Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 19/11/2026 07:57:12

WYDAWNICTWO UMCS

ANNALES
UNIVERSITATIS MARIAE CURIE-SKŁODOWSKA
LUBLIN – POLONIA

VOL. VI SECTIO N 2021

ISSN: 2451-0491 • e-ISSN: 2543-9340 • CC-BY 4.0 • DOI: 10.17951/en.2021.6.155-184

Dziecko wiejskie na tle polskiego dyskursu edukacyjnego dwudziestolecia międzywojennego, czyli o mniej znanym przyczynku do regionalizmu w szkole

Rural Child in the Polish Educational Discourse during the Interwar Period or about Less Known Roots of Regionalism at School

Anna Mlekodaj

Podhalańska Państwowa Uczelnia Zawodowa w Nowym Targu
Instytut Humanistyczno-Społeczny
ul. Kokoszków 71, 34-400 Nowy Targ, Polska
qaz10@poczta.onet.pl
https://orcid.org/0000-0001-9883-2320

Abstract. The article is devoted to the process of discovering the specificity of life and development of a village child, initiated at the turn of the second and third decades of the 20th century. It was one of the consequences of the then developing educational discourse, supported by the achievements of child psychology, pedology, and the New Upbringing trend. In 1929, the first Polish research on the level of development of children from urban and rural environments was conducted. The results were very unfavorable for children from the countryside. This gave an impulse for further action. In 1930, in the pages of "Praca Szkolna" ("School Work"), a competition was announced among teachers to describe a rural child from various regions. Twenty-two papers were submitted, the best of which were published in the book *Dziecko wsi polskiej* (*A Child of the Polish Countryside*). These works allowed us to penetrate both the problems faced by rural children at school and the difficulties faced by teachers working in the countryside. To a large extent, they resulted from the lack of a proper diagnosis of the educational and upbringing needs of a rural child and from

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 19/11/2026 07:57:12

difficulties in cooperation between schools and villages. The perspective of changes in this area was opened only by regionalism, introduced to school curricula as a result of the education reform in 1932, which was to support the education of rural children and contribute to the integration of the school with the local community. Thus, the teaching characteristics of a rural child contributed, in a sense, to the introduction of regionalism in Polish schools.

Keywords: educational discourse; pedology; needs of a rural child; rural child; regionalism; education reform

Abstrakt. Artykuł jest poświęcony zainicjowanemu na przełomie drugiej i trzeciej dekady XX wieku procesowi odkrywania specyfiki życia i rozwoju dziecka wsi. Było to jedną z konsekwencji rozwijającego się wówczas dyskursu edukacyjnego, wspartego osiągnięciami psychologii dziecięcej, pedologii, a także nurtu Nowego Wychowania. W 1929 roku przeprowadzono pierwsze w Polsce badania poziomu rozwoju dzieci ze środowisk miejskich i wiejskich. Wyniki były bardzo niekorzystne dla dzieci ze wsi. Dało to impuls do dalszych działań. W 1930 roku na łamach „Pracy Szkolnej" ogłoszono wśród nauczycieli konkurs na charakterystykę dziecka wiejskiego z różnych regionów. Nadesłano 22 prace, z których najlepsze zostały opublikowane w książce pt. *Dziecko wsi polskiej*. Prace te pozwoliły wniknąć zarówno w problemy, z jakimi wiejskie dzieci spotykały się w szkole, jak i w trudności, z jakimi spotykali się nauczyciele pracujący na wsi. W dużej części wynikały one z braku właściwej diagnozy edukacyjnych i wychowawczych potrzeb dziecka wiejskiego oraz z trudności we współpracy między szkołą a wsią. Perspektywę zmian w tym zakresie otworzył dopiero regionalizm, wprowadzony do programów szkolnych w wyniku reformy oświaty w 1932 roku, który miał wesprzeć edukację wiejskich dzieci, a także przyczynić się do integracji szkoły ze środowiskiem lokalnym. Nauczycielskie charakterystyki dziecka wiejskiego przyczyniły się więc w pewnym sensie do wprowadzenia regionalizmu w polskich szkołach.

Słowa kluczowe: dyskurs edukacyjny; pedologia; potrzeby dziecka wiejskiego; dziecko wiejskie; regionalizm; reforma oświaty

WPROWADZENIE

Naukowy dyskurs poświęcony dziecku i dzieciństwu jest, podobnie jak każdy inny, procesem. Podjęty na przełomie XIX i XX wieku, trwa do dziś, przechodząc przez różne fazy i modyfikacje. Historyczna ciągłość pozwala dostrzec jego symboliczną naturę, polegającą na tym, że kreuje swój przedmiot na miarę wiedzy, potrzeb i społecznych oczekiwań zarówno tych, którzy go w danym czasie współtworzą, jak i tych, którzy z niego korzystają. Przedmiotem dyskursu są pojęcia, które ulegają kolejnym redefinicjom, formułowanym zgodnie z aktualnymi w danym czasie trendami badawczymi, spychając inne punkty widzenia na dalszy plan. Także narracja dyskursu poświęconego dziecku ujęta w perspektywie historycznej układa się w kolekcję kolejnych fokalizacji, które przybrały formę mniej lub bardziej spetryfikowanych motywów, symbolizujących relacje między jej podmiotem a przedmiotem.

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 19/11/2026 07:57:12

Barbara Smolińska-Theiss (2010), analizując kluczowe przełomy w rozwoju badań nad dzieciństwem (w tym w kontekście wychowawczo-edukacyjnym), wyznaczyła trzy symboliczne „przejścia". Pierwsze z nich, należące do ruchu Nowego Wychowania, stworzyło ideę „dziecka-gwiazdy" lub „dziecka-nadziei". Wydobyte z epistemologicznego nieistnienia dzieci stały się nagle największym zobowiązaniem ludzkości; zaangażowanie w ich potrzeby, kształcenie i wychowywanie na prawych, wolnych i szczęśliwych ludzi miało być kluczem do lepszej przyszłości świata. Kiedy z różnych powodów koncepcja ta się wyczerpała, zastąpiła ją idea „wyemancypowanego dziecka-podmiotu", którego spontaniczna kreatywność miała być głównym drogowskazem zarówno dla rodziców, jak i dla pedagogów. Nawiązując do poglądów Jean-Jacquesa Rousseau, zakładano, że jeśli usunie się przeszkody blokujące z zewnątrz naturalny proces rozwoju i wychowania, ten dokona się niejako spontanicznie. Trzecie „przejście", określone przez badaczkę jako „dziecko-obywatel", wyeksponowało jego społeczny aspekt. W myśl tej koncepcji przyjęto, że badania nad dzieciństwem dostarczają istotnych i marginalizowanych wcześniej danych, weryfikujących dotychczasową wiedzę na temat struktury społeczeństw i panujących w nim relacji. Współcześnie coraz wyraźniej rysuje się kolejne „przejście", skoncentrowane na „dziecku płaskiego świata" (Fabiański 2013: 35), czyli dziecku uwikłanym w świat mediów. Najnowsze doświadczenia zdalnej edukacji zapewne przyczynią się do dalszego rozwoju naukowej refleksji dotyczącej rodzaju, warunków oraz następstw intensywnej i różnorodnej aktywności dziecka w sieci. Tematyka ta, łącząca specjalistów z wielu dyscyplin, prawdopodobnie na jakiś czas zdominuje dyskurs poświęcony dzieciństwu, również w aspekcie edukacyjnym.

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie mniej znanego, choć z pewnych powodów istotnego epizodu współtworzącego polską refleksję nad dzieckiem i dzieciństwem w latach 30. XX wieku. Ideowo wpisywał się on w etap „dziecka-gwiazdy", pozostając w zgodzie z założeniami ówczesnej pedagogiki i psychologii. Rzecz dotyczyła dziecka wsi. W 1930 roku na łamach „Pracy Szkolnej" ukazał się artykuł Marii Librachowej *Dziecko wstępujące do szkoły*, w którym autorka zwróciła się do nauczycieli z prośbą o nadsyłanie zbiorowych charakterystyk uczniów wiejskich szkół powszechnych z różnych okolic Polski. Apel spotkał się z dużym zainteresowaniem ze strony środowiska nauczycielskiego. Zachęcona tym redakcja pisma ogłosiła konkurs na zbiorczą charakterystykę dzieci poszczególnych regionów. Aby ocena była możliwa oraz by pracom nauczycielskim można było przypisać walor poznawczy, ułożono konspekt, według którego powinna być napisana każda z nich. Nadesłano 22 teksty spełniające wymogi formalne stawiane przez organizatorów, a także kilka innych, które choć zostały zdyskwalifikowane, wniosły pewną wiedzę na temat wiejskiego dziecka

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 19/11/2026 07:57:12

z początku lat 30. XX wieku. Najlepsze charakterystyki opublikowano w książce pt. *Dziecko wsi polskiej. Próba charakterystyki*, która ukazała się nakładem „Naszej Księgarni" oraz Związku Nauczycielstwa Polskiego (ZNP) w Warszawie w 1934 roku.

Analiza dyskursu nakazuje opisanie jego istotnych składników oraz domaga się odpowiedzi na pytania: kto go współtworzy, w myśl jakich założeń oraz w jakim momencie historycznym. Stworzone przez nauczycieli-praktyków, a opublikowane przez ZNP zbiorowe charakterystyki stanowią niewątpliwie wydarzenie dyskursywne. Aby je poprawnie zinterpretować, konieczne jest przedstawienie jego kontekstu. Należy więc uwzględnić ideowe, społeczne i polityczne tło dyskursu, którego było częścią i do którego nawiązywało także w warstwie językowo-stylistycznej.

W dwudziestoleciu międzywojennym polską myśl pedagogiczną zdominowały założenia nurtu Nowego Wychowania (Wolter 2014) oraz młodej dyscypliny nauki zwanej pedologią. Ówczesne środowiska związane z edukacją podzielały przekonanie o potrzebie naukowego poznania dziecka oraz o ogromnym potencjale nowoczesnej szkoły w zakresie kształcenia człowieka na miarę XX wieku. Jak słusznie podkreśla Smolińska-Theiss, przekonania te miały niekiedy posmak utopii.

