska (Polityka Społeczna w PRL), Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 1982.
Miłosz Czesław, Jerzy Illg, Kamil Kasperek i Aleksander Fiut, *Zaraz Po Wojnie. Korespondencja z Pisarzami 1945-1950*, "Znak", Kraków 1998.
Mitosek Zofia, *Bachtin raz jeszcze*, „Teksty Drugie. Teoria literatury, krytyka, interpretacja", 2015, nr 5, s. 167–174.
Moje przeżycia wojenne. Wypracowania dzieci z 1946 roku = My wartime experiences. Children's compositions from 1946, red. Anna Król, Instytut Solidarności i Męstwa im. Witolda Pileckiego, Warszawa 2019.
Mołdawa Tadeusz, *Ludzie Władzy 1944-1991: Władze Państwowe i Polityczne Polski Według Stanu Na Dzień 28 II 1991*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1991.
Monk Daniel, *Dzieciństwo i prawo. W czyim „najlepiej pojętym interesie"?* [w:] *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, red. Mary Jane Kelly, tłum. Marek Kościelniak, Wydawnictwo WAM, Warszawa 2008,
Moraczewska Barbara, *Szkolnictwo polskie w latach 1945-1975 z uwzględnieniem miasta Włocławka*, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej we Włocławku, 2010.
Mortkowiczowa Janina, *O wychowaniu estetycznem*, G. Centnerszwer, Warszawa 1903.
Moszczeńska Izabela, *Izabela Moszczeńska. Wspomnienia i listy*, red. Adam Fijałkowski i Magdalena Rzepka, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2022.
Nadesan Majia Holmer, *Governing Childhood into the 21st Century*, Palgrave Macmillan US, New York 2010, URL: http://link.springer.com/10.1057/9780230106499 (term. wiz. 21. 06. 2024).
Nagbøl Søren, *Elias and Freud on Childhood Socialisation*, „Cambio", 2013, nr 1 (5), s. 129–137.
NASTOLATKI 3.0. Raport z Ogólnopolskiego Badania Uczniów, zred. Rafał Lange, NASK – Państwowy Instytut Badawczy, Warszawa 2021 2021.
Nasz Dom 1919-1989. Kronika, listy, wspomnienia, fotografie, red. Zofia Kowalska i Zygmunt Bobrowski, Warszawa 1989.
Nasz Dom 1919-2019. Pedagogiki społeczne, miasto i dzieciństwo w praktyce Naszego Domu, red. Marcin Gołąb i Zuzanna Sękowska, Bęc Zmiana, Warszawa 2019.
Nesterowicz Piotr, *Każdy został człowiekiem*, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2016.

Nora Pierre, *Czas pamięci*, „Res Publika Nowa", 2010, nr (200).
Oczko Piotr, *Wybór Miry. O Mirze Michałowskiej*, „Miesięcznik Znak", 2019, nr 6 (769), s. 90–97.
Odrobińska Monika, *Dzieci Wygnane: Tułacze Losy Małych Polaków w Czasie II Wojny Światowej*, Wydanie I (Prawdziwe Historie), Znak Horyzont, Kraków 2020.
Olczak-Ronikier Joanna, *Korczak. Próba biografii*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2011.
Opie Iona Archibald i Peter Opie, *The lore and language of schoolchildren*, New York Review Books, New York 2001.
Orme Nicholas, *From Childhood to Chivalry: The Education of the English Kings and Aristocracy, 1066-1530*, Methuen, London, New York 1984.
Orme Nicholas, *Medieval Children*, Yale University Press, New Haven 2002.
Osęka Andrzej, *Nie wydrukują mi żadnego wiersza* [w:] *Miron - wspomnienia o poecie*, red. Hanna Kirchner, Tenten, Warszawa 1996, s. 138.
Osiński Zbigniew, *Nauczanie Historii w Szkołach Podstawowych w Polsce w Latach 1944-1989*, Lublin 2010.
Ostasz Maria, *Oblicze powojennej krytyki literatury dla dzieci i młodzieży 1945-1956*, Kraków 1999.
Oster Gerald D., Patricia Gould, Anna Kacmajor i Magdalena Kacmajor, *Rysunek w psychoterapii* (BT Biblioteka Terapeuty), Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.
Ozga Władysław, *Rozbudowa Szkolnictwa w Planie Sześcioletnim* (Wiedza Powszechna : Wydawnictwo Popularno-Naukowe 774), Spółdzielnia Wydawniczo- Oświatowa "Czytelnik", S.l. 1951.
Pacholczykowa Alicja, *Siekierska Jadwiga* [w:] *Polski słownik biograficzny*, Warszawa-Kraków 1995, t. XXXVI.
Pałłasz Edward, *Plan*, „Świat Młodych", 15 sty. 1951, nr 2 (102).
Pasztor Maria i Dariusz Jarosz, *Kolonie Dla Dzieci Polonijnych Jako Instrument Polskiej Polityki Zagranicznej w Latach 1947-1956*, „Mazowieckie Studia Humanistyczne", 2001, nr 1 (7), s. 5–31.
Pedagogika, red. Iwan Kairow, 1-2 t., Warszawa 1950.
Petlakh Vladimir I., *First national manual on pediatric traumatology and its author N.G. Dam'e*, „Russian Journal of Pediatric Surgery, Anesthesia and Intensive Care", 24 lip. 2022, nr 2 (12), s. 233–250, URL: https://rps-journal.ru/jour/article/view/1259.
Piekorz Katarzyna, *Komunikacja na drodze rodzic–dziecko jako jedno z najważniejszych narzędzi wychowawczych*, „Kultura i Wychowanie", 23 lut. 2023, nr 2/22, s. 87–92, URL: https://ojs.ahe.lodz.pl/index.php/kultura_i_wychowanie/article/view/49.
Pierwsze odpowiedzi na ankietę „Świata Młodych", „Świat Młodych", 10 grud. 1951, nr 50 (149), s. 4.
Pietrasik Agata, *Art in a Disrupted World. Poland, 1939-1949*, First edition (New Histories of Art 2), Academy of Fine Arts in Warsaw : Museum of Modern Art in Warsaw, Warsaw 2021.
Plan Sześcioletni, red. Bolesław Bierut i Hilary Minc, "Książka i Wiedza", Warszawa 1950.
Pląsek Rafał, *Konstrukcja. Opieka społeczna w latach 1918–1939* [w:] *Organizacja Pomocy Społecznej w Polsce 1918-2018. Podręcznik Akademicki*, red. Mikołaj Brenk, Katarzyna Chaczko i Radosław Pląsek, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2018, s. 17–62.
Pogracka-Michalak Izabela, *Twórczość publicystyczna Izabeli Moszczeńskiej*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Litteraria Polonica", 2013, nr, s. 49–55.
Polak Ryszard, *Uczucia i Emocje w Pedagogice i Psychologii Stefana Szumana*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, Sectio J", 2021, nr 2 (XXXIV), s. 29–41.
Polska Zaraz Po Wojnie, red. Mirosław Maciorowski, Agora, Warszawa 2021.

Pomianowski Jerzy, *Tetar robotniczej Łodzi. Rok łódzkich scen dramatycznych*, „Teatr", 1951, nr (11-12).

Postman Neil, *The Disappearance of Childhood*, Delacorte Press, New York 1982.

Postman Neil, *W stronę XVIII stulecia. Jak przeszłość może doskonalić naszą przyszłość*, tłum. Rafał Frąc, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2001.

Potiepałow Dmitrij Władimirowicz, *Dietskaja biesprizornost' w pierwyje gody sowietskoj własti: istoriograficzeskij oczerk*, „Gumanizacyja obrazowanija", 2012, nr 1, s. 23–29, URL: https://cyberleninka.ru/article/n/detskaya-besprizornost-v-pervye-gody-sovetskoy-vlasti-istoriograficheskiy-ocherk.

Potyrała Bolesław, *Pedagogika i Oświata w Polsce Ludowej : II Ogólnopolska Sesja Naukowa Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego i Oddziału Doskonalenia Nauczycieli w Legnicy, Legnica, 23-24 Maja 1989 : Materiały Naukowe Cz. 1-2* (Acta Universitatis Wratislaviensis. Prace Pedagogiczne: 82), Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego; Legnicki Oddział Doskonalenia Nauczycieli, Wrocław, Legnica 1989.

Potyrała Bolesław, *Przemiany Oświaty w Polsce w Latach 1944-1948* (Acta Universitatis Wratislaviensis. Prace Pedagogiczne: 73), Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1991.

Potyrała Bolesław, *Oświata w Polsce w Latach 1949-1956* (Acta Universitatis Wratislaviensis. Prace Pedagogiczne: 84), Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1992.

Potyrała Bolesław i Anna Urbaczka, *Demokratyzacja Oświaty w Polsce Ludowej. Materiały, Rozprawy i Studia Na Ogólnopolską Sesję Naukową w Legnicy - 27-28 Maja 1987.* Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Instytut Kształcenia Nauczycieli; Legnicki Oddział Doskonalenia Nauczycieli, Wojewódzka Rada Postępu Pedagogicznego, Wrocław, Legnica 1987.

Problemowe Użycie Internetu Przez Dzieci i Młodzież. Profilaktyka. Diagnoza. Interwencja. Poradnik Dla Nauczycieli, Pedagogów i Psychologów Szkolnych Oraz Innych Profesjonalistów Pracujących z Dziećmi, red. Łukasz Wojtasik, Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę, Warszawa 2022, URL: https://www.e-learning.pl/professionals/wp-content/uploads/2022/08/Problemowe-uzycie-internetu.pdf (term. wiz. 04. 03. 2023).

Przybyszewska Ewa, *Moja Medycyna*, nakładem rodzinnym, Warszawa 2001.

Psychologia rozwoju czlowieka: podrecznik akademicki, red. Janusz Trempala, Maria Kielar-Turska, Adam Niemczyński i Maria Czerwińska-Jasiewicz, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2011.

Pudłocki Tomasz, *Nieznane polonika kanadyjskie – William John Rose i jego archiwalna spuścizna*, „Studia Historiae Scientiarum", 15 list. 2019, nr (18), s. 315–326, URL: https://ojs.ejournals.eu/SHS/article/view/6911.

Rachwał Tomasz, *Kształtowanie się wiodących zakładów przemysłu cukierniczego w Krakowie do 1950 r.* „Prace Komisji Geografii Przemysłu Polskiego Towarzystwa Geograficznego", 2001, nr (3), s. 198–220.

Radziszewska Maria Jolanta, *Nauczyciele szkół powszechnych i podstawowych na Warmii i Mazurach (1945 - 1956)*, Wydanie 1, Oficyna Wydawnicza "Impuls", Kraków 2011.

Rakoczy Marta, *Pismo, ciało, rytuał. Szkic o szkolnej inicjacji w piśmienność*, „Kultura i Społeczeństwo", 2014, nr 4 (58), s. 93–109.

Rakoczy Marta, *Władza liter. Polskie procesy modernizacyjne a awangarda*, Wydanie I (Awangarda/Rewizje), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Warszawa 2022.

Ratajczak Wiesław, *Spór o Conrada 1945-1948* (Polemika Krytycznoliteracka w Polsce 10), Wydawnictwo Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk, Poznań 2018.

Ricci Corrado, *L'arte dei bambini*, Nicola Zanichelli, Bologna 1887.

Riis Jacob A., *The Children of the Poor*, Nowy Jork 2010, URL: https://www.gutenberg.org/ebooks/32609 (term. wiz. 05. 03. 2023).

Rodak Paweł, *Wizje kultury pokolenia wojennego*, Fundacji na Rzecz Nauki Polskiej, Wrocław 2000.
Rodak Paweł, *Między zapisem a literaturą. Dziennik polskiego pisarza w XX wieku (Żeromski, Nałkowska, Dąbrowska, Gombrowicz, Herling-Grudziński)*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2011.
Rodak Paweł, *Poland's Autobiographical Twentieth Century* [w:] *Being Poland. A New History of Polish Literature and Culture since 1918*, red. Tamara Trojanowska, Joanna Niżyńska i Przemysław Czapliński, University of Toronto Press, Toronto 2018, s. 627–641.
Rodak Paweł, *„Naprzód widzialne, potem niewidzialne"'. Historia kulturowa jako historia praktyk* [w:] *Długie trwanie kultury staropolskiej. Ustanowienia, praktyki, rekonstrukcje*, red. Ada Arendt, Aleksandra Jakóbczyk-Goli, Piotr Morawski i Igor Piotrowski, Neriton, Warszawa 2022, s. 63–78.
Rogowska-Falska Maria, *Wspomnienia z maleńkości. Dzieci „Naszego Domu" w Pruszkowie*, Wyd. 3, 1 osobne powojenne, Książnica Pruszkowska im. Henryka Sienkiewicza, Pruszków 2014.
Romek Zbigniew, *Walka z "Amerykańaskim Zagrożeniem" w Okresie Stalinowskim*, „Polska 1944/45-1989. Studia i Materiały", 2001, nr (V), s. 173–220.
Rose Gillian i Ewa Klekot, *Interpretacja materiałów wizualnych: krytyczna metodologia badań nad wizualnością* (Metodologia), Wydawnictwa Naukowe PWN, Warszawa 2010.
Rose William John i Daniel Stone, *The Polish Memoirs of William John Rose*, University of Toronto Press, Toronto ; Buffalo 1975.
Rostworowski Tomasz, *Zaraz po wojnie. Wspomnienia duszpasterza (1945-1956)*, Editions Spotkania, Paris 1986.
Rowid Henryk, *Z metodyki wypracowań pisemnych (zbiorek wolnych ćwiczeń dzieci)*, Książnica Polska T-wa Nauczycieli Szkoła Wyższych, Lwów, Warszawa 1920.
Rowid Henryk, *Podstawy i zasady wychowania*, Nasza Ksigarnia, Warszawa 1946.
Ruszkowska Irena, *Stonka Ziemniaczana: Kolorowy Dywersant*, Wyd. 2 (Biblioteka Przyrodnicza), Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1950.
Rytlowa Józefa, *Nauka pisania. Ćwiczenia ortograficzne, gramatyczne i przygotowanie do wypracowań*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1945.
Salomon Łastik [w:] *Współcześni polscy pisarze i badacze literatury. Słownik biobibliograficzny*, red. Jadwiga Czachowska i Alicja Szałagan, WSiP, Warszawa 1997, t. 5, s. 158–159.
Sandberg Lars G., *Banking and economic growth in Sweden before World War I*, „Journal of Economic History", 1978, nr 3 (38), s. 650–680.
Sandberg Lars G. i Richard H. Steckel, *Overpopulation and malnutrition rediscovered. Hard times in 19th-century Sweden*, „Explorations in Economic History", 1988, nr 1 (1), s. 1–19.
Savage Jon, *Teenage. The Creation of Youth 1875-1945*, Chatto and Windus, London 2007.
Schmidt Filip, *Para, mieszkanie, małżeństwo. Dynamika związków intymnych na tle przemian historycznych i współczesnych dyskusji o procesach indywidualizacji*, Fundacja na rzecz Nauki Polskiej; Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Warszawa-Toruń 2015.
Sejm Uchwala Plan Sześcioletni, red. Hilary Minc, Stefan Jędrychowski, Franciszek Blinowski i Polska Zjednoczona Partia Robotnicza, Książka i Wiedza, Warszawa 1951.
Semka Piotr, *My, reakcja. Historia emocji antykomunistów 1944-1956*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2015.
Sheybal Stanisław, *Wspomnienia. 1891-1970*, Wydaw. Literackie, Kraków 1985.
Siekierska Jadwiga, *Narodziny nowego. Wspomnienia z lat rewolucji*, Książka i Wiedza, Warszawa 1952.

Sieradzki Jacek, *Ci, których należy zbawić* [w:] *Szpakowska Na Siedemdziesięciolecie*, red. Agata Chałupnik, Justyna Jaworska, Justyna Kowalska-Leder, Joanna Krakowska i Iwona Kurz, Oficyna Wydawnicza Errata, Warszawa 2010, s. 23–31.

Sipowicz Kamil, *Kodeinowy Miron Białoszewski i herbaciana grupa poetów z Kobyłki* [w:] *Encyklopedia Polskiej Psychodelii. Od Mickiewicza do Masłowskiej, od Witkacego do street-artu*, Warszawa, 2013,

Śliwerski Bogusław, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza "Impuls", Kraków 2005.

Smolińska-Theiss Barbara, *Rozwój badań nad dzieciństwem - przełomy i przejścia*, „Chowanna", 2010, nr 1, s. 13–26.

Smulski Jerzy, *Epizod z dziejów przedpaździernikowej „odwilży". Wokół „Pamiętnika uczennicy"* [w:] *Polonistyka toruńska uniwersytetowi w 50 rocznicę utworzenia UMK. Literaturoznawstwo*, red. J. Kryszak, WUMK, Toruń 1996, s. 171–179.

Śniegocki Antoni, *O hodowli świń. Poradnik dla gospodarzy i gospodyń*, skł. gł. Księgarnia Tanich Wydawnictw, Warszawa 1893, URL: https://polona.pl/item/o-hodowli-swin-poradnik-dla-gospodarzy-i-gospodyn,OTY0NzU0ODU/0/#info:metadata (term. wiz. 22. 08. 2019).

Snopkiewicz Halina, *Słoneczniki*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1962.

Snopkiewicz Halina, *Paladyni*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1964.

Sobczak Kornelia, *„Kamienie na szaniec" Aleksandra Kamińskiego. Książka, lektura i legenda (1943-2014)*, pod kier. dr hab. Pawła Rodaka, prof. UW, prac. dokt., Uniwersytet Warszawski, 2020, URL: https://depotuw.ceon.pl/handle/item/3734 (term. wiz. 07. 02. 2023).

Sobecka Justyna, *„Młody Technik" (1932-1939) jako przykład czasopisma edukacyjnego*, „Biuletyn Edukacji Medialnej", 2018, nr 2, s. 121–137.

Sobolewski Tadeusz, *Człowiek Miron*, Poznańska, Kobyłka, soc, s. 229-231, Warszawa, 2012.

Solarska Maria, *Człowiek między przemocą a poznaniem*, „Opcje", 1998, nr (3), s. 119–121.

Sonia David, *„Popiół i diament" Jerzego Andrzejewskiego. Recepcja - tekst - gatunek*, Uniwersytet Śląski, 2007, URL: https://rebus.us.edu.pl/bitstream/20.500.12128/5126/1/David_Popiol_i_diament_Jerzego_Andrzejewskiego.pdf (term. wiz. 14. 03. 2022).

Sowa Andrzej Leon, *Historia Polityczna Polski 1944-1991*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2011.

Sowińska-Gogacz Jolanta i Błażej Torański, *Mały Oświęcim. Dziecięcy Obóz w Łodzi*, Prószyński Media sp.z o.o, Warszawa 2020.

Spyrou Spyros, *The limits of children's voices: From authenticity to critical, reflexive representation*, „Childhood-a Global Journal of Child Research", 13 maj. 2011, nr (18), s. 151–165.

Stańczak-Wiślicz Katarzyna, Piotr Perkowski, Małgorzata Fidelis i Barbara Klich-Kluczewska, *Kobiety w Polsce, 1945–1989. Nowoczesność, równouprawnienie, komunizm*, Universitas, Kraków 2020.

Stańczyk Ewa, *Exilic Childhood in Very Foreign Lands: Memoirs of Polish Refugees in World War II*, „Journal of War & Culture Studies", 3 kw. 2018, nr 2 (11), s. 136–149, URL: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17526272.2017.1328637.

Stańczyk Ewa, *Commemorating the Children of World War II in Poland: Combative Remembrance*, Springer International Publishing, Cham 2019, URL: http://link.springer.com/10.1007/978-3-030-32262-5 (term. wiz. 26. 07. 2022).

Stasiakiewicz Maria Paula, *Prototypowy obraz świata w rysunku dziecka*, Edytor, Toruń 2000.

Staszic Stanisław, *Uwagi Nad Życiem Jana Zamoyskiego*, red. Stefan Czarnowski (Biblioteka Narodowa. Seria 1 nr 90), Nakładem Krakowskiej Spółki Wydawniczej, Kraków 1926.

Steckiewicz Maria i Józefina Łapińska, *O Pracy Komendy Pogotowia Harcerek* [w:] *Harcerki 1939-1945*, red. Krystyna Sroczyńska-Wyczańska i Zofia Florczak, PWN, Warszawa 1983,

Strządała Agata, *Od Galtona do Watsona. Przemiany pojmowania eugeniki w XIX i w XX wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2010.

Strzelczyk Dorota, *Dziecko w dawnej Polsce*, (I wyd. 2002, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2006.

Stypuła Wiesław, *We Wszystkie Świata Strony: Kresy - Syberia - Indie - Świat: (Tułacze Losy Polskich Dzieci)*, Efekt, Warszawa 2007.

Sully James, *Studies of childhood*, 1895–2020, URL: https://www.gutenberg.org/ebooks/62175 (term. wiz. 24. 02. 2023).

Sully James, *Dusza dziecka*, tłum. Izabela Moszczeńska, Skład główny w Administracji "Głosu", Warszawa 1901.

Susan Engel, *Children's Life Writing* [w:] *Encyclopedia of Life Writing: Autobiographical and Biographical Forms*, red. Margaretta Jolly, Fitzroy Dearborn, London 2001, t. 1, s. 204–206.

Świat Dziecka Ziemiańskiego. Antologia Źródeł, red. Nina Kapuścińska-Kmiecik i Jarosław Kita, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2012.

Świątek Tadeusz, *Konstancin: Śladami Ludzi i Zabytków*, Wydawnictwo M. M.; Konstanciński Dom Kultury, Pruszków, Konstancin Jeziorna 2007.

Świda-Ziemba Hanna, *Urwany Lot. Pokolenie Inteligenckiej Młodzieży Powojennej w Świetle Listów i Pamiętników z Lat 1945-1948*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2003.

Szablicka Jolanta, *Philippe Ariès, Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w czasach ancien régime'u, Wyd. Aletheia, Warszawa 2010, ss. 335 [recenzja]*, „Biuletyn Historii Wychowania", 2013, nr 29, s. 155–160, URL: https://pressto.amu.edu.pl/index.php/bhw/article/view/17558.

Szahaj Andrzej, *Poznanie w perspektywie konstruktywizmu społecznego*, „Przegląd Filozoficzny", 1996, nr (2), s. 138–147.

Szahaj Andrzej, *O aktach filozoficznej wiary w nauce, strasznej herezji i nierozsądnej nadziei*, „Kultura Współczesna", 1998, nr (2–3), s. 168–174.

Szczepański Jan, *Metoda biograficzna* [w:] *Odmiany czasu teraźniejszego*, Książka i Wiedza, Warszawa 1973, s. 615–649.

Szcześniak Magdalena, *Poruszeni. Awans i emocje w socjalistycznej Polsce*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2023.

Szeptane Procesy. Z działalności Komisji Specjalnej 1945-1954, red. Maciej Chłopek i Robert Maciej, "Baobab", Warszawa 2005.

Szlendak Tomasz, *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2010.

Szpak Ewelina, *Warunki Sanitarne w Powojennej Polsce. Zarys Problemów i Dynamki Zmian (1945-1970)*, „Polska 1944/45-1989. Studia i Materiały", 2014, nr (XII), s. 277–299.

Szpak Ewelina, *"Chory Człowiek Jest Wtedy Jak Coś Go Boli". Społeczno-Kulturowa Historia Zdrowia i Choroby Na Wsi w Polsce Ludowej.* Instytut Historii PAN, 2018, URL: http://han.buw.uw.edu.pl/han/Ebsco/search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cat00025a&AN=buw.xx004519066&lang=pl&site=eds-live&scope=site.

Szpak Ewelina, *„Kiedy Pada Słowo Rak, Ludzie Zaczynają Mówić Szeptem". Społeczna Historia Raka w Polsce Po 1945 Roku*, „Polska 1944/45-1989. Studia i Materiały", 1 lut. 2018, nr 15, s. 97, URL: http://apcz.umk.pl/czasopisma/index.php/PL1944/article/view/Polska.2017.05.

Szpakowska Małgorzata, *Chcieć i mieć. Samowiedza obyczajowa w Polsce czasu przemian*, W.A.B, Warszawa 2003.

Szpakowska Małgorzata, *Obyczaje polskie. Wiek XX w krótkich hasłach*, W.A.B, Warszawa 2008.
Szuman Stefan, *Sztuka dziecka. Psychologja twórczości rysunkowej dziecka*, Książnica „Atlas" Tow. Naucz. Szkół Wyższ., Warszawa 1927.
Szuman Stefan, *Sztuka dziecka. Psychologja twórczości rysunkowej dziecka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990.
Szycówna Aniela, *Metodyka wypracowań. Cz. 1. Podstawy psychologiczne i historyczne*, Księgarnia J. Lisowskiej, Warszawa 1919.
Szycówna Aniela, *Metodyka wypracowań. Cz. 2. Zasady metodyczne i ich zastosowanie*, Księgarnia J. Lisowskiej, Warszawa 1919.
Szymański Wiesław Paweł, *"Odrodzenie" i "Twórczość" w Krakowie (1945-1950)*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1981.
Taylor Charles, *Nowoczesne imaginaria społeczne*, tłum. Adam Puchejda i Karolina Szymaniak, Wydawnictwo Znak, Kraków 2010.
The Children's Table: Childhood Studies and the Humanities, red. Anna Duane, University of Georgia Press, 1 czer. 2013.
The Future Is Now. An Introduction to Prefigurative Politics, red. Lara Monticelli, Bristol University Press, Bristol 2022.
The History of Childhood, red. Lloyd DeMause, Harper & Row, Nowy York 1975.
The Mission Of Humanity.; Continuation Of The Proceedings Instituted By Mr. Bergh On Behalf Of The Child, Mary Ellen Wilson. „The New York Times", 11 kw. 1874, nr, URL: https://www.nytimes.com/1874/04/11/archives/the-mission-of-humanity-continuation-of-the-proceedings-instituted.html.
The New Cultural History: Essays, red. Lynn Hunt (Studies on the History of Society and Culture 6), University of California Press, Berkeley 1989.
The Oxford Dictionary of Nursery Rhymes, red. Opie, Iona i Opie, Peter, Clarendon Press, Oxford 1951.
Theiss Wiesław, *Zniewolone dzieciństwo. Socjalizacja w skrajnych warunkach społeczno-politycznych*, Żak, Warszawa 1996.
Theiss Wiesław, *Sieroctwo wojenne polskich dzieci (1939-1945). Zarys problematyki*, „Przegląd Pedagogiczny", 2012, nr 1, s. 79–95.
Thomas William Isaac i Florian Znaniecki, *Chłop polski w Europie i Ameryce. T. 1, Organizacja grupy pierwotnej*, tłum. Maryla Topczewska-Metelska, przedm. Józef Chałasiński i Jan Szczepański, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1976.
Thuy Thieu Thi, *Effects Of Ddt On Environment And Human Health*, „Journal of Education and Social Sciences", 2015, nr 10 (2).
Toffler Alvin, *Trzecia fala*, red. Wiktor Osiatyński, tłum. Ewa Woydyłło, Wyd. 3, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2001.
Tomasik Wojciech, *Bieruta Wizerunek* [w:] *Słownik Realizmu Socjalistycznego*, red. Zdzisław Łapiński i Wojciech Tomasik, Universitas, Kraków 2004, s. 26–31.
Tony Judt, *Postwar. A History of Europe Since 1945*, Penguin USA, 2005.
Topińska Zofia, *Zabawki. Wskazania wychowawcze*, Spółdzielnia „Światowid"', Warszawa 1947.
Trautsolt-Kleyff Krystyna, *Wzory kulturowe użytkowania i urządzania mieszkań. Potrzeby rodzin a koncepcje projektowe*, IWP, Warszawa 1985.
Tuchańska Barbara, *Czy rzeczywiście poznajemy w „dialektycznym splocie" przemocy i konsensu?*, „Kultura Współczesna", 1998, nr (2–3), s. 176–179.
Tułacze dzieci =: Exiled children, red. Krystyna Kubalska-Sulkiewicz, Muza, Warszawa 1995.
Tyle złomu zebrał Poznań!, „Świat Młodych", 14 sty. 1952, nr 2 (154).

