

## HISTORIA WYCHOWANIA

*Katarzyna Dormus*

UNIwersytet PEDAGOGICZNY IM. KEN W KRAKOWIE

### DZIECKO W CZASACH KOMISJI EDUKACJI NARODOWEJ

#### Abstract

During the Age of Enlightenment family life and childrearing on the territory of Poland went through a period of massive change. Most important among them was a new understanding of the role of positive emotions and personal relations between parents and children.

Key words: child, childhood, educational culture, Commission of National Education

Słowa kluczowe: dziecko, dzieciństwo, kultura pedagogiczna, Komisja Edukacji Narodowej

Dzieje dzieciństwa to zagadnienie, które na przestrzeni ostatnich dziesięcioleci budzi coraz większe zainteresowanie badaczy. Jednym z pierwszych był Philippe Ariès autor *Historii dzieciństwa*, dzieła uważanego za pionierskie, do którego nadal odwołują się historycy, socjologowie i pedagodzy. Według Ariès dzieciństwo to „wynałazek” stosunkowo niedawny.

W średniowiecznej i nowożytnej Europie dzieciństwo „ignorowano jako okres przejściowy i pozbawiony znaczenia”. Wielka zmiana rozpoczęła się XVII w., by przynieść widoczne efekty w kolejnym stuleciu, zwłaszcza w jego drugiej połowie. Zaczęła się wówczas kształtować nowa wrażliwość zasadzająca się na wyczuleniu na problemy związane z dzieckiem i dzieciństwem oraz dostrzeżeniu, że dzieciństwo to okres w życiu

człowieka rządzący się własnymi prawami<sup>1</sup>. W tym czasie, jak zauważa Ariès, rodziła się „nowa moralna koncepcja dzieciństwa”, w myśl której wychowanie dziecka należy do pierwszych obowiązków ludzi dorosłych. Koncepcja ta stanowiła z jednej strony reakcję na obojętność, a nawet pogardę wobec dzieciństwa, a z drugiej na zbyt czułościowy stosunek do dziecka powodujący, że dorośli traktowali je jak zabawkę i pobiłali dziecięcym kaprysom<sup>2</sup>.

Powoli reorganizowała się rodzina, której punktem centralnym stawało się teraz dziecko. Rodzice i opiekunowie zaczęli dbać o zdrowie potomstwa, co prowadziło do spadku śmiertelności dzieci, a towarzyszyła temu szersza niż wcześniej kontrola urodzin wynikająca z uświadomienia sobie odpowiedzialności za wychowanie potomstwa<sup>3</sup>. Inną konsekwencją było wzmożone zainteresowanie psychiką dziecka i troska o jego rozwój moralny, a to z kolei stało u podstaw rozkwitu literatury pedagogicznej oraz instytucji oświatowych i wychowawczych<sup>4</sup>. Stopniowe upowszechnianie się instytucji szkoły sprawiło, że okres dzieciństwa zaczął się wydłużać<sup>5</sup>. Jak wyjaśnia Ariès:

Rodzina i szkoła wydzieliły dziecko ze społeczeństwa dorosłych. Szkoła ujmuje swobodne kiedyś dzieciństwo w rzyż coraz surowszej dyscypliny, doprowadzając w XVIII i XIX wieku do zupełnego zamknięcia go w internacie. [...] Ale ta surowość nie była już wyrazem dawnej obojętności, lecz przeciwnie, obsesyjnej miłości do dziecka, która w XVIII wieku zawładnęła społeczeństwem<sup>6</sup>.

Na inny jeszcze czynnik kształtujący sposób myślenia i styl życia ludzi XVII i XVIII w. zwraca uwagę Jacques Gélis. Był nim umacniający się indywidualizm. Gélis dowodzi, że w ludziach żyjących w ówczesnej epoce coraz wyraźniej rodziło się „pragnieniem życia pełnią własnej egzystencji”. Jednostka nabierała własnego wymiaru, a więzy pokrewieństwa rozluźniały się. Píše zatem:

Wyobrażenie życia, wyrażanego linią rodu i wspólnotą, zostaje zastąpione innym – obrazem komórki rodzinnej [...] pragnienie posiadania potomstwa nie wywodziło się z konieczności zapewnienia ciągłości cyklu, lecz wynikało ze zwykłej potrzeby kochania i bycia kochanym. [...] potwierdzenie „świadomości dzieciństwa” w XVIII wieku należy interpretować jako oznakę głębokich przemian, zachodzących w przekonaniach i strukturach myślenia, jako znak nie mającej precedensu przemiany koncepcji życia i ciała na Zachodzie<sup>7</sup>.

Przemiany te można dostrzec również w Polsce. W epoce średniowiecza i w czasach nowożytnych sytuacja dzieci w naszym kraju nie odbiegała zasadniczo od ich sytuacji w Europie. Śmiertelność dzieci była wysoka — przed ukończeniem 5 roku życia umierała

<sup>1</sup> P. Ariès, *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w czasach ancien régime'u*, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2010, s. 70, 160, 163 (cytat).

<sup>2</sup> Tamże, s. 332.

<sup>3</sup> Tamże, s. 70.

<sup>4</sup> Tamże, s. 162, 165–166.

<sup>5</sup> Tamże, s. 230.

<sup>6</sup> Tamże, s. 332.

<sup>7</sup> J. Gélis, *Indywidualność dziecka*, [w:] *Historia życia prywatnego*, t. 3: *Od renesansu do oświecenia*, pod red. R. Chartiera, Ossolineum, Wrocław 1999, s. 326–328, 339.

ich ponad połowa: przy porodzie, na skutek chorób czy częstych tragicznych wypadków spowodowanych brakiem opieki. Ilości porzuceń i dzieciobójstw nie sposób oszacować<sup>8</sup>.

Dzieciństwo nie trwało długo. Według przepisów prawa granica nieletniości wywodzących się z szlachty chłopców przypadła na lat 15, u dziewczynek na 12 lat, zaś u mieszczan odpowiednio na lat 13 i 14. Zaznaczała się jednak stała tendencje do przesuwania tych granic wzwyż — w połowie XVII w. została ona podwyższona w odniesieniu do szlachty odpowiednio do 18 i 14 lat. Prawną dojrzałość osiągał szlachcic w wieku 24 lat, zaś mieszczanin 21.

W rodzinie najważniejszą rolę odgrywał ojciec, to on miał decydujący głos w sprawach dotyczących swojego potomstwa. W wypadku śmierci ojca opiekę nad dziećmi przejmowała matka, ale musiała mieć prawnie uznanego opiekuna do reprezentowania jej w sądzie. Od dzieci oczekiwano szacunku, lojalności w stosunku do rodziców i poddania się ich autorytetowi do końca życia<sup>9</sup>.