> Uczone grono psychologów i pedagogów zgromadzone w laboratoriach Genewy, Brukseli z wielką wiarą i naiwnością mierzyło, ważyło, badało rozwój dziecka. Uczonym wydawało się, że potrafią wyrwać Panu Bogu tajemnice rozwoju małego człowieka i dzięki naukowym metodom pielęgnacji i wychowania zbudują dziecięcy twór wolny od wszelkiego zła i ludzkich słabości. (Smolińska-Theiss 2010: 16)

Równocześnie nasze młode państwo borykało się z wieloma problemami, do których należała także organizacja jednolitego systemu oświaty w trzech częściach Polski, scalanych na nowo w jeden organizm. Warunki pracy szkoły powszechnej, szczególnie na prowincji, odbiegały od zachodnioeuropejskich standardów. Wiejscy nauczyciele na co dzień konfrontowali wyniesioną z seminariów teorię z surową praktyką szkolną, która często wymagała przewartościowania wielu pedagogicznych dogmatów.

MIĘDZY IDEAŁAMI A RZECZYWISTOŚCIĄ

Budowanie od podstaw polskiego szkolnictwa w Drugiej Rzeczypospolitej było z jednej strony ogromnym wysiłkiem dla państwa, z drugiej zaś wielką szansą. Polskie społeczeństwo, które przez okres zaborów zachowało poczucie tożsamości

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 19/11/2026 07:57:12

i jedności, po odzyskaniu niepodległości musiało się zmierzyć z nawarstwionymi podziałami oraz głębokim wewnętrznym zróżnicowaniem. Systemy polityczne, gospodarcze i ekonomiczne państw zaborczych mniej lub bardziej bezpośrednio formowały mentalność Polaków. Potrzeba więc było na nowo zbudować więzi społeczne oraz wdrożyć obywateli do odpowiedzialności za własną ojczyznę. Taką właśnie misję powierzono polskiej szkole. Równocześnie tworzenie od podstaw systemu narodowej edukacji w trzeciej dekadzie XX wieku pozwalało mieć nadzieję na uniknięcie wielu błędów. Dysponowano bowiem nowoczesną wiedzą, która otwierała bardzo obiecujące perspektywy. W 1892 roku w Chicago odbył się I Kongres psychologii dziecięcej. Jego organizator, Stanley Hall, był jednym z ważniejszych przedstawicieli empirycznych badań nad procesem rozwoju dziecka. W Europie podobne prace badawcze prowadzili między innymi Bernard Perez, Alfred Binet i Edward Claparède. Ich dorobek naukowy był znany również polskiemu odbiorcy. W 1890 roku nakładem warszawskiej księgarni Gebethnera i Wolfa ukazał się polski przekład czwartego wydania rozprawy Pereza pt. *Psychologia dziecka* w tłumaczeniu Marii Dzierżanowskiej. Z kolei w 1919 roku Maria Szymanowska umożliwiła polskiemu czytelnikowi zapoznanie się z pracą Bineta pt. *Pojęcia nowoczesne o dzieciach* (1909). Rozprawa Claparède'a pt. *Psychologia dziecka i pedagogika eksperymentalna* (1905) ukazała się w polskim tłumaczeniu Marii Górskiej w 1927 roku. Osiągnięcia psychologii, polegające na naukowym opisie poszczególnych stadiów rozwoju dziecka i związanych z nimi jego potrzeb i możliwości, wzmocniły koncepcje nawiązujące do poglądów Jean-Jacquesa Rousseau i rozwinęły je w kontekście nobilitacji okresu dzieciństwa. Ellen Key w wydanej w 1900 roku książce *Stulecie dziecka*, dedykowanej rodzicom, którzy „wierzą, że w nowym stuleciu nowego człowieka stworzą", postulowała pajdocentryczny model wychowania, zarówno w domu, jak i w szkole. Domagała się uwolnienia dziecka od rygorów narzucanych przez zdominowane ekonomią i polityką społeczeństwo, dla którego oficjalna edukacja jest jednym z narzędzi doraźnej manipulacji, a w konsekwencji także trwałego zniewolenia. Pisała:

> Epoka nasza domaga się „osobistości", ale będzie się domagać daremnie, póki nie damy dzieciom żyć i kształcić się jako indywidualnym jednostkom, póki im nie pozwolimy mieć własnej woli – słowem, póki nie przestaniemy w szkołach dusić i tłumić surowego materiału indywidualności, których potem nadaremnie poszukujemy w życiu. (Key 1904: 65)

Warto zaznaczyć, że dzięki tłumaczeniu Izabeli Moszczeńskiej książka *Stulecie dziecka* została uprzystępniona polskiemu czytelnikowi zaledwie cztery lata po jej ukazaniu się w języku oryginalnym.

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 19/11/2026 07:57:12

Pierwsze dekady XX wieku przyniosły również nowe spojrzenie na szkolną edukację. Wszechobecny herbartyzm zaczął być stopniowo wypierany przez formujące się wówczas koncepcje ruchu Nowego Wychowania. Opierając się na ustaleniach nowoczesnej psychologii, a także kierując się potrzebami współczesnego świata, który wymagał od człowieka nie tyle zasobu statycznej wiedzy, ile umiejętności szybkiej reakcji oraz rozwiązywania problemów, John Dewey stworzył koncepcję szkoły pracy. Postulował, aby asymilację wiedzy zastąpić twórczym działaniem, które winna poprzedzać spontaniczna ciekawość ucznia. Aktywność poznawcza dziecka, wynikająca z samej jego natury, sprzeciwiała się biernemu przyswajaniu wiedzy, stymulowanemu karą i dyscypliną (Dewey 1967: 19). Te i inne poglądy pedagogiczne Deweya, koncepcja szkoły pracy i założenia nauczania problemowego były szeroko dyskutowane także na łamach polskiej prasy pedagogicznej dwudziestolecia międzywojennego (Sobczak 1998).

Europejska myśl pedagogiczna miała również polskich przedstawicieli. Do tego grona należy zaliczyć przede wszystkim Józefę Joteyko. Ta wybitna polska uczona, pierwsza kobieta wykładająca w Collège de France[1], jest uważana za współtwórczynię pedologii (Sedlaczek 1928). Zgodnie z ówczesnymi tendencjami nauka ta koncentrowała się na dziecku rozumianym jako osoba w procesie formowania własnej istoty. Wykształcenie medyczne przygotowało J. Joteyko do badań z pogranicza fizjologii i psychologii. Z czasem uczona skoncentrowała się na problematyce związanej z rozwojem dziecka, a co za tym idzie na metodach, jakimi winno się ów rozwój wspierać. W 1911 roku polska uczona zorganizowała w Brukseli I Międzynarodowy Kongres Pedologiczny, który miał zarazem polityczny wydźwięk. Już po odzyskaniu niepodległości tak o nim pisała:

> Przypomnę również, że na I Międzynarodowym Kongresie Pedologicznym […] po raz pierwszy Polska została oficjalnie zapisana w poczet krajów biorących udział w zjeździe; nazwa „Pologne" stanęła na równi z nazwami innych krajów. Dotychczas na kongresach międzynarodowych Polska figurowała jako pododdział Rosji bądź Austrii; najwyżej udawało się stworzyć niezależny Komitet Polski. (Joteyko 1918a: 6)

[1] Józefę Joteyko z Polaków, którzy dostąpili zaszczytu wykładania w tej prestiżowej uczelni Francji, poprzedził tylko Adam Mickiewicz. Stanisław Sedlaczek w okolicznościowym wydawnictwie, które ukazało się w roku śmierci Pani Profesor, odnotował, że nazajutrz po jej wykładzie (tj. 26 stycznia 1916 roku) prasa paryska pisała: „Collège de France zostało zaszczycone przyjęciem tej polskiej uczonej". Joteyko prowadziła także wykłady na Sorbonie oraz na uniwersytecie w Lyonie (Sedlaczek 1928: 4).

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 19/11/2026 07:57:12

W obradach Kongresu polscy delegaci wyraźnie zaznaczyli swoją obecność nie tylko liczebnością, ale przede wszystkim interesującymi wystąpieniami. Był to wynik między innymi bliskiej współpracy J. Joteyko z ojczyzną. Jak sama wspominała, w latach poprzedzających Kongres kilkakrotnie objeżdżała kraj z odczytami z dziedziny pedologii i psychologii pedagogicznej, prowadziła wykłady w Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie. Ponadto miała ścisłe związki z Towarzystwem Pedologicznym we Lwowie, gdzie wygłosiła cykl wykładów adresowanych do galicyjskich nauczycieli i słuchaczy seminariów. Innym pokłosiem jej aktywności był Międzynarodowy Fakultet Pedologiczny, zorganizowany przez uczoną w 1912 roku w Brukseli. Chociaż działał zaledwie dwa lata (do wybuchu I wojny światowej), cieszył się ogromnym zainteresowaniem. Z jego wykładów i seminariów, prowadzonych przez wybitnych specjalistów z zakresu psychologii, fizjologii, antropologii i pedagogiki, skorzystało około 500 Polaków. Znalazła się wśród nich nauczycielka zakopiańskiej szkoły ludowej – Stefania Chmielakówna, która o istnieniu Fakultetu dowiedziała się z jednego z wykładów wygłoszonych przez Józefę Joteyko w Zakopanem. W swoich pamiętnikach tak opisała okres studiów:

> Co do Brukseli, nie będę opisywała tego, jak mi Bóg pozwalał tam karmić umysł i serce, bo na to trzeba by osobnej księgi. Dobrze mi tam było. Były to prawdziwe wakacje dla ducha i ciała. Nie męczyło mnie i nie wysilało nauczanie. Dowiadywałam się mnóstwa rzeczy nowych, nieznanych, jakby powiedzieć, technik duszy, zewnętrznego jej aparatu. Mózg, nerwy, biologia i psychologia doświadczalna to jakby otwieranie rozdziałów nowej książki, która poucza na zewnątrz, czym ta dusza jest[2].