Utworzenie nielegalnego „Klubu Byków" i wyszydzanie ustroju PRL przez urzędników w Warszawie [w:] *Szeptane procesy. Z działalności Komisji Specjalnej 1945-1954*, red. Maciej Chłopek, Warszawa, 2005,

Venken Machteld i Maren Röger, *Growing up in the Shadow of the Second World War. European Perspectives*, „European Review of History", 2015, nr 2 (22), s. 199–220.

Vincenz, Andrzej, *Historia dzieciństwa*, „Kultura [Paryż]", 1964, nr 5 (199), s. 131–138.

Waingertner Przemysław, *Czwarta Stolica. Kiedy Łódź rządziła Polską (1945-1949)*, Wydanie I (Łódź w PRL. PRL w Łodzi 1), Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2019.

Waniakowa Jadwiga, *Co ma wspólnego stonka z biedronką, czyli próba ustalenia pochodzenia wyrazu stonka*, „Język Polski", 2022, nr 4 (102), URL: https://jezyk-polski.pl/index.php/jp/article/view/128.

Wapiński Roman, *Pokolenia Drugiej Rzeczypospolitej*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1991.

War through Children's Eyes: The Soviet Occupation of Poland and the Deportations, 1939-1941, red. Irena Grudzińska-Gross, Jan Tomasz Gross, Bruno Bettelheim, Ronald Strom i Dan Rivers (Hoover Press Publication 247), Hoover Institution Press, Stanford 1981.

Wasilkowska Aleksandra, Andrzej Nowak i Jakub Chmielewski, *Warszawa jako struktura emergentna. Em_Wwa 1.0 = Warsaw as emergent structure. Em_Wwa 1.0*, Fundacja Bęc Zmiana, Warszawa 2009.

Watkins Sallie A., *The Mary Ellen Myth: Correcting Child Welfare History*, „Social Work", 1990, nr 6 (35), s. 500–503, URL: https://www.jstor.org/stable/23715954.

Wawrzyniak Joanna i Łukasz Bukowiecki, *Rzeczy i opowieści. Muzeum Warszawy wobec modelu muzeum narracyjnego*, „Teksty Drugie", 1 sierp. 2020, nr 2020 (4), s. 233–257, URL: https://rcin.org.pl/dlibra/publication/240397.

Wędzki Andrzej, *Moszczeński Alfons* [w:] *Polski Słownik Biograficzny*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1977, t. XXII.

Wendt Carolin, Simone Freitag i Silke Schmidt, *Wie traumatisiert sind die Kinder des 2. Weltkrieges? Der Zusammenhang von Alter bei Flucht und Vertreibung und aktuellen posttraumatischen Belastungssymptomen [How traumatized are the children of World War II? The relationship of age during flight and forced displacement and current posttraumatic stress symptoms]*, „Psychotherapie, Psychosomatik, Medizinische Psychologie", sierp. 2012, nr 8 (62), s. 294–300.

Willats John, *Making Sense of Children's Drawings*, Psychology Press, 2005.

Wilson Adrian, *The Infancy of the History of Childhood. An Appraisal of Philippe Ariés*, „History and Theory", 1980, nr 2 (19), s. 132–153.

Wiśniewska Monika Anna, *Przedszkola Polski „ludowej". Ideologizacja instytucji 1944-1965*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Instytut Pamięci Narodowej, Warszawa 2019.

Witkowska-Krych Agnieszka, *Dziecko Wobec Zagłady: Instytucjonalna Opieka Nad Sierotami w Getcie Warszawskim*, Wydanie pierwsze, Żydowski Instytut Historyczny, Warszawa 2022.

Wnęk Jan, *Dziecko w polskiej literaturze naukowej 1918-1939*, Instytut Historii Nauki im. Ludwika i Aleksandra Birkenmajerów Polskiej Akademii Nauk, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa 2012.

Wojenne dzieciństwo. Wspomnienia, red. Elżbieta Orzechowska, przedm. Zygmunt Zieliński (Relacje i Wspomnienia 22), Wydawnictwo Instytutu Pamięci Narodowej, Lublin 2014.

Wojniak Justyna, *Sprawa Mary Ellen Wilson i pierwsze amerykańskie organizacje na rzecz ochrony praw dziecka*, „Biuletyn Historii Wychowania", 29 czer. 2023, nr (45), s. 81–96.

Wojtyński Maciej, *Telewizja w Polsce do 1972 roku*, s.n., Warszawa 2010.

Wölfel Ute, *The 'Lost Child' as Figure of Trauma and Recovery in Early Post-War Cinema: Fred Zinnemann's The Search (1948) and Natan Gross' Unzere Kinder (1948)*, „Studies in European Cinema", 2019, nr 00 (00), s. 1–17.

Woźniak Tomasz, *O wszechmocy przemocy*, „Studia Socjologiczne", 1998, nr (1), s. 155, 167.

Wrońska Katarzyna, *Johna Locke'a koncepcja wychowania - zapowiedź Oświeceniowych przemian w myśli pedagogicznej*, „Pedagogika Filozoficzna on-line", 2013, nr 1.

Współczesny świat dziecka. Media i konsumpcja, red. Małgorzata Bogunia-Borowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2019.

Wstaje Świt. Dzienniki Młodych z Pierwszych Lat Powojennych: 1945-1948, red. Aleksandra Janiszewska, Ośrodek Karta, Warszawa 2017.

York Vanessa, *International Children's Day*, Weldon Owen Education Inc., 2005.

Zaangażowanie? Opór? Gra?: szkic do portretu nauczyciela w latach PRL-u, red. Romuald Grzybowski, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2013.

Zaraz Po Wojnie, red. Joanna Kordjak-Piotrowska i Agnieszka Szewczyk, Zachęta Narodowa Galeria Sztuki, Warszawa 2015.

Zaraz po wojnie. Zapis pierwszego dwudziestolecia we wspomnieniach osadników w powiecie sławieńskim, red. Jan Sroka, Wydawnictwo "Margraf", Sławno 2009.

Zaremba Marcin, *Wielka Trwoga. Polska 1944-1947. Ludowa Reakcja Na Kryzys*, Wydawnictwo Znak, Instytut Studiów Politycznych Polskiej Akademii Nauk, Kraków 2012.

Zarzycka Marta, *Save the Child: Photographed Faces and Affective Transactions in NGO Child Sponsoring Programs*, „European Journal of Women's Studies", lut. 2016, nr 1 (23), s. 28–42, URL: http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1350506814568362.

Zborowska Agata, *Życie Rzeczy w Powojennej Polsce* (Communicare : Historia i Kultura), Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2019.

Zdeptane dzieciństwo. II wojna światowa i jej wpływ na los dzieci, red. Alicja Bartuś i Piotr Trojański, Fundacja na rzecz MDSM, Państwowe Muzeum Auschwitz-Birkenau, Oświęcim 2017.

Żebrowska Katarzyna, *A.S. Makarenko. Bibliografia podmiotowa i przedmiotwa publikacji polskich z lat 1946-1987*, Instytut Badań Pedagogicznych – Zakład Systemów Wychowawczych, Warszawa 1988.

Żebrowska Maria, *Wpływ wojny na przestępczość nieletnich*, „Psychologia Wychowawcza", 1947, nr 4 (12), s. 12–26.

Żebrowska Maria, *Sprawozdanie z obrad SEPEG'U w maju 1948 r. w Otwocku*, „Psychologia Wychowawcza", 1948, nr (13), s. 1–5.

Żebrowska-Mazur Barbara, *Słowny ludowy folklor dziecięcy. 1. Istota folkloru dziecięcego*, Wydanie I, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2020.

Żebrowska-Mazur Barbara, *Słowny ludowy folklor dziecięcy. 2. Wzorce tekstowe wybranych gatunków*, Wydanie I, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2022.

Żerek-Kleszcz Hanna, *The Death of a Child in Old Polish Culture*, „Acta Poloniae Historica", 1999, nr (79), s. 5–22.

Zientarowa Maria, *Drobne ustroje*, Wyd. 2, Czytelnik, Warszawa 1961.

Zimna rewolucja. Społeczeństwa Europy Środkowo-Wschodniej wobec socrealizmu, 1948-1959, red. Jérôme Bazin i Joanna Kordjak-Piotrowska, tłum. Izabela Suchan, Andrzej Wajs i Marta Harasimowicz, Zachęta - Narodowa Galeria Sztuki, Instytut Adama Mickiewicza, Warszawa 2021.

Zinn Howard, *Ludowa historia Stanów Zjednoczonych: od roku 1492 do dziś*, tłum. Andrzej Wojtasik (Seria Historyczna 23), Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2016.

Ziółkowski Marek, *Czy daje się przemóc obiektywizm w poznaniu?*, „Kultura i Społeczeństwo", 1997, nr (2), s. 138–141.

Zmroczek Christine, *Dirty Linen*, „Women's Studies International Forum", sty. 1992, nr 2 (15), s. 173–185, URL: https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/027753959290098G.

Żołądź-Strzelczyk Dorota, *Kilka Uwag o Znajomości Dzieła Jana Jakuba Rousseau „Emil, Czyli o Wychowaniu" w Polsce Przełomu XVIII i XIX Wieku*, „Problemy Wczesnej Edukacji", 2015, nr 2 (29), s. 7–14.

Żołądź-Strzelczyk Dorota, *"Pod każdym względem szlachetne ci daję wychowanie...". Studia z dziejów wychowania szlachty w epoce staropolskiej*, Wydawnictwo Chronicon, Wrocław 2017.

Zornado Joseph, *Inventing the child. Culture, ideology, and the story of childhood*, Garland Publishing, New York 2001.

Żukowska Anna Marta, *Wpływ ofensywy ideologicznej na nauczanie rysunku w polskim szkolnictwie ogólnokształcącym w latach 1945–1963*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy", 2003, nr 1-2 (XLVI), s. 129–141.

Zwierżdżyński Marcin K., *Konstruktywizm a konstrukcjonizm*, „Principia", 5 list. 2012, nr Tom 56 (2012), s. 117–135, URL: https://www.ejournals.eu/Principia/2012/Tom-56-2012/art/936/.

Zybertowicz Andrzej, *Przemoc i poznanie. Studium z nie-klasycznej socjologii wiedzy*, UMK, Toruń 1995.

Zybertowicz Andrzej i Ewa Domańska, *W MiędzyDoświadczeniu (fragmenty rozmowy)*, „Kultura Współczesna", 1996, nr, s. 50–57, URL: http://repozytorium.umk.pl/handle/item/1121.

Życzyński Henryk, *Metodyka wypracowań pisemnych*, Księgarnia J. Lisowskiej, Cieszyn 1928.

Spis ilustracji

2.1. Okładka książki *Polish Children Suffer*, przedstawiająca rysunek żebrzących chłopców. 120
2.2. Uroczystość wręczenia lampy kwarcowej przez ambasadora Francji Rogera Garreau (pierwszy od prawej) w Państwowym Rozdzielczym Domu Dziecka w Konstancinie. Źródło: Narodowe Archiwum Cyfrowe 127
2.3. Informacja, w jaki sposób pomóc dzieciom w Polsce w publikacji *Poland (The Children Cannot Wait)*. 128
2.4. *Christ Helping the Starving Children* w kolekcji MoMA w Nowym Jorku, 1945. Źródło:[1111]. 130
2.5. Pokój dziecka. Ilustracja w publikacji *Pielęgnowanie Niemowląt. Przewodnik Dla Matek i Pielęgniarek.* 153
2.6. Wypożyczalnia sprzętu sportowego, zabawek i wielu innych przedmiotów, tak zwana „igroteka" w Pałacu Młodzieży w 1955 roku. Fot. Zbyszko Siemaszko. Źródło: NAC 196
2.7. Plakat z okazji Międzynarodowego Dnia Dziecka z datą 1.6.1950 oraz napisem „o pokój i lepsze jutro naszych dzieci". Wykadrowano z fotografii w zbiorach NAC. Źródło: NAC 228
2.8. Fotografia i podpis na pierwszej stronie Trybuny Ludu z dnia 31.05.1950 roku. Z tyłu, pomiędzy Bierutem a Cyrankiewiczem widoczny prawdopodobnie Stanisław Tułodziecki, sekretarz generalny TPD. Żeby materiał trafił do prasy w wigilię MDD, impreza musiała odbyć się co najmniej dwa dni przed dniem dziecka.[1112] 229
2.9. Ilustracja z książki *Stonka Ziemniaczana: Kolorowy Dywersant*, przedstawiająca pojemnik z naftą do umieszczania stonki. (s. 27) 242
2.10. Ilustracja z książki[1113] (s. 27). 243
2.11. Etykiety zapałaczane zachęcające do zwalczania stonki ziemniaczanej. Źródło: *Ilustrowany Katalog Polskich Etykiet Zapałczanych 1945-1966* (s. 18). . . . 245
2.12. Ilustracje z książki *Stonka i Bronka*. 247
2.13. Rysunek wykonany przez Halinę Kuźmin ze Szczecinka, zamieszczony w albumie *10 lat Polski Ludowej w rysunkach dziecięcych* (rys. nr 39 w publikacji). 248

3.1. Kiermasz zabawek świątecznych w Warszawie zorganizowany przez harcerki pod hasłem „Tania zabawka dla każdego dziecka". Lalki z napisem „zakupione do przedszkoli". Źródło: NAC 292

[1111] *Oskar Kokoschka. Christ Helping the Starving Children (Christus Hilft Der Hungernden Kindern) (1945)*, MoMA.org, URL: https://www.moma.org/s/ge/collection_ge/object/object_objid-5144.html (term. wiz. 24. 05. 2024).

[1112] *Dzieci w gościnie u prezydenta RP*, „Trybuna Ludu", 31 maj. 1950, nr 148, s. 1.

[1113] Irena Ruszkowska, *Stonka Ziemniaczana: Kolorowy Dywersant* (Biblioteka Popularno-Naukowa. Seria Przyrodnicza), Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1946.

4.1. Przykład pojedynczego wpisu z dziennika Krystyny Bochwicówny. Wpis z dnia 14 stycznia 1945 roku: „Niedziela 14; Mróz. Ostre powietrze. Wszystko w olbrzymiej okiści. Świat jak z bajki; Już wychodzę. Mama w domu. Był W. Stach. Rozmawiamy, porządkujemy, czytam. Wieczorem rozmawiamy. Byli rano bolszewicy. Wieczorem daleko bombardują. Dzień nie bardzo miły.”. Przepisany powyżej tekst nie oddaje tego, że słowa o bombardowaniu zostały wciśnięte w wolne miejsce, a więc diarystka dopisała je później. 392
4.2. Pierwsza karta z dziennymi zapisami w roku 1945. Nazwa miesiąca i rok ozdobione prostym rysunkiem krajobrazu widzianego z daleka. (k. 3) . . . 392

Aneks

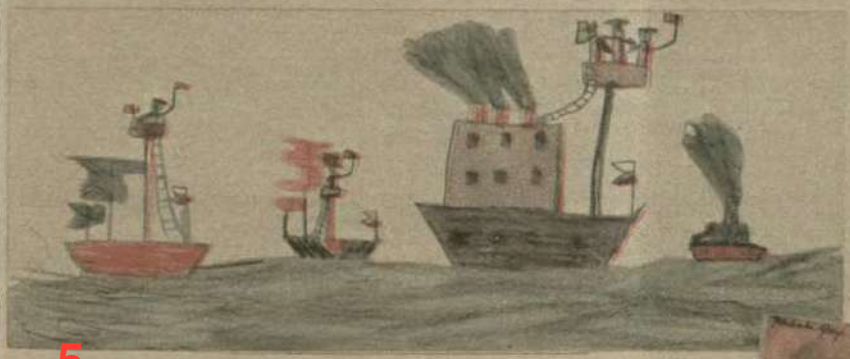
Konkurs rysunków dzieci

1 Edward Krzemiński, lat 9, Lębork: ŻNIWA

2 Dorotka Żeromska, lat 9, klasa V, Brzeziny Śląskie: WYRZUCANIE ŻUŻLI NA CHAŁDĘ

3 Jerzy Bendarzewski, lat 10, klasa V, Kraków: ULICA

4 Stasio Horodeński, lat 6, Białystok: LISY



5 Andrzej Turski, lat 7, klasa I, Łódź: STATKI NA MORZU

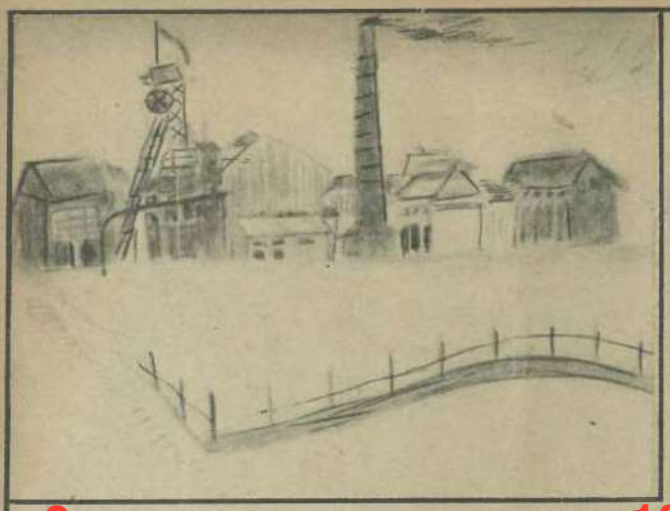
6 Marek Korabiewski, lat 4, Kraków: NIEMIEC

7 Wisia Chrupkówna, lat 9, klasa IV, Warszawa: TRANSPORT WĘGLA

8 Jacek Gaj, lat 6, Kraków: bez tytułu (olej.)

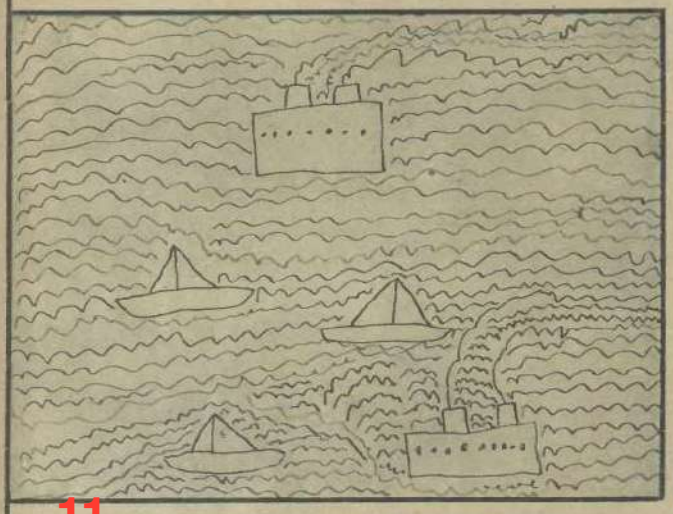
© digitalizacja: mbc.malopolska.pl

W nr 43 „Przekrój" ogłosił konkurs na rysunki dzieci. Wykazały one nadspodziewanie wysoki poziom uzdolnień plastycznych naszych młodych rysowników. Nadesłane rysunki są w przytłaczającej większości tak dobre, że Redakcja nie czuła się w możliwości przyznać wyznaczonych nagród, wyróżniając tym jednych rysowników ponad innych. Wobec tego postanowiono nagrody między uczestników konkursu rozlosować. W ten sposób o przyznaniu tej czy innej nagrody rozstrzygnie nie jakość rysunku lecz wynik losowania. Część znikoma nadesłanych



9 Bogusław Lacki, lat 12, klasa VI, Bochnia: KOPALNIA SOLI

10 Ewa Dryszkiewicz, lat 7 i ½, Łódź: ŁÓDŹ



11 Marcin Brzeziński, lat 5, Czempiń: STATKI NA MORZU

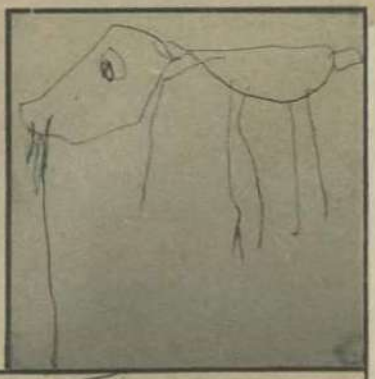
12 Frida Saternusówna, lat 8, klasa IIa, Imielin: NA KOPALNI

Po prawej: Anula Żerebecka, lat 3, Katowice: PIESEK

13

14

U dołu: Krystyna Baraniecka, lat 10, klasa III, Łódź: W OGRÓDKU

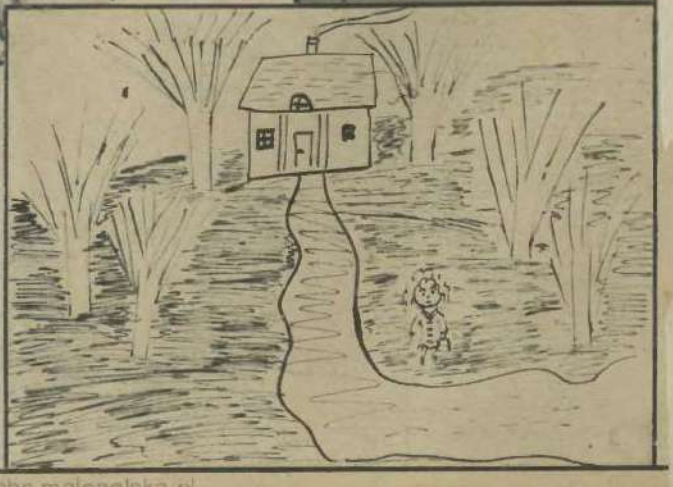


Haneczka Krzyślak, lat 5, Gniezno: NA ULICY

15

16

Po lewej: Krzysztof Aleksander, lat 13, klasa V, Częstochowa: NALOT W NOCY



© digitalizacja: mbc.malopolska.pl

prac będzie reprodukowana w „Przekroju". Przy wyborze kierowaliśmy się przede wszystkim technicznymi możliwościami reprodukcji.

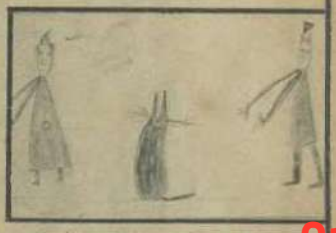
W następnym numerze będziemy reprodukowali dalsze rysunki i rozpoczniemy druk pełnej listy wszystkich dzieci, które wzięły udział w konkursie, oraz listy dzieci nagrodzonych.

Redakcja dziękuje dzieciom za udział w konkursie, a szczególnie serdecznie tym licznym Kierownikom szkół powszechnych i Nauczycielom, którzy przysłali nam uporządkowane komplety prac swych uczniów.

17 Kazio Żuk, lat 6, Konstantynów: ORKIESTRA NA MOŚCIE

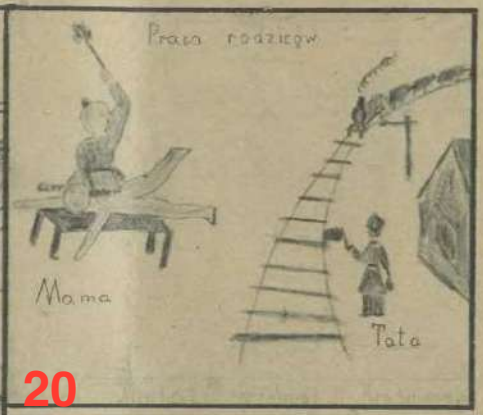
18 Halina Szuflicka, lat 5, Nowy Sącz: WUJEK ŁAPIE RYBY