Prawo ówczesne odmiennie traktowało dorosłych i dzieci. Życie dziecka było cenione niżej. Wedle postanowień *Statutu Litewskiego* (1529) za zabójstwo rodzica groziła kara śmierci, ale za zabójstwo dziecka rodzice mogli być ukarani jedynie półtorarocznym pobyt w więzy i czterokrotnym w ciągu roku wyznawaniem swej winy u wrót kościoła<sup>10</sup>.

Potrzeby ludzi dorosłych stawiane były ponad potrzebami dzieci, a dorośli nie byli zbyt wrażliwi na ich krzywdę i problemy. Częste zgony dzieci i zastępowanie ich nowo narodzonymi wywoływały zapewne pewien rodzaj obojętności. W uboższych rodzinach liczne potomstwo stanowiło ciężar dla rodziny, a w przypadku zamożniejszych przyszłe działy majątkowe mogły stanowić zagrożenie finansowe. Na sytuację dzieci rzutował też fakt częstego wówczas wielokrotnego wstępowanie w związku małżeńskie, co stawało się przyczyną wielu konfliktów o charakterze emocjonalnym lub ekonomicznym<sup>11</sup>.

Ówczesnemu życiu rodzinnemu brakowało atmosfery intymności, zwłaszcza w rodzinach zamożnej szlachty i magnaterii. Wpływał na to ówczesny styl życia, którego główną areną był duży i ludny dwór, a „teatralność form, wybijała chociaż niezbyt wyrafinowane życie towarzyskie, stałe zjazdy, spotkania, odwiedziny, hamowały nawiązywanie bliskich więzi emocjonalnych między rodzicami a dziećmi”<sup>12</sup>. Dzieci nie spotykały się zbyt często z rodzicami, zaś ich wzajemne kontakty miały charakter sformalizowany. Małymi dziećmi zajmowały się mamki, niańki i służba, z którymi dzieci łączyły często silniejsze więzi emocjonalne niż z rodzicami. W rodzinach magnackich panował zwyczaj oddawania małych dzieci na wychowanie krewnym, oficjalistom lub dzierżawcom. Dzieci wracały do domu w wieku 7 lat, gdy przychodził czas na rozpoczęcie nauki. Budziło się wówczas większe zainteresowanie dziećmi ze strony matek i babć, starających się kontrolować ich postępy w nauce. Jednak zainteresowanie to miało często charakter instrumentalny i nie

<sup>8</sup> K. Bartnicka, *Dziecko w świetle pamiętników i powieści polskiego oświecenia*, „Rozprawy z dziejów oświaty” 1992, s. 41–42; D. Żołądź-Strzelczyk, *Dziecko w dawnej Polsce*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2006, s. 25, 230–242. Por. P. Ariès, *Historia...*, s. 15.

<sup>9</sup> K. Bartnicka, *Dziecko...*, s. 47; D. Żołądź-Strzelczyk, *Dziecko w dawnej...*, s. 22. Przepisy prawne Rzeczypospolitej aż do końca XVIII w. nie zostały ujednoczone w związku z czym występowały różnice stanowe i terytorialne.

<sup>10</sup> K. Bartnicka, *Dziecko...*, s. 49. Por. M. Sopoćko, *Rodzina w prawodawstwie na ziemiach polskich*, Wilno 1926, s. 21.

<sup>11</sup> Tamże, s. 41–42, 45. Por. P. Ariès, *Historia...*, s. 65.

<sup>12</sup> Tamże, s. 55. Por. P. Ariès, *Historia...*, s. 309–313.

powodowało nawiązania ściślejszych więzów emocjonalnych. Ojcowie nie wykazywali z reguły takiego zaangażowania w edukację dzieci<sup>13</sup>.

Gdy dzieci podrosły wysyłano je w świat na dalszą naukę do szkół, na dwory, w podróże. Dziewczęta wcześniej wydawano za mąż. Jak pisze Kalina Bartnicka:

W tej sytuacji można zrozumieć, dlaczego nie wzbudzała sprzeciwu zasada przyjęta przez Stanisława Konarskiego w organizacji Collegium Nobilium, odcinająca praktycznie na kilka lat osobiste kontakty synów z rodzicami. [...] O ile oczywistym było że rodzice są obowiązani zapewnić dzieciom utrzymanie i wychowanie stosowne do pozycji społecznej i aspiracji rodziny, to kontaktu osobistego przy tym nie uważano widocznie za konieczny i potrzebny<sup>14</sup>.

Rodzina ciągle rozumiana była jako grupa interesów. Dzieci służyły rodzinie poprzez zawieranie korzystnych związków małżeńskich, zdobywanie stanowisk i majątku. Dbano o ich edukację, uważając ją za inwestycję służącą umacnianiu rodziny, a nie inwestycję w konkretne dziecko traktowane jako indywidualność. Jakość tej edukacji pozostawiała często wiele do życzenia. Nie służyły jej częste zmiany nauczycieli i opiekunów, brak posiadania przez nich odpowiednich kwalifikacji, a nawet predyspozycji do sprawowania tych funkcji. Ponadto powszechnie uważano, że surowość, rygor i kary fizyczne są skutecznym środkiem wychowawczym. Poglądy te podzielali zarówno nauczyciele, jak i rodzice. Nasze zdziwienie budzą przekazy mówiące o tym, że nawet w bardzo zamożnych rodzinach dzieci chodziły głodne, nie dbano o ich ubiór czy podstawowy komfort. Stosowano wobec nich różnego rodzaju przemoc. „Edukacja, a także i szkoła w opiniach społecznych najczęściej kojarzyła się z biciem — po prostu sądzono, że to dobry i skuteczny środek wychowawczy” — zauważa Bartnicka<sup>15</sup>.

Ówczesne społeczeństwo cechowała bardzo uboga wiedza o rodzinie i dziecku. O relacjach w rodzinie decydowała praktyka dnia codziennego, tradycja, stereotypy, religia, zamożność i ogólny poziom kultury. Na skutek XVII-wiecznych wojen spadła ogólna kultura polskiego społeczeństwa. Osiągnięcia myśli i praktyki pedagogicznej okresu odrodzenia zostały w dużej części zapomniane. Społeczeństwo „przestało [...] nie tylko pisać, ale i czytać poważniejsze lub bardziej ambitne dzieła literackie”<sup>16</sup>.