Spośród międzynarodowego grona słuchaczy Fakultetu Pedologicznego dwie Polki – Maria Grzegorzewska i Maria Librachowa – uzyskały stopień naukowy doktora, obie też odegrały istotną rolę w kształtowaniu polskiej szkoły w dwudziestoleciu międzywojennym. Wszechstronna działalność J. Joteyko przyczyniła się do upowszechnienia w środowisku polskich nauczycieli najnowszych osiągnięć pedologii i związanych z nią zasad pedagogiki opartej na znajomości psychologii dzieci i młodzieży. Ponadto uczona wielokrotnie zabierała głos w sprawie tego, jaki kształt powinna przybrać edukacja w Drugiej Rzeczypospolitej (zob. Joteyko 1918a, 1918b, 1921, 1926, 1927).

[2] Fragment niepublikowanego rękopisu pamiętnika Stefanii Chmielakówny, znajdującego się w posiadaniu autorki artykułu.

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 19/11/2026 07:57:12

Także w kraju kształt edukacji w wolnej Polsce był przedmiotem dyskusji toczonej na długo przed odzyskaniem formalnej niepodległości. Powołana przez Stowarzyszenie Nauczycielstwa Polskiego na początku listopada 1914 roku Komisja Pedagogiczna rozpoczęła pracę nad zarysem koncepcji organizacyjnej i programowej szkolnictwa w Drugiej Rzeczypospolitej (Falski 1958: 169). Koncepcja ta otworzyła okres reform polskiej oświaty oraz wzmożonych dyskusji na temat kształtu polskiego szkolnictwa, które toczą się do dziś[3].

Podsumowując dotychczasowe rozważania, warto podkreślić, że u progu niepodległości polscy pedagodzy mieli nie tylko wiedzę na temat nowoczesnej psychologii i pedagogiki dziecięcej, lecz także często współtworzyli ją na arenie międzynarodowej. Nie dziwi więc, że organizowanie od podstaw krajowej edukacji mogło się im jawić jako szansa wdrożenia w życie najnowszych ideałów kształcenia i wychowania młodzieży. Szczególnie dużą wagę przypisywano szkole powszechnej, mającej zastąpić szkołę ludową, która dotychczas była jedyną w miarę przystępną[4] formą kształcenia dzieci wiejskich. Nie mając systemowego połączenia ze szkołami wyższego szczebla, nie otwierała ona jednak nawet przed najzdolniejszymi wychowankami drogi do dalszej nauki. Świadectwo ukończenia szkoły ludowej nie tylko nie uprawniało do kontynuowania nauki w gimnazjum, ale nawet nie dawało gwarancji, że absolwent ma wystarczający zasób wiedzy, aby pomyślnie przejść egzamin wstępny. Nowa polska szkoła powszechna miała to radykalnie zmienić. Pomyślana jako pierwszy etap edukacji każdego dziecka, stawiała sobie za cel również umiejętne kierowanie dalszymi losami swoich absolwentów (Grochowski 1990: 230). W myśl założeń pedologii nauczyciele winni uważnie obserwować swoich uczniów, poznać ich środowisko rodzinne, sytuację materialną, a przede wszystkim zainteresowania, naturalne skłonności, przejawiane uzdolnienia, wrodzone talenty, a wszystko po to, aby skierować ich na odpowiednie tory dalszego rozwoju. Postanowienia prawne zdawały się ułatwiać realizację tej misji, ale trudna rzeczywistość gospodarczo-ekonomiczna państwa szybko kazała mierzyć zamiary według sił.

Ustanowiony na mocy Konstytucji marcowej obowiązek szkolny nakazywał, aby każde dziecko w roku, w którym kończy 7 lat, rozpoczęło naukę w ogólnie

[3] W ciągu 100 lat niepodległości określona zapisami Konstytucji marcowej z 1921 roku polska edukacja była poddawana reformie lub znaczącym modyfikacjom w latach: 1924, 1926, 1932–1933, 1948, 1956, 1961, 1971, 1989, 1999, 2017. Jak widać, średnio co dekadę starano się modernizować system nauczania.

[4] Należy pamiętać, że przed odzyskaniem niepodległości jedynie w zaborze pruskim obowiązek szkolny był surowo egzekwowany. W zaborze austriackim obowiązek funkcjonował, ale słabo rozwinięta sieć szkół ludowych nie gwarantowała każdemu dziecku możliwości jego realizacji. W zaborze rosyjskim natomiast nie było przymusu szkolnego.

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 19/11/2026 07:57:12

dostępnej i bezpłatnej szkole powszechnej. Obowiązek obejmował wszystkich do ukończenia 14. roku życia. Jeśli na terenie gminy znajdowało się co najmniej 40 dzieci w wieku szkolnym, była ona zobowiązana do uruchomienia szkoły na swoim terenie. Przyjęta w 1922 roku ustawa o zakładaniu i utrzymywaniu publicznych szkół powszechnych (cedująca część kosztów na gminę) określiła, że droga dziecka do szkoły nie może przekraczać 3 kilometrów, a jedna klasa – 60 uczniów. Jeśli dzieci było więcej, należało uruchomić szkołę o wyższym poziomie organizacyjnym (od dwu- do siedmioklasowej), co wiązało się z zatrudnieniem kolejnych nauczycieli, czyli z istotnym wzrostem kosztów (Sadowska 2001: 14, 92–93).

Polska dwudziestolecia międzywojennego była krajem typowo rolniczym – ludność wiejska stanowiła około 73% wszystkich jej mieszkańców. Ponadto wieś cierpiała na przeludnienie. W latach 1921–1938 populacja jej mieszkańców zwiększyła się blisko o jedną piątą (Michałek 2013: 56). W 1921 roku jedna szkoła powszechna miała w swoim rejonie około 1000 mieszkańców, a w 1938 roku – o ponad 200 więcej. Liczba uczniów przypadających na jednego nauczyciela szkoły powszechnej w 1930 roku wynosiła średnio 50, a sześć lat później wzrosła do 64 (Grochowski 1990: 233–234).

Do czasu reformy oświaty z 1932 roku trudno było ująć szkolnictwo powszechne w jeden system, ponieważ dopuszczalne zróżnicowanie stopnia organizacji poszczególnych placówek uniemożliwiało osiągnięcie przez uczniów porównywalnego poziomu wiedzy. Na wsi najbardziej popularne były szkoły jedno- i dwuklasowe (Przesmycka i Miłkowska 2011: 171). Dla zilustrowania problemu warto dodać, że w najwyżej zorganizowanej szkole siedmioklasowej (na wsi zupełnie nieznanej) zatrudniano siedmiu nauczycieli, a każdy rocznik uczył się oddzielnie. W jednoklasowej szkole powszechnej jeden nauczyciel uczył wszystkich uczniów (średnio 50–60 osób, choć w praktyce zdarzały się też liczniejsze klasy) razem w jednej izbie. Grupa ta łączyła dzieci w różnym wieku, dlatego klasy były dzielone na oddziały, przy czym oddział I i II (odpowiednik klas I i II w szkołach o wyższym stopniu organizacji) trwał po roku, oddział III był dwuletni, a IV – trzyletni. W ciągu siedmiu lat uczniowie szkoły jednoklasowej realizowali w sumie program czterech klas szkoły siedmioklasowej (Sadowska 2001: 94). Reforma jędrzejewiczowska uporządkowała tę sytuację, wprowadzając czteroklasową szkołę powszechną oraz nadając jej równocześnie status szkoły I stopnia pod względem organizacyjnym i programowym. Jej absolwenci mogli kontynuować naukę w sześcioletniej szkole średniej, składającej się z czteroklasowego gimnazjum i dwuklasowego liceum, lub ukończyć kolejne stopnie szkoły powszechnej (stopień II obejmował klasy V i VI oraz uprawniał do kontynuacji nauki w szkołach zawodowych, stopień III natomiast realizował klasę VII szkoły powszechnej i zamykał uczniowi drogę do dalszego kształcenia) (Grochowski

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 19/11/2026 07:57:12

1990: 230). Mimo to sytuacja w wiejskich szkołach powszechnych pierwszego stopnia (czteroklasowych) niemal wcale się nie poprawiła, a czasami stawała się jeszcze trudniejsza.

Reasumując, nawet po reformie z 1932 roku najniżej zorganizowane szkoły powszechne mogły liczyć do 120 uczniów, lecz miały prawo zatrudnić tylko jednego lub – jeżeli liczba uczniów istotnie przekroczyła 60 osób – dwóch nauczycieli. W rezultacie w najpopularniejszej na wsi jednoklasowej szkole uczniowie tłoczyli się w jednej izbie lekcyjnej, w której wykładający wszystkie przedmioty nauczyciel prowadził równocześnie lekcje na czterech poziomach nauczania. Bez zmian pozostała też zasada, że każde dziecko w tego typu szkole uczęszczało rok do I klasy i rok do II klasy, program klasy III realizowało w dwa lata, a IV – w trzy. W ten sposób uczeń, który w świetle prawa zrealizował obowiązek szkolny, w wieku 14 lat pozostawał na poziomie czterech klas szkoły powszechnej i zwykle na tym kończyła się jego przygoda z edukacją. Jak pokazują statystyki, takie szkoły w latach 30. XX wieku stanowiły 44% wszystkich szkół w Polsce (Sadowska 2001: 94).