19 Marysia Kałyza, lat 5, Mogiła: STÓŁ NAKRYTY

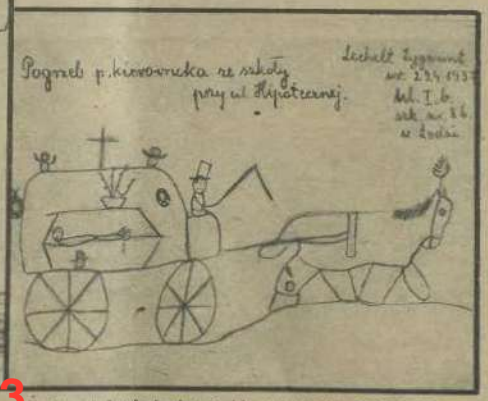


21 Władzio Odwaga, lat 6, Częstochowa: ZOSIA I JUREK BAWIĄ SIĘ Z KOTEM

22 Basia Stankówna, lat 5, Kraków: DZIEWCZYNKA

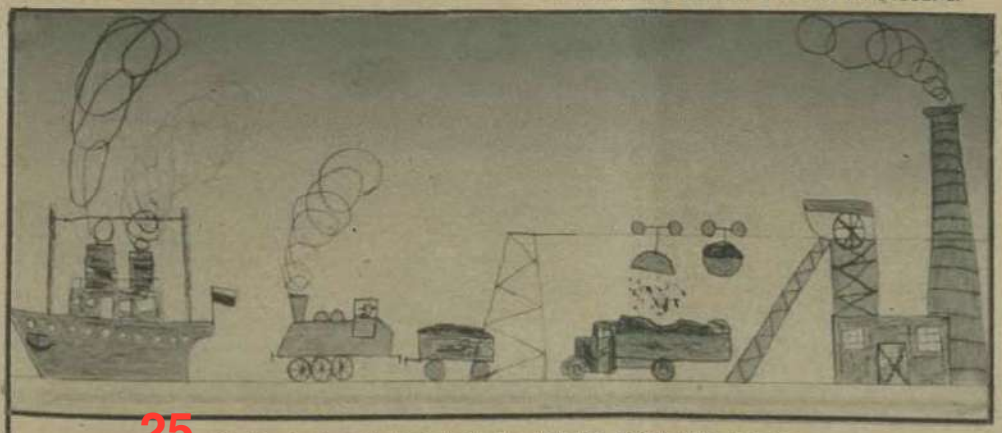


20 Zofia Batsch, lat 10, Przemyśl: PRACĄ RODZICÓW



23 Zygmunt Lecheli, lat 9, klasa I, Łódź: POGRZEB P. KIEROWNIKA SZKOŁY PRZY UL. HIPOTECZNEJ

24 Wojtuś Lesiecki, lat 4, Częstochowa: MAMA IDZIE Z CÓRKĄ



25 Włodzio Czachowski, lat 5, Mysłowice: WĘGIEL JEDZIE NAD MORZE

26 Marysia Galantówna, lat 5, Gorlice: JEŹDZIEC NA KONIU

© digitalizacja: mbc.malopolska.pl

Konkurs rysunków dzieci

Po prawej: Ludmiła Murawska, lat 10, klasa V, Łódź: KWIACIARNIA

27

28 Joanna Turowiczówna, lat 4½, Kraków: PODWIECZOREK

31

U dołu: Jacek Rospond, lat 6, Kraków: DEFILADA W DNIU KOŚCIUSZKI

29 Maria Powalisz, lat 10, klasa V, Poznań: KRÓLOWA IDZIE Z BALU

30 Po prawej: Marysia Gergowich, lat 7, klasa I, Kraków: INDIANIE

32 Tadek Kwinta, lat 7, klasa I, Kraków: PARK

33 Halina Jastrzębska, lat 9, Olsztyn: NASZE GOSPODARSTWO W ŻNIWA

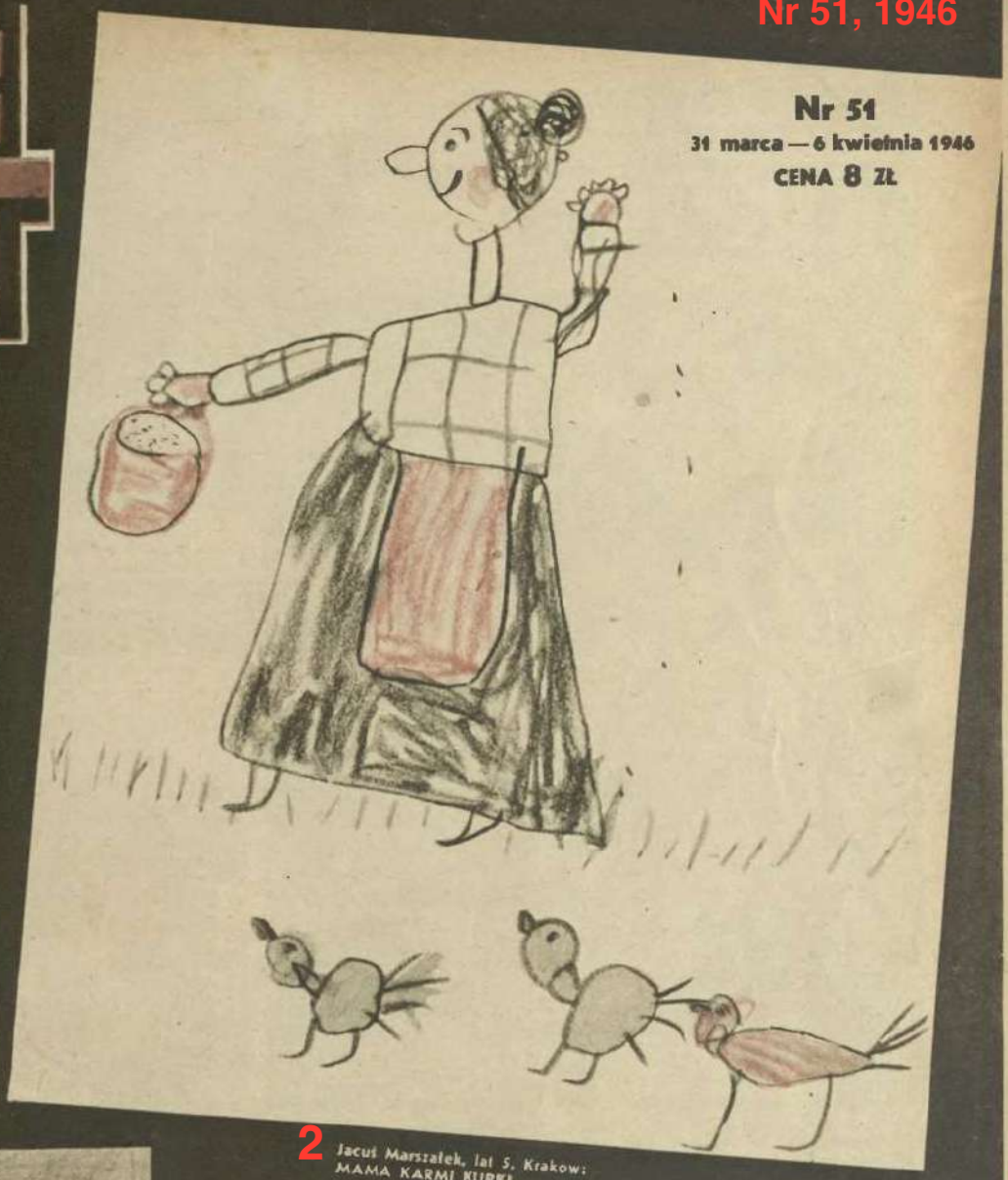
© digitalizacja: mbp.malopolska.pl

Nr 51, 1946

PRZEKRÓJ

Nr 51
31 marca — 6 kwietnia 1946
CENA 8 ZŁ

1 Marek Jakubowicz, lat 5, Leżajsk: DRUGI KRÓL Z TRZECH KRÓLI



2 Jacuś Marszałek, lat 5, Kraków: MAMA KARMI KURKI

3 Marek Gendaszek, lat 6, klasa I, Krosno: MÓJ STARSZY BRAT

4 J. Szybiński, klasa IV, Lignica: WYŚCIGI

Dziś: JANUSZ MEISSNER
„Baby" wraca do bazy
CZYTELNIK

digitalizacja: mbc.malopolska.pl

Konkurs rysunków dzieci

WARSZAWA

O tym, jak głęboko tragedia Warszawy wryła się w umysły dzieci, świadczy najlepiej reprodukowane przez nas 20 rysunków, z pośród setek nadesłanych

PEŁNA LISTA DZIECI, KTÓRE NADESŁAŁY RYSUNKI NA KONKURS, z wyłączeniem dzieci nagrodzonych. Listę nagród i nagrodzonych ogłosimy po zakończeniu druku listy uczestników konkursu

Cyfry obok nazwisk oznaczają wiek dzieci.

ALBIGOWA k. ŁAŃCUTA: Baran H. 10; Bytnar Z. 11; Bem W. 11; Bytnar J. 9; Baran R. 11; Chmiel A. 10; Falger A. 11; Falger St. 11; Felkel Cz. 11; Inglot M. 11; Inglot J. 10; Kot M. 11; Kumanowski M. 11; Kuzniar M. 12; Kluz J. 11; Kluz Z. 12; Kramarz Z. 11; Mroczek A. 12; Nizioł M. 13; Roman E. 11; Pysz M. 11; Rejzer A. 11; Reizer R. 11; Reizer Z. 11; Reizer W. 12; Reizer T. 12; Szpunar K. 12; Sleboda H. 11; Ulman M. 11; Ulman A. 11.

ALEKSANDRÓW: Wiśniewski M. 11.

ANDRYCHÓW: Zaręba J. 11.

ANIN k. WARSZAWY: Chełmiński J. 9; Jankowski A. 10; Kuncewicz Joan. 9; Majkowski St. 9.

ANNOPOL: Derda J. 12; Kapała H.; Piątek Z. 11; Trębacz B.; Wiecheć M. 10; Wiesiołek Eug.; Zięba J.

BABICE: Szpila R. 11.

BABIMOST k. POZNANIA: Matuszyk E. 13.

BASZYKÓWKA: Szymańska M. 11.

BENARTOWICE pow. JAROCIN: Ertel J. 9.

BĘDKÓW: Szymor J. 11.

BĘDZIN: Bolechowska E. 9; Cieślik A. 12; Draszkiewicz T. 12; Górny Wł. 11; Goc M. 8; Hagno B. 9; Frontczak L.; Jakubowski B. 10; Kowalewska Z. 12; Matyszczyk M. 7, Matyszczyk J. 10; Wiastowski L. 12; Zych P. 13; Zygmund A. 12.

BIAŁA k. KRAKOWA: Goljasz J. 13; Sorokowski J. 10; Sidorow M. 10; Szymlach G. 12; Ziaja Cz. 4½; Ziaja Kr. 3½.

BIAŁA PODLASKA: Bownik Z. 8; Duńska E. 7½; Grzymała H. 9; Grzymala T. 11; Jastrzębski S. 11; Klepacka E. 11; Wawrzyniak Z. 6; Widorfówna 10.

BIAŁOGRÓD: Kirzewska R. 7.

BIAŁY KAMIEŃ k. WAŁBRZYCHA: Piata A. 8.

BIAŁYSTOK: Bruns M. 10; Firko A. 9; Gryz T. 11; Horodeński St. 6; Iwaniuk N. 9; Jacko B. 9; Jałbrzykowska D. 9; Klajewska T. 9; Kozłowska I. 12; Kurycyn J. 8; Malewicz M. 10; Mrówczyńska I. 12; Mogilewski E. 12; Pawłowski L.; Profic H. 8; Profic M.; Plejewska J. 9; Pilarz D. 3; Rutkowska Z. 13; Skarżyńska Kr. 7; Sosnowska I. 10; Tumówna C. 13; Urbanowicz A. 7; Walińska B. 13; Wołoszyn E. 8; Zalewski Zb. 12.

BIECZ: Wilk H. 12½.

BIEGONICE k. SĄCZA: Witowski J. 7.

BIELANY: Górecka J. 9; Krakowiak M. 6; Rapacz A. 10.

BIELSKO: Chrapkiewicz W. 12; Piątkowska B. 9; Piątkowski Zb. 10; Rogoziński A. 7; Sokirański M. 12; Towpik K. 7; Węgrzynowicz K. 11; Wegert A. 6½; Zipper J. 8.

BIEŃCZYCE: Freundlich P. 8; Freundlich M. 6.

BIEŻANÓW: Lipowski Cz. 10.

BIŁGORAJ: Cybulski H. 11; Chrupała R. 13; Doszkiewicz H. 8; Grabowski M. 11; Goleń S. 11; Grabowska M. 9; Goleń I. 10; Jankowski Cz. 12; Kopaczewski J. 11; Kreszowiec I. 10; Kurzyna J. 9; Nizio St. 11; Makarzec B. 9; Niećko G. 11; Oleszczak D. 10; Ostrowska A. 9; Purzycka B. 10; Pojaskówna J. 10; Radzik I. 11; Skibińska M. 10; Surma K. 9; Wilkes A. 11; Wojtlukówna B.; Żyto I. 10.

BISKUPICE: Duda T. 11; Książek H. 11; Kucharczyk H. 11; Maron A. 11; Szepa Maria 11; Wójcik P. 10; Witkowski G. 11; Wieteska A. 10.

BISKUPIEC: Wojczulanis W. 8.

BLIZYN: Jędrzejczyk L. 9; Jędrzejczyk W. 7.

BŁONIE: Maciejowska Z. 12; Lipiński H. 11; Tuszyńska B. 12.

BOBOWA k. STRÓŻ: Wałek J. 5.

BOCHNIA: Ciećkiewicz R. 5½; Drużkowiecka B. 11; Krawczyk I. 12; Lacki B. 12; Machniewicz J. 5; Nosek B. 12; Norek St. 8; Paczyńska C. 12; Robak A. 12; Urbańska H. 12; Urbańska Kr. 10; Woźniak St. 12.

BOERNEROWO: Bańkowska E. 9; Berliński A.; Boguszewski R.; Bednarski Z. 10; Czekalska M. 9; Kaziorowska R. 10; Niewiadomski St. 11; Rebandel Z. 10; Olejarz J.; Pomykała W. 11; Włodek B. 8; Switał L. 12.

BOGUSZYN k. JAROCINA: Mendyb J. 12.

BOJANOWO: Sondel J. 9.

BORKI k. MIELCA: Głaz K. 12.

BOROWICZKI k. PŁOCKA: Bruchajzer J. 7; Kazimirowska M. 7; Modzielewska B. 6; Mantaj I. 6; Nudzulska Z. 6; Przystawka B. 6; Rażewska B. 6; Woźniak H. 7.

BRONOWICE MAŁE: Gaworek M. 9; Orebus A. 13.

BÓR ZAJĄCIŃSKI k. CZĘSTOCHOWY: Lisiecka K. 10; Olczyk P.; Pisarek K.; Rabenda M. 13; Seliga J.; Widera G. 13.

BRWINÓW k. WARSZAWY: Brudnicka M. 9; Cegielski A. 11; Jarząbek Z. 7; Kamierowska E. 11; Majewski T. 12; Mielnik B. 9; Pokropek M. 13.

BRZESKO: Filip St. 12; Kubala A. 11; Wiatr I. 11; Zyndroń A. 10.

BRZESZCZE k. BIAŁEJ: Kopijarz L. 12.

BRZEZINY ŚLĄSKIE: Bokówna Z. 10; Czyżewski J. 9; Lassociński J. 12; Macioszek Z. 10; Stamulczyk K. 8; Sobala K. 11; Trembarczowski J. 12; Żeromska D. 9.

BRZOZÓW: Mrozek A. 6; Wójtowicz A. 11.

BRZOZOWICE-KAMIEŃ: Rożniewski T. 11.

BRUSÓW: Dąbrowski A. 10.

BRZEŹNICA k. SKAWINY: Sroka H. 5; Wacławek Cz. 12.

BRZEG n. ODRĄ: Dancewicz D. 11; Krawczyk M. 8½.

BUKOWIEC k. TARNOWA: Wąt Z. 11.

BUSK: Massajada J. 10.

BYDGOSZCZ: Brodziński J. 11; Barkowski A. 8; Barkowska E. 10; Cybulski J. 5; Dudek B. 10; Dalczewski R. 11; Gromko A. 11; Gwozdecki A. 9; Gwozdecka E. 12; Jakubczyk Z. 13; Jaśkowski Zb. 8; Jurkiewicz K. 10; Jurkiewicz D. 9; Kretowicz W. 7; Karaśkiewicz St. 10; Karaśkiewicz M. 12; Koszański H. 11; Kufel L. 10; Kwarciński J. 8; Lipiński A.; Łazarz K. 7; Masłak Ł. 11; Olkuśnik H. 10; Preis B. 12; Piszczek J. 10; Preis W. 10; Pawłowska E. 5; Panaszewicz B. 13; Stankiewicz M. 7; Schatten B. 11; Sobczak E. 11; Szurkowski Zb 13; Sztencel M. 9; Stylo M. 12; Stylo G. 12; Tomaszewski G. 11; Winiarski Wł. 11; Winiarski O. 8; Wojakiewicz E. 10; Wochna J. M. 11; Wojciechowski I. 13.

BYTOM: Bahonnek K. 9; Chierowski S. 11; Faliński A. 6½; Gallos M. 8; Gajewski W. 9; Grodzka D. 5; Gąssowski W. 6; Gadomski J. 12; Handzlik A. 8; Jakubowski Zb. 11; Klamut H.; Lewandowski A. 8; Markowicz M. 10; Mazur J. 6; Pukas J. 9; Papież St. 9; Pobran J. 10; Podkański L. 10; Pogoda Z. 11; Rogoziński R. 10; Rogozińska I.; Swoboda H. 10; Szalaj Cz. 13; Smoliński W. 8; Szulewicz J. 10; Zieliński W. 11; Zawadzka M. 11.

BYSTROWICE k. RZESZOWA: Malawska R. 13.

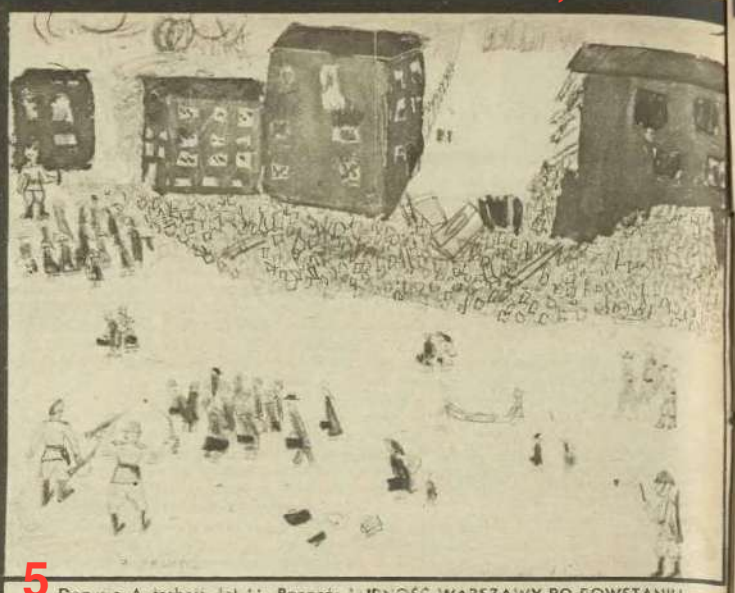
CHARSZNICA: Ciechanowska I. 13; Konieczny J. 10.

CHEŁM: Czerkas A. 10; Drozdowski B. 13; Goworek T. 12; Krupińska A. 12; Malawski St. 11; Nowicki R. 12; Schuffert M. 12; Szeles A. 12.

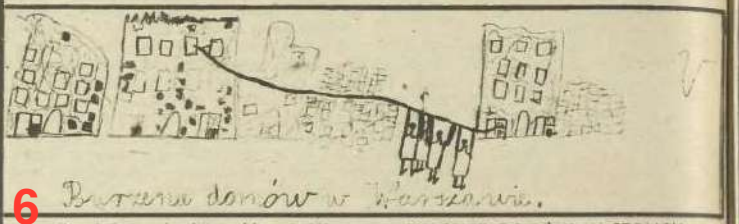
CHEŁMŻE: Manthey M. 10; Niklewski J. 5.

CHEŁMEK: Fidyt St. 12; Holipka J. 11; Niciąga M. 13.

CHĘCINY: Wojtyś L. 9; Nowak Z. 9; Mania E. 12; Kaczor T. 10; Zawierucha M. 10; Mucha St. 10; Pasiek I. 11; Gogol J. 9; Wojciechowski J. 12; Kulczy-



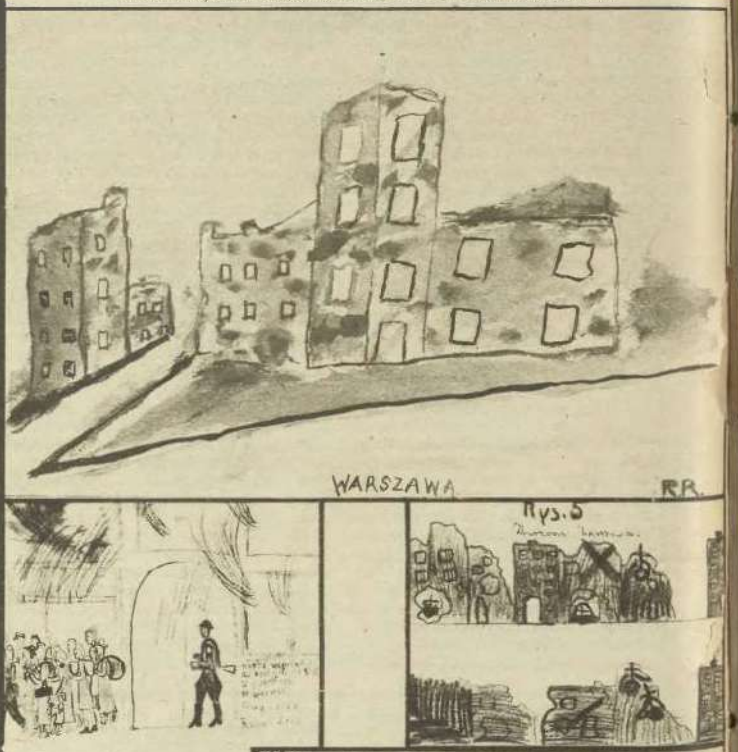
5 Dagusia Auerbach, lat 11, Poznań: LUDNOŚĆ WARSZAWY PO POWSTANIU



6 Burzenie domów w Warszawie.

Krzy Ruszecki, lat 7, klasa I, Warszawa: BURZENIE DOMÓW W STOLICY

7 U dołu: Ryszard Rodzimkiewicz, lat 12, Łódź: WARSZAWA



8 U góry: Magdalena Radwańska (wiek nie podany): NASZA WĘDRÓWKA DO KOŚCIOŁA NA WOLI W POWSTANIE

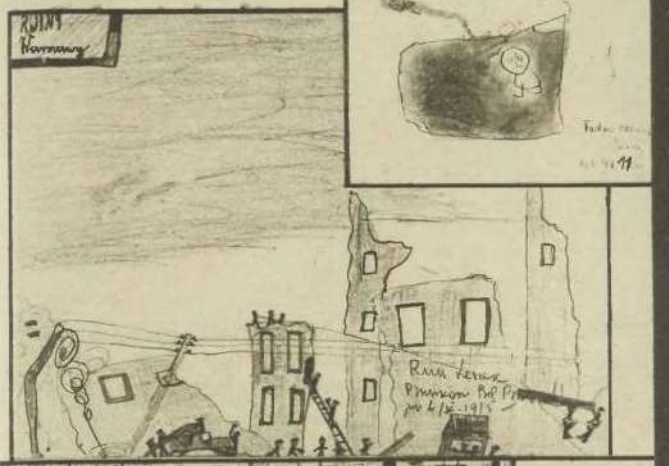
9 U góry po prawej: Alina Czepska, lat 11, klasa V: ZBURZONA WARSZAWA

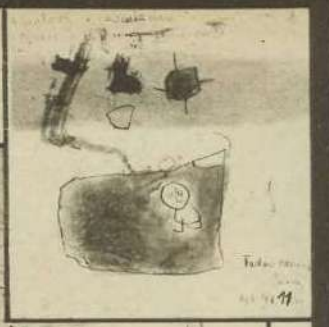
10 Po prawej: Dzidzia Spratkówna, lat 8, klasa III, Warszawa: MOST KIERBEDZIA

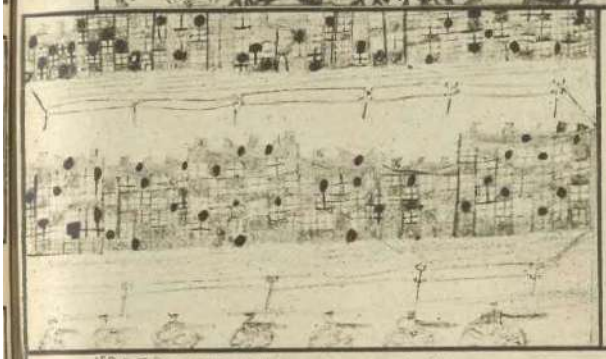
© digitalizacja: bibliotekapolska.pl

11 Po prawej: Tadzio Mściwój, lat 4: SAMOLOTY ZRZUCAJĄ BOMBY NA DZIECI

12 U dołu: Leszek Russ, lat 11, Pruszków: RUINY WARSZAWY





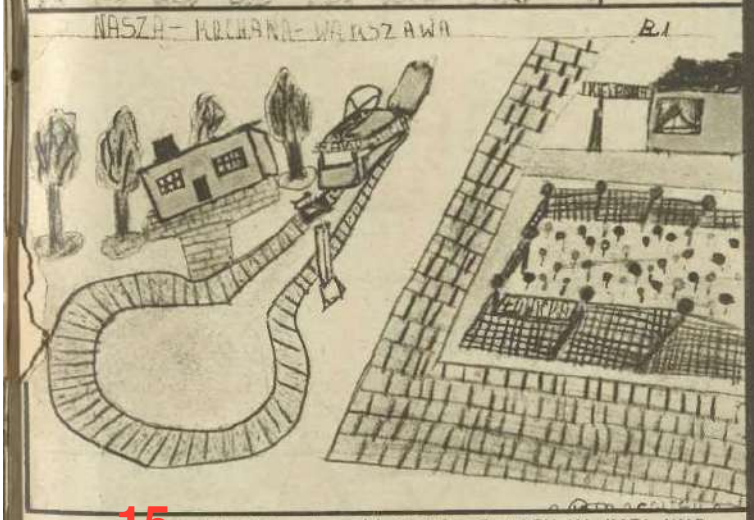


Po lewej: Tadeusz Buczek, klasa III: ZNISZCZONE DOMY W WARSZAWIE

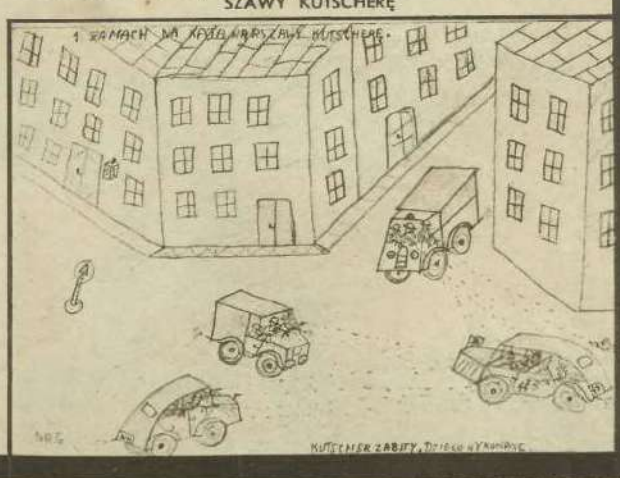
13

U dołu: B. Pstrągowska: NASZA KOCHANA WARSZAWA

14



15 U dołu: Autor nie podał nazwiska: ZAMACH NA KATA WARSZAWY KUTSCHERĘ



cki M. 12; Gabryś L. 9; Pierzak M. 12; Tarnowska B. 6; Metrycha M. 9; Jakubowska C. 11; Fortuna A. 10; Badowski P. 9; Drej H. 12; Jakubowski Cz. 11; Tarnowska M. 9; Kubicka A. 13; Jakubczyk A. 12; Kaczor St. 12; Czwartosz St. 12; Włodarczyk K. 12; Kubicka St. 10; Adamczyk Z. 12; Rylski J. 11; Slusarczyk L. 11; Wilczyńska A. 12; Majewska I. 13; Kasińska Z. 11; Barańska B. 8; Giemza H.; Piotrowski M. 11; Rylska J. 8; Kowalska H. 12.

CHODECZ k. WŁOCŁAWKA: Grabczyński B.

CHODAKÓW k. SOCHACZEWA: Kruszewska J. 12.

CHODZIEŻ: Janowiak J. 12; Małolepszy A. 6; Tokarz B. 12.

CHOROSZCZ: Gadowski A. 8.

CHOSZCZÓWKA k. LEGIONOWA: Einpacher I. 12.

CHORZÓW: Andrysek B. 13; Bogusz R. 12; Badian W. 12; Cyganówna C. 11; Baranowska B. 11; Dąbrowska T. 10; Drasówna M. 13; Dubielarz K. 11; Danek B.; Furaś D. 9; Godoń K. 9; Grucha J. 8; Gąsior J. 11; Guban Ł. 9; Göttlich W. 11; Donek B.; Horoszko A. 7; Kowalska M. 8; Kus H. 9; Kowalczyk A. 9; Kandzia M. 8; Kowalska M. 8; Kret W. 5; Koczubnik K. 12; Koczubnik J. 11; Kucznik B. 11; Kamińska B. 9; Kowalska Ł. 13; Kołodziejówna T. 11; Klimonda D. 11; Jagła O. 9; Jerga R. 12; Ludyga D.; Lenartowska A. 12; Legięczówna M. 11; Maziarski J. 9; Madzia H. 8; Malerczyk L. 12; Małek J. 9; Meryn D. 9; Mikołajewicz G. 11; Mikołajewicz M. 13; Nowak U. 9; Nawara L. 10; Nawara St. 11; Podmagórska B. 7; Szule K. 8; Sławińska S. 8; Sikora R. 13; Sztajnert Z. 11; Stach R. 13; Seiner M. 13; Wróbel A. 9; Werner Zb. 11; Weisbek K. 11; Wieczorek R. 12; Winnicka C. 10; Uherek O. 10; Żołnowska B. 11; Zemboldt I. 12.

CHOJNICE: Bardan Zb.; Borzych I. 12; Gemba I. 9; Kościelna Cz.; Kubiatowska B. 11.

CHRUSZCZOBRÓD k. ŁAZÓW: Czapla Z. 13; Gajewski St. 13; Kaszycka A. 14; Popczyk Zb. 12.

CHRUSZCZOBRÓD pow. ŁAZY: Czypla Z. 10; Cyba M. 9; Czyż A. 12; Fornalczyk I. 13; Figielus M. 12; Kalarus J. 13; Kuczera I. 13; Kocot M. 12; Płaczka H. 13; Świtała R. 11; Wydmański M. 11; Walotek Zb. 11; Zięba Z. 11; Wacławczyk A. 11.

CHYBÓW k. SIEDLEC: Lewicki F. 12; Panasiuk J. 12.

CHYLICE: Łapińska H. 13; Olchowicz A. 9; Prandota B. 14; Penconek M. 13; Stokowski J. 12; Sztabert Zb. 10.

CHWAŁOWICE: Kozubski Zb. 7; Kozubska B. 10; Maderska J. 10.

CHRZANÓW: Bartel R. 11; Bytomska K. 13; Chrobek A. 11; Krupowicz J. 10; Lasota A. 9; Oczkowski F. 8; Ostrowska J. 7; Październanka A. 7.

CICHOWO: Choruszucka I. 11

CIECHOCINEK: Ciechorska E. 11; Gajdzińska M. 11; Kisielewski A. 11.

CIEMIERÓW KOLONIA: Pilarska D.