Dopiero koniec XVIII w. przyniósł w Rzeczypospolitej zmiany polegające na złagodzeniu rygorów, odejściu od skrajnej surowości, ograniczeniu przemocy w stosunku do dzieci. Było to efektem przemian zachodzących w świadomości społecznej. Jeszcze w czasach saskich, mimo rozprężenia życia wewnętrznego, zaczęło rosnąć zainteresowanie sprawami publicznymi, kielkowała świadomość potrzeby przeprowadzenia szeroko zakrojonych reform, także edukacyjnych. Nowe, oświeceniowe prądy filozoficzne i pedagogiczne powoli torowały sobie drogę do świadomości społecznej. Odczuwalne były

<sup>13</sup> A. Winiarz, *Polskie rodziny arystokratyczne i szlacheckie w XVIII i XIX wieku jako środowiska wychowawcze*, [w:] *Wychowanie w rodzinie od starożytności po wiek XX. Materiały z konferencji naukowej Katedry Historii Wychowania — czerwiec 1993 r.*, pod red. J. Jundziłła, Bydgoszcz 1994, s. 246; A. Winiarz, *Rola i znaczenie matki w polskiej rodzinie magnackiej i szlacheckiej w XVIII–XIX wieku. Ciągłość i zmiana*, [w:] *Rodzina jako środowisko wychowawcze w czasach nowożytnych*, pod red. K. Jakubiaka, Bydgoszcz 1995, s. 67. Por. P. Ariès, *Historia...*, s. 277–278.

<sup>14</sup> K. Bartnicka, *Dziecko...*, s. 56.

<sup>15</sup> Tamże, s. 58, 67 (cytat).

<sup>16</sup> Tamże, s. 39 (cytat), 49.

efekty reform przeprowadzanych w szkołach pijarskich i jezuickich, na skutek których zmieniał się stopniowo sposób odnoszenia do wychowanków: stawał się łagodniejszy, a opieka względem nich staranniejsza.

W atmosferze rodzącego się sentymentalizmu oraz pod wpływem lektury Rousseau zaczęto przydawać znaczenie emocjom, także w kontaktach rodzinnych. Powoli zaczynał się rodzić nowy typ wychowania dzieci oparty na serdeczności, doceniający więzi emocjonalne i bezpośrednie zaangażowanie rodziców w sprawy swych podopiecznych. Na tym tle kształtowała się nowa rola kobiet, które miały wnieść do wychowania dzieci odmienne od dotychczasowych wartości. Przemiany te dotyczyły wprawdzie kręgów arystokracji, czego dobry przykład stanowią Izabela z Flemmingów Czartoryska i Helena z Przeździeckich Radziwiłłowa. Poprzez rzesze wychowanków, klienteli i naśladowców nowe wzorce zaczynały oddziaływać szerzej. Matki bardziej interesowały się dziećmi, starano się łączyć wychowanie domowe z edukacją szkolną, np. poprzez przywożenie dzieci na pensje do Warszawy. Ten sposób edukacji łączył trzy elementy: mieszkanie na pensji, nadzór rodzicielski oraz życie światowe<sup>17</sup>.

Intensyfikowała się też publicystyczna i powieściowa krytyka tradycyjnego modelu wychowania oraz upowszechniały się nowe wzorce. Francuskie romanse, chętnie wówczas czytane, przygotowały społeczeństwo do odbioru traktatów Johna Locke'a czy J.J. Rousseau z zawartymi w nich postulatami miłości do dziecka oraz uznania specyfiki dzieciństwa. W czasach stanisławowskich pojawiła się też nowoczesna powieść polska mająca już w założeniu pełnić funkcje dydaktyczne wobec społeczeństwa. Ze względu na bardzo szybki rozwój czytelnictwa w końcu XVIII w. powieść ta miała szerokie oddziaływanie społeczne. Pierwszą taką powieścią były *Mikołaja Doświadczyńskiego przypadki* (1776) Ignacego Krasickiego. W utworze tym wątek przygodowy spletał się z dydaktyką. „W scenach satyrycznych ujawnia się krytyka społeczna i obyczajowa, utopia przynosi materiał do refleksji intelektualnej, przygody bohatera zabawiają, a jego działalność jako gospodarza i obywatela uczy i stanowi wzór do naśladowania” — pisze Zdzisław Libera. Druga powieść Krasickiego *Pan Podstoli* (cz. I–III, 1778–1803), zawierająca wyraźne wątki dydaktyczne, ma raczej bardziej charakter traktatu<sup>18</sup>.

Dużą popularnością cieszyły się też powieści Michała Krajewskiego łączące w sobie sensację, dydaktykę oraz wiernie oddające realia obyczajowe. Wydana w 1784 r. *Podolanka wychowana w stanie natury* wzorowana była na powieści francuskiej Henri-Josepha Dulaurensa<sup>19</sup>. Krajewski w sposób żartobliwy nawiązał w niej do idei wychowania naturalnego Rousseau. W kolejnej powieści zatytułowanej *Wojciech Zdarzyński życie i przypadki swoje opisujący* (1785) autor połączył elementy satyry na złe wychowanie młodzieży szlacheckiej z pierwiastkiem utopijnym (opis kraju księżycowego), *Pani Podczaszyna* (1786), stanowiąca kobiecy odpowiednik *Pana Podstolego*, zawierała bardzo wyraźne nawiązania do koncepcji pedagogicznych Locke'a i Rousseau<sup>20</sup>.

Na zmianę poglądów na temat małżeństwa i rodziny miała wpływ też nauka Kościoła. Ukazujące się wówczas kazania, poradniki dobrego chrześcijanina i wydawnictwa pare-

<sup>17</sup> Tamże, s. 38, 71–73; I. Kulesza-Woroniecka, *Obraz dzieciństwa w pamiętnikach i wspomnieniach osiemnastowiecznych*, [w:] *Dzieciństwo*, red. B. Popiołek, A. Chłosta-Sikorska, M. Gadocha, *W kręgu rodziny dawnych epok*, Wydawnictwo DiG, Warszawa 2014, s. 372.

<sup>18</sup> Z. Libera, *Oświecenie*, [w:] *Literatura polska od średniowiecza do pozytywizmu*, red. J.Z. Jakubowski, Ministerstwo Obrony Narodowej, Warszawa 1979, s. 251. Por. K. Bartnicka, *Dziecko...*, s. 75–76.

<sup>19</sup> *Imirce, ou la fille de la nature*, 1765.

<sup>20</sup> Z. Libera, *Oświecenie*, s. 272.

netyczne popularyzowały nauczanie o rodzinie Soboru Trydenckiego, bardzo wyraźnie mówiące o obowiązkach wychowawczych rodziców i wychowaniu jako podstawowej funkcji rodziny. Adresowane były one do szlachty, wpięrow do ojców, a po połowie XVIII w. także do matek i stanowiły istotną formę pedagogizacji rodziców. We wszystkich tych wydawnictwach podkreślano, że wychowanie i edukacja dzieci należą do najważniejszych obowiązków rodziców. Dzieci powinny być wychowywane w domu w atmosferze życzliwości, zaś opiekunowie i nauczyciele dobierani niezwykle starannie. Rodzice, mając na względzie szczęście swych dzieci, powinni im pomagać, otaczać opieką, uwzględniać indywidualne skłonności. Autorytet rodziców, a zwłaszcza ojca, pozostawał jednak niepodważalny<sup>21</sup>. Co charakterystyczne w tego typu literaturze, obraz Boga stał się łagodniejszy, a on sam zaczął być przedstawiany jako kochający i przebaczący ojciec, co jest symptomatyczne dla zmieniających się relacji rodzice–dzieci<sup>22</sup>.