NAUCZYCIEL-HEROS

Trudności natury organizacyjno-ekonomicznej sprawiły, że praca nauczyciela w tamtych warunkach była prawdziwym wyzwaniem. Absolwent seminarium nauczycielskiego, posiadający doskonałe przygotowanie do pracy[5], znalazłszy zatrudnienie w wiejskiej szkole, zwykle odległej od jego rodzinnych stron, powinien był nastawić się na trud i niewygody. Jeśli wieś miała budynek szkolny, mógł liczyć na w miarę komfortowe mieszkanie, jeśli jednak lekcje odbywały się w wynajętych izbach wiejskich chałup, to musiał dzielić życie z rodziną, u której gmina wynajęła mu kwaterę. W szkole czekała na niego kilkudziesięcioosobowa

[5] Kształcenie nauczycieli w Drugiej Rzeczypospolitej było również przedmiotem szerokiej dyskusji. Pierwszym dokumentem regulującym jego przebieg był dekret o kształceniu nauczycieli z 1919 roku. Seminaria nauczycielskie działały w Polsce do 1937 roku, kiedy to zmieniono je na licea pedagogiczne. Ogromny deficyt nauczycieli, szczególnie w pierwszych latach po odzyskaniu niepodległości, skłonił rząd do uruchomienia w 1920 roku Państwowych Kursów Nauczycielskich, do których rekrutowano młodzież po maturze. Seminaria nauczycielskie zakładały kształcenie swoich słuchaczy na poziomie szkoły ogólnokształcącej z rozszerzeniem zawodowym. Mimo wielu zarzutów dotyczących niedostosowania programu seminariów do rzeczywistych warunków, w jakich pracowali ich absolwenci, zgodnie podkreśla się wszechstronność kształcenia (na przykład każdy absolwent posiadał umiejętność gry na instrumencie; najczęściej były to skrzypce lub fortepian), a także ogromny nacisk na stronę moralną i wychowanie patriotyczno-obywatelskie. W kandydacie na nauczyciela kształtowano poczucie patriotycznej powinności i odpowiedzialności za powierzone im dzieci (por. Cierzyniewska 1997; Kulpa 1963).

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 19/11/2026 07:57:12

grupa dzieci, realizujących różne poziomy edukacji. Po lekcjach poprawiał prace uczniowskie, przygotowywał się do następnych zajęć, a dla samokształcenia czytywał pisma pedagogiczne, z którymi nierzadko współpracował. Jeśli jego praca nie była wynikiem niemożności spełnienia innych ambicji, nie miał poczucia krzywdy. Bycie nauczycielem dla wielu było formą awansu, a do tego gwarantowało stały dochód. Status przedwojennego nauczyciela jako urzędnika państwowego był wysoki i na ogół niekwestionowany. Cieszył się on autorytetem mieszkańców wsi, którzy zwykle zachowywali względem niego pełen szacunku (często podszyty nieufnością) dystans.

Seminaria przygotowywały młodych ludzi zarówno do krzewienia oświaty, jak i do pracy dla Polski. Ich wykładowcy, wywodzący się ze szkoły Jana Władysława Dawida, Józefy Joteyko, Marii Grzegorzewskiej, Marii Librachowej i innych, nie tylko przekazywali adeptom wiedzę z zakresu psychologii, pedagogiki, dydaktyki, lecz także przygotowywali ich do swego rodzaju misji nauczycielskiej, która wymagała specjalnych dyspozycji moralnych. Pisał o tym J.W. Dawid w artykule *O duszy nauczycielstwa*, opublikowanym w 1912 roku na łamach „Ruchu Pedagogicznego". Nie bez powodu tekst ten został przypomniany w 1927 roku w formie broszury wydanej nakładem Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych. Jego idee były wciąż aktualne i obowiązujące. A były to ideały niemal mistyczne. Dawid utożsamia powołanie nauczycielskie z głębokim doświadczeniem bezinteresownej potrzeby pociągania innych ku wiedzy i najwyższym wartościom moralnym. Prawdziwy nauczyciel to ktoś, kto odczuwa „miłość dusz ludzkich":

> Nie może pogodzić się z tym, że są ludzie niewiedzący, ciemni, słabi, nie może żyć, nie odczuwając ich ciemnoty i słabości, jako czegoś, co jego własne życie pomniejsza i poniża, nie może uspokoić się, dopóki dla podniesienia jego i udoskonalenia czegoś nie uczyni. Dla nauczyciela z takim powołaniem każdy nowy uczeń to jakby rozszerzenie i przyrost własnej jego jaźni, to nowe zadanie do spełnienia w zakresie własnego jego osobistego życia. (Dawid 1927: 11)

To utożsamienie się z uczniem jest tak głębokie, że nakazuje nauczycielowi w nim samym upatrywać przyczyn wszelkich uczniowskich niepowodzeń lub trudności. Jeśli jego uczeń źle się zachowuje, łamie zasady, jest arogancki lub złośliwy, nauczyciel winien sobie to tłumaczyć następująco: „[…] to we mnie jeszcze tyle jest złego, w tej części mojej, która jest nim" (tamże: 12). Równocześnie nauczyciel – duchowy przewodnik i mistrz – musi przyjąć cierpienie i potraktować je jako źródło inspiracji:

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 19/11/2026 07:57:12

> Z cierpienia, krwi ludzkiej wyrastało wszędzie drzewo wolności; przez wysiłek, przymus, wyrzekanie się powstawały i żyły narody i państwa. Ginęły, gdy zanikała w nich zdolność wysiłku, pokonywania trudności, przymusu, a miejsce ich zajmowało bierne użycie, przyjemność i łatwość działania. Nie ma i nie było w ludzkości nic wielkiego, co nie byłoby przesiąknięte cierpieniem, wysiłkiem, wyrzeczeniem się. (tamże: 24)

Na taki ton nastrajano dusze polskich nauczycieli i z takim nastawieniem wysyłano ich do wiejskich szkół na rubieże Rzeczypospolitej do pracy, która wymagała wielkiego hartu ducha i ogromnej empatii okazywanej nie tylko dzieciom, lecz także ich często niepiśmiennym rodzicom.

Związek Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych angażował się również w publikację tekstów niezwiązanych bezpośrednio z życiem szkoły, jeśli tylko mogły przysłużyć się podtrzymywaniu w nauczycielach poczucia misji, a równocześnie dawały im wskazówki do codziennej pracy. Ciekawym tego przykładem są *Wskazania dla synów Podhala* Władysława Orkana, wydane w Warszawie w 1930 roku wspólnym wysiłkiem Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych oraz Związku Podhalan. Tekst powstał osiem lat wcześniej z okazji VI Zjazdu ZP w Czarnym Dunajcu. Jego organizatorzy zwrócili się do Orkana z prośbą o wygłoszenie referatu dla podhalańskiej młodzieży. W tym samym roku referat ten, już pod tytułem *Wskazania dla synów Podhala*, opublikowała „Gazeta Podhalańska", a w roku śmierci autora pojawiła się ich książkowa edycja. W tym regionalnym tekście dostrzeżono uniwersalny wymiar przesłania, który podkreślił sam Orkan, opatrując jego tytuł następującym przypisem: „Sądzę, że większość wskazań tych odnieść się może i do młodzieży z innych ziem polskich" (Orkan 1970: 366). Nie brak we *Wskazaniach* nawiązań do powołania nauczyciela, utrzymanych w duchu ówczesnych ideałów:

> Jeżeli będziesz profesorem – bądź wychowawcą. W najwyższym tego słowa znaczeniu. Kochaj młodzież jak własne dzieci. […] Nie ścinaj głów indywidualnych, nie równaj ich strychulcem do jednej miary. „Ile razy" – pisze Witkiewicz – „widzę ogrodnika pochylonego nad grzędami, obsypującego jedną roślinę, podlewającego drugą, wynoszącego inną na słońce, lub chowającego jeszcze inną w cieniu – i ciągle stale do nieskończoności zmieniającego indywidualne warunki rozwoju dla każdego indywiduum roślinnego, tyle razy z przykrością myślę o tem, co się robi z istotą ludzką, jak się ją hoduje, jak przysposabia do spełnienia wyższych zadań bytu". Bacz też na ujawniane już w młodzieży właściwości i przymioty rasy, nie niweluj. (tamże: 396)

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 19/11/2026 07:57:12

Formowanie charakterów młodych Polaków było, obok nauczania, jednym z podstawowych zadań ówczesnej szkoły. Także w tym zakresie Orkan wpisał się w dyskurs edukacyjny, formułując dezyderat: „A przede wszystkim jednak miej charakter! To jest prawie wszystko" (tamże: 371). Pedologia wespół z psychologią rozwojową dostarczyły naukowych podstaw ówczesnej charakterologii dziecięcej[6] (Foerster 1919; MacCun 1925; Nawroczyński 1929; Zarzecki 1918), a katolickie koncepcje wychowania nadały jej priorytetową pozycję w kształceniu młodego pokolenia (Bednarz-Grzybek 2014; Ciemniewski 1926; Gaweł 1974). Równocześnie badano sprzężenie cech fizycznych z psychicznymi[7]. Opierając się na naukowych podstawach, zarówno pedolodzy, jak i psycholodzy tamtych czasów zgodnie podkreślali, że świadomy nowoczesnych metod pedagog ma szerokie możliwości formowania osobowości swoich podopiecznych. Praca nad kształtowaniem charakteru ucznia wymagała wiedzy i o nim samym, i o środowisku jego życia. Kwestie zróżnicowania regionalnego rozległej terytorialnie przedwojennej Polski, a co za tym idzie zróżnicowania Polaków pod względem cywilizacyjnym, kulturowym i mentalnościowym, stały się dla pedagogów istotne ze względu na ich codzienną pracę. Warto podkreślić, że właśnie w roku warszawskiego wydania *Wskazań dla synów Podhala* w „Pracy Szkolnej" ukazał się artykuł Marii Librachowej pt. *Dziecko wstępujące do szkoły*, w którym autorka poddała propozycję nadsyłania zbiorowych charakterystyk dzieci różnych regionów Polski. W pełni więc wpisały się one w ówczesny dyskurs edukacyjny oraz w nurt przewidywanych reform szkolnych.

UCZEŃ – *TERRA INCOGNITA*

W pedagogicznych rozprawach teoretycznych, a także w seminaryjnych salach wykładowych uczeń jest elastycznym abstrakcyjnym pojęciem, w szkole natomiast staje się realnym człowiekiem. Takich właśnie realnych ludzi widać na zdjęciu zrobionym około 1932 roku w jednym z większych przysiółków gorczańskiej wsi Lubomierz (fot. 1).

[6] W Polsce podstawy pod naukową charakterologię dziecięcą tworzył profesor S. Baley, który w 1928 roku kierował Katedrą Psychologii Dziecięcej na Uniwersytecie Warszawskim.