CIEPLICE: Müler A. 9; Titowówna A. 9.

CIECHANÓW: Olkowski T. 10.

CIESZYN: Gawlas A. 6; Juskiewicz Dz. 8; Kulig Wł. 12; Matejówna M. 12; Woźnica M. 12; Wybraniec Wł.; Wybraniec M. 8; Wybraniec A. 4½.

CIESZYNA k. KROSNA: Patrzyk St. 11.

CIĘCINA: Tomiczek T. 9.

CZARNKÓW: Jaśkiewicz P. 10.

CZARNICA k. WŁOSZCZOWA: Prymas L.; Rajek A. 8; Rajek R. 10; Ratajczyk K. 6; Sobańska K. 7; Stępień Z. 10.

CZAPLINEK k. WARSZAWY: Paprócka R. 11, Turowski T. 6.

CZECHOWICE: Bartoń M. 11; Bartoń Ł. 10; Bachowska St. 10; Bazgier K. 10; Cebula J. 9; Chluzow J. 11; Czyż D. 9; Gola A. 11; Gola E.; Gołyszna Wł.; Grygierczyk Cz.; Huchulik W. 12; Gudzek D. 12; Hehauer A. 10, Karmańska Ł. 11; Majeszczyk G.; Majeszczyk Z.; Majeszczyk J.; Mrzyk L. 10; Glet. T. 6; Lis K. 11; Dwornik St. 9; Orzechowska K. 12; Obrzut Bolesław 14; Prylda M.; Stuczyńska J. 8; Stósarczyk M.; Sucha J.; Szebor M. 9; Świder St. 9; Tomaszczyk A.; Wisiała C. 9.

CZERNICHÓW: Biskup B. 9.

CZELADŹ: Cichor B.; Wikarek I. 12; Wieczorek M. 4.

CZĘSTOCHOWA: Andre W. 11; Below J. 4½; Bolik W. 8; Budzowska B. 12; Birkenmayer Z. 10; Caban K. 10; Chrząszcz W. 10; Czekajewski P. 11; Ciesielska A. 7; Ciesielski J. 6; Dołowacka G. 7; Dołowacka H. 13; Drawior A. 13; Drawior A. 13; Dobrowolski F. 7; Goltz J. 12; Gajos B. 10; Hupka W. 13; Juszczyńska Z. 7; Karczyńska D. 12; Kulczycki Wł. 8; Kielar J. 13; Krzyształ A. 13; Kowalska T. 9; Kortas E. 13; Kula K. 5; Kula J. 8; Kula E. 12; Kowalska M. 6; Kowalska E. 8; Kwapiszewska E. 7; Kwaśniewska D. 7; Krak W. 11; Mazurkiewicz S. 9; Machejko W. 10; Nowak K. 12; Napieralski Wł. 11; Odwaga Wł. 6; Oraz K. 10; Odwaga H. 10; Pomański E. 9; Pol W. 9; Romanowski M. 9½; Skibińska E. 6; Ślęzak [illegible] 11; Schabowicz J. 9; Szafrański R. 10; Służniak M. 12; Szyc W. 12; Stamborski A. 10; Trawińska M. 8; Truszkowski J. 12; Trawińska W. 10; Włodarska O. 7; Wąsik L. 13; Zuzawa 8; Zajde' H. 12; Zajdel W. 10; Zbrodowska Z. 10, Zelazny M. 10; Żelazna B. 9.

CZEMPIN p. KOŚCIEŃ: Bartłomowski S. 7; Duszyński M. 8; Dałkowski Cz. 8; Dałkowska I. 8; Gryniec G. 7; Gidesiewska I. 8; Kulosik M. 8; Kaźmierczak D. 7; Krajewska S. 7; Kaczmarek B. 8; Michałowska K. 8; Nowaczyk I. 8; Polus Zb. 8; Ratajczak Ryś 8; Ratajczak R. 8; Rożnowski Zenon 7; Szukalski J. 8; Sadek M.; Siiwiński T. 8; Wołyńska A. 7.

CZERWIŃSK n. WISŁĄ: Bojanowski M. 10; Ciesielska J. 10; Ciężielewski E. 12; Jankowski H. 12; Lewandowski Z. 12; Pielaciński Wł. 12; Salwoński J. 10; Smietański R. 11; Pisarski W. 12; Przybysz St. 10; Staniszewski Z. 12; Wróblewska H. 12.

CZCHÓW k. BRZESKA: Gutowski T. 12; Gutowski Zb. 10.

CZUŁÓWEK k. RYBNA: Feluś S.; Feluś T. 12; Kromka J. 10

ĆMIELÓW: Goławski R. 14; Potacka W. 5.

DĄBROWA GÓRNICZA: Kaczyński J. 10; Kościuszuk J. 9; Piwoński A. 10; Szydłowski R. 9; Sosnowski M. 9; Trojan J. 10; Zieleziński W. 10.

DĄBROWA TARNOWSKA: Adamiec M. 9; Borkowski Z. 13; Prugar A.

DĄBRÓWKA k. KATOWIC: Pieniążek R. 9.

DĄBRÓWKA k. WARSZAWY: Kwilecka J. 9.

DĄBRÓWKA WIELKA: Skrzypczyk M. 12.

DĄBROWIEC TARNOWSKI: Lajer M. 11.

DĘBICA: Stelmach Z. 10; Wojtys J. 8.

DĘBLIN: Czyż M. 9; Fortuna R. 9; Małecki W. 13; Szymańska M. 8; Szwarc M. 10; Witosław J. 9; Włosiński M. 12.

DŁUGOSZYN: Dziubek W. 12.

DOBRZECHÓW: Patryn I. 8.

DOMARADZ k. BRZOZOWA: Froń R. 12.

DOLNE MŁYNY: Helper J. 7.

DRONIOWICZKI MAŁE k. LUBLINA: Pilawa M. 12.

DZIEDZICE: Hadydoń A. 13; Zalesińska J. 12.

DUKLA: Rodzidzińska A. 12; Rodziński R. 11.

DUSZNIKI ZDRÓJ: Piechocka J. 9.

ELBLĄG: Gilniewska L. 9; Pierzyńska G. 10.

EŁK: Kobylińska M. 8; Kobylińska L. 10.

FALENICA k. WARSZAWY: Bednarczyk A. 12; Kędzierski Z. 12; Pedryc St. 7; Pedryc H.; Gończarz S.; Ryszkiewicz J. 10; Stajuda I. 10; Wilbik Z. 11.

FRONAŁÓW KOLONIA: Wereszczuk L.

GARATKA: Jagiełło W. 13.

GIDLE: Gorzeńska M. 9.

GIARSZYCE k. BOCHNI: Jarnicki R. 11.

GLANÓW k. OLKUSZA: Jaźwiec A. 11.

GŁOSKÓW k. WARSZAWY: Kabala J. 11; Kucharski J. 11; Karnafel B. 9; Kępińska W. 9; Maczulski Wł. 10; Matoga L. 13; Słowik H. 10; Stachurski J. 11; Samoraj D. 10; Tyrk E. 11.

GŁOGÓW k. RZESZOWA: Sikora J. 11.

GŁUSK k. LUBLINA: Brzuszkiewicz A. 11; Pałusińska M. 12.

GŁUCHOŁAZY: Pohorecki K. 3.

GNIEWKOWO: Drzewiecki R. 13.

GOŁAWICE k. NASIELSKA: Błaszczak W. 9.

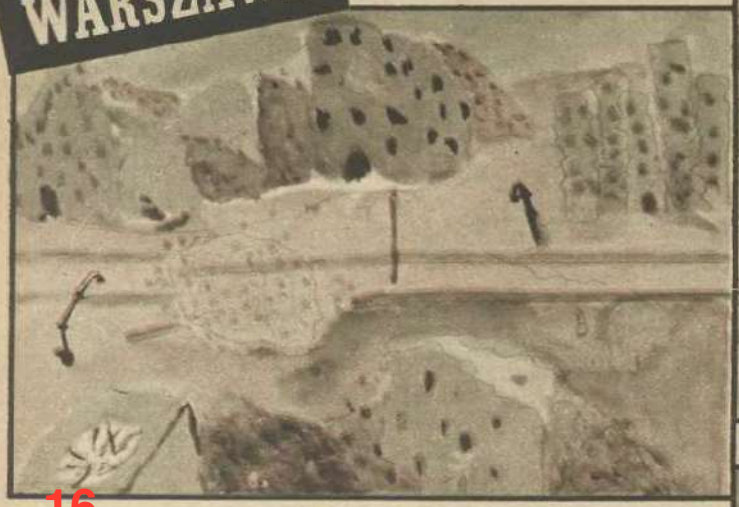
GOSZCZYN k. GRÓJCA: Zielińska B. 12.

GDAŃSK: Borys A. 12; Bidos A. 13; Baran H. 9; Chodor D. 6; Czachor B. 10; Cangowski B. 10; Czerniaków W. 11; Dakowicz R. 13; Górski J. 13; Dawidowska J. 11; Gielniewska M. 8; Grabowski B. 3; Gandurska M. 8; Horoch T. 11; Hanibala T. 11; Iwanow J. 8; Krywdzińska R. 13; Karaczko N. 12; Kowalewska L. 9; Kozłowska J. 8; Krembiewska M. 8; Kazimierska D. 7; Kolas Z. 11; Kaszuba B. 10; Łysakowska J. 10; Magdziński St. 12; Okoń B. 10; Panasiak J. 10; Pelczar A. 8; Piórewicz J. 6; Piotrzkowski R. 8; Piotrzkowski H. 6; Pükhardt R. 10; Potyrała K. 13; Polak M. 8; Przybylski Wł. 11; Pazderska G. 11; Rynkiewicz B. 9; Rynkiewicz A. 7; Radzyńska J. 10; Salamon H. 11; Saiko T. 10; Satiter T. 8; Szymoszyn I. 10; Tyskawa T. 10; Woroczkowicz W. 7; Westfal M. 9; Zalewska M. 12; Zarzycki A. 11; Zielińska E. 10; Żak A. 9; Żak J. 11; Żak D. 8; Zielińska Z.

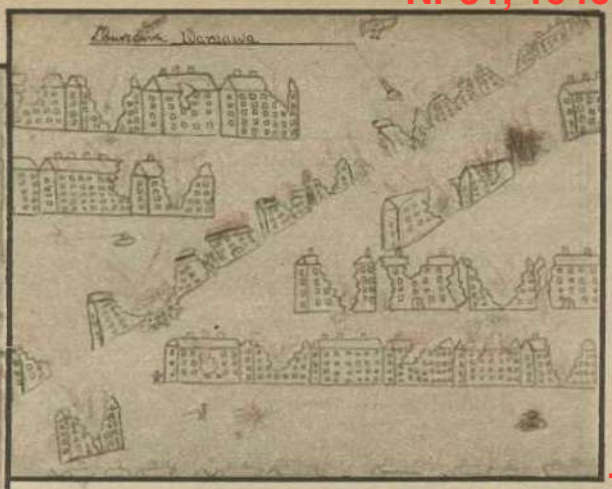
Dalszy ciąg listy dzieci, które nadesłały rysunki w następnym numerze

© digitalizacja: mbc.malopolska.pl

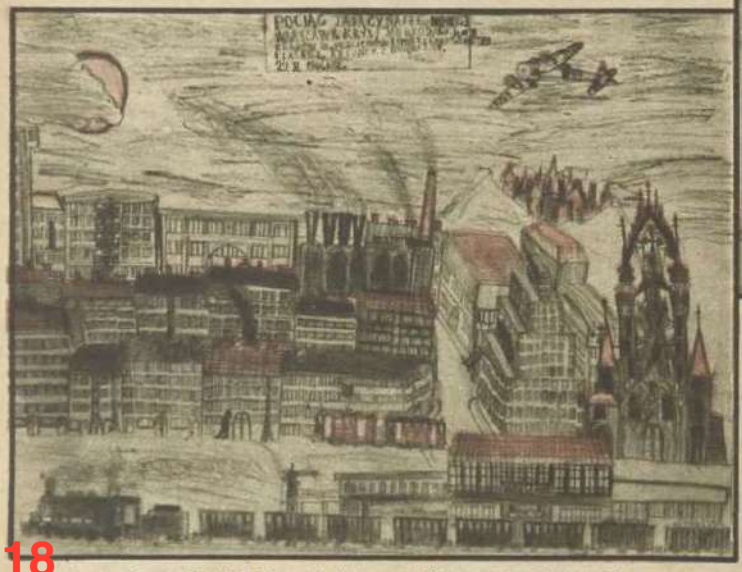
WARSZAWA



16 Ludmiła Murawska, lat 10, klasa V, Łódź: WARSZAWA



Jan Jochemczyk, lat 10, klasa V, Imielin: ZBURZONA WARSZAWA 17



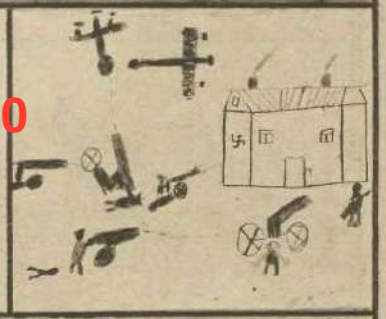
18 Krystian Brodacki, lat 8, klasa III, Kraków: WARSZAWA PRZYSZŁOŚCI

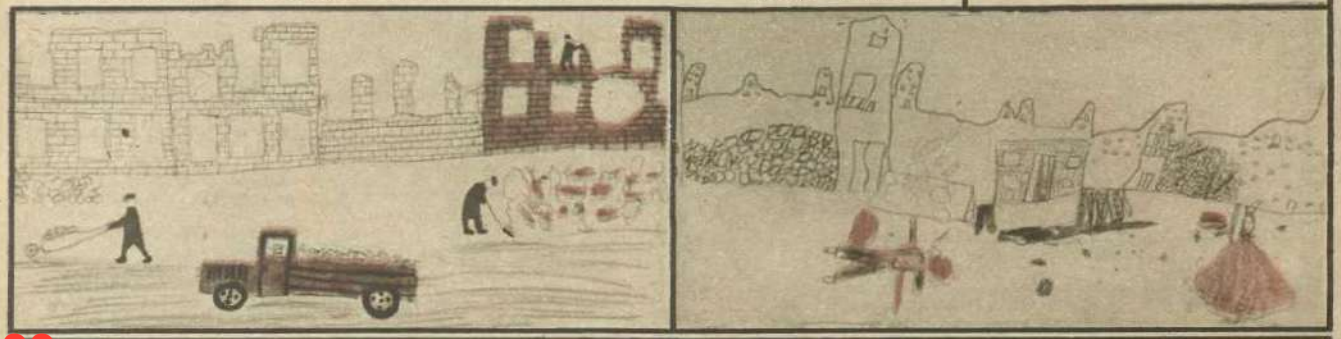
19

U góry: Władysław Ponto, lat 10, klasa IV: ZBURZONA WARSZAWA 20

Po prawej: Ryszard Greta, lat 10, klasa I, Wrocław: WOJNA W WARSZAWIE 21

U dołu: Krysia Dolgan, klasa II, Lublin: ZBURZONA WARSZAWA

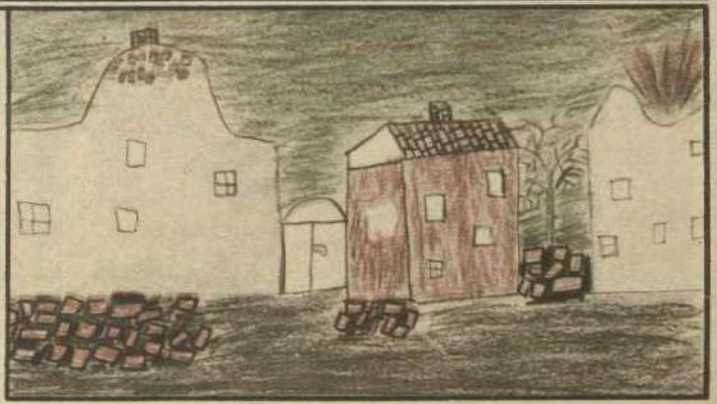




22 Jerzy Bakała, lat 10, klasa III, Warszawa: UPRZĄTANIE RUIN

Po prawej: Barbara Dąbrowska, lat 10, klasa IV: ZNISZCZONA WARSZAWA 23

Po lewej: Jerzy Jamroży, lat 5, Miechów: SAMOLOTY BOMBARDUJĄ DOMY

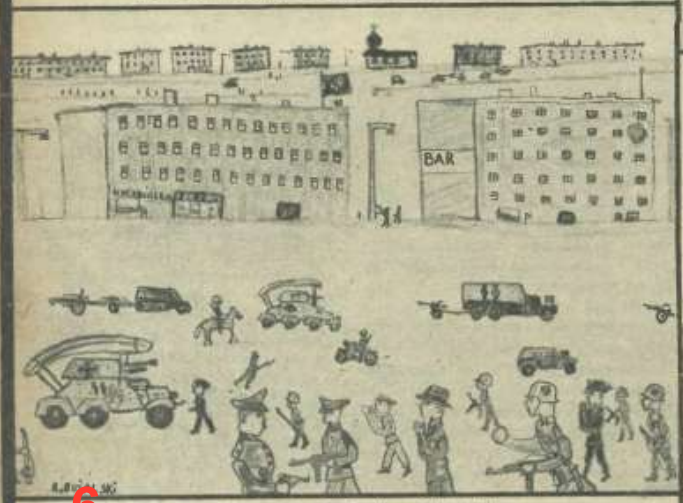


24

© digitalizacja: mbc.malopolska.pl

1 Adam Wiśniowski, lat 12, Ostrów Wielkopolski: ROZSTRZELIWANIE POLAKÓW PRZEZ NIEMCÓW

3



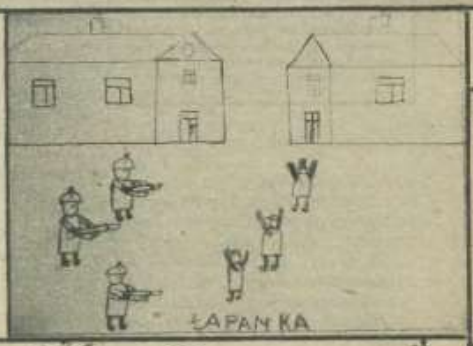
U góry: J. Kowalski, lat 12, klasa VII, Rudnik: WYPĘDZENIE ŻYDÓW

Po prawej: Benon Brochocki, lat 10, klasa III, Kutno: LAPANKA

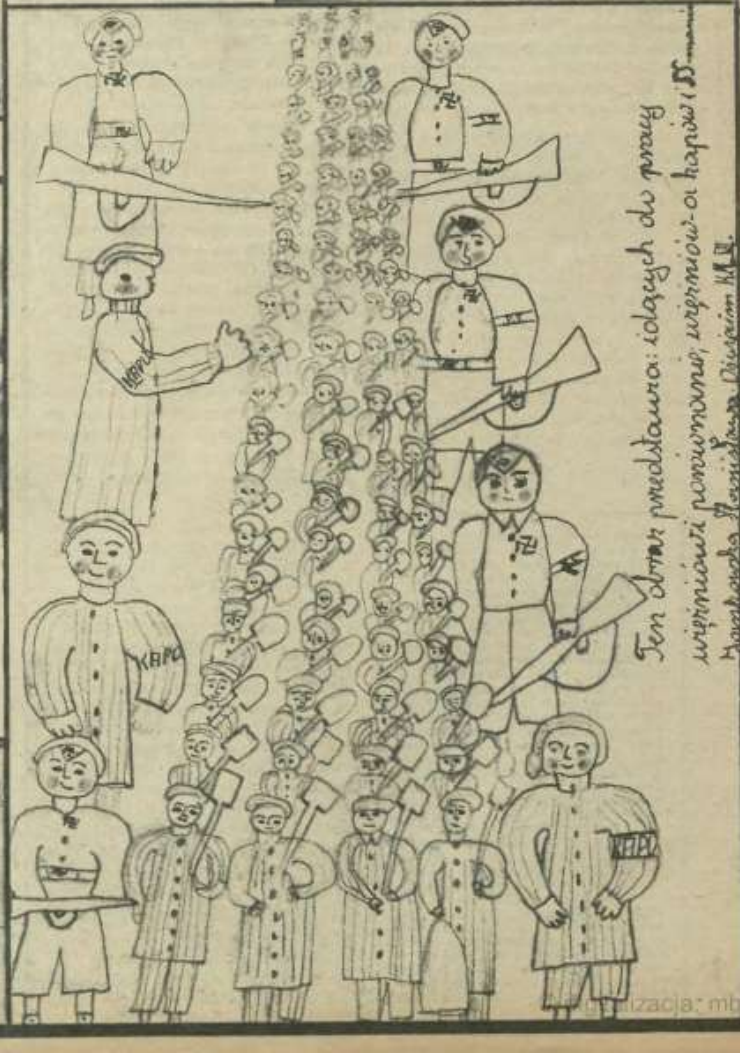
4

U dołu: Stanisława Jankowska, lat 12, klasa VI, Oświęcim: WIĘŹNIOWIE IDĄ DO PRACY

5



6 Rudolf Bujalski, lat 13, klasa VI, Gdynia: ŁAPANKA PO ZAJĘCIU GDYNI PRZEZ NIEMCÓW

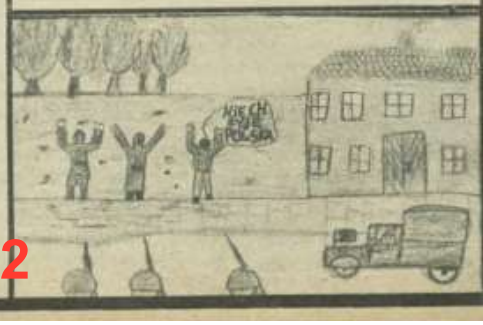


11

U góry: Krystyna Caban, lat 10, klasa IV, Częstochowa: ŻOŁNIERZE POLSCY NIOSĄ WOLNOŚĆ WIĘŹNIOM W OBOZIE HITLEROWSKIM

Po prawej: Urszula Koper, lat 9, Warszawa: EGZEKUCJA („NIECH ŻYJE POLSKA!")

12



DZIECI TEŻ PRZESZŁY OKUPACJĘ...

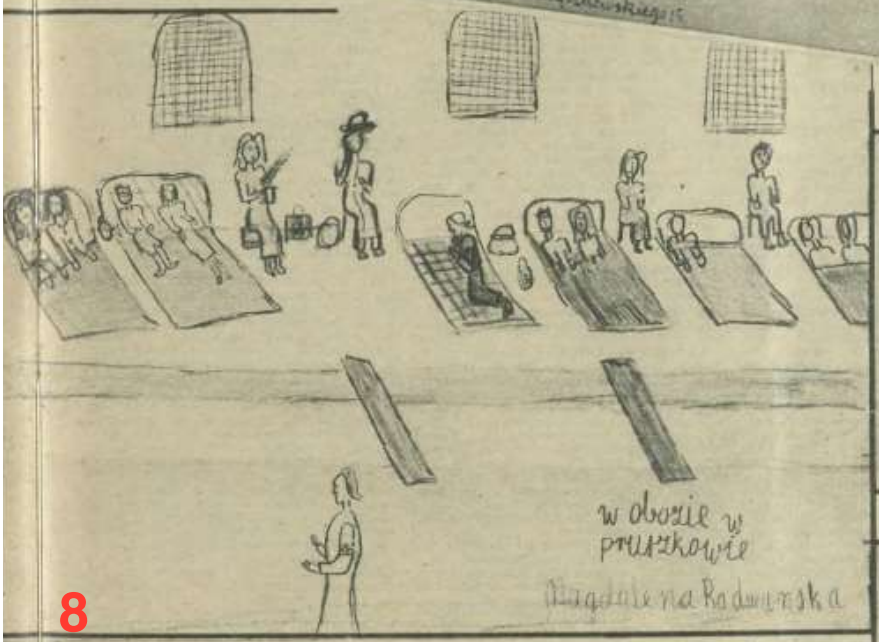
RYSUNKI NADESŁANE NA KONKURS

2

U góry: Marek Kapała, lat 13, klasa VI, wieś Prusy: OBŁAWA NA POLAKÓW PRZEZ NIEMCÓW

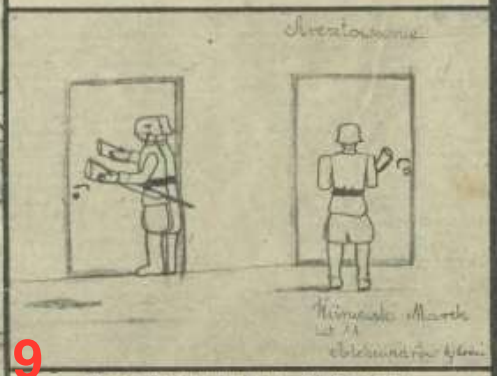
Po prawej: Jerzy Stolzmann, lat 9, klasa III, Kościan: POGRZEB POMORDOWANYCH PRZEZ NIEMCÓW

7



8

Magdalena Radwańska (wiek i adres nie podane): W OBOZIE W PRUSZKOWIE

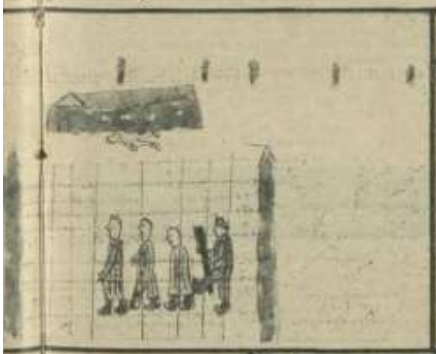


9

Marek Wiśniewski, lat 11, Aleksandrów: ARESZTOWANIE

10

Aleksandra Łabanowska, lat 9, klasa III, Inowrocław: MAMUSI SMUTNE WSPOMNIENIA Z RAWENCBRÜK



16

S. Kwiatkowski, lat 13, klasa II gimn., Warszawa: EGZEKUCJA

U góry: Edward Kowalski, lat 12, klasa IV, Gniezno: ZGINĄŁ MÓJ OJCIEC W OBOZIE KONCENTRACYJNYM W „MAUTHAUSEN"

13

U góry: Urszula Wrześniak, lat 13, klasa VI, Oświęcim: JEŃCY WRACAJĄ Z PRACY DO OBOZU W [illegible] 1943

14

Po lewej: Józef Wroński, klasa II, Wysoka: NIEMCY [illegible] MOJEGO WUJKA

15

cmentarze.malopolska.pl

Lista dzieci, które nadesłały rysunki na konkurs

(z wyjątkiem dzieci nagrodzonych)

CIĄG DALSZY

Liczby oznaczają wiek rysownika

GDYNIA: Bibrowicz A. 13; Bujalski R. 13; Feuerring A. 10; Goertz Z. 11; Grodowska N. 8; Grzybowska B. 13; Grzybowska D. 10; Janikowski S. 13; Jędrzejewski J. 11; Jurkowski Z. 8; Jeżyk W. 11; Jeżyk J.; Kłosiński J. 6; Kotowicz A. 11; Rosińska J. 7; Pustówka R. 8; Olechnicki B. 10; Michalak J. 12½; Mucha W. 8; Markowicz A. 3; Puzyna J. 11; Platte I. 11; Szymański M. 12; Skrzycka M. 12; Skrzycki A. 9; Śliwiński M. 13; Śliwińska J. 12; Śliwińska A. 6; Tylman J. 3½; Wański O.; Weyssenhoff E. 11; Witowski J. 11; Żmijewski J. 10; Żuchowicz S.