Dobrym przykładem literatury mieszczącej się we wspomnianym nurcie są *Kazania o sakramencie małżeństwa* (t. I–III, Kalisz 1781–82) księdza Bernarda Żołądkiewicza. Choć utrzymane jeszcze w duchu dawniejszych poradników, jednak widać na nich „już naloty nowoczesnych poglądów”. Problemowi wychowania dzieci poświęcono w nich dużo miejsca. Żołądkiewicz zalecał w wychowaniu drogę pośrednią pomiędzy surowością a pobłażliwością, a w jego kazaniach szczególnie wyraźnie uwidacznia się wpływ lektury Locke’a, choćby poprzez nawiązywanie do pojęcia „tabula rasa”, z czego wyplwowało przekonanie o ważności wpływów wychowawczych kształtujących dziecko — „czystą, niezapisaną kartę”. Żołądkiewicz dawał nowoczesne porady praktyczne, np. by obserwować dziecko i dobrać sposób postępowania do jego charakteru. Zwracał też uwagę na system kar i nagród, który musi być uważnie stosowany przez wychowawców, aby miał rzeczywiście pozytywny wpływ wychowawczy<sup>23</sup>.

Innym przykładem jest poradnik księdza Józefa Legowicza, wiejskiego proboszcza z Wileńszczyzny *Stan małżeński czyli prawidła szczęśliwego między małżonkami pożycia i porządnego a chrześcijańskiego wychowania dziatek* (Wilno 1787). Legowicz był osobą wykształconą, prawdopodobnie związaną z kręgiem Szkoły Głównej Koronnej w Wilnie. Poradnik adresował głównie do matek, mając na uwadze ich wpływ na wychowanie dzieci. Widać w nim wyraźnie wpływy zaleceń Locke’a i Charlesa Rollina<sup>24</sup>. W swoim poradniku pisze nie tylko o kwestiach zdrowotnych i higienicznych, dając sporo światłych rad, ale zamieszcza też wskazówki wychowawcze dotyczące, np. konieczności bacznej obserwacji dzieci. Radził traktować dzieci z miłością, łagodnością, ufnością i wyrozumiałością, co nie miało jednak oznaczać nadmiernej pobłażliwości. Zalecał, by nauczanie opierać na zainteresowaniu, dostosować do wieku i zdolności. Legowicz, jako jeden z nielicznych, dostrzegał rolę rozrywki i zabawy życiu dziecka, zalecając troskę o to, by dzieci były pogodne i wesołe<sup>25</sup>.

Do tego nurtu należą, zachowane w rękopisie, *Kazania na niedziele całego roku miane...* Bonawentury Meszczyńskiego, bernardyna prowincji wielkopolskiej, który szcze-

<sup>21</sup> K. Bartnicka, *Wychowanie rodzinne w Polsce w XVIII w. w świetle wydawnictw o typie „poradnika dobrego chrześcijanina”*, [w:] *Wychowanie w rodzinie...*, s. 225–226, 229.

<sup>22</sup> J. Sarcevičienė, „Nie mogą ich świętobliwie wychowywać, jeśli onych nie gromią”: relacje między rodzicami a dziećmi w piśmiennictwie XVIII wieku, [w:] *Dzieciństwo...*, s. 414.

<sup>23</sup> K. Bartnicka, *Wychowanie rodzinne...*, s. 231–232.

<sup>24</sup> Legowicz odwołuje się do Ch. Rollina *O domowym ćwiczeniu dzieci w naukach*, tłum. A. Tołoczko, Wilno 1784.

<sup>25</sup> K. Bartnicka, *Wychowanie rodzinne...*, s. 233–236; J. Sarcevičienė, „Nie mogą ich...”, s. 405, 412.

gólnie mocno potępia złe traktowanie dzieci, ich porzucanie i zabijanie oraz przypomina rodzicom o spoczywającym na nich obowiązku zapewnienia dzieciom właściwej edukacji<sup>26</sup>.

Ogromną rolę w zachodzących przemianach odegrała Komisja Edukacji Narodowej. Znakomitym odbiciem tych przemian są dokumenty wydane przez Komisję oraz pisma osób blisko z nią związanych, jak np. Grzegorza Piramowicza. Te ostatnie można traktować jako pewnego rodzaju komentarz czy uzupełnienie stwierdzeń zawartych w dokumentach Komisji. Treści zawarte w przepisach czy *Ustawach* Komisji nie tylko odzwierciedlały przemiany zachodzące w społeczeństwie w stosunku do dzieci, ale i same generowały zmiany. Propagowała nowe wzorce i nowe podejście do dziecka, nowe zrozumienie jego roli w rodzinie i społeczeństwie.

Środowisko osób wchodzących w skład Komisji oraz jej bliskich stanowili ludzie znakomicie wykształceni, obeznani z najnowszymi prądami filozoficznymi epoki, wyczuleni na sprawy pedagogiczne. Wpływy Francisca Bacona, Charles'a Rollina, Johna Locke'a, Claude'a Fleury, Jean-Jacques Rousseau, encyklopedystów są wyraźnie widoczne. Ważne były też wpływy doktryny fizjokratycznej mówiącej o tym, że jednym z warunków ekonomicznego wzmocnienia państwa jest oświata elementarna. To przeświadczenie zwracało uwagę społeczeństwa na problem dzieci, choć u podstaw poglądów fizjokratów tkwiły przesłanki ekonomiczne, a nie pedagogiczne.

Młode pokolenie Komisja traktowała jako cenny kapitał, gwarancję pomyślnej przyszłości ojczyzny. „Od pierwszych w młodości wziętych impresyj dalszego wieku zawisł sposób myślenia i postępowania, od tego obojga szczęśliwość każdego zwiśla” — czytamy w *Przepisach do szkół parafialnych*<sup>27</sup>.

W dokumentach Komisji: przepisach i *Ustawach* pojawia się kilka wątków, odzwierciedlających nowy już sposób podejścia do dziecka i jego problemów. Przede wszystkim zwraca uwagę uwzględnianie odrębności psychiki dziecka oraz zalecenia indywidualnego jego traktowania. Podstawą działań pedagogicznych ma być obserwacja dziecka, poznanie jego charakteru i uzdolnień, by móc sposób nauczania i wychowania dostosować do jego wieku i indywidualnych możliwości<sup>28</sup>.

Biorąc pod uwagę fakt, że „edukacja początkowa, jest regułą życia całego”, a równocześnie ogromnie trudnym zadaniem, radzono, by nauki tej nie zaczynać zbyt wcześnie, tj. nie przed ukończeniem 4–5 lat, a czas jej trwania powinien wynosić lat 12<sup>29</sup>. Dzieci należało stopniowo wdrażać do nauki szkolnej, „aby nagle nie obciążać młodocianego umysłu naukami, gdyż w dalszym czasie dojrzałego rozumu, więcej dzień jeden sprawi, niż długi przeciąg lekcji w zahukanym a nierozumiejącym niemowlęciu”<sup>30</sup>.