[7] W 1921 roku Ernst Kretschmer ogłosił pracę pt. *Körperbau und Charakter. Untersuchungen zum Konstitutionsproblem und zur Lehre von den Temperamenten*, w której wyłożył założenia koncepcji konstytucjonalnej, łączącej typ budowy ciała z określonymi skłonnościami natury psychicznej.

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 19/11/2026 07:57:12



Fot. 1. Uczniowie jednoklasowej szkoły powszechnej w Rzekach (powiat limanowski) w 1932 roku (fot. J. Kral)

Źródło: Podhalańska Biblioteka Cyfrowa.

Przed frontem góralskiego drewnianego budynku z napisem Publiczna Szkoła Powszechna w Rzekach tłoczy się wokół ganku około 50 dzieci w wieku od 7 do 12 lat. Wszystkie, które widać w całości, są bose. Chłopcy mają bardzo krótko przycięte włosy, dziewczęta zaś długie, najczęściej zaczesane gładko, z przedziałkiem przez środek głowy, splecione w dwa warkocze. Jedna dziewczynka z dumą prezentuje wielkie kokardy. Wszystkie dzieci są ubrane jak dorośli. Chłopcy mają na sobie na ogół zapięte pod szyję jasne koszule, coś na kształt ciemnych marynarek i zwykle przykrótkie spodnie z ciemnego drelichu lub jasnego lnu (tylko jeden chłopiec ma góralskie sukniane portki z lampasami). Żaden nie ma nakrycia głowy. Dziewczynki są ubrane przeważnie w jasne sukienki lub bluzki szyte na wzór matczynych „wizytek". Jedna dziewczynka ma na sobie ciemny bezrękawnik i białą bluzkę. Ona i jej koleżanka z kokardami najbardziej z całej grupy przypominają dzieci. Pozostałe sprawiają wrażenie nad wiek dojrzałych, świadomych trudów życia małych dorosłych ludzi. Żadne dziecko się nie uśmiecha. Być może samo fotografowanie przez męża ich pani nauczycielki było dla

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 19/11/2026 07:57:12

nich wielkim wydarzeniem, które nakazywało powagę, a być może uśmiech nie był ich pierwszym życiowym odruchem. Zapewne na żądanie fotografa wszystkie dzieci skierowały swój wzrok w obiektyw. Z ich twarzy można wiele wyczytać. Jedne wyrażają bystre zaciekawienie, inne lekką obawę, jeszcze inne zdają się mówić – czymkolwiek jest to fotografowanie, nie należy do naszego świata i w żaden sposób nie będzie miało na nas wpływu. Łatwo domyślić się, które dzieci są ciche i spokojne, a które odważne i niepokorne. Widać też, że niektóre z nich przyszły do szkoły z już wyrobioną w domu opinią o jej uciążliwości i wątpliwej skuteczności. Z prawej strony, nieco w cieniu, siedzi nauczycielka – młoda, drobna kobieta, siłaczka, która na co dzień musi dyscyplinować całe tę zróżnicowaną i liczną grupę, uczyć na kilku poziomach równocześnie i pokonywać wiele innych trudności. W jaki sposób postrzegała uczniów? Jak pracujący w podobnych warunkach nauczyciele rozumieli istotę i sens swojej pracy? Jakimi uczuciami darzyli swoich wychowanków? W jakim stopniu zdobyta w seminarium wiedza pedagogiczna pomagała im w identyfikacji „dziecka-nadziei" lub, co znacznie trudniejsze, „dziecka-gwiazdy" w środowisku wiejskim, dla którego pojęcia tego typu były zupełnie obce? Na czym wreszcie polegały różnice między dziećmi z różnych regionów Polski? Skreślone przez nauczycieli charakterystyki pomogą znaleźć odpowiedź na te i inne pytania.

CHARAKTERYSTYKA DZIECKA WSI RÓŻNYCH REGIONÓW POLSKI

Przystępujący do konkursu nauczyciel miał za zadanie opisać uczniów według stworzonego przez organizatorów planu. Obejmował on w pierwszej części przedstawienie środowiska ucznia (geograficzno-przyrodniczo-społeczna charakterystyka regionu z uwzględnieniem stopnia ogólnej oświaty i poziomu życia jego mieszkańców) oraz dosyć szczegółowy opis dominującego wśród dzieci typu fizycznego (z zaznaczeniem ewentualnego występowania fałdy mongolskiej w szparze ocznej włącznie). Drugą, znacznie obszerniejszą część poświęcono przedstawieniu cech osobowości dziecka. Nauczyciel miał za zadanie ocenić poziom rozwoju emocjonalnego, woli, inteligencji, uzdolnień oraz – mówiąc językiem współczesnym – szeroko rozumianych kompetencji społecznych swoich wychowanków. Oczekiwania organizatorów zostały sprecyzowane w następujących punktach:

> 1. Charakterystyka powinna zawierać tylko te cechy, które są wspólne większości dzieci danego regionu. Indywidualne sylwetki nie powinny przesłaniać obrazu zbiorowego. Mogą jednak być dołączane, jeżeli stanowią kwintesencję typu dziecka danego regionu.

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 19/11/2026 07:57:12

> 2. Pożądane są charakterystyki dziecka mazurskiego, pomorskiego, kujawskiego, śląskiego, łowickiego, huculskiego, podhalańskiego, karpackiego, wileńskiego, dziecka z okolic Lwowa i Krakowa, z Wileńszczyzny, Podlasia, Polesia, Podola, Wołynia itd. (Librachowa 1934: 17)[8]

Nadesłane na konkurs prace pozwoliły stworzyć zbiorowy portret wiejskiego dziecka polskiego, ucznia szkoły powszechnej z początku lat 30. XX wieku. Dokonali tego w pierwszej części książki Maria Librachowa oraz Stanisław Studencki[9], kierując się tym samym porządkiem, który zalecono nauczycielom.

1. Środowisko życia

Mimo że na etapie projektowania warunków konkursu „wiejskość" uznano za kategorię wspólną dla wszystkich badanych dzieci, nadesłane prace wykazały ogromne różnice między warunkami życia na wsi w różnych regionach ówczesnej Polski. Dotyczyły one nie tylko zamożności ekonomicznej, związanej z typem gleb, klimatem oraz kulturą agrarną w poszczególnych częściach kraju, lecz także odżywienia dzieci i ich ogólnego stanu zdrowia. Zatrute powietrze na Śląsku („nawet śnieg bywa tu szary i brudny" [DWP I, 21]), niezdrowe bagniste tereny Polesia, podmokłe łowickie niziny czy też zdradliwe torfowiska rozsiane w innych regionach sprzyjały rozprzestrzenianiu się groźnych chorób (między innymi gruźlicy, febry, jaglicy). Wszystkie dzieci wiejskie pomagały rodzicom w pracach gospodarskich. Najczęściej zajmowały się pasaniem bydła, pilnowaniem drobiu, pieleniem chwastów, bawieniem rodzeństwa itp. Większość czasu spędzały poza domem, co nie zawsze przynosiło korzyści dla ich zdrowia, ale i przebywanie w dusznej atmosferze ciasnych izb mu nie sprzyjało. Za najzdrowsze uznano warunki, w jakich żyją dzieci na suchym i wysoko położonym Podhalu, za najgorsze zaś bagna Polesia, gdzie „całe rodziny wymierają na gruźlicę" (DWP I, 22). Wiejskie chałupy, mimo znacznych różnic między regionami,

[8] Wszystkie dalsze cytaty dzieła w niniejszym artykule pochodzą z tej edycji. Dla ułatwienia zostały opisane za pomocą oznaczenia składającego się z akronimu DWP (*Dziecko wsi polskiej*), rzymskiej cyfry wskazującej część I analityczną lub część II zawierającą teksty charakterystyk oraz z cyfry arabskiej odsyłającej do konkretnej strony.

[9] Stanisław M. Studencki (1887–1944) zajmował się badaniami z zakresu psychologii i antropologii, systematycznie rozwijał studia nad badaniem charakteru Polaków, a także innych nacji. Do jego ważniejszych publikacji należą: *O typie psycho-fizycznym Polaka* (1931b), *Jak obserwować dzieci. Program obserwacji systematycznych oraz wskazówki dla nauczycieli, rodziców i wychowawców* (1931a), *Psychologia porównawcza narodów: Niemcy, Francuzi, Amerykanie, ludy pierwotne* (1935), *O badaniu charakteru* (1936), *O typach ludzkich i o charakterze polskim* (1937) (zob. Janoušek i Sirotkina 2003: 447).

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 19/11/2026 07:57:12

na ogół pozostawiały wiele do życzenia. Niezależnie od tego, czy w pejzażu wsi dominowały przestronne domy murowane czy też ciasne drewniane chaty (na wschodnich rubieżach często jeszcze kurne), w większości dzieci wiejskie wzrastały w złych warunkach higienicznych. Wiązało się to zarówno z rachunkiem ekonomicznym (nawet w domu zamożnych gospodarzy taniej było spać całej rodzinie w jednej izbie, niż ogrzewać więcej pomieszczeń), jak i z ogólnym stylem życia, utrwalonym tradycją i połączonym z niechęcią do zmian. Te same czynniki miały wpływ na odżywianie się wiejskich dzieci. Niezależnie od majętności rodziny różnice w diecie były stosunkowo niewielkie i miały charakter raczej ilościowy niż jakościowy. Ziemniaki, kapusta, produkty zbożowe oraz rośliny strączkowe, w mniejszym stopniu nabiał, mięso i tłuszcz zwierzęcy stanowiły podstawę wiejskiej kuchni. Dzieci jadały to samo, co dorośli.

Jak wynika z analizy M. Librachowej, wiejskość jako wspólna kategoria łącząca poddanych opisowi uczniów sprowadzała się przede wszystkim do doświadczenia pracy, monotonii życia (a w większości przypadków także krajobrazu), stosunkowo złych warunków higienicznych życia oraz niewłaściwego żywienia. Każdy region miał własną odmianę zarówno bogactwa, jak i nędzy.