GLIWICE: Andrzejewska Ł. 13; Berezowska A. 5; Budzisz E. 9; Cipa S. 9; Cwynar M. 11; Eberhardt J. 9; Federowicz J. 8½; Foit T. 10; Gajda M. 9; Gaslewska Z. 11; Herbert M. 9; Horoszkiewicz T. 11; Horoszkiewicz W. 9; Kłyta E. 9; Kunka I. 10; Kremiec T. 10; Kawecki A. 9; Kryda A.; Kula J. 9; Lebek M. 10; Lachowicz J. 10; Łątka K. 8½; Łątka H. 8; Matecki J. 13; Mrożek P. 10; Michalik A. 10; Mrożak P. 10; Mazur N. 11; Mazur B. 9; Neugebauer J. 12; Narwusz M. 12; Ochojska T. 10; Oleszczuk J. 6; Pietras A. 7; Reinhold M. 9; Rużak J. 11; Romanowicz H. 9; Siepecki B. 8; Seredniecki R. 11; Walczyk S. 9; Wrabec K. 13; Zarębska A. 10; Zielińska B. 6; Zabawski J. 13; Zawirska I. 9; Zawirska B. 10; Żółtowski E. 11.

GNIEZNO: Bogucki A.; Bogucki J. 12; Chmura A. 12; Chmura E. 10; Gruszka Z. 11; Göldner A.; Gruszczyński 13; Komorska H. 8; Komorska A.; Krzyżiak H. 5; Kasprzak 13; Krysztofiak 12½; Kaźmierski L.; Lewczuk 11½; Dachter B. 12; Harasimowicz 12; Piotrowska S. 10; Piotrowski P. 11; Piotrowski E. 12; Rachrowski K. 13; Różycki; Roena J.; Snopkiewicz K. 7½; Snopkiewicz J. 3; Świątkowski J. 8; Szafirski; Sowiński 13; Tomaszewski; Taczyński T. 8; Witkowski Z. 13.

GORLICE: Drożdż D. 12; Galanta M. 5; Jasiołek M. 10; Kwiecińska B. 10; Kosiba A. 12; Ligarska K. 13; Müller Z. 12½; Nowak J. 8; Radomski B. 10; Rokita D. 10; Rurka S. 10; Rapacz M. 7; Tenerowicz G. 11; Ulma I. 11; Wygrzywalska B. 12; Wasik U. 7; Ziajka I. 8.

GORZÓW: Dekiert H. 13.

GOSTYŃ: Roman M. 13.

GOSTYNIN: Gińdzieński A. 7½; Maciejewski J. 13; Maskowska A. 12; Zaleski M. 12.

GORCZENICA P. BRODNICA: Curyllo J. 11; Matczak H. 12.

GÓRA ŚLĄSKA: Janota T.

GROCHÓW: Maj B. 13; Krzywicka W. 13; Słowińska B. 12; Słowińska B. 7.

GRODZISK WP.: Białobrzeska I. 10; Konaszewski J. 11; Omazda T. 10; Redlówna E. 8; Tomczak M. 6; Siwek J. 8; Zamojska T. 10.

GROJEC k. WARSZAWY: Kozłowski A. 7.

GRABKOWO: Grabski M. 11.

GRABÓWKA k. CZĘSTOCHOWY: Zaharski K. 11.

GRABÓW: Zbyszyński Z. 10.

GRODZIEC k. POZNANIA: Guźniczak R. 5; Guźniczak W.

GROSZOWICE k. OPOLA: Nakoniecznа I. 13.

GRĘBÓW: k. TARNOBRZEGU: Bodakowski H. 10; Bodakowska G. 12; Dudzik B. 11; Hyman R. 11; Miecznik S. 12; Morawski M. 8; Morawska K. 12; Morawska O. 6; Źródłowski L. 11.

GROBLA k. BOCHNI: Werszler J. 12.

GRZYBÓW k. SIEDLEC: Kazunówna A. 11.

GRUDZIĄDZ: Bettin M. 12; Bielańska D. 9; Cegliński R. 12; Czapliński T. 11; Eitner S. 12; Fraszkiewicz Z. 12; Gliszczyńska J. 12; Jabłońska H. 10; Jankowski E. 11; Jabłońska H. 13; Krąkowska G. 12; Karczewska H. 13; Konkolewska H. 13; Kozłowska Ł. 13; Karczewska J. 14; Kryś H. 11; Klein K. 13; Kuchtówna H. 12; Kozłowski K. 12; Kryś A. 9; Kessler R. 8; Kamiński Z. 10; Lubajewska I. 11; Landa Ł. 12; Maciejewska D. 10; Malkowska I. 11; Martyńska B. 13; Maciejewska D. 10; Matkowski L. 13; Nalaskowski J. 8; Nazelon R. 11; Niziełska A. 13; Ostrowska H. 11; Palikowska K. 12; Pawłowska I. 13; Rybicka H. 12; Sardacka L. 13; Szulc Z. 12; Szulc H. 12; Szkodowska T. 12; Szuk Z. 10; Thill Z.; Tomaszewska K. 11; Wysocka G. 13; Witkowski M. 11; Warczyński L. 12; Zieliński J. 10; Zakierska G. 12; Żurańska G. 13; Zaborski R. 10.

HAJNÓWKA: Filipczuk W. 13; Flis Z. 10; Karanos M. 12; Karpik J. 11; Okuniewski C. 10; Soniecki A. 10; Sośniecki E. 8; Ziarnko J. 10.

HUCISKO pow. ŻYWIEC: Stiechel M. 7; Waligóra K. 11.

IGOŁOMJA: Błachowicz T. 5; Ćwikła A. 10.

IMIELIN: Brandys R. 8; Hachuła A. 9; Klein K. 9; Kuś A. 8; Kapałówna B. 8; Kubacka M. 8; Kozlik T. 7; Mrzyk R. 9; Madrela H. 8; Saturnus F. 8; Stuchlik E. 10; Stolecki W. 12; Noras D. 8; Synowiec A. 8; Synowiec H. 9; Stolorz J. 13; Paluch W. 9; Trojak W. 8; Walis N. 9; Rduch J. 9; Górecki M. 12; Jochemczyk J. 10; Socha P. 10; Węgrzyn R. 8.

INOWROCŁAW: Cisek A. 9; Crombowska A.; Janisz B. 12; Janisz J. 11; Kowalski B. 13; Łabanowska A. 9; Łabanowska M. 7; Musiałkiewicz S. 11; Mindak W. 9; Partyka A. 7; Swoboda A. 9; Ziółkowski A. 6; Ziółkowska Z. 5.

IŁÓW k. SOCHACZEWA: Pawlak K. 5; Wysiekierski A. 8.

IWIERZYCE k. DĘBICY: Filipek R. 12.

IZBICA n. WIEPRZEM: Mączka D. 13.

JANOWO k. BYDGOSZCZY: Jaśminka C. 6.

JASŁO: Iwański J. 4.

JASTKOWICE k. ROZWADOWA: Pociej B. 5.

JAROSŁAW: Bojczuk K.; Beń I.; Bilyk S.; Bednarz W.; Brodowicz S.; Bolanowska W.; Chodnikiewicz T. 8; Czerniak A.; Aleksowicz A. 11; Dębicka K.; Fludzińska M.; Fus U.; Flutowska T.; Łoś K.; Gałusza B. 12; Gnoińska E.; Gilowska W.; Fudali K.; Kuszczok J. 8; Kozłowska Z. 9; Kupczakiewicz B.; Kasperska B.; Jasnos K.; Haloszka Z.; Kołodziej J.; Koch R.; Koba B.; Kolanik J.; Ketter E.; Król B.; Kędzierski S.; Linarczuk Z.; Letnowska H.; Łapińska H.; Łazara W.; Mongard K.; Marszał D.; Makowiecka B.; Mikołowicz K.; Miedlar E. 10; Mohrówna D. 8; Niewiadomska I.; Nikodem Z.; Oronowicz I.; Piekarz A. 11; Piwowar A.; Portas K.; Podgórniak J.; Polak W.; Rokoszyńska W.; Strzelecka H. 8; Soczyńska K. 12; Soczyński A. 5; Stasiańko J.; Petlnia I.; Szlam M.; Szczerbata J.; Tomas S.; Wójcik M. 12; Wilusz Z.; Wiącek D.; Zagórska H.

JASIENICA pow. BIELSKO: Cholewik F. 13; Górski B. 6.

JARCEW p. CHOJNICE: Cisłowski J. 11; Hareza B. 13; Łupaczewska G. 13; Sierzecka B. 11; Świetorzecka Z. 7.

JAĆMIERZ p. SANOK: Stączek S. 12.

JASZCZEW k. KROSNA: Mańlanka R. 12.

JAWORZE k. BIELSKA: Romański C. 12.

JAWORZNO: Bełza S. 10; Habowski K. 11; Janikowski T. 10; Madejski A. 8; Neuhoff'Ley M.; T. 5; Polański A. 11.

JAZOWSKO k. NOWEGO SĄCZA: Niemiec J.; Zając A. 12.

JELENIA GÓRA: Brunner L. 13; Dudko Z. 12; Grzegorzewski J. 10; Grzegorzewska H. 13; Flis J. 13; Flis A. 13; Janiszewska B. 11; Kleman M. 9; Krzyżanowska L. 13; Kuncewicz B. 12½; Negrey M. 5½; Małecka B. 13; Migdiński J. 13; Ressan T. 13; Olech C. 12; Stanisz M. 13; Wasilkowska D. 8; Karliński R. 11; Sieczka J. 12; Kaczorowska J. 12.

JEDLNIA k. RADOMIA: Szwarc K. 7.

JELONKI k. WARSZAWY: Sztajer J.

JEZIERZYCE k. LESZNA: Drygas B. 6; Śliwa S. 8.

JEDRZEJÓW: Kochańczyk T. 14; Mieszkawska W. 12; Paszkowski W. 8; Paszkowska Z. 9.

JORDANÓW: Olieksy T. 11.

JÓZEFÓW k. OTWOCKA: Bielot S. 11; Dębowski W. 8; Szaniłł A. 9; Wielanier A. 10; Zabłocka A. 9.

KACZÓWKA k. ZAMOŚCIA: Stefanek A. 12.

RADZIEJÓW KUJAWSKI: Głogow M. 10.

KALISZ: Bogdan B. 11; Bertman J. 12; Czubak Z. 10; Gajda J. 10; Izydorczyk J. 10; Jancak W. 12; Kowalczyk R. 12; Król L. 8; Kluczyńska E. 7; Magdzińska H. 11; Matejski A. 12; Ostrowska T.; Pstrągowski W. 9; Pstrągowska J. 11; Pietrzak O. 11; Szymkowiak H. 12; Tomczak L. 12; Tomczak R. 12; Zimna M. 13.

KALWARJA: Banasiak T. 12; Konicki S. 10; Marcowski J. 11; Nowosielski T. 10.

KAŁUSZYN: Kulig P. 10.

KAMIENIOGÓRA: Glerwin H. 8; Jurewicz J. 7; Januszewska E. 9; Milnowski K. 6; Martusewicz Z. 10; Miłaszewski H. 8; Knoche E. 4½; Pianpicka B. 11; Promienlowna D. 10; Roch H. 11; Syrewja J. 12.

KAMIENICA POLSKA k. CZĘSTOCHOWY: Langier Z.

KARCZEW k. OTWOCKA: Kociszewska B. 10; Kociszewska A. 9; Obledziński L. 9.

KATOWICE: Broda J. 9; Blaut T. 12; Bieniewski J. 10; Bańczyk B. 8; Burnecki H. 11; Bilger I. 12; Daniel E. 9; Dylka I. 10; Dordzianka D. ; Dąbrowska J. 11; Dutkiewicz B. 4½; Dutkiewicz J. 11; Debemic H. 13; Dzięgiel L. 13; Cieszyński Z. 8; Fausek Z. 11; Fizer St. ; Camoń St. ; Gajda I. 8; Ciąb E. 13; Górekówna S. 13; Goryanowicz O. 11; Graja H. 11; Grabski A. 13½; Hubert W. 14; Hadrian Zb. 10; Hölm M. 12; Hecht D. 12; Jarzabek Kr. 10; Jasińska W. 10; Jastrzębski J. 13; Jedrzejko E. 11; Köhler H. 10; Kipka Ł. 11; Kulikowska Z. 11; Kaźmierczak Z. 12; Karolczak B. 11; Kowalski S. 8; Knosał J. 8; Karolczak B. 10; Kręcidło J. 10; Kozlubutowska I. 6½; Kłaczek S. 13; Kaczkowska H. 10; Kachnikiewicz M. 11; Kołodziej Z. 6; Kotula J. 9; Koziowski K. 11; Kozłowska T. 10; Kownacki J. 8; Kampczyk T. 11; Kawka J. 10; Kozłowski L. 8; Legomińska A. 8; Lipa R. 11; Matakowski G. 10; Mirowska M. 10; Myrda B. 8; Mamok E. 7; Mrozek Br. 7; Magda St. 9; Marian J. 8; Makula K. 8; Morawiec Z. 10; Mencel Kr. 9; Maryański H. 13; Olszewska I. 11; Przybecki G. 8; Przybecka A. 6; Przymusińska J. 8; Przymusińska B. 7; Piechocka D. 11; Pitera J. 13; Pieroń J. ; Pudyszak Kr. 11; Pławiński D. 9; Szeffa R. 10; Stopka Z. 11½; Szczepanek T. 11; Sztokajło D. 13; Słota E. 8; Ślósarz A. 9; Ślósarz J. 9; Śliwka I. 11; Siwina I. 10; Szczygieł H. 13; Wasicki J. 9; Wieczorek H. 9; Wakan R. 12; Wielicki W. 9; Wieleba St. 11; Wałuś W. 4½, Wachowiak U. 11; Wachowiak J. 12; Wawrzynek D. 13; Zankowicz D. 7; Zankowicz A. 3½.

KARNKOWO: Żurański J. 10.

KARPACZ: Waliszewicz A. 9.

KARTUZY: Tylińska J. 11.

KARSZNICE: Markiewicz B. 10.

KAZIMIERZ k. Sosnowca: Wiśniewski J. 10.

KAZIMIERZ DOLNY: Barton T. 11; Bartoś T. 11; Czarnowski H. 10; Dąbrowski H. 11; Eciak T. 11; Flasiński Z. 10; Godziszewski J. 10; Jurdacik W. 6; Burski K. 9; Kiljaski R. 8; Kopeć Kr. 10; Kowalska I. 12; Miłej T. 11½; Miłej A. 10; Matyjaszek H. 11; Poraczyńska Kr. 10; Rodzik M. 10; Romanowski 8; Rilat Zb. 12; Skocz E. 13; Surdacki W. 6; Skowyra M. 9; Tyszkiewicz T. 9; Trojanowska J. 10; Wawrzycka J. 11; Wyroda T. 10.

KAZIMIERZA MAŁA: Zarzycki B. 10; Zbrorowska J. 11.

KAZIMIERZA WIELKA: Adamek B. 13; Brzozowski Zb. 13; Turek Z. 12.

KCYNIA (POMORZE): Koliński J. 10.

KĘDZIERZYN: Glomb E.; Hubicz H. 6; Kostka Zb. 8; Maćkowski R. 11; Olszewska R. 6; Ulbrich E. 8.

KĘTY: Pietsz L. 7.

KIELCE: Chmiel L. 6; Feller J. 12; Grabowiecki J. 12; Grzędzielski J. 12; Jezierska B. 9; Jung J. 6; Ciach U. 9; Kleniewski A. 12; Król B. 6; Król M. 9; Majewski A. 7; Ożarowski A. 12; Ożarowska B. 7; Trzcińska J. 12; Szaliecki W. 11; Skibniewski H. 11; Strzemień W. ; Śniadowski A. 12; Sobańska L. 7; Strzemień M. 7; Strzemień J. 7; Skrobacz L. 9; Tarchalski M. 10; Tokowczyk St. 13; Popielski B. 11; Zawilińska A. 8; Zaprutko A. 12; Zinkowska T. 9; Zinkowski I. 10.

KŁUCZBOREK: Rudkowska C. 13.

KLARYSEW: Malinowski J. 11.

KŁADZKO: Brichacek N. 4.

KŁOBUCH: Pranger T. 10; Marka H.

KŁODAWA: Langer R. 10; Troczyńska Kr. 10.

KŁOMNICE: Milkowski J. 11; Wodzisławska L. 11.

KOBYLI GRÓDEK k. NOWEGO SĄCZA: Czajkowska B. 10.

KOBYŁKA k. WARSZAWY: Mirowski R. 9; Mindski J. 10; Zak B. 9.

KOJSZÓWNA k. OSIELEC: Micor J. 8.

KOLBUSZOWA: Jęczmienlowska I. 13.

KOLBUSZOWA GÓRNA: Pietraszek M. 10.

KOLUSZKI: Bontal M. 11; Cywiński B. 12.

KOŁO: Janiak W. 12; Kwiatkowski B. 11.

KOŁACZYCE p. JASŁO: Tomasik F. 13.

KOMORÓW p. PRUSZKÓW: Ślósarczyk F. 6.

KOMORNIKI k. GRÓJCA: Pyzel Kr. 9; Szymańska J. 9.

KONSTANTYNÓW: Kukulak J. 10; Konar A.

KOPYŚĆ p. ŁASK: Badura W. 11.

KÓRNIK: Jasiński J. 12.

KORYTNICA k. WĄGROWCA: Duczyńska M. 8.

KORLIN: Czerniński M. 7; Stachera R. 11.

KORNELÓWKA k. ZAMOŚCIA: Ciastuła E. 6½.

KOSZECIN: Pietruszka I. 11; Pietruszka J. 13; Opieczaka M. 12.

KOSZALIN: Brzezińska Z. 13; Czaki I. 12; Kalkstein E. ; Orlik I. ; Sienkiewicz T. 6½; Wyganowski J. 5½.

KOWALA p. RADOM: Konopka M. 5.

KOŚCIAN k. POZNANIA: Pruska E. 7; Skawiński J. 10; Trawińska H. 10.

KOŚCIERZYNA: Tokarek L. 10.

KOŚCIELNIKI k. KRAKOWA: Cieras J. 11.

KOZY: Zeman J. 10.

KOŹLE: Mirski A. 5½.

KOŹMIN k. KROTOSZYNA: Herwich T. 10; Kalendewicz W. 11.

KRASNOBRÓD: Paradowska K. 12.

KRASNYSTAW: Dejneka M. 12.

KRAŚNIK: Michałowski P. 11.

KROSNO: Bednarczyk M. 9; Bednarczyk W. 8; Bednarczyk Z. 10; Bachota L. 8; Groński M. 6; Janas A. ; Janas A. 13; Kaska J. 6½; Marska A. 8; Lorens M. 8; Miłasow E. 11; Majka St. 12; Ostaszewski A. 11; Nowak M. 11; Petrzyńska M. 5; Przybyła Zb. 11; Półchłopek St. 9; Sandecki J. 7; Tomaszewicz Wł. 7; Świstak R. 13; Wolak W. 10.

KROŚCIENKO: Cepuch J. 12; Gawel J. 9; Dziewolski R. 10; Szczepaniak A. 12; Stańiński P. 10.

KROSINKO: Lejtgeber J. 7; Marszinek St. 7.

KROTOSZYN: Chmielewsko K. 10; Szostak R. 7; Stryjak J. 5.

KRZESZOWICE: Burska M. 8; Dąbek D. 11; Górecki St. 10; Kulka B. 7; Nackiewicz A. 9; Śmiechowicz J. 10; Ślusarczyk T. 14.

KRZEPICE k. CZĘSTOCHOWY: Wojciechowski J. 10.

KRZYŻ: Jasiuski Z. 11; Kulka Z. 8.

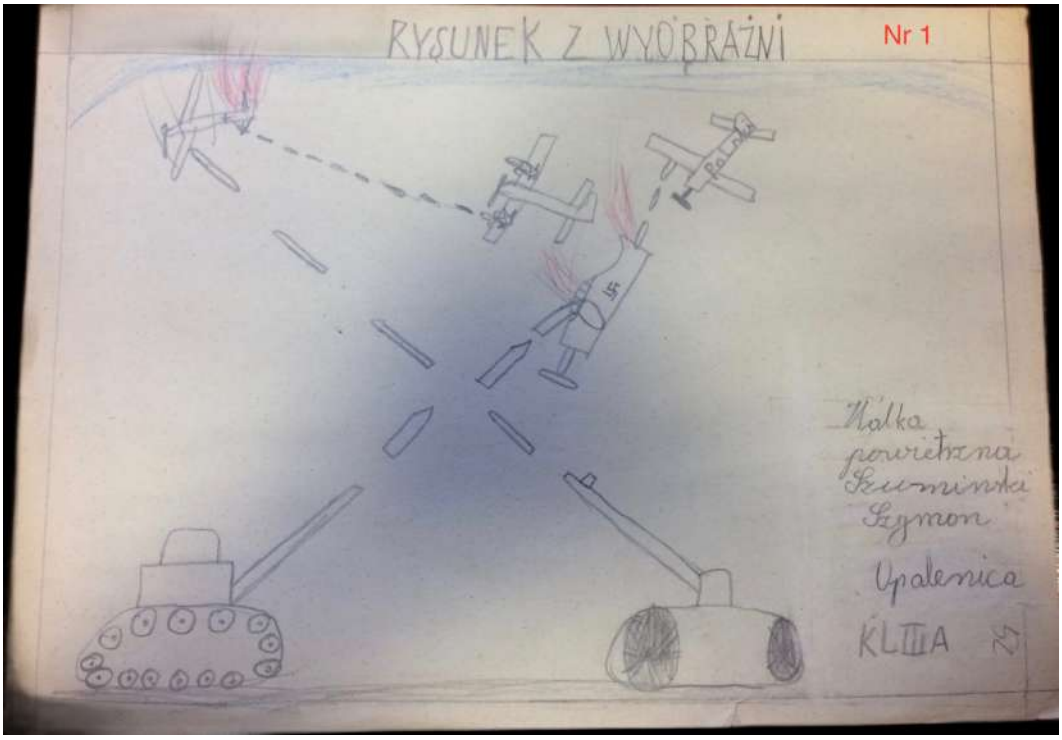
KRAKÓW: Andrusz J. 3½; Arnatowicz J. 13; Aleksandrowicz J. 10; Bartoszik K. 10; Bogusławski M. 9; Bodziński J. 12; Bednarzewska B. 13; Bisztyga A. 13; Brodzki J. 10; Baszczewska B. 13; Bukowski M. 8; Brodacki K. 8; Bilinkiewicz E. 11; Bzowska B. 10; Bendoniewski J. 11; Burza J. 10; Budzito A. 12; Budzito J. 10; Bartkowski A. 9; Barchan M. 8; Broniszewska S. 11; Broniszewski Zb. 9; Bartosik J. 8; Boczek A. 11; Bieniarz M. 7; Bojda D. 11; Bakala J. 10; Bojda B. 6; Bronlowska D. 7; Babulski M. 10; Bałko M. 10; Bulińska G. 12; Bezeg E. 12; Bezeg L. 3; Burdé M. 8½; Barnaś A. 6; Bendzińska B. 12; Bień A. 13; Bochniak D. 12; Bielak Zb. 8; Bieniarz M. A. P. Bielski K. 8; Czepek St. 10; Chybiński J. 6; Chybiński E. 8; Chaczewski J. 9; Cieński T. 11; Chmarzyński A. 4½; Czyrnek St. ; Czyżewicz J. 9; Chmielek J. 13; J. 10; Czyżewicz A. 9; Chmielek J. 13; Czajkowska B. 9; Czajkowski K. 8; Ciepliński J. 10; Cichocki J. 10; Czyż Z. 9; Cenzorowski W. 12; Czarnik T. ; Chabik R. ; Dudek A. 11; Drzewicki G. 15; Dąbrowska J. 11; Dąbek A. 7; Dadej R. 11; Drath J. 7½; Dąbrowski J. 10; Drozdowska B. 11; Demarczyk E. 5; Dolik Maria 12; Data M. 13; Diduch B. 13; Diduch A. 11; Dąbrowski M. 3; Frzyc J. ; Fuchs I. 10; Filip J. 11; Fiałkowski T. 9; Fiakowicz J. 9; Fanty H. 11; Franczuk J. 9; Florek M. 10; Fiałke J. 9; Filsowski R. 8; Grzybowska T. 8½; Grudzińska E. 10; Galczyńska K. 9; Gałczyński Zb. 12; Gala J. 10; Groś A. 8; Girzycka M. 10; Gleń A. 6; Gleń B. 11; Gleń M. 10; Grypowówna E. 12; Gębala Z. 12½;

Jerzy Pyrzniakowski, lat 13, klasa VI: EGZEKUCJA ZA NIEMCÓW WYKONANA W OSTROWCU

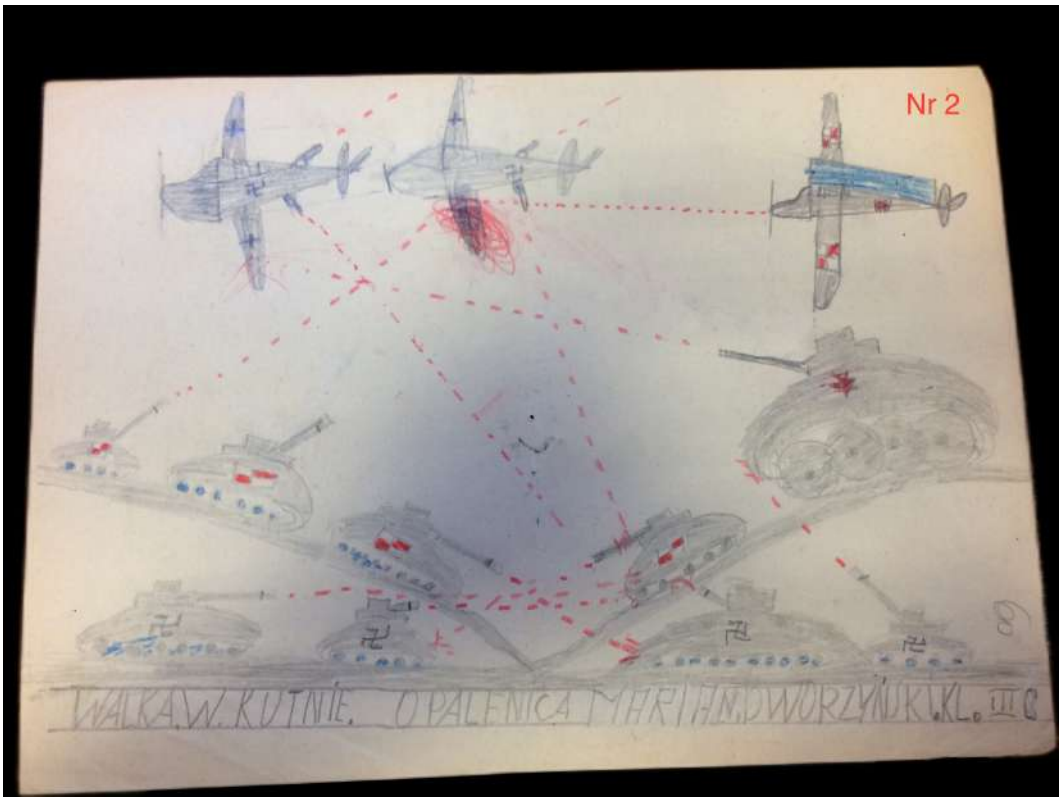
Andrzej Madejski, lat 12, klasa VI, Kalisz: MORDOWANIE POLAKÓW