Komisja kładła silny nacisk na to, aby u podstaw nauczania leżało zainteresowanie dzieci podawanym materiałem i „iżby sami lubili naukę, z ochotą i wesołością się do niej

<sup>26</sup> F. Wolański, *Dziecko w relacjach rodzinnych w świetle polskiego kaznodziejstwa w XVIII wieku. Refleksja nad miejscem dyskursu normatywnego w kulturze staropolskiej*, [w:] *Dzieciństwo...*, s. 356–358. Rękopis znajduje się w Bibliotece PAN w Kórniku.

<sup>27</sup> *Przepisy do szkół parafialnych*, [w:] *Ustawodawstwo szkolne za czasów Komisji Edukacji Narodowej. Rozporządzenia, ustawy pedagogiczne i organizacyjne (1773–1793)*, zebrał i oprac. J. Lewicki, Kraków 1925, s. 16.

<sup>28</sup> *Ustawy Komisji Edukacji Narodowej dla Stanu Akademickiego i na szkoły w krajach Rzeczypospolitej przepisane w Warszawie roku 1783*, przedm. L. Skoczylas, Lwów 1917, s. 86.

<sup>29</sup> *Przepisy do szkół parafialnych...*, s. 21–22.

<sup>30</sup> *Ustawy...*, s. 132.

przykładali [...]”<sup>31</sup>. Absolutnie przeciwna była Komisja pamięciowej metodzie nauczania, wielokrotnie upominając, by kształtować w uczniach umiejętność myślenia i wnioskowania, a „nieprzerwanym nauczyciela usiłowaniem być powinno, aby młódz sobie poruczoną wprawiał w zastanawianie się nad rzeczami, myślenie i uważanie przez samych siebie [...]”<sup>32</sup>.

Zwracano uwagę, by w dzieciach w procesie nauczania wyrabiać aktywną postawę. Nauczyciel powinien pozwalać, a nawet zachęcać dzieci, „aby względem tego, co mówi, poufale swoje pytania i wątpliwości czyniły”<sup>33</sup>, a Piramowicz dodawał, że „trzeba dzieciom dawać wolność zadawania pytań i wątpliwości [...]”<sup>34</sup>. Szedł w swych wywodach jeszcze dalej, postulując by nauczyciele wsłuchiwali się z uwagą w pytania i wątpliwości dzieci, „bo one cię w wielu przypadkach objaśnią i czegoś się nie spodziewał, do myśli podadzą”<sup>35</sup>.

Wiadomości powinny być podawane w sposób jasny, przystępny i zrozumiały<sup>36</sup>, a dzieci powinny mieć też czas na refleksję i przemyślenie, o czym wspominał Piramowicz: „Trzeba, [...] zostawić czas, aby co od ciebie słyszą lub z książki przeczytają, przemyśleli z zastanowieniem uwagi, tak zaraz w szkole, jako i w domu”<sup>37</sup>.

Zalecano odwoływać się do doświadczenia uczniów, „[...] tego uczyć, co pod zmysły podpada, a doświadczeniem więcej ich oświecać jak słowy [...]” i wskazywać na przydatność podawanej wiedzy<sup>38</sup>.

Pamiętać nade wszystko należy, stwierdzała Komisja, „że z ludźmi rozumnymi sprawa, chociaż z dziećmi sprawa”<sup>39</sup>. Z słów tych przebija nie tylko zrozumienie odrębności dziecka, ale głęboki dla niego szacunek jako pełnowartościowej istoty ludzkiej.

Nauczanie w pojęciu Komisji musi mieć charakter wychowujący, celem bowiem naczelnym jest „oświecić rozum i w sercu zaszczyć cnotę”, a obowiązek ten spoczywa zarówno na rodzicach, jak i na nauczycielach<sup>40</sup>.

We wskazówkach dotyczących wychowania widać zrozumienie dziecka i motywów jego zachowań, przebija przez nie dużo czułości, łagodności, a przede wszystkim wspomnianego już szacunku. Z dzieckiem zatem należy obchodzić się rozważnie, z wyrozumiałością, bez zbędnej surowości, ale i nadmiernego pobłażania. Edukacja moralna — pisano w *Ustawach* — „więcej na wprawie i rzeczywistym prowadzeniu ku dobrym obyczajom zależy, niż na upominaniu, przestrofach i namowach moralnych”<sup>41</sup>. „Nie bojaźnią — jak czytamy natomiast w *Przepisach do szkół parafialnych* — ale własną jęką dziecięcą potrzebą prowadzić go do powolności, inne wszystkie sposoby są zabronione, a tak posłuszeństwo będzie roztropne nie ślepe i podle”<sup>42</sup>. Widać tu nacisk na konieczność kształtowania człowieka,

<sup>31</sup> Tamże, s. 133.

<sup>32</sup> Tamże, s. 90. Por. *Przepisy od Komisji Edukacji Narodowej pensjomistrzom i mistrzyniom dane*, [w:] *Ustawodawstwo...*, s. 71; G. Piramowicz, *Powinności nauczyciela*, [w:] G. Piramowicz, *Powinności nauczyciela oraz wybór mów i listów*, oprac. K. Mrozowska, Skarby Biblioteki Narodowej, Wrocław 2005, s. 69.

<sup>33</sup> *Ustawy...*, s. 86.

<sup>34</sup> G. Piramowicz, *Powinności nauczyciela...*, s. 69.

<sup>35</sup> Tamże, s. 11.

<sup>36</sup> Patrz np. *Ustawy...*, s. 86.

<sup>37</sup> G. Piramowicz, *Powinności nauczyciela...*, s. 69.

<sup>38</sup> *Przepisy do szkół parafialnych...*, s. 21.

<sup>39</sup> *Ustawy...*, s. 86.

<sup>40</sup> *Przepisy do szkół parafialnych...*, s. 21.

<sup>41</sup> *Ustawy...*, s. 108.

<sup>42</sup> *Przepisy do szkół parafialnych...*, s. 21.



wyrabianie w nim woli czynienia dobra, odrzucenia ślepej tresury<sup>43</sup>. „Nie [należy — K.D.] odbierać dziecięciu wolności — upominała Komisja — [...], a tak jej smak i szacunek wcześniej da się im poznać”<sup>44</sup>. Podkreślano równocześnie wychowawczą wartość autorefleksji. „Często zatym sam z sobą rozmyślać będzie [...]” — czytamy w *Ustawach*<sup>45</sup>.

W tym kontekście pojawia się problem kar i nagród, interpretowany pod wyraźnym wpływem Locke’a. Komisja postuluje złagodzenie obyczajów, przedkłada wychowawczy walor nagradzania nad karaniem. „Łagodne po ojcowsku napominania, przestrogi, rady iść powinny przed strofowaniem, dopieroż przed karami” — tak ujmował tę ideę Piramowicz<sup>46</sup>.