2. Wygląd zewnętrzny dziecka wiejskiego

W tej części zbiorczej analizy prac konkursowych S. Studencki, zgodnie ze swoimi naukowymi zainteresowaniami, dostarczone przez autorów charakterystyk dane zinterpretował pod względem „budowy cielesnej" dzieci poszczególnych regionów. Wywód oparł na aktualnych wówczas teoriach (między innymi Jana Czekanowskiego), przypisując dzieci z różnych regionów do pierwotnych i wtórnych europejskich typów antropologicznych. Budowę ciała łączył z określonym temperamentem, koncentrując się przede wszystkim na czasie reakcji. Z jego analizy wynika, że na zachodzie, północy i w centrum ówczesnej Polski przeważały typy o ruchach powolnych (Pomorze, Mazowsze, Płockie, Księstwo Łowickie), typy o ruchach szybkich dominowały na południu (Śląsk, Podhale), na Kresach Wschodnich natomiast typy o ruchach szybkich spotykało się w ziemi nowogródzkiej i na Podolu, a powolnych – na Polesiu i Pokuciu. Typy o ruchach szybkich i powolnych występowały obok siebie na Podlasiu, Lubelszczyźnie i Wileńszczyźnie północnej.

Na wygląd ówczesnego dziecka znacznie większy wpływ niż „budowa cielesna" miały warunki, w jakich żyło. Dotyczyło to przede wszystkim ubrania i higieny ciała. Najlepiej pod tym względem wypadły dzielnice zachodnie, a najgorzej – wschodnie. Nauczyciel przybywający do wiejskiej szkoły często pierwszy raz bezpośrednio stykał się z rzeczywistością, która wychodziła poza ramy jego

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 19/11/2026 07:57:12

wszelkich wyobrażeń o dziecku, ukształtowanych w seminarium. Autor charakterystyki dziecka z okolic Drohobycza napisał:

> Dzieci przychodzące pierwszy raz do szkoły wyglądają czasem wprost strasznie. Nogi, ręce, szyja, uszy – aż czarne. A przede wszystkiem nogi i ręce. Tworzy się na nich coś w rodzaju skorupy, której usunąć potem nie sposób, a która powoduje częste pękanie i krwawienie. Włosy u dziewcząt to nierzadko jeden strup, cuchnący zjełczałem masłem i naftą, ze straszliwą wszawicą. (DWP I, 62)

Wygląd dziecka wołyńskiego został opisany następująco:

> Łachmany, nędza, brud i ogólne zaniedbanie. Na głowie coś w rodzaju kołtuna polskiego… Buty spełniające w zimie potrójną pracę, bo służące na wychodne temu z rodzeństwa, kogo konieczność wypycha na świeże powietrze, zastępuje gruba warstwa brudu. (DWP I, 50)

Przywiązywanie większej wagi do ubrania dziecka w niektórych dzielnicach Polski bynajmniej nie szło w parze z należytą troską o higienę ciała. I tak na przykład:

> Dziecko podolskie na zewnątrz jest czyste, jednak ta czystość jest pozorna. Jak zagrody są zewnątrz czyste, a wewnątrz pełne brudu i niechlujstwa, tak samo i dziecko ubrane jest przyzwoicie, lecz brudne ma ręce, nogi, szyję, uszy… (DWP I, 51)

Nie wszędzie sytuacja była aż tak zła. Dziecko pomorskie, śląskie, podhalańskie, łowickie i mazowieckie jawiło się swoim nauczycielom jako czyste i zadbane, aczkolwiek wiele zależało od warunków domowych i poziomu zamożności, a także od świadomości rodziców oraz ogólnie przyjętej normy, uznawanej w danym środowisku za obowiązującą. Zróżnicowanie regionalne miało pod tym względem istotne znaczenie.

3. Życie uczuciowe

Psychologia indywidualna rzuciła nowe światło na zależność między sferą emocjonalną dziecka szkolnego a jego postawą społeczną. Jedno z ważniejszych zadań nauczyciela polegało na rozpoznaniu rzeczywistych przyczyn różnego rodzaju zaburzeń w relacjach interpersonalnych uczniów. Powołując się na koncepcję Alfreda Adlera, Maria Librachowa łączyła poziom i kierunek rozwoju uczuciowego dziecka z relacją, jaka wiąże je z rodzicami, a szczególnie z matką.

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 19/11/2026 07:57:12

W zbiorczej analizie materiału zgromadzonego w charakterystykach dużo uwagi poświęciła stosunkom rodzinnym i atmosferze życia domowego, tam właśnie upatrując źródła ogólnie niskiego poziomu uczuciowości wiejskich dzieci przy stosunkowo wysokim poziomie skłonności do agresji. Mający znaczny wpływ na nauki pedagogiczne tamtego czasu Adler wskazał dwa powody zaburzeń relacji społecznych. Pierwszy wiązał z nadmierną koncentracją rodziców na dziecku w początkowym okresie jego życia, co skutkowało brakiem samodzielności, biernością i egocentryzmem, drugi natomiast przeciwnie – z brakiem należytego zainteresowania dzieckiem, co z kolei rodziło nawykowy brak zaufania połączony z egoizmem (Adler 1934: 12–14). Obie postawy charakteryzowały się również całkowitą niezdolnością do empatii i tzw. uczuć wyższych.

Autorzy charakterystyk zgodnie podkreślali, że dziecko wiejskie w decydującej większości przypadków nie doświadczało rodzicielskiej miłości w takim stopniu, jak jego rówieśnicy z innych środowisk. Najwięcej uwagi rodziców (zwłaszcza matki) skupiało na sobie niemowlę. Surowy obyczaj wiejski uważał za słabość i źle tolerował okazywanie uczuć dzieciom starszym. Na uznanie rodziców mogły one sobie zasłużyć przede wszystkim swoją pracowitością. Z reguły więcej troski okazywano zwierzętom gospodarskim niż dzieciom. Co ciekawe, nastawienie takie podzielali także zamożniejsi chłopi, co dowodzi, że nie chodziło wyłącznie o względy materialne, lecz o zasadę. W tym kontekście lepiej można zrozumieć trudną dla współczesnego odbiorcy wypowiedź dziewczynki, która podzieliła się z nauczycielem następującą refleksją: „[…] chciałabym być krową i dawać mleko, bo wtedy byłoby mi dobrze w domu" (DWP II, 281). Podsumowując rodzaj więzi, jaka łączyła dzieci wiejskie z rodzicami, M. Librachowa stwierdziła:

> Z doświadczeń życiowych wynoszą dzieci mgliste pojęcie, że są pod opieką, pod nadzorem, widzą niekiedy punkt oparcia w rodzicach, wtedy gdy czują się zagrożone z zewnątrz, gdy niebezpieczeństwo przychodzi ze strony „obcych". „Czekaj, powiem ojcu – to dostaniesz!" woła dziecko wówczas, gdy czuje się zbyt słabe, by bronić się przed napaścią. (DWP I, 65)

Deficyty emocjonalne, wynikające z braku doświadczania miłości, były istotną przyczyną zaburzeń w procesie szkolnej socjalizacji. Nauczyciele zgodnie podkreślali, że pierwszą trudnością, którą musieli pokonać, była nieufność, skrytość i obojętność, a czasami wręcz apatia uczniów. Nawet jeśli dostrzegali oni w dziecku pokłady głębszej uczuciowości (Wileńszczyzna, Podlasie i Podhale), to spotykali się z niechęcią przed jej wyzwoleniem. Zgodnie bowiem z wyniesionym z domu przekonaniem okazywanie serdeczności, współczucia czy tkliwości było traktowane jako słabość, często też narażało na ostrą krytykę,

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 19/11/2026 07:57:12

czasami połączoną z ostracyzmem. Znacznie większym uznaniem cieszyły się postawy agresywne, manifestujące się przemocą i skłonnością do nadmiernej rywalizacji. Proponowane przez nauczycieli zabawy pozbawione tych elementów nie wzbudzały większego zainteresowania. Zjawisko to tłumaczono potrzebą nieustannego podkreślania przez dziecko własnej wartości, co wynikało z braku jej potwierdzania przez rodziców. Każdy sposób wywyższenia się nad innych (siła fizyczna, wytrzymałość, spryt, odwaga, ale także lepsze ubranie, wyższa pozycja ekonomiczna rodziców itp.) był więc dobry, jeśli tylko pozwalał złagodzić bolesny kompleks dziecka, które nie czuło się kochane.

Zgromadzeni w jednej izbie klasowej uczniowie z trudem nawiązywali relacje nie tylko z obcym nauczycielem, ale i między sobą.

> Koleżeńska zażyłość i uczynność wyrabia się nieco z wiekiem, o ile dziecko dłuższy czas chodzi do szkoły; w młodszych klasach dzieci nie zbliżają się do siebie, są odosobnione, każde zajęte sobą, nieuczynne, niekoleżeńskie, nastawione obronnie, jeżeli nie zaczepnie. Koleżeństwo w formie pożyczania sobie przedmiotów szkolnych jest bardzo rzadko notowane, co można by tłumaczyć trudnością w zdobywaniu książek, zeszytów, piór itp. narzędzi szkolnej pracy oraz napomnieniami rodziców. (DWP I, 70)

Równocześnie autorzy charakterystyk zgodnie podkreślili, że okazywanie dzieciom troski i serdecznego zainteresowania skutkowało stopniowym pozyskaniem ich zaufania. Mimo starań szkoła jednak nie była w stanie trwale wpłynąć na sferę uczuciową uczniów. W zdecydowanej większości formowała ją atmosfera domu rodzinnego, współtworzona przez surowe realia życia wiejskiego, wobec których nawet najbardziej oddany pracy nauczyciel pozostawał bezradny.

4. Cechy umysłowości

Na przełomie drugiej i trzeciej dekady XX wieku podjęto w Polsce temat jakościowych i ilościowych różnic w rozwoju intelektualnym dzieci w związku z ich pochodzeniem społecznym. Różnice te próbowano uchwycić za pomocą obiektywnego narzędzia, za jakie uważano wówczas powszechnie testy Binet-a-Termana[10]. Mimo że niedoskonałe[11], były one stosowane między innymi przez

[10] Znane z wcześniejszych tłumaczeń, w 1932 roku zostały ponownie krytycznie opracowane przez zespół prof. S. Baleya i wydane w formie książkowej.