DALSZY CIĄG LISTY DZIECI W NASTĘPNYM NUMERZE LISTĘ NAGRODZONYCH I NAGRÓD OGŁOSIMY OSOBNO

Ministerstwo Oświaty

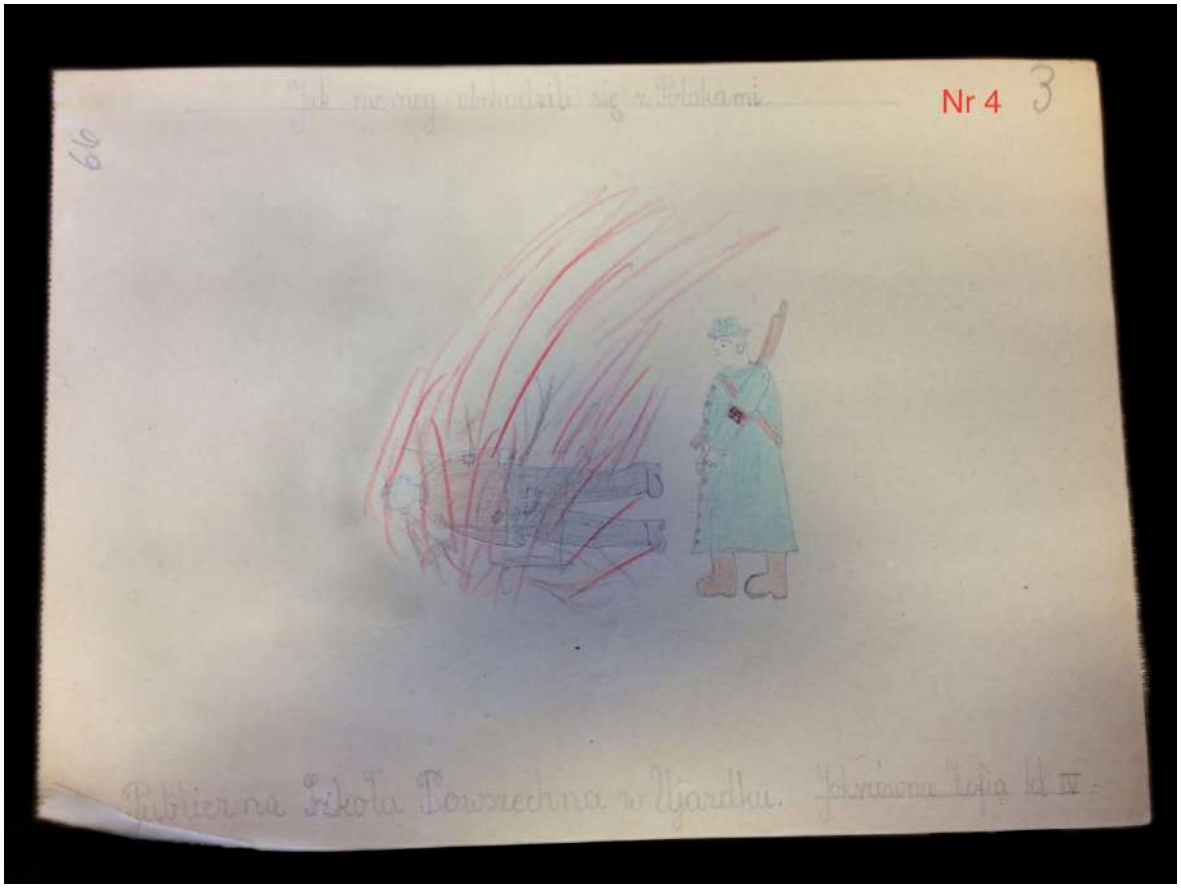


1

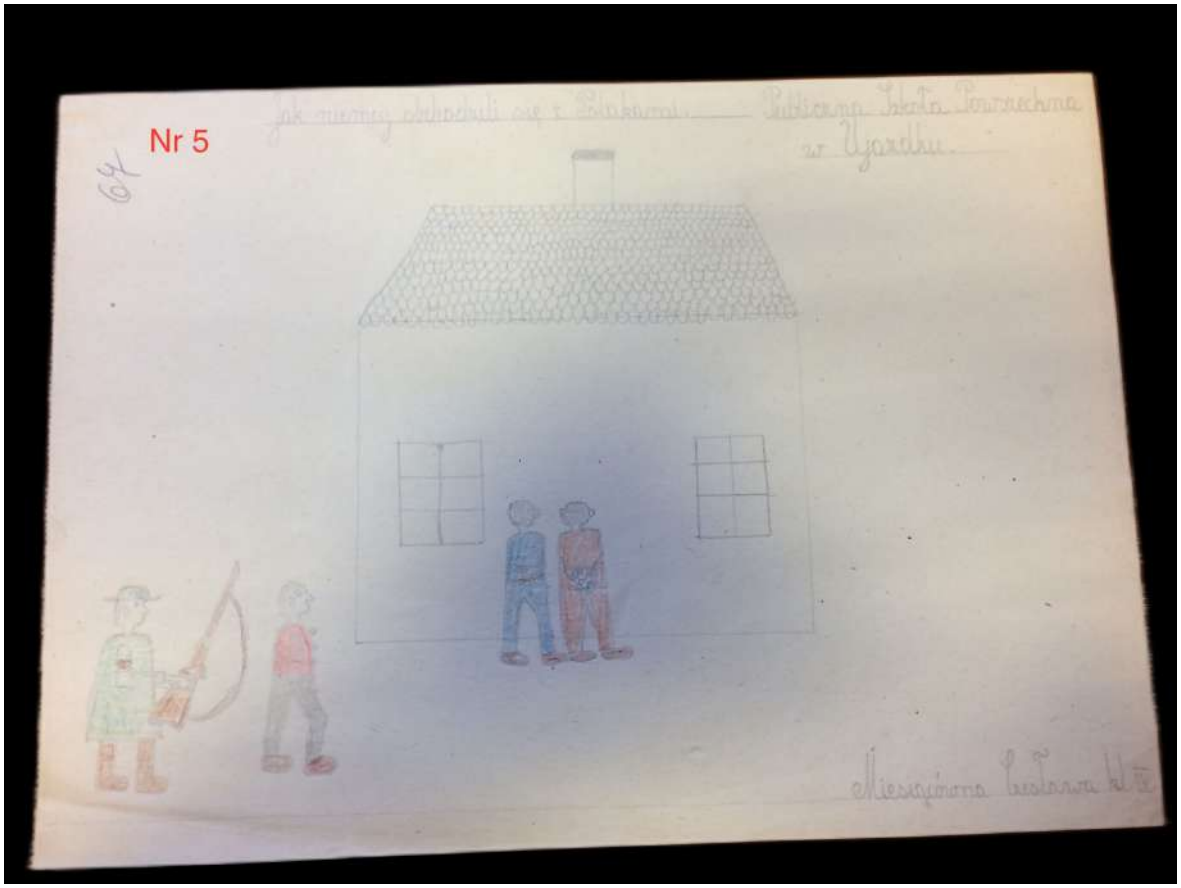


2

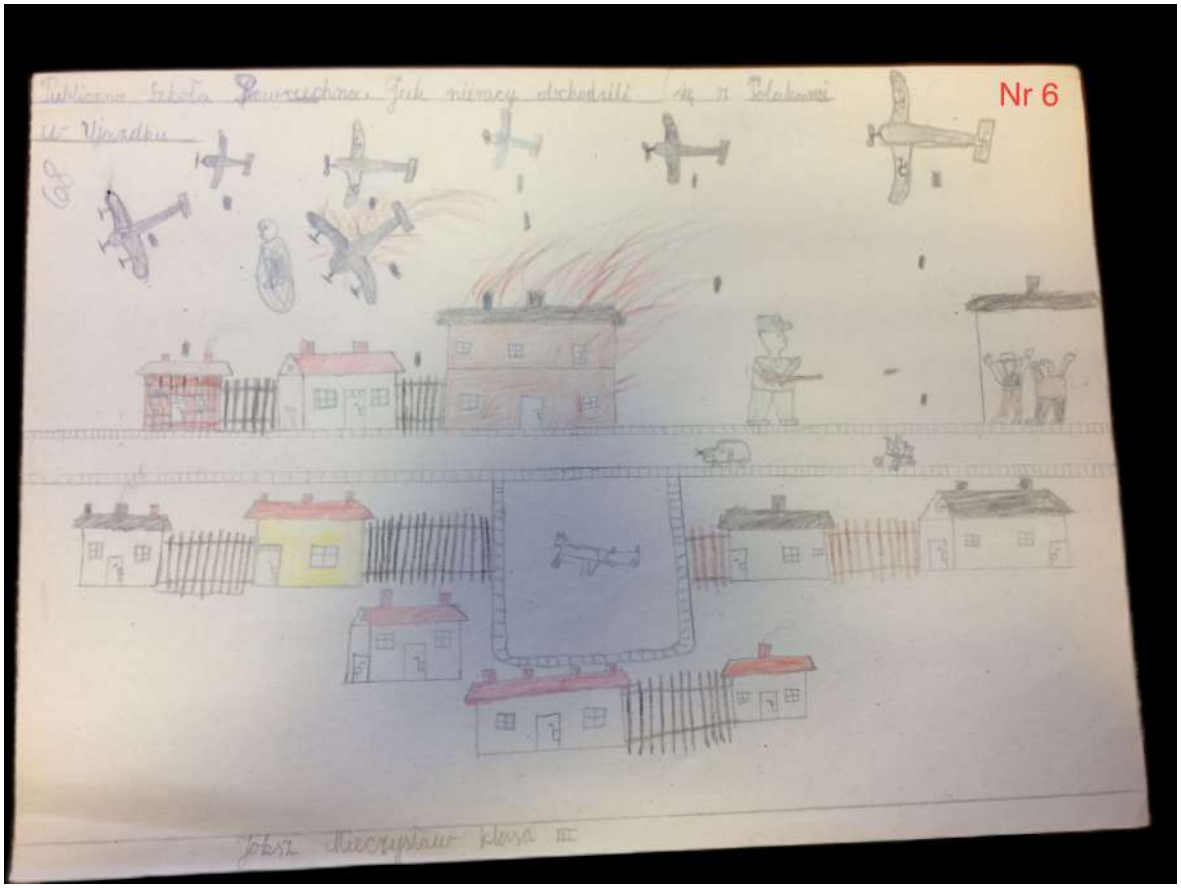
3



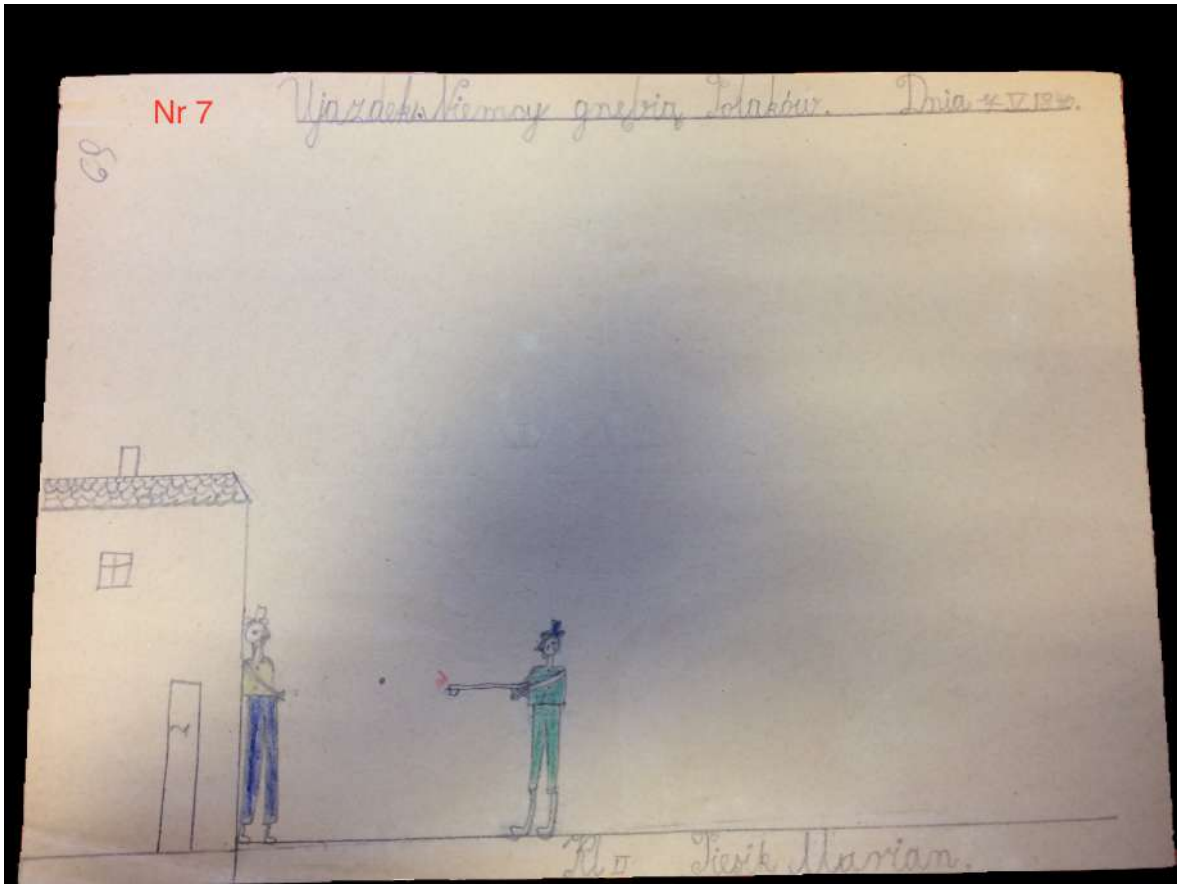
4



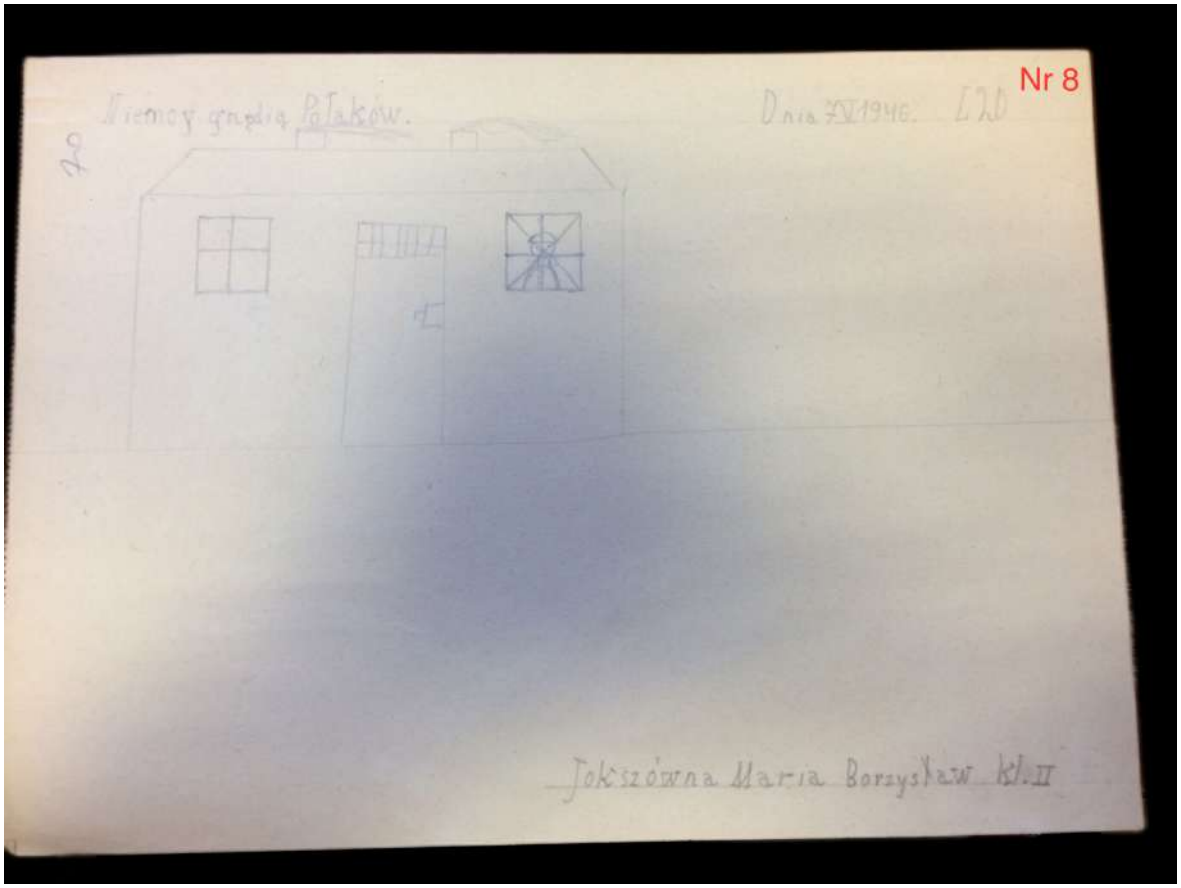
5



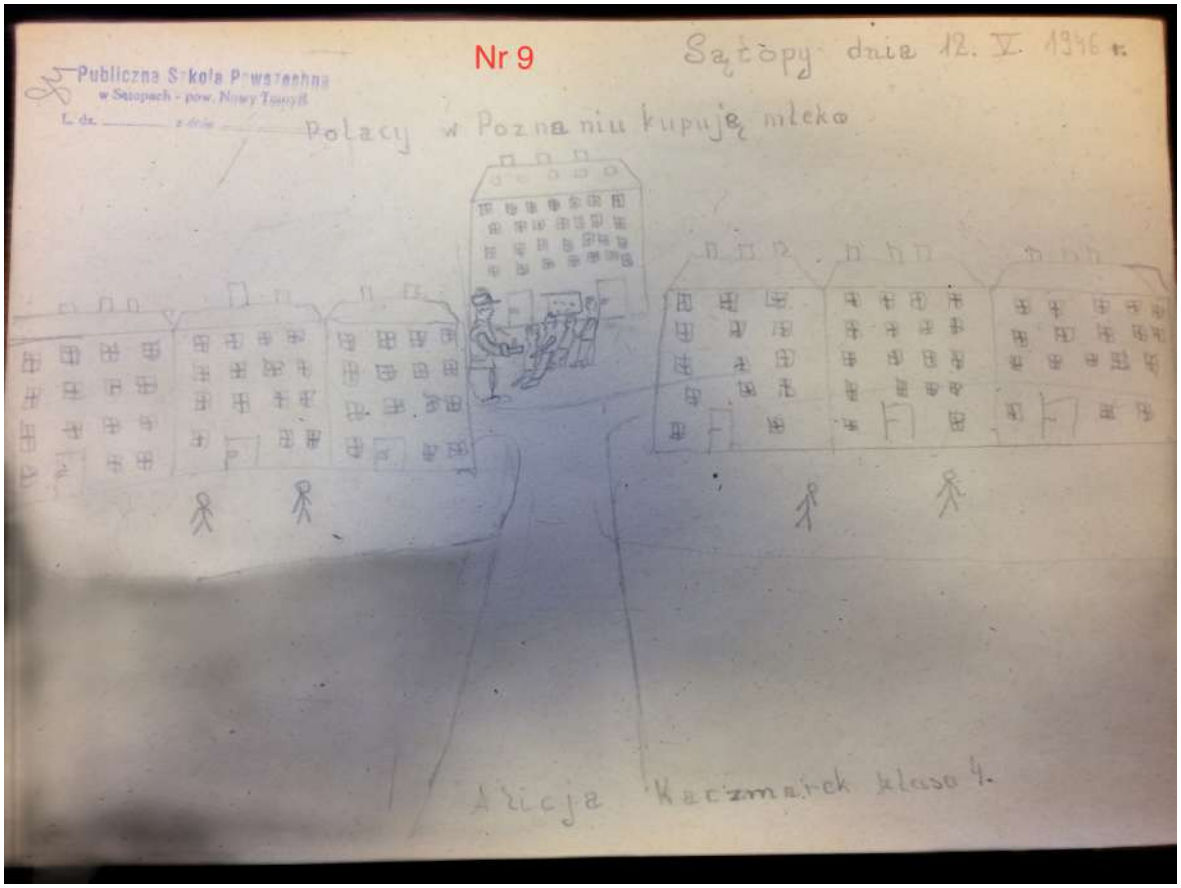
6



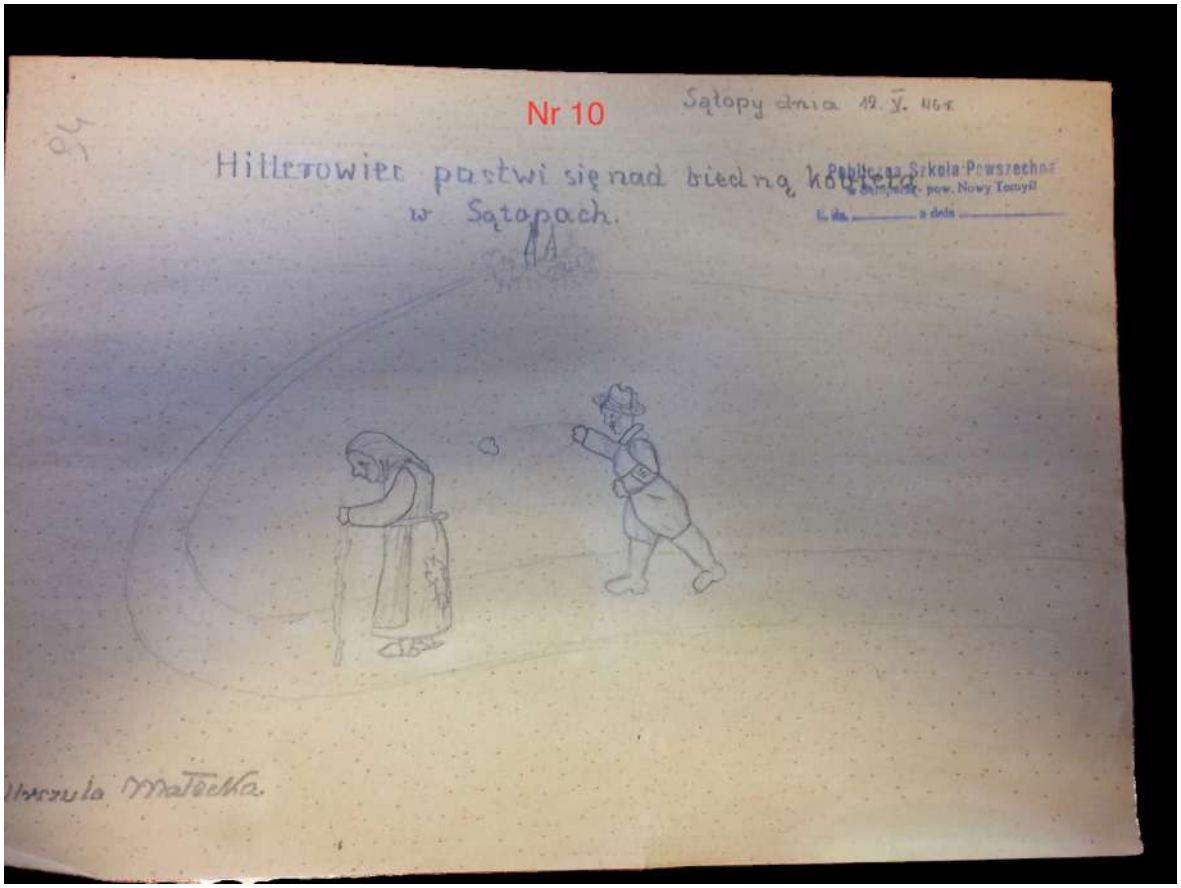
7



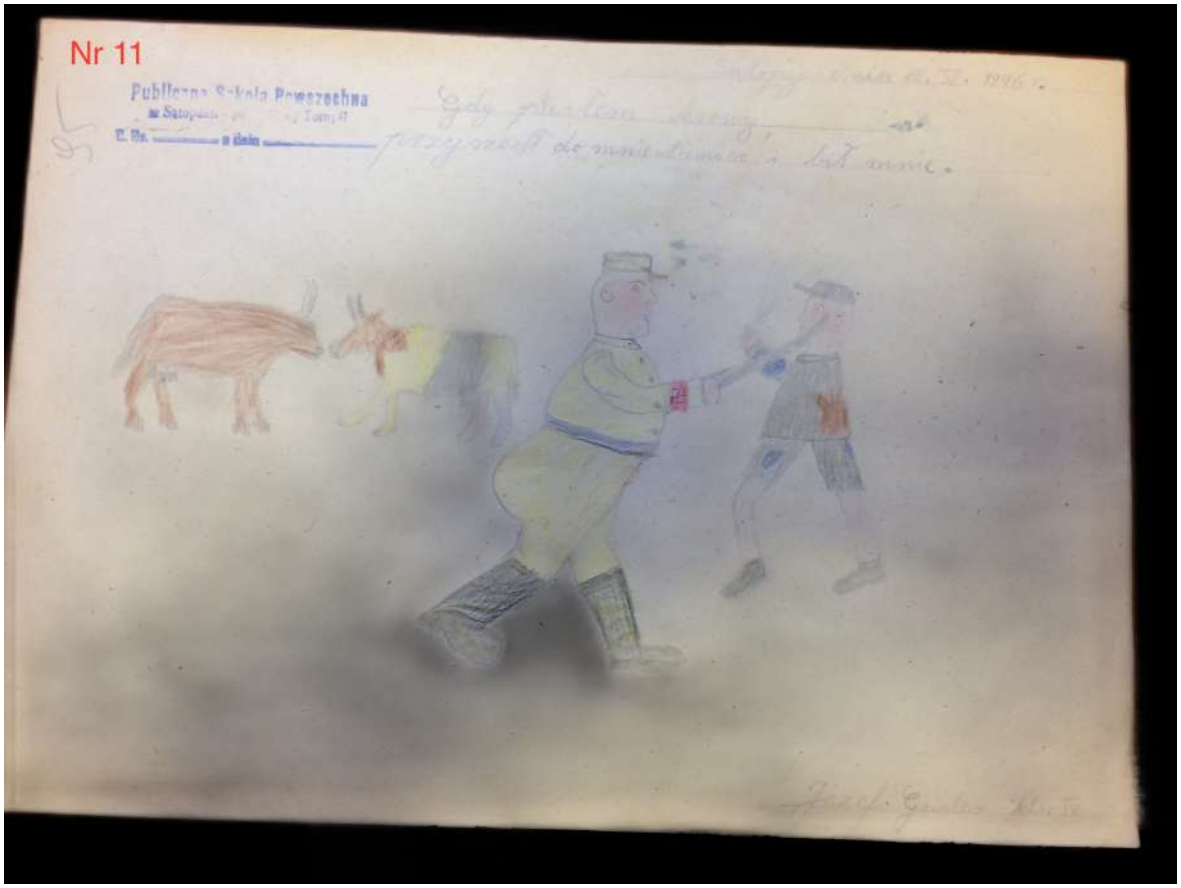
8


Nr 9
Sątopy dnia 12. V. 1946 r.
Publiczna Szkoła Powszechna
w Sątopach - pow. Nowy Targ
L. dz. ____ z dnia ____
Polacy w Poznaniu kupują mleko
Alicja Kaczmarek klasa 4.