Komisja wyraźnie zalecała, by kary były wymierzone sprawiedliwie, rozważnie, nigdy w złości<sup>47</sup>, trzeba bowiem pamiętać, że kara może mieć skutki odwrotne do zamierzonych, przywodząc, np. dzieci, do kłamstwa<sup>48</sup>. „[...] nieroztropność, surowość, a dopieroż gwałtowności zbytek w ukaraniu prowadzi za sobą skutki bardzo złe i częstokroć na całe życie ucznia wszystkie starania około jego edukacji wniwecz obraca”<sup>49</sup> — przestrzegał Piramowicz. Wyraźnie widać odchodzenie od kar fizycznych ku zasadzającym się „na umartwieniu umysłu”<sup>50</sup>, bowiem dziecko „musi zrozumieć swoją przewinę”<sup>51</sup>. Tym bardziej, że trzeba pamiętać, że dziecko jest tylko dzieckiem, a przyrodzonych mu zachowań nie można traktować jak przewin świadomych. Wyjaśniał przy tym z ogromnym zrozumieniem dziecka:

Tyle jest win dziecińczych, które można nazwać niewinnymi jako te, gdzie nic innego nie masz, prócz żywości wrodzonej tego wieku, albo gdzie zbytnia nieśmiałość i bojaźń przywodzi ich do wybiegów, bez umyślnej złości, zwłaszcza gdy się wstydyą być postrzeżonymi, że zmyślili, i tam dalej<sup>52</sup>.

Zrozumienie dla „żywości wrodzonej tego wieku” przebija niejednokrotnie ze wskazań Komisji. Docenienie roli wesołości, konieczności wychowywania w atmosferze pogodnej to zupełna nowość. Dzieci bowiem, jak czytamy w *Przepisach do szkół parafialnych*, należy „w rzeźwości i wesołości utrzymywać”<sup>53</sup>. W przepisach dla prowadzących pensje zapisano zaś:

[...] niech pensjo-mistrzowie i mistrzyni starają się młodzież w przystojną wprawić wesołość, i do rzeźwości przyuczyc, i niech się nie spodziewają pochwał od Komisji, kiedy jej prezentować będą dzieci z tą zaletą, że tak spokojne, jak co starego. Niech dzieci do spokojności i aplikacji zachęcają w czasie nauk, a do żywości i wesołości w innych godzinach<sup>54</sup>.

<sup>43</sup> Tak np. w *Przepisach do szkół parafialnych...*, s. 21/22 — stwierdzano: „Nie bojaźnią, ale własną jaką dziecięciu potrzebą prowadzić go do powolności, inne wszystkie sposoby są zabronione, a tak posłuszeństwo będzie rozropnie nie ślepe i podle”.

<sup>44</sup> *Przepisy do szkół parafialnych...*, s. 21/22.

<sup>45</sup> *Ustawy...*, s. 103.

<sup>46</sup> G. Piramowicz, *Powinności nauczyciela...*, s. 17.

<sup>47</sup> *Przepisy od Komisji Edukacji Narodowej pensjomistrzom i mistrzyniom dane*, [w:] *Ustawodawstwo...*, s. 75. Por. *Ustawy...*, s. 87.

<sup>48</sup> *Przepisy do szkół parafialnych...*, s. 21.

<sup>49</sup> G. Piramowicz, *Powinności nauczyciela...*, s. 19.

<sup>50</sup> *Ustawy...*, s. 101.

<sup>51</sup> Tamże, s. 87.

<sup>52</sup> G. Piramowicz, *Powinności nauczyciela...*, s. 17.

<sup>53</sup> *Przepisy do szkół parafialnych...*, s. 21. Por. *Przepisy od Komisji Edukacji Narodowej pensjomistrzom...*, s. 72.

<sup>54</sup> *Przepisy od Komisji Edukacji Narodowej pensjomistrzom...*, s. 74.

Już samo otoczenie powinno temu sprzyjać.

Izby szkolne mają być czyste, obszerne i wygodne „wesole ile można”, przyozdobione obrazami i mapami, aby dzieci nie patrzyły na szkołę jak na więzienie swoje, lecz jak na miłe mieszkanie<sup>55</sup>.

Docenienie przez Komisję znaczenia zabawy i rozrywki w życiu dziecka oraz roli odpoczynku i rekreacji koniecznej do utrzymania go w dobrej kondycji jest na gruncie polskim nowością. „Praca z rozrywką na przemiany jest pewnym środkiem do utrzymania zdrowia — pisał Piramowicz — Dzieci nie mogą być zdrowe bez wesołości, bez rozrywek. Tak ich wiek, tak natura niesie”<sup>56</sup>, zaś w *Ustawach* czytamy, że „przerwa i pofolgowanie w naukach nie tylko ożywieniem jest ochoty do większego w nich zasmakowania, ale też istotną edukacji częścią [...]”. Dzieci powinny mieć czas przeznaczony na codzienną rozrywkę oraz dwumiesięczne wakacje<sup>57</sup>.

Rozważania te prowadziły Komisję do refleksji na temat długości pobytu dzieci w szkole. Dał temu wyraz Piramowicz w jednym ze swych przemówień, stwierdzając, że pod uwagę trzeba brać

[...] z jednej strony naturę młodego wieku, którego żywość i ruchawość długo natężonej w słuchaniu pilności nie cierpi, [...] z drugiej strony umiarkowanie pracy nauczycieli [...]. Z tych uwag zdało się dosyć na codzienne w szkołach uczniów trzymanie godzin cztery<sup>58</sup>.

Ważne były dla Komisji kwestie związane z higieną, tym, co nazwalibyśmy dziś promocją zdrowia oraz wychowaniem fizycznym. To wszystko wynikało z ogromnej troski o dziecko, ze zrozumienia jego procesów rozwojowych i fizjologii, choć szalenie istotna była też kwestia zapewnienia ojczyźnie zdrowych i silnych obywateli.

Kokolwiek do udoskonalenia sił dziecięcia służy, nie może być miano za rzecz małą, a zatem ich pokarm, odzienie, pościel, miejsce mieszkania, powietrze, którym żyją, powinny być zważane, aby to wszystko pomagało do uformowania ludzi zdrowych, silnych i męжных<sup>59</sup>.

– zalecała Komisja w *Przepisach do szkół parafialnych*. Całość wysiłków wychowawczych powinna być skierowana na to, „aby każdy u nas od dzieciństwa miał zawsze myśl zdrową w ciele zdrowym”<sup>60</sup>. Wychowanie fizyczne powinno być też związane z wychowaniem moralnym. „Nie można być szczęśliwym — stwierdzano w *Ustawach* — nie można nabierać oświecenia umysłu, dzielności duszy, łatwości w używaniu jej władz, zdatności, zręczności w wykonaniu obowiązków swego stanu, bez mocnego i trwałego złożenia ciała [...]”<sup>61</sup>.