[11] Ich podstawową wadą było to, że nie uwzględniały różnic między bodźcami stymulującymi rozwój dziecka wiejskiego i dziecka miejskiego, na niekorzyść tego pierwszego. Dziec-

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 19/11/2026 07:57:12

Marię Grzywak-Kaczyńską (1929a, 1929b), która jako pierwsza podjęła się przeprowadzenia tego typu badań w Polsce. W celu ustalenia różnic w poziomie intelektualnym i emocjonalnym dzieci pochodzących z różnych środowisk przeprowadziła testy w grupie siedmiolatków, reprezentujących w równych proporcjach wiejską szkołę powszechną, miejską szkołę powszechną oraz szkołę prywatną dla dzieci inteligenckich. Zarówno analiza ilościowa, jak i jakościowa otrzymanych wyników wykazała znaczne opóźnienie (sięgające czasami aż trzech lat) w rozwoju intelektualnym dzieci wiejskich w porównaniu z dziećmi miejskimi i inteligenckimi. Ponad 70% dzieci wiejskich uzyskało wyniki kwalifikujące je do grupy upośledzonych lub ociężałych umysłowo. Badaczka w komentarzu słusznie stwierdziła, że absurdem byłoby uznać bezwzględną prawdziwość tych danych. Jej zdaniem wykazały one jedynie poważne braki narzędzia badawczego, które okazało się bezużyteczne wobec różnic w życiowych i środowiskowych uwarunkowaniach rozwoju dzieci. Mimo to badanie upoważniło do wyciągnięcia dwóch ważnych wniosków. Pierwszy dotyczył konieczności skonstruowania odpowiedniego narzędzia dla tego typu celów, drugi natomiast podkreślał, że jakkolwiek mankamenty zastosowanych testów miały istotny wpływ na wyniki badania, to jednak właśnie dzięki temu pokazało ono, jak dalece niefortunna edukacyjnie może się okazać standaryzacja szkolnych programów i metod nauczania. W konkluzji autorka postuluje więc konieczność ich zróżnicowania w taki sposób, aby dawały równe szanse w rozwoju wszystkim dzieciom, bez względu na pochodzenie. Zróżnicowanie to uznała za „jedyny rozumny sposób realizowania jedności szkolnictwa" (Grzywak-Kaczyńska 1929b: 140)[12].

Sceptyczne nastawienie do wyników uzyskanych w efekcie badań nad inteligencją dzieci wiejskich przeprowadzonych za pomocą testów Bineta-Termana podzielała także M. Librachowa. Analizując prezentowane zbiorcze charakterystyki, uznała za ich walor fakt, że przedstawiają cechy umysłowości dzieci

ko miejskie w testach stykało się z rzeczywistością znaną już z doświadczenia, dziecko wiejskie natomiast miało z nią do czynienia po raz pierwszy. Różnice te ilustruje fragment artykułu M. Grzywak-Kaczyńskiej (1921b: 138), w którym badaczka relacjonuje wyniki testu na rozumienie okazywanego dzieciom obrazka. Niemal wszystkie dzieci wiejskie na pokazywane im obrazki odpowiadały stale, że widnieją na nich Pan Jezus i Matka Boska. Nawet obrazek pokazujący rzeczywistość znaną dziecku z doświadczenia – prostą scenę obyczajową we wnętrzu chaty wiejskiej – wywoływał tylko jedną odpowiedź: Matka Boska i Pan Jezus. Zjawisko to autorka tłumaczy faktem, że dziecko na wsi widywało dotychczas wyłącznie obrazki o treści religijnej, więc na trwałe skojarzyło ten „nośnik" z treścią sakralną.

[12] Badania M. Grzywak-Kaczyńskiej zapewne przyczyniły się do tego, że w reformie oświaty w 1932 roku zwrócono uwagę na treści regionalne, kładąc nacisk na codzienne doświadczenie dziecka wiejskiego jako punkt wyjścia do dalszej nauki (Staszewski 1934–1935; Tyrankiewicz 1934–1935).

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 19/11/2026 07:57:12

wiejskich bez konfrontowania ich z cechami dzieci z innych środowisk. Z jednej strony pozwoliło to uniknąć piętnującego wartościowania, z drugiej zaś rzuciło światło na zróżnicowanie regionalne, które w pewnej mierze przekładało się również na sprawność intelektualną uczniów szkół wiejskich.

Nauczyciele opisywali umysłowość swoich uczniów, biorąc pod uwagę następujące kryteria: szybkość reakcji na bodźce, wyobraźnia, zainteresowania, a także oryginalność myślenia i jego kreatywność. Ich obserwacje nie potwierdziły wniosków wyprowadzonych z omawianych wyżej badań, mimo że w pewnym sensie tłumaczyły ich wynik. Wszyscy nauczyciele byli bowiem zgodni co do tego, że dziecko wiejskie dopiero z chwilą wstąpienia do szkoły rozpoczynało swój rozwój intelektualny. Dom rodzinny nie oferował mu niczego w tym względzie. „Rodzice zajęci ciężką pracą na roli zostawiają dzieci w pierwszych sześciu latach życia samym sobie, wcześnie wciągając je w twarde jarzmo pracy" – stwierdził nauczyciel z Polesia (DWP II, 226). Jego łowicki kolega dodał: „Dziecko zasadniczo od lat czterech ma wyznaczony rodzaj pracy, który się zmienia w zależności od wieku, od sił fizycznych i od podrastania młodszych dzieci, które zastępują starsze. Tu się nie uwzględnia żadnych okresów rozwojowych" (DWP II, 152). Według obserwacji nauczyciela z Podlasia „kwestia przyszłości dziecka, to kwestia posiadania kawałka ziemi, a nie rozwój fizyczny i duchowy" (DWP II, 168). Dopiero w szkole dziecko pierwszy raz było zachęcane do rysowania, śpiewu, zabawy, a nauczyciel był pierwszym dorosłym, który miał dla niego czas i poświęcał mu swoją uwagę. Nic więc dziwnego, że początkowe lata edukacji, w czasie których dzieci z miast realizowały program nauczania, na wsi przeznaczało się w dużej części na oswojenie dziecka z nową sytuacją, zdobycie jego zaufania oraz nadrobienie braków wynikających z edukacyjnego zaniedbania w okresie przedszkolnym. Nauczyciel wiejski musiał więc uzbroić się w cierpliwość i zadowalać nawet małymi sukcesami. Dobrze obrazują to słowa jednego z autorów publikowanych tekstów: „Lata następne przynoszą wcale niezły postęp; dziecko z czwartego rocznika jest już zupełnie ułożone, dosyć rozwinięte i zorientowane w zakresie wymagań szkolnych, przedstawia doskonały materiał uczniowski, w zupełności nadający się do dalszej pracy" (DWP II, 245).

Wobec opisanych wyżej trudności, które musiało pokonać wiejskie dziecko wstępujące do szkoły, nauczyciele dopiero po pewnym czasie byli w stanie dostrzec i ocenić cechy umysłowości swoich uczniów. W znakomitej większości okazywało się, że są one zupełnie zadowalające, a czasami nawet przewyższają oczekiwania. Według obserwacji autorów charakterystyk żywotnością umysłu cechowało się dziecko podolskie, podhalańskie, łowickie, świętokrzyskie, śląskie, lubelskie, sieradzkie, kieleckie i wołyńskie. Nieco gorzej na tym tle wypadło dziecko pomorskie, pokuckie, mazowieckie i radomskie. Nie brakowało też

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 19/11/2026 07:57:12

dziecku wiejskiemu swoistej kreatywności, jakkolwiek bywała ona często wyzwalana przez niewłaściwe bodźce i kierowana w niepożądaną stronę. Wyobraźnia i zainteresowania dzieci wiejskich, do czasów szkolnych pozostające w uśpieniu, w sprzyjających warunkach uwidoczniały się szczególnie u dzieci z Podhala, Wołynia i Podlasia. W większości opinii nauczyciele byli zgodni co do tego, że po początkowych trudnościach, związanych z wprowadzeniem dziecka w rytm pracy szkolnej, ujawniały się w nim cechy, które w innych warunkach społeczno-kulturowych pozwoliłyby mu dorównać miejskim rówieśnikom. Oto przykłady kilku wypowiedzi potwierdzających tę konstatację:

> Przy swojej powolności dzieci tutejsze posiadają pewną czerstwość umysłową, objawiającą się w słabo wprawdzie rozwiniętych, ale posiadających wszelkie szanse rozwoju, zmysłach i uzdolnieniach umysłowych. To też w szkole rozwój umysłowy dziecka osiąga znaczne postępy, szczególnie w dziedzinie wyobrażeń. (*Dziecko południowego Podlasia*, DWP II, 174)

> Umysł naszego dziecka odznacza się dość dużym darem kombinacyjnym; niektóre zagadnienia, wymagające logicznego powiązania szczegółów, nie przedstawiają dużych trudności. (*Dziecko łowickie*, DWP II, 162)

> Podczas lekcji początkowo wykazuje dziecko uwagę powierzchowną, skierowaną tylko ku przedmiotom konkretnym. Ale już po pewnym czasie uwaga jego staje się bardziej skupiona, czynna i skierowuje się ku przedmiotom oderwanym, lecz ciekawym (konieczną jest barwność przedstawiania zjawisk abstrakcyjnych). Na ogół dziecko tutejsze zdolne jest do długiej i wytężonej uwagi, a chęć wiedzy budzi się w nim z chwilą, gdy pokona pierwsze trudności. (*Dziecko północnej Wileńszczyzny*, DWP II, 200)

> Ogólnie stwierdzić należy, że dzieci tutejsze posiadają żywość umysłu, przy czym dość często zanotować można wyraźnie uwydatnione zdolności matematyczne. (*Dziecko nowogródzkie*, DWP II, 220)