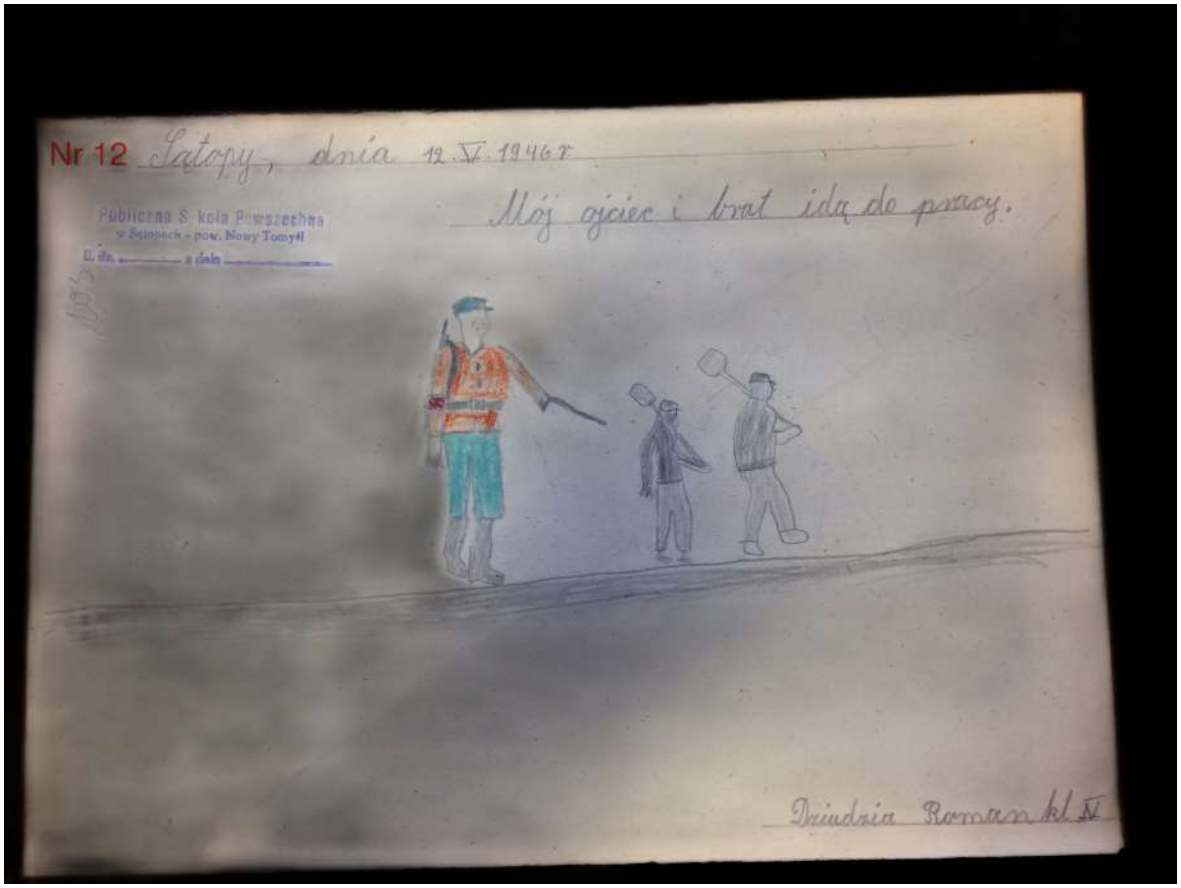
9


Nr 10
Sątopy dnia 12. V. 46 r.
Hitlerowiec pastwi się nad biedną kobietą
w Sątopach.
Publiczna Szkoła Powszechna
w Sątopach - pow. Nowy Targ
L. dz. ____ z dnia ____
Urszula Matecka.

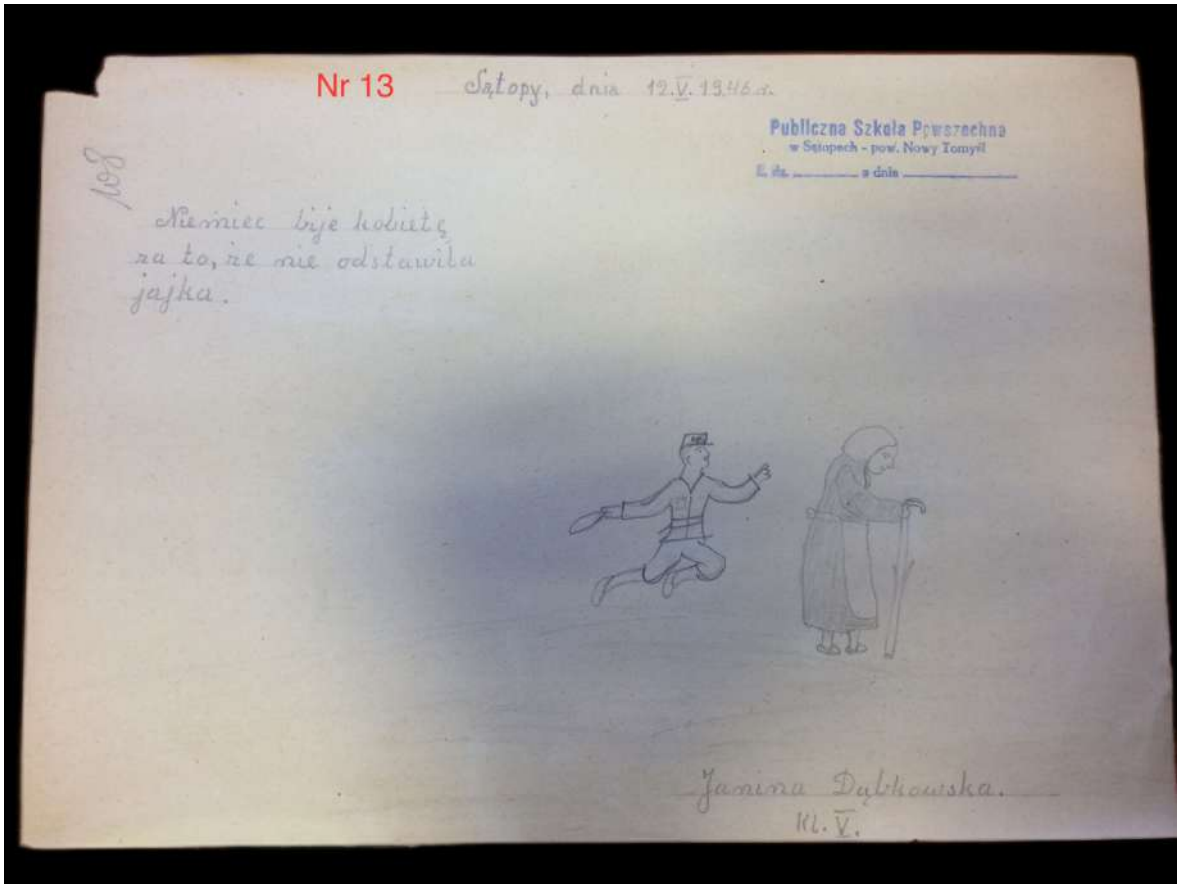
10


Nr 11
Publiczna S-kola Powszechna

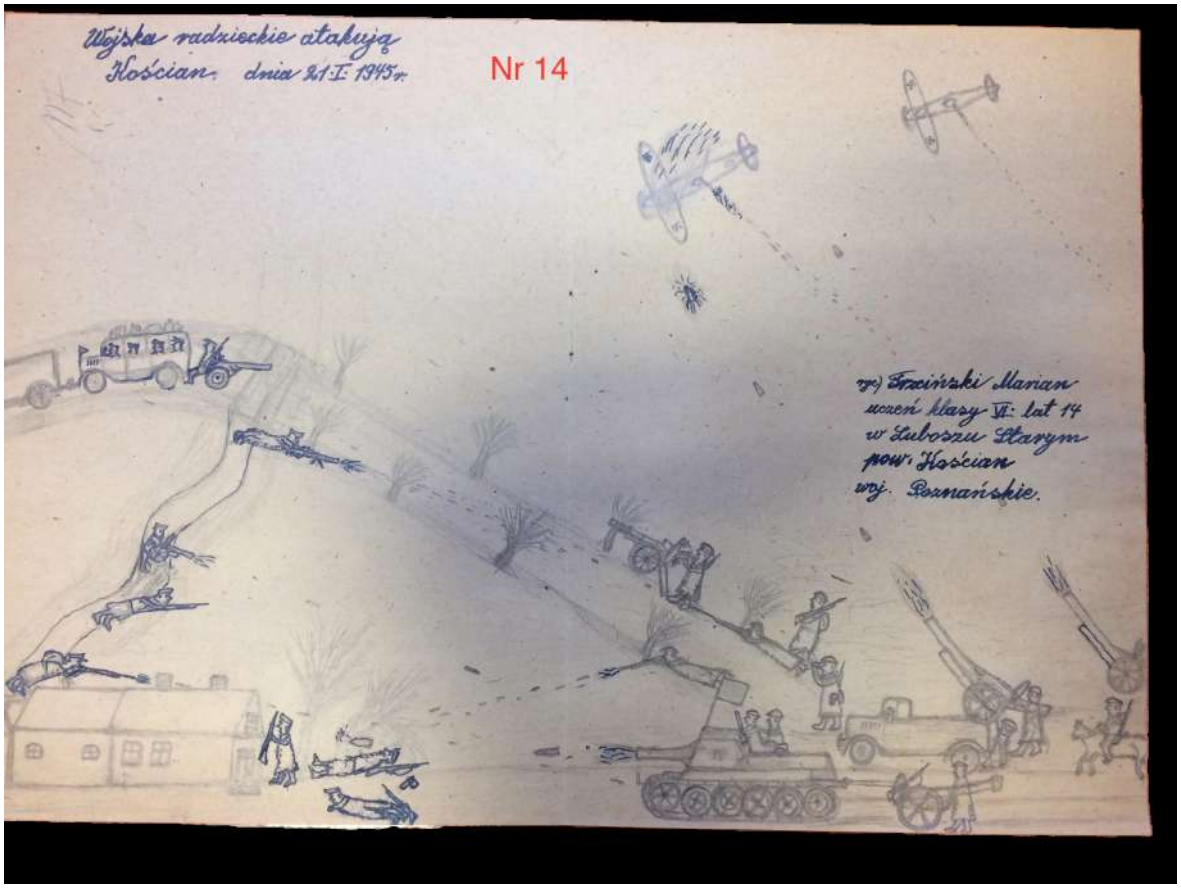
11


Nr 12 Satopy, dnia 12.V.1946 r.
Publiczna S. kola Powszechna
w Satopach - pow. Nowy Targ
Mój ojciec i brat idą do pracy.
Dziadzia Roman kl. IV

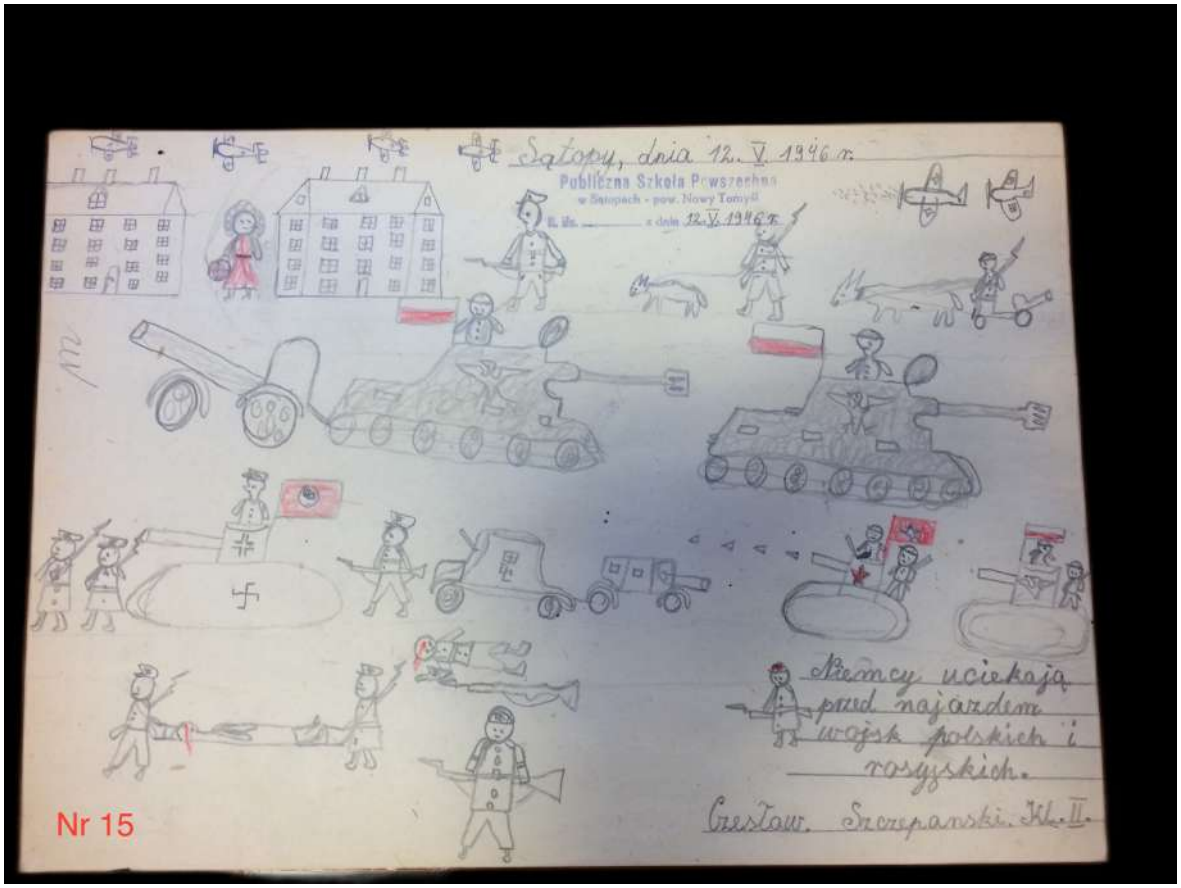
12


Nr 13
Sątopy, dnia 12.V.1946 r.
Publiczna Szkoła Powszechna
w Sątopach - pow. Nowy Tomyśl
Niemiec bije kobietę
za to, że nie odstawiła
jajka.
Janina Dąbkowska.
Kl. V.

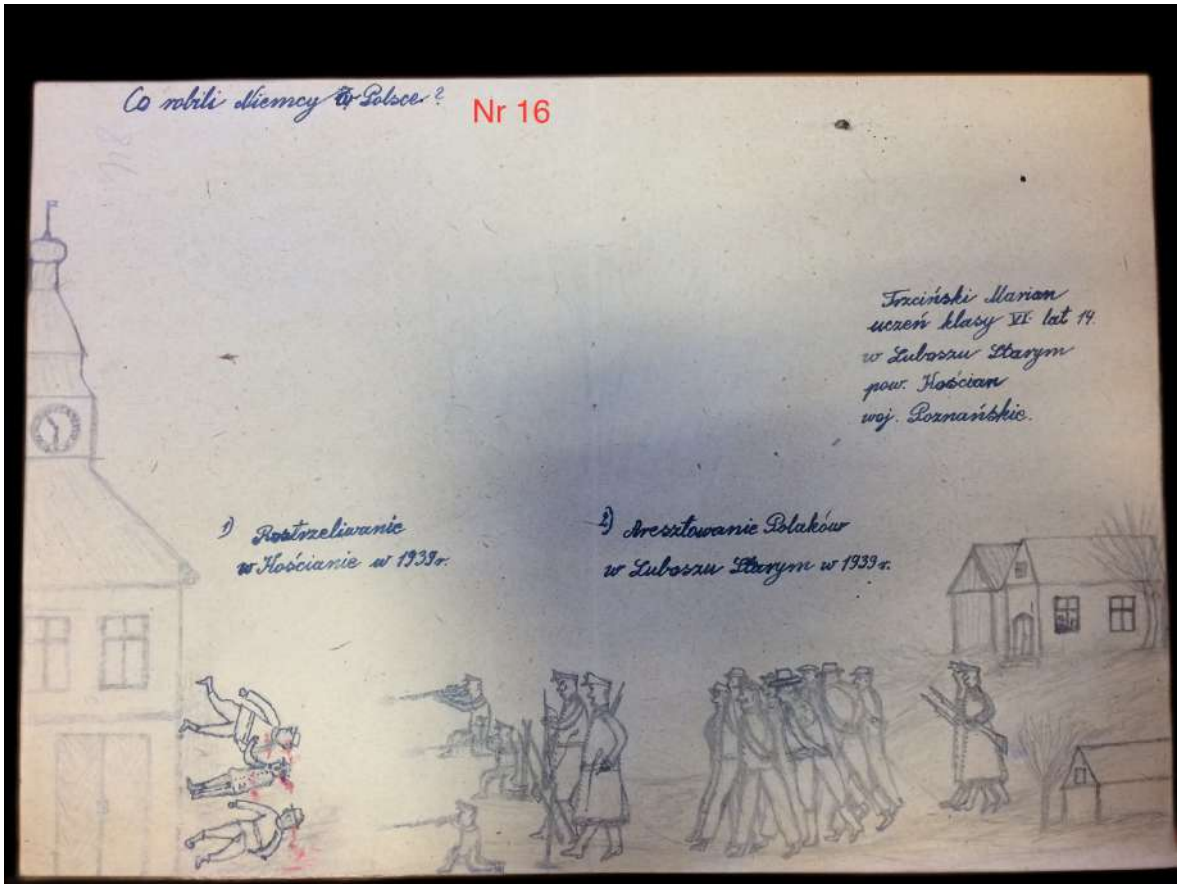
13


Wojska radzieckie atakują
Kościan dnia 21.I.1945 r.
Nr 14
Trzciński Marian
uczeń klasy VI. lat 14
w Łuboszu Starym
pow. Kościan
woj. Poznańskie.

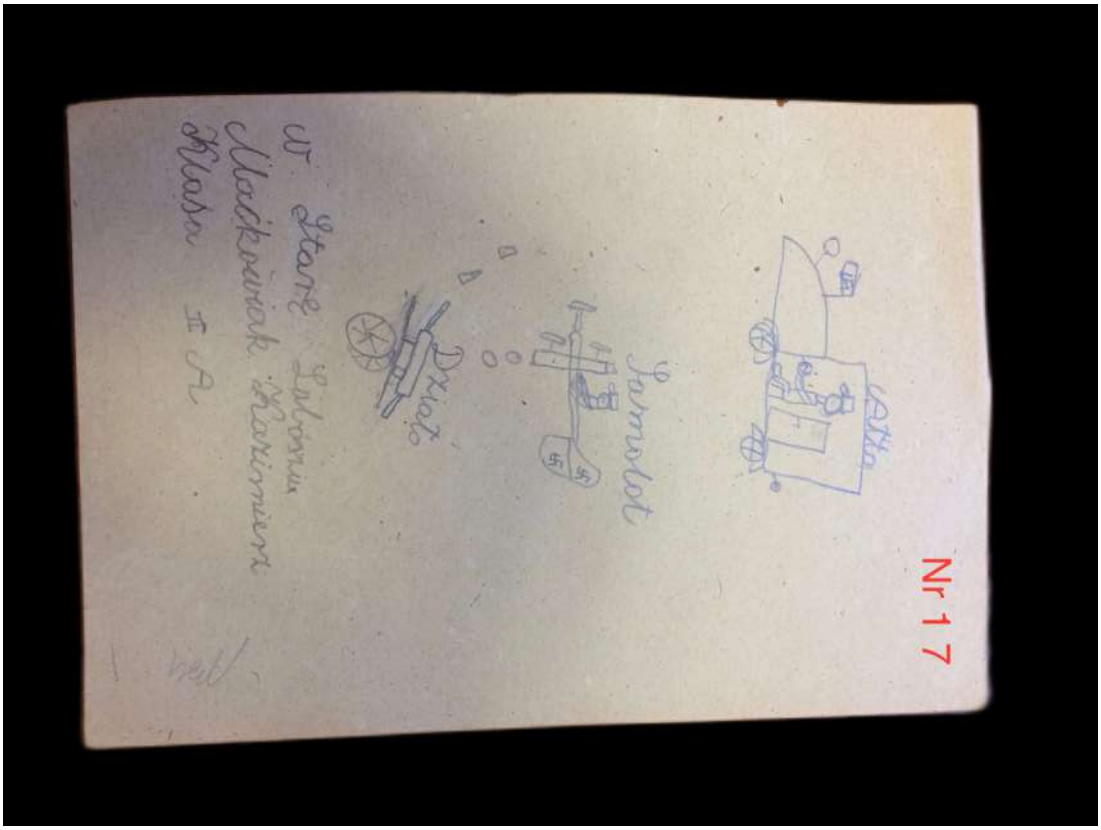
14


Satopy, dnia 12. V. 1946 r.
Publiczna Szkoła Powszechna
w Satopach - pow. Nowy Tomyśl
Nr 15
Niemcy uciekają pod najazdem wojsk polskich i rosyjskich.
Czesław Skorupański. Kl. II.

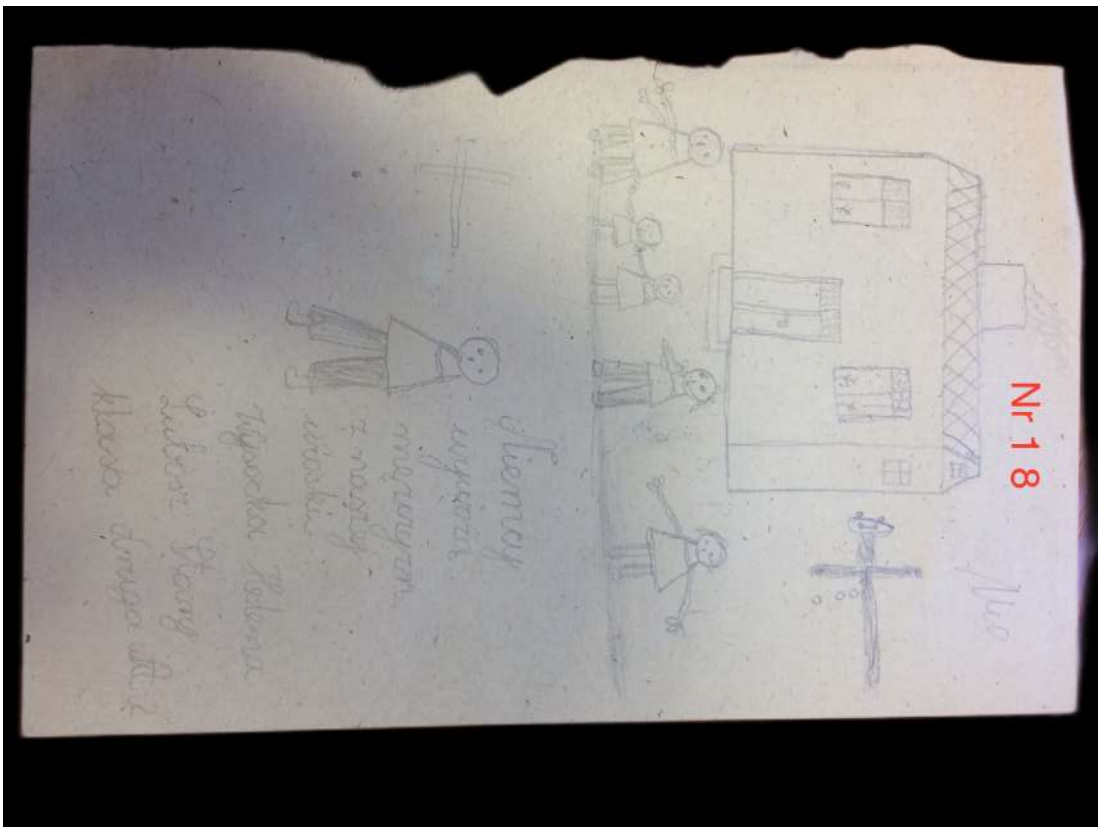
15


Co robili Niemcy w Polsce?
Nr 16
Trzciński Marian
uczeń klasy VI lat 14
w Łuboszu Starym
pow. Kościan
woj. Poznańskie
1) Rozstrzeliwanie
w Kościanie w 1939 r.
2) Aresztowanie Polaków
w Łuboszu Starym w 1939 r.