<sup>55</sup> *Przepisy do szkół parafialnych...*, s. 22.

<sup>56</sup> G. Piramowicz, *Powinności nauczyciela...*, s. 43.

<sup>57</sup> *Ustawy...*, s. 115.

<sup>58</sup> G. Piramowicz, *Przemówienie na otwarciu Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych 7 marca 1775 r.*,

[w:] G. Piramowicz, *Powinności nauczyciela oraz wybór...*, s. 128.

<sup>59</sup> *Przepisy do szkół parafialnych...*, s. 17.

<sup>60</sup> Tamże, s. 22.

<sup>61</sup> *Ustawy...*, s. 130.

Odpowiedzialnością za zdrowie dziecka, szczególnie w pierwszym okresie życia, obarczała Komisja rodziców. Powinni oni bacznie pilnować, kto się ich dzieckiem opiekuje, a im samym zalecała, „aby roztropne pomiarkowanie i śr zadek zachowywali w obchodzeniu się względem dzieci,

[...] zawsze jednak pewni u siebie być mają, iż gorąco, powietrze zamknięte, krępowanie, gnuśnie leżenie, miękka pościel, zbytnie w szaty otulenie, osłabia, wątli i zniewierściiałym czyni żyć zaczynającego człowieka. [...] Za wzmagającym się wiekiem i wzrostem dziecięcia, pomnażać w nim należy rzeškość, szykowność i siłę, dając mu wolność biegania i skakania, uprawując go, bez zbytniego silenia, w okazywanie i nabywanie mocy [...]”<sup>62</sup>

– czytamy w *Ustawach*.

Podkreślano ogromne znaczenie ruchu na świeżym powietrzu. Piramowicz upominał: „Niechaj dzieci po wsiach i miasteczkach jak najwięcej bawią się na otwartym, a żywym powietrzu. Niech będą w ruchu i biegu”<sup>63</sup>, a w *Przepisach do szkół parafialnych* powoływano się nawet na autorytet Platona, który na ten temat „szczególniejsze napisał ustawy, aby się przez mocowanie, ruszanie, mordowanie wprawiali w chybkność, zręczność i siłę”<sup>64</sup>.

Codziennie przechadzki „bez wymówki niepogody” powinny być łączone z ćwiczeniami<sup>65</sup>, w czasie których

biegać im pozwolą, zabraniając jednak zbytecznego zgrzania się, a osobliwie pilnować im się przykazuje, żeby dzieci nie piły, zgrzawszy się, i przy każdej okazji nie zaniedbają zapowiadać młodzieży, jak to jest niebezpieczno, napić się zgrzanemu. Ten artykuł surowo się zaleca.

W razie niepogody zalecano grę w piłkę lub wolanta w domu<sup>66</sup>. Ponadto zachęcano, by dzieci zajmowały się pracami ręcznymi „przez co umacniając się ciało, zdrowie i żywość fizycznego temperamentu, orzeźwia władzę duszy i rozumu”<sup>67</sup>.

Szacunek dla dziecka jako pełnowartościowego człowieka przenika pisma Komisji i jest to zmiana o charakterze przełomowym. Szacunek ten powinien przejawiać się w bardzo różnych aspektach. Przede wszystkim „ma sobie nauczyciel postępować z dziećmi jak z rozumnymi stworzeniami, mówiąc z nimi jako z ludźmi, rozsądnie, do rzeczy, z oświeceniem i przekonywaniem”<sup>68</sup>, nie obrażać uczniów „mową dumną, zapalczywą, próżną, grubiańską”<sup>69</sup>. Rodzice zaś powinni jeszcze pamiętać, że nie należy się dziećmi popisywać<sup>70</sup>.

Zwracano uwagę, że nauczyciel powinien zaskarbić sobie zaufanie uczniów i nigdy go nie zawieść. Ma również obowiązek dotrzymywania tajemnicy powierzonych sekretów.

<sup>62</sup> *Ustawy...*, s. 131–132.

<sup>63</sup> G. Piramowicz, *Powinności nauczyciela...*, s. 45.

<sup>64</sup> *Przepisy do szkół parafialnych...*, s. 17.

<sup>65</sup> *Ustawy...*, s. 114.

<sup>66</sup> *Przepisy od Komisji Edukacji Narodowej pensjomistrzom...*, s. 74.

<sup>67</sup> *Przepisy do szkół parafialnych...*, s. 21. Por. *Ustawy...*, s. 105.

<sup>68</sup> G. Piramowicz, *Powinności nauczyciela...*, s. 53.

<sup>69</sup> *Ustawy...*, s. 86.

<sup>70</sup> *Ustawy...*, s. 132.

Mieć w nim będą uczniowie zaufanie — pisał na ten temat Piramowicz — kiedy im łagodnego przystępu nigdy nie odmówi, wątpliwości cierpliwie wysłucha, w błędach po ojcowsku ostrzeże, kiedy się czego sekretnego dowie, ani tego, który doniósł, nie wyda, ani tego, którego się tajemnie doniesienie tycze, jawnie nie wytchnie, ale potajemnie rzecz wyrozumie i napomni [...]”<sup>71</sup>.

Wielokrotnie podnosiła Komisja kwestię równego traktowanie dzieci bez względu na ich pochodzenie społeczne czy stopień zamożności. „Równość wszelkiej kondycji między dziećmi utrzymywać [...], pomnąc, iż dzieci szlacheckie równie jak chłopskie, nie są innego w społeczności tylko dzieci” — nakazywano w *Przepisach do szkół parafialnych*<sup>72</sup>. W *Ustawach* zaś pisano, iż nie należy „ubliżać im przez żadne względy urodzenia, przywiązania, pokrewieństwa”<sup>73</sup>. Problemowi temu poświęcił też sporo miejsca Piramowicz, pisząc:

Bardzo by niegodziwie czynił [nauczyciel — K.D.], gdyby któremu urodzenie, ubóstwo w domu, w odzieniu wymawiał na zawstydenie. Będąc jakoby powszechnym ojcem uczniów sobie powierzonych, wszystkie jak dzieci równo kochać powinien, znać ma, że człowieka, jakim on sam jest, w każdym stanie szanować mu należy, im kto jest podług ludzkiego niższy stanu, im jest uboższy, tym bardziej po ludzku postępować z nim, tym więcej go ochraniać, pocieszać i serca mu dodawać poczciwość każe [...]”<sup>74</sup>.

Zachowywania szacunku wobec siebie należało też uczyć dzieci, tak by uczniowie okazali sobie miłość i szacunek, byli względem siebie uczynni i wzajemnie pomocni<sup>75</sup>.