> Dziecko poleskie jest pojętne, pilne i wytrwałe w pracy. […] Już w drugim roku nauczania opanowuje język dość dobrze przy czym u starszych, zwłaszcza u chłopców, zaczyna się przejawiać pewna oryginalność w ujęciu tematów. W oddziałach wyższych dzieci coraz bardziej zaczynają interesować się nauką, głównie geografią, przyrodą, historią, rysunkami i śpiewem. (*Dziecko poleskie*, DWP II, 231)

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 19/11/2026 07:57:12

> W nauce szkolnej dziecko wołyńskie osiąga dobre wyniki; jeśli wziąć pod uwagę specyficzne trudności lokalne, w jakich się nauka odbywa, to trzeba bezstronnie przyznać, że tylko dzięki swym dużym zdolnościom dziecko wołyńskie w ostatecznym wyniku nauki szkolnej nie stoi niżej od swego poleskiego kolegi, a niekiedy góruje nad nim inteligencją. (*Dziecko wołyńskie*, DWP II, 249)

> U dziecka Podola uwydatnia się inteligencja praktyczna […]. Zapewne, że znajdują się dzieci, u których występuje inteligencja teoretyczna, lecz odsetek takich dzieci jest niewielki. Żywość umysłu jest bezwzględnie duża; objawia się to w szybkiej orientacji przy wprowadzaniu nowych zabaw, przy zajęciach praktycznych, na wycieczkach przyrodniczych. Uzdolnienia dziecka podolskiego zwracają się głównie ku naukom przyrodniczym. (*Dziecko Podola*, DWP II, 267)

Problem opóźnienia intelektualnego dzieci wiejskich nie był więc skutkiem ich wadliwego rozwoju umysłowego, lecz całkowitego zaniedbania. Wynikało ono z przekonania rodziców, że wiedza i umiejętności niezwiązane z potrzebami wiejskiej codzienności nie odegrają w życiu ich dziecka żadnej roli, pochłoną natomiast czas i pieniądze, które można by z większą korzyścią zainwestować w gospodarstwo. W ich opinii najlepszym nauczycielem syna był surowy i wymagający ojciec, córki – matka, a wszystkich – bieda, a cała nauka miała polegać na obserwacji i naśladowaniu pracy oraz posłusznym wykonywaniu poleceń. Ubogi repertuar kar i nagród stosowanych w wychowaniu (z przewagą tych pierwszych) także nie sprzyjał rozwojowi. Dzieci chłonęły wiedzę o świecie od dorosłych, którzy nie taili przed nimi żadnych aspektów życia, co z reguły miało niekorzystny wpływ na niedojrzałą psychikę i przyczyniało się do utrwalania wielu patologicznych zachowań (alkoholizm, agresja, okrucieństwo, kradzieże itd.). Im szybciej dzieci wchodziły w role dorosłych, im krótsze było ich dzieciństwo, tym większym uznaniem cieszyły się wśród społeczności, tym wyższe było ich własne poczucie wartości. Z punktu widzenia nauczycieli dziecko na wsi nabywało w domu zbyt dużo niestosownej do wieku i potrzeb wiedzy o zasadach funkcjonowania świata, w którym wzrastało. Karygodną i zasmucającą jawiła się im każda forma demonstrowania przez dzieci obyczajów dorosłych. Librachowa ubolewała nad ogólnie złym wpływem starszych, w tym często także rodziców. Oni sami natomiast nie widzieli w swoim postępowaniu niczego zdrożnego. W najlepszej wierze przekazywali jedynie swoim synom i córkom sprawdzoną wiedzę o świecie w przekonaniu, że jest ona o wiele cenniejsza od tej płynącej ze szkolnej edukacji, zupełnie niezakorzenionej w potrzebach realnego życia. Nie dostrzegali przy tym, że tłumią lub ignorują uzdolnienia swoich dzieci, działając tym samym na ich szkodę.

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 19/11/2026 07:57:12

ZAKOŃCZENIE

Edukacyjny dyskurs poświęcony dziecku w okresie dwudziestolecia międzywojennego w Polsce toczył się na wysokim poziomie. Współtworzyli go doskonale wykształceni specjaliści, którzy przygotowywali do pracy przyszłych nauczycieli, popularyzowali najnowsze osiągnięcia pedagogiki i psychologii, włączali się w prace związane z reformą polskiej szkoły. Z ich inicjatywy podjęto problematykę dziecka wiejskiego. Tłumaczono przyczyny szkolnych problemów, uwrażliwiano na potrzeby i budowano wiarę w jego możliwości (Grzywak-Kaczyńska, Michałowska, Narutowicz-Kassowska i Walawska 1936). Jednak dopiero sięgnięcie do rzeczywistych doświadczeń oraz codziennych obserwacji wiejskich nauczycieli pozwoliło na większą skalę skonfrontować teorię z rzeczywistością.

Teksty zbiorowych charakterystyk dziecka wiejskiego różnych regionów Polski są ciekawym i rzadkim przykładem ilustrującym pogranicze dyskursu. Przebiega ono na linii teoria–praktyka. Nauczyciele, którzy przystąpili do konkursu, z jednej strony reprezentowali wierność pedologicznym ideałom, z drugiej zaś konfrontowali je z rzeczywistością, która okazywała się bardzo trudna i niezwykle wymagająca. Wpojona w seminarium wizja „dziecka-nadziei" inspirowała nauczyciela do szukania w każdym uczniu jemu tylko właściwych zdolności, a co za tym idzie rozwijania jego potencjału intelektualnego i duchowego. Nauczyciel był często jedyną szansą dziecka, a dziecko – najwyższym zobowiązaniem nauczyciela. Tym zapewne należy tłumaczyć fakt, że we wszystkich tekstach dziecko jest ukazane jako istota autonomiczna. Co prawda, funkcjonuje ona w określonym środowisku społecznym, lecz zwykle środowisko to jest przedstawiane przede wszystkim jako przeszkoda na drodze do jej pełnego rozwoju. Wiejscy nauczyciele nie znaleźli w rodzicach nie tylko sprzymierzeńców, ale nawet partnerów czy choćby współpracowników w dziele wychowawczym, w związku z tym sami podjęli trud programowej przemiany swoich uczniów w kulturalnych i światłych obywateli Rzeczypospolitej. Z charakterystyk wynika, że zetknęli się z rzeczywistością, która dawała tylko następującą alternatywę: porzucić ideały lub trwać przy nich mimo wszystkich przeciwności. Autorzy charakterystyk z pewnością wybierali tę drugą drogę, była ona bowiem w stanie nadać sens ich poświęceniu. Całą uwagę koncentrowali więc na swoich uczniach, w dosyć ryzykownym i słabo uzasadnionym przekonaniu, że nabywszy ogłady i wiedzy, przemienią w przyszłości polską wieś z zacofanej i biednej w światłą i zamożną. Dyskurs, który formował ich rozumienie nauczycielskiego posłannictwa, kazał dostrzegać w każdym uczniu obietnicę światłego człowieka i odpowiedzialnego obywatela. Stając przed klasą przepełnioną dziećmi, które

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 19/11/2026 07:57:12

zdołały już przejąć i uwidocznić wszystkie wady swego środowiska, nauczyciel-romantyk szukał choćby najmniejszego zaczepienia dla swoich ideałów. Autor charakterystyki dziecka mazurskiego znalazł je w dziecięcych oczach: „Braki zewnętrznej postaci okupuje barwa oczu przepaściście niebieskich, pociągających wyrazem niebywałej przyrodzonej poetyczności i szczerego wdzięku. Wygląda z nich dusza dobra i bogata, nierozbudzona, nieświadoma samej siebie" (DWP I, 62). Podobnie jego wołyński kolega, który pisał:

> Ale jest coś w tym dziecku, co mimo niepozornego jego wyglądu zewnętrznego zatrzymuje uwagę i każe nam bliżej zainteresować się małym dzikusem. Owe coś to oczy dziecka. Spośród łachmanów, nędzy, brudu i ogólnego zaniedbania wyglądają jakoby światełka – oczy dziecka, oczy żywe, wyraziste, pozbawione tępoty i bezmyślności, nieraz badawcze i ostre, przeważnie łagodne i szczere, oczy – zwierciadło duszy. Dziecko, które ma takie oczy, nie zawiedzie nadziei wychowawcy, to też najbliższe dni pobytu dziecka w szkole dają nam dużo spostrzeżeń i nadziei że nasza praca nie pójdzie na marne. (DWP II, 243)

Wszyscy autorzy zgadzali się co do tego, że szkoła była jedynym środowiskiem, w którym wiejskie dzieci znajdowały korzystne warunki do harmonijnego rozwoju. Wbrew oczekiwaniom nie dawało jej to jednak żadnej przewagi. Przeciwnie, osamotnienie zdawało się działać na jej niekorzyść. W wypowiedziach nauczycieli uwidocznił się podstawowy mankament ówczesnego dyskursu edukacyjnego, polegający na jego izolacji. Refleksja pedagogiczno-psychologiczna poświęcona dziecku wiejskiemu nie szła w parze z badaniami z zakresu psychologii i socjologii ówczesnej wsi ani nie liczyła się z jej gospodarczymi, ekonomicznymi i kulturowymi realiami. Absolwenci seminariów byli kierowani do pracy w wiejskiej szkole powszechnej bez wiedzy o tym, w jakich warunkach przyjdzie im pełnić swoją służbę, co bywało przyczyną konfliktów i dramatycznych przesileń[13]. Jeśli sami wywodzili się ze wsi, to mieli o niej niejakie

[13] W 1934 roku na łamach „Kuriera Porannego" ukazało się kilka artykułów poświęconych problemowi stosowania kar cielesnych przez nauczycieli wiejskich szkół powszechnych. Problem wzbudził szeroki odzew społeczny. Wypowiadali się zarówno rodzice, jak i nauczyciele. Jeden z redaktorów pisma, W. Rzymowski, stawiał pytania, które dobrze oddają retorykę ówczesnego dyskursu edukacyjnego: „Czem się dzieje, że ten młody nauczyciel, który wstępuje na swój posterunek z duszą pioniera