16



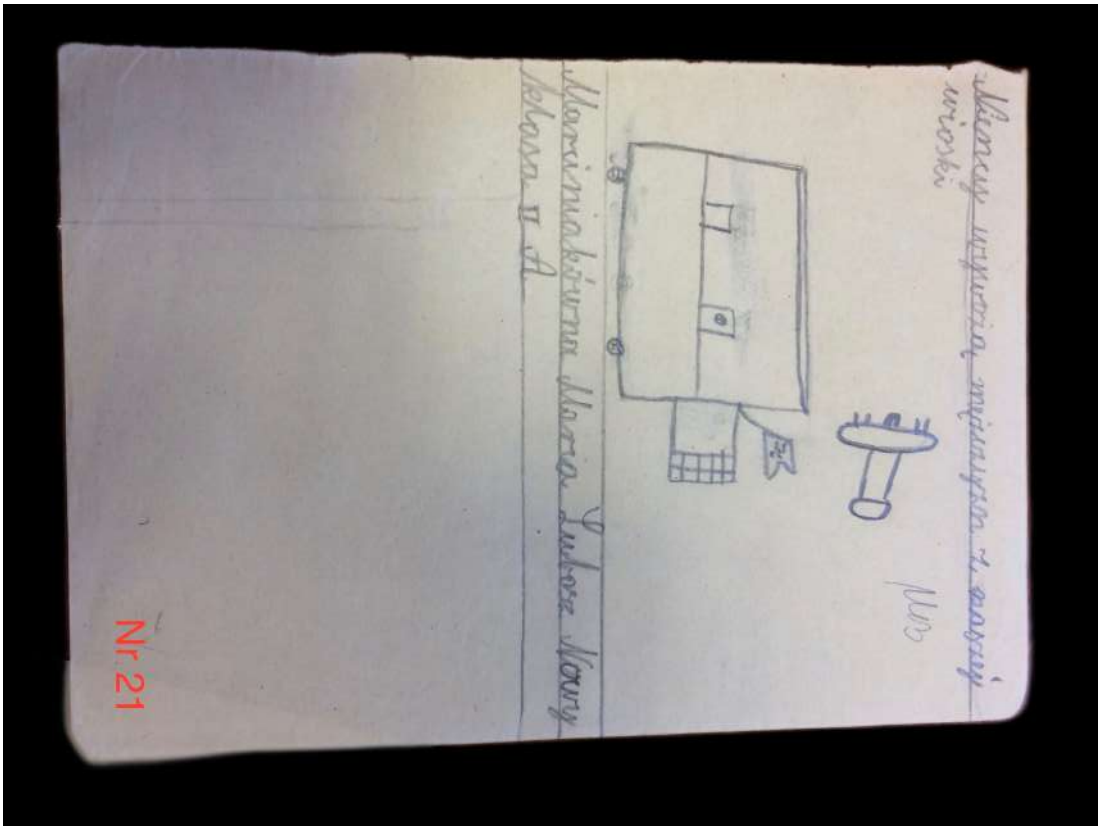
17



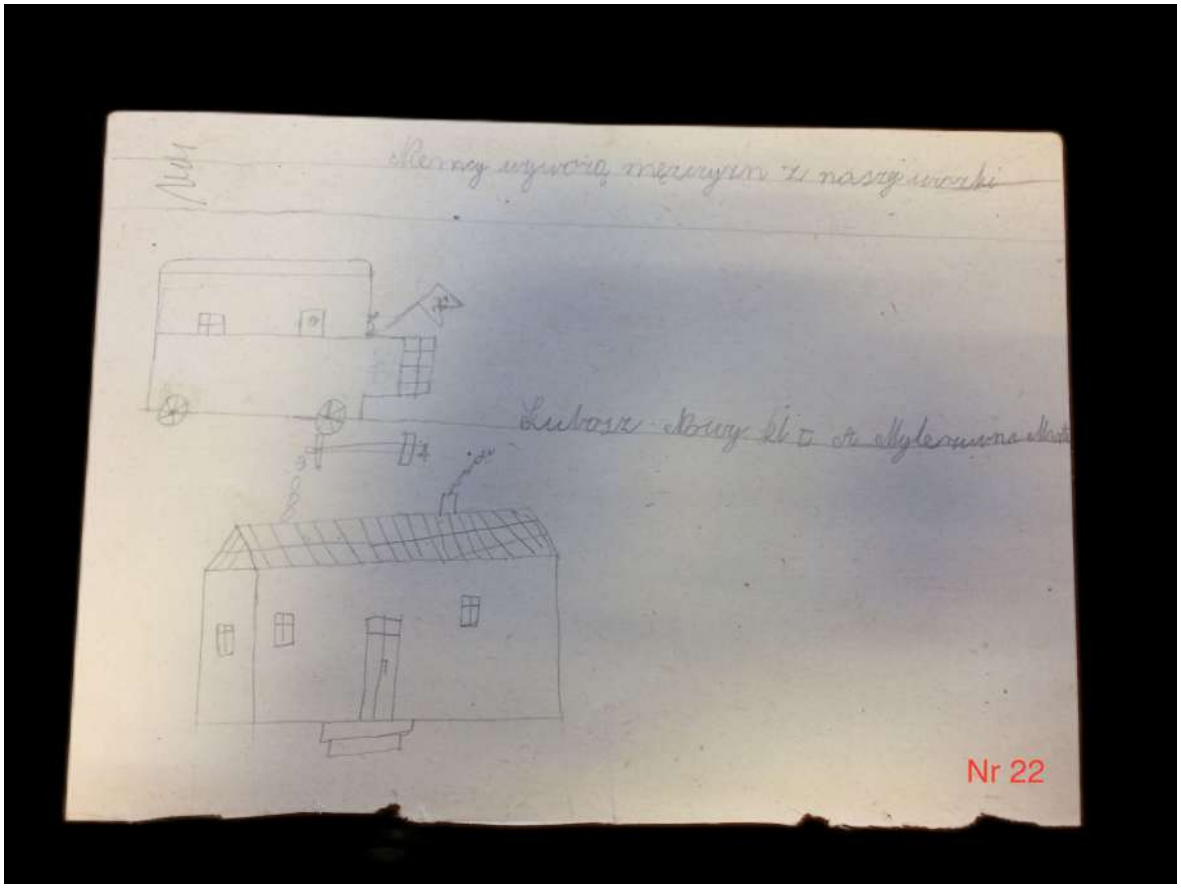
18

19

20



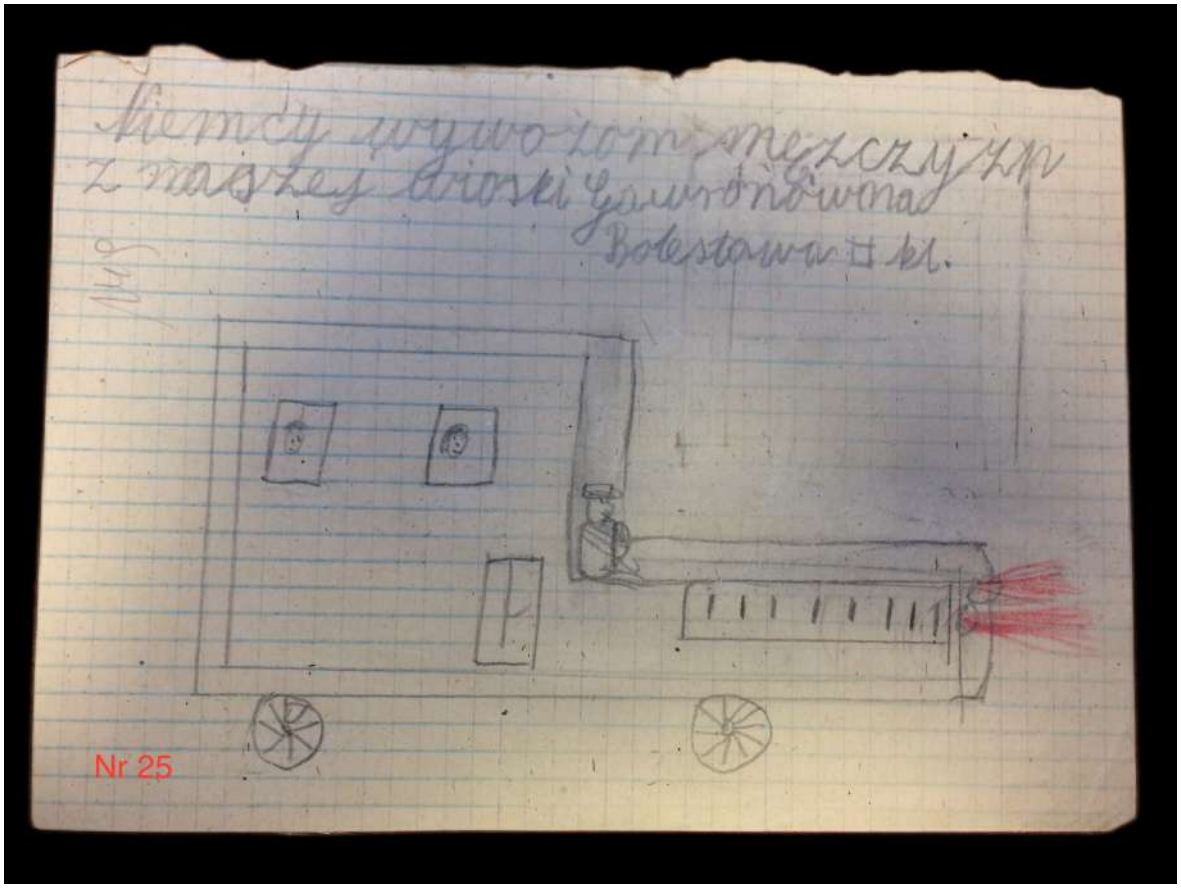
21



22

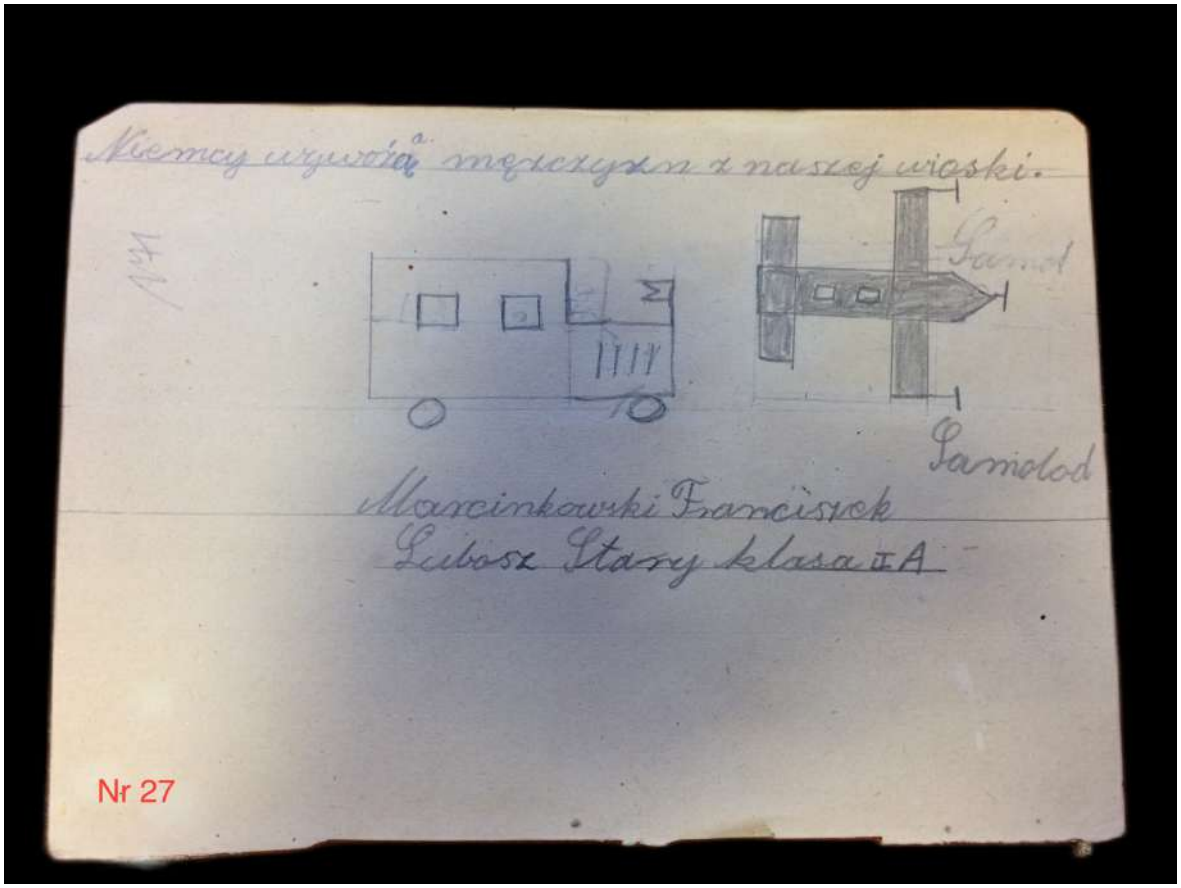
23

24

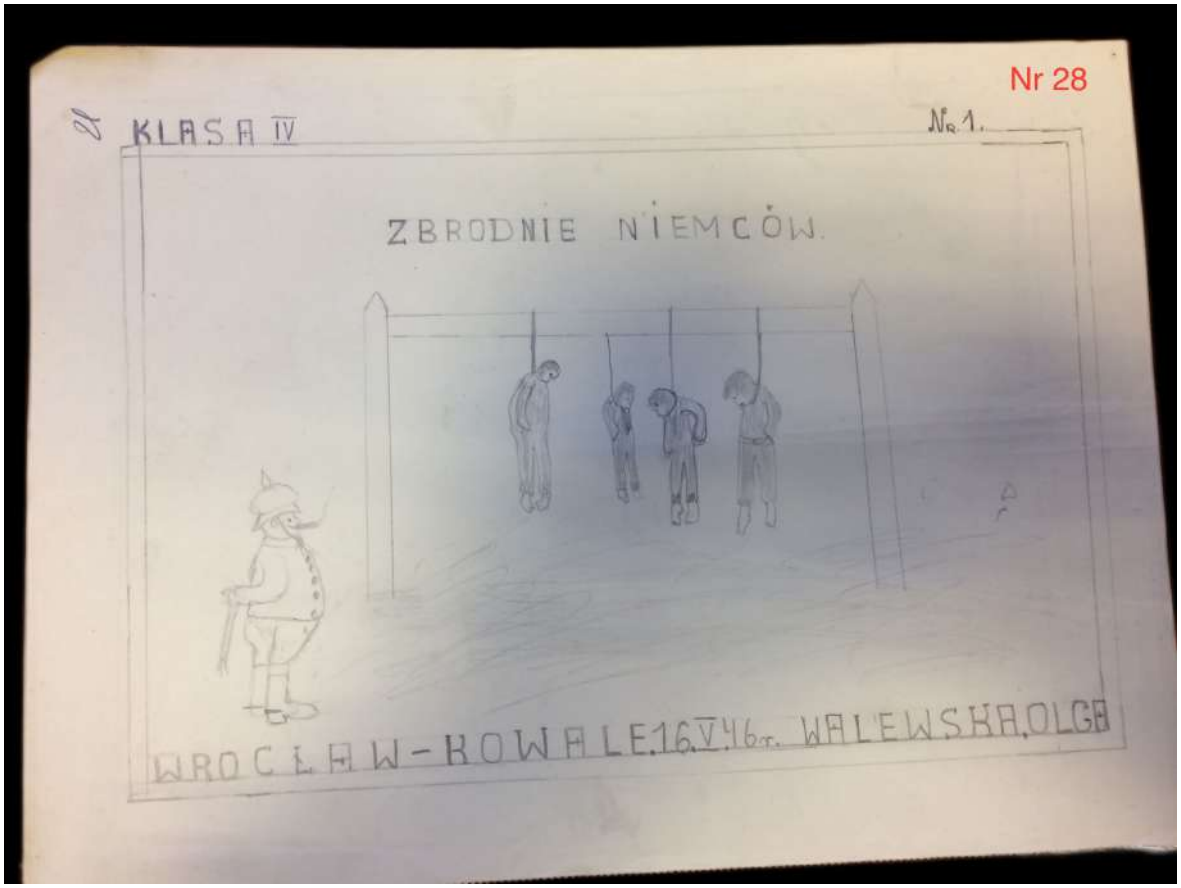


25

26


Niemcy uprowadzają mężczyzn z naszej wioski.
Samol
Samolot
Marcinkowski Franciszek
Lubosz Stary klasa IA
Nr 27

27


Nr 28
KLASA IV
Nr 1.
ZBRODNIE NIEMCÓW.
WROCŁAW-KOWALE.16.V.46r. WALEWSKA.OLGA

28

Szk. 2.
ŻANDARMI IDĄ
Nr 29
KL. VI.a.
29
Stefan

29

Rys 27
30
UCIECZKA NIEMCOW
KL IV B
Nr 30
Boruch Krystyna

30

NIEMCY UCIEKAJĄ 17.V.46 r.
Nr 31
Kędzierski Kl. I b

31

WIDZIAŁEM PIERWSZY SAMOCHÓD ROSYJSKI JAK WJEŻDŻAŁ DO OPALENICY
STAŚKOWIAK FLORIAN OPALENICA. KL. III. B.
Nr 32

32

Janek Kotarbiński

1

2

3

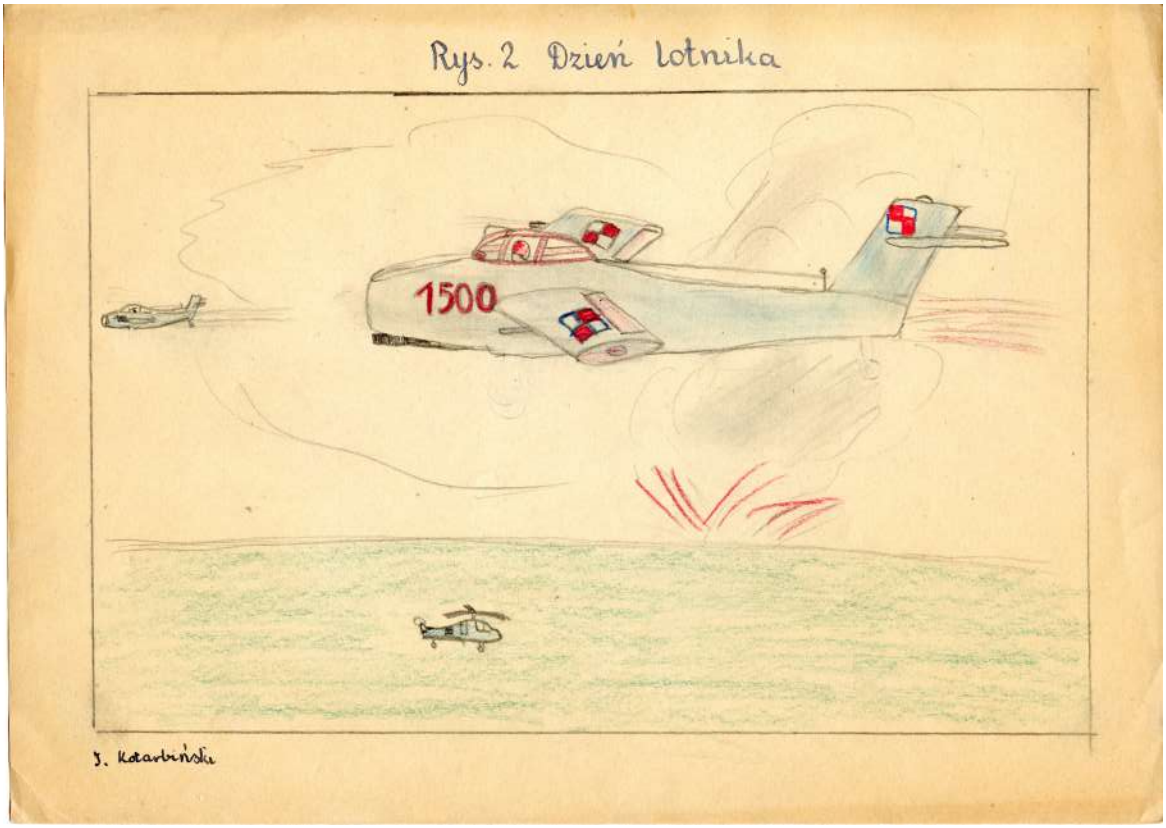
4

5

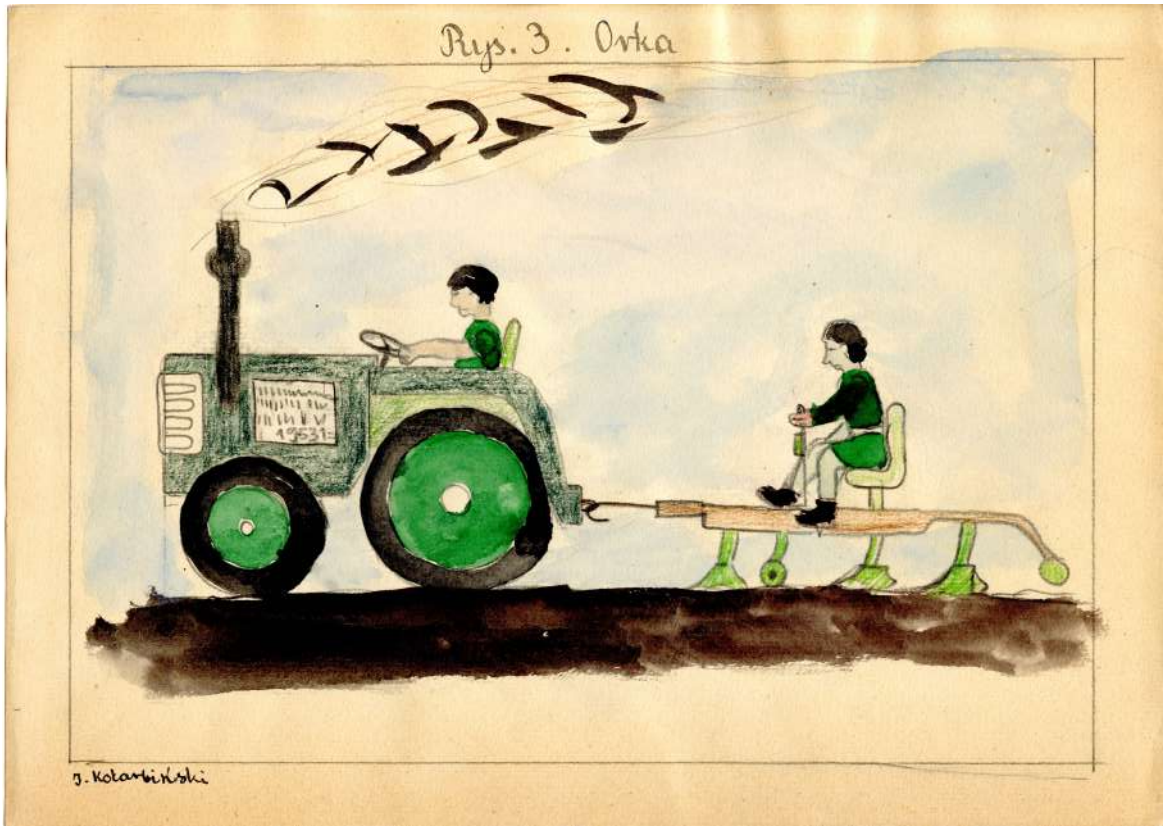
6

Gospodarstwo domowe
J. Kotarbiński

7

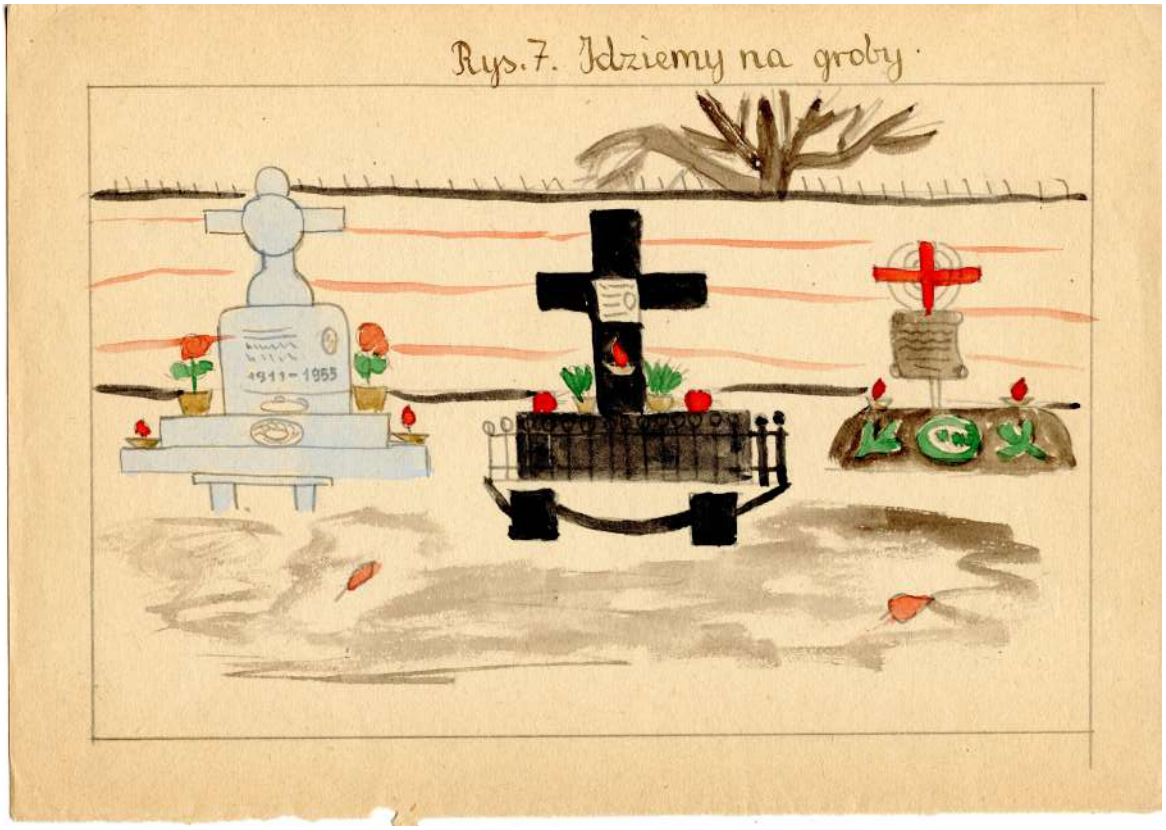

Rys. 2 Dzień lotnika
1500
J. Kotarbiński

8



9

10

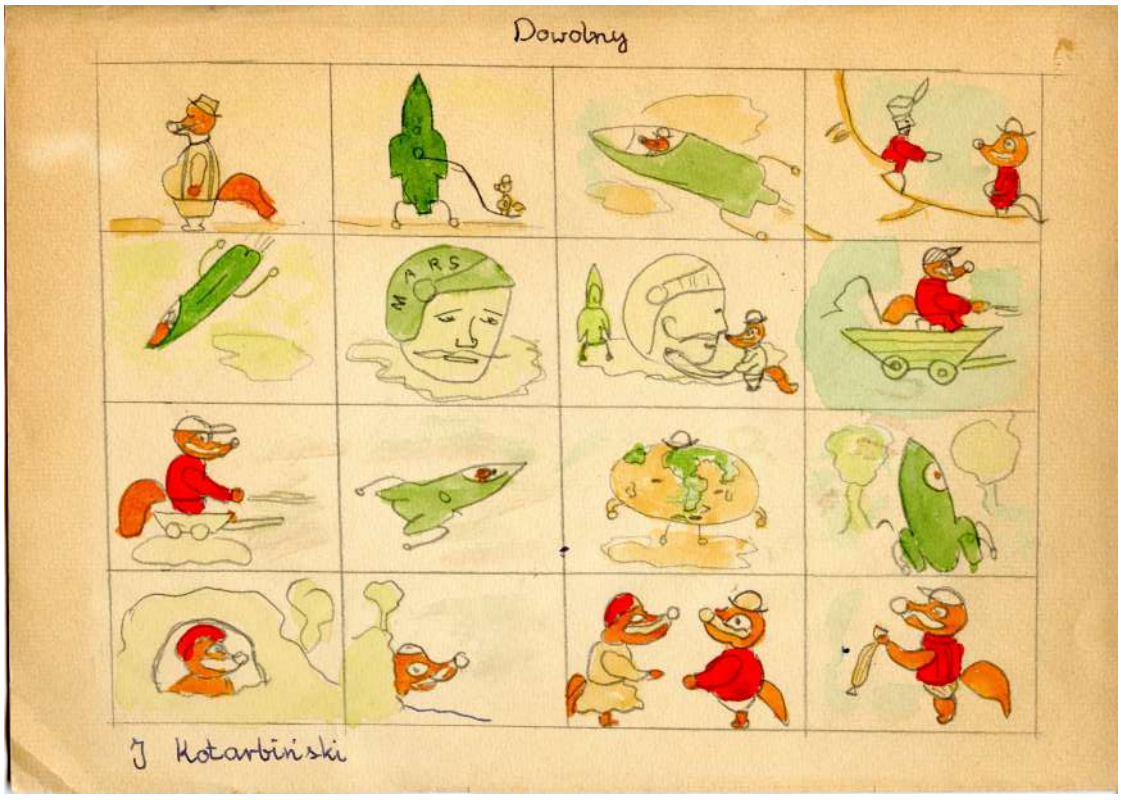

Rys.7. Idziemy na groby.
1911-1955

11

Małpy roznoszą wieść: że przyjechał weterynarz
Rigiigii

12

13



14

Summary: *The Child and Childhood in Post-War Poland (1944-1956)*

The dissertation explores selected problems of the cultural history of childhood in post-war Poland, bringing together a variety of sources and research perspectives. The author analyses ways of reflecting on the history of childhood and then considers what cultural practices shaped children's experiences during this period and emphasises the importance of children as active participants in history.

The first chapter introduces the research topic. Its aim is to present the cultural history of childhood in Poland immediately after the Second World War, covering the period from 1944 to 1956. The author focuses on the methodology and on the ways of searching and selecting source materials, using a post-paradigmatic approach. An important contribution of this chapter is the search for definitions of 'child' and 'childhood' and their variability in historical and social context. The author refers to various theories and concepts that emphasise the dynamic nature of childhood as a social and cultural construct, as well as pointing out alternatives to the construct so understood. The chapter also discusses the importance of law in shaping views of childhood, referring to documents such as the UN Declaration of the Rights of the Child and the The United Nations Convention on the Rights of the Child (UNCRC), which have had a key influence on perceptions of childhood in the post-war period, as well as on childhood researchers.

In the second chapter, the author mappings cultural practices related to childhood in post-war Poland. He presents various aspects of children's lives, such as their social roles, everyday experiences and the impact of the war on their childhood. The author also analyses various forms of representation of childhood in literature and popular culture and discusses the cases of child labour in post-war Poland. Particular attention is given to the analysis of literary texts that show how childhood was represented in cultural narratives of the time. The chapter also includes case studies that illustrate the diverse experiences of children in post-war Poland, including their education, play, and daily life in family and society. The author also explores how political and social changes affected childhood, including the role of institutions such as kindergartens and schools.

The third chapter focuses on the issue of education in post-war Poland. The author discusses the changing possibilities of upbringing and analyses the career of Anton Makarenko, whose The Pedagogical Poem became very popular after the war in countries remaining within the circle of influence of the USSR. An analysis of the activities of the scouting movement and educational institutions is also an important part of this chapter. The author touches upon the activities of care and educational institutions of the Workers' Society of the Friends of Children (RTPD) and the network of orphanages created by the Central Committee of Polish Jews (CKŻP). He also describes the problems of violence against children in educational institutions; he shows how educational methods and pedagogical approaches changed in the context of post-war social and political transformations.

In the fourth chapter, the author examines a variety of sources that can provide information about childhood in post-war Poland. He analyses children's drawings, school essays,

accounts of Jewish children and children's diaries. The author draws attention to the importance of these sources for understanding the cultural history of childhood, emphasising their value as testimony to children's subjective experiences. The chapter also discusses the methodological challenges of analysing sources produced by children and proposes a new approach to their study. The author underlines that children, like adults, have their own unique perspectives and experiences that can significantly enrich our knowledge of the past. In this context, this work raises questions about how we can better understand and value children's voices in historical research.

The conclusion of the thesis summarises the most important findings on childhood in post-war Poland. The author draws attention to issues that have not been fully discussed, such as juvenile delinquency, child prostitution and paedophilia, suggesting that they require further research. The author also emphasises the need for further methodological reflection on childhood research and the need to explore new sources and research perspectives. The paper concludes with a call for a more comprehensive and multifaceted approach to research on the history of childhood, taking into account both social and cultural aspects as well as the individual experiences of children.

.