Ze znajomości psychiki dziecka i zrozumienia jego potrzeb wynika też zalecenie, które ma charakter nowości, wręcz stoi w kontraście ze zwyczajami panującymi w szkołach jezuickich — docenienie roli przyjaźni i kontaktów między rówieśnikami. „Doświadczenie uczy — pisano w *Ustawach* — iż zebrane w szkołach przyjaźnie najtrwalsze i najpożyteczniejsze bywają”<sup>76</sup>.

Przemiany w sposobie odnoszenia się do dzieci widoczne są nie tylko na gruncie rodziny czy szkoły. Przejawiają się na innych jeszcze polach. Symptomatyczne jest, że właśnie w tym czasie rodzi się literatura przeznaczona specjalnie dla dzieci<sup>77</sup>. Nowemu stosunkowi do dzieciństwa zaczyna odpowiadać nowa pobożność wraz z nową ikonografią, w której dziecko zaczyna zajmować główne miejsce — jako Dzieciątko Jezus czy pod postacią małych świętych. Jest to też czas narodzin kultu Anioła Stróża<sup>78</sup>.

<sup>71</sup> G. Piramowicz, *Powinności nauczyciela...*, s. 13.

<sup>72</sup> *Przepisy do szkół parafialnych...*, s. 21. *Ustawy...*, s. 86.

<sup>73</sup> *Ustawy...*, s. 105.

<sup>74</sup> G. Piramowicz, *Powinności nauczyciela...*, s. 13. „Nauczyciel z jak największą roztropnością i łagodnością postępować powinien z ubogimi uczniami, szanując w nich bliźniego, szanując własny ich stan. Przeto nie ma żywymi słowy fukać, kar cielesnych, chyba rzadko, za znaczniejsze występki i z pomiarkowaniem używać; powinien o chorobach ich i innych przykrościach dowiadywać się, a pomocy od pasterzów duchownych, od panów lub dozorców dóbr zaciągać” *Ustawy...*, s. 118, też s. 106.

<sup>75</sup> *Ustawy...*, s. 105.

<sup>76</sup> *Ustawy...*, s. 105.

<sup>77</sup> W Polsce początkowo sięgano po tłumaczenia i tak np. w latach 1782–1786 ukazywał się *Przyjaciel dzieci* Arnauda Berquina w tłumaczeniu Anny Nakwaskiej, zaś w 1795 r. przetłumaczono *Przyjaciela dzieci* Friedricha E. von Rochowa. Por. K. Bartnicka, *Dziecko...*, s. 85–86; P. Ariès, *Historia...*, s. 173–175.

<sup>78</sup> P. Ariès, *Historia...*, s. 175–183.

Przemiany zachodzą też na gruncie prawa. W powstających w ostatniej ćwierci XVIII w. projektach zbiorów praw, w *Zbiorze praw sądowych* Andrzeja Zamoyskiego (1776) czy *Kodeksie Stanisława Augusta*, starano się zrównać ojca i matkę w sprawowaniu władzy rodzicielskiej i w sprawach majątkowych dzieci. Pod wpływem idei oświecenia torowała sobie drogę myśl, iż punktem wyjścia w karaniu nieletnich i młodocianych powinien być nie tyle czyn przestępczy, ile osobowość przestępcy rozpatrywana w kontekście sytuacji społeczno-rodzinnej. Wiek dziecięcy, którego granicę stanowił 12 rok życia, miał być okresem absolutnej nieodpowiedzialności karnej, zaś wiek od 12 do 18 lat okresem względnej odpowiedzialności, jeśli małoletni, popełniając czyn przestępczy, nie uświadamiał sobie jego charakteru godzącego w przepisy prawa. Nowe podejście do dzieci widać też w złagodzeniu kar w stosunku do nieletnich. Małoletni nie mogli być skazywani na karę śmierci, poza przypadkiem zabójstwa rodziców lub dziadków. Powoli problem walki z przestępczością nieletnich sprowadzany był na płaszczyznę opieki wychowawczej, a nie tylko stosowania kary<sup>79</sup>.

Druga połowa XVIII w. to czas wielkich przeobrażeń i czas wielkiego przewrotu umysłowego. To jednym z elementów tego przewrotu były narodziny nowej wrażliwości na problemy dziecka. Ważną rolę w tym procesie odegrała publicystyka, rozwój czytelnictwa traktatów i powieści pedagogicznych, uwidoczniające się skutki reform szkolnych podejmowanych jeszcze w pierwszej połowie XVIII w. Podnosił się poziom kultury pedagogicznej społeczeństwa polskiego. Rodzice i nauczyciele coraz bardziej byli świadomi celów wychowania, rosła życzliwość i emocjonalny stosunek do dziecka, a przede wszystkim powiększał się zasób ich wiedzy na temat wychowania. Te zmiany szczególnie widoczne są od lat 80. XVIII w. stanowiących cezurę między okresem tradycyjnych form wychowania i stosunków z dziećmi w rodzinach a okresem przyspieszonych przemian<sup>80</sup>. Były to jednak procesy długotrwałe i powolne, jak wszystko, co dotyczy przemian w mentalności, wspomnienia dotyczące dzieciństwa pochodzące nawet z końca XIX wieku wskazują, jak powoli one przebiegały. Pamiętać jednak trzeba o tym, o czym słusznie przypomina J. Gélis, że:

[...] dobro dziecka lub obojętność wobec niego to nie są z pewnością cechy, które charakteryzowałyby taki czy inny okres w historii. Obie te postawy współlistniają w łonie tego samego społeczeństwa i jedna lub druga dominuje w określonym momencie z powodów kulturowych czy społecznych, które nie zawsze łatwo można od siebie oddzielić<sup>81</sup>.

Od XVIII w. zaczęło niewątpliwie dominować dobro dziecka.

---

<sup>79</sup> K. Bartnicka, *Dziecko...*, s. 85–86; L. Grochowski, *Początki nauczania dzieci upośledzonych i zorganizowanej opieki nad moralnie zaniedbanymi*, [w:] *Dzieje szkolnictwa i pedagogiki specjalnej*, pod red. S. Mauersberga, PWN, Warszawa 1990, s. 54–56. Głównym propagatorem tej orientacji był markiz Cesare Bonesana di Beccaria, a wpływy włoskiej szkoły prawa były duże.

<sup>80</sup> K. Bartnicka, *Dziecko...*, s. 86.

<sup>81</sup> J. Gélis, *Indywidualność...*, s. 337.

*Katarzyna Dormus*

## CHILDREN IN THE PERIOD OF THE COMMISSION OF NATIONAL EDUCATION

### Summary

The second half of the 18th century was a time of significant intellectual developments. One of them was a change in the attitude towards children and childhood. Journalistic and educational writing as well as educational reforms — especially those conducted by the Commission of National Education — played an important role in that process. At the time, the educational culture in the Polish society was growing. Parents and teachers were becoming increasingly aware of the goals of education, and their attitude toward children was warming up. All such changes became conspicuous in the 1780s, a time of rapid transformation, away from traditional educational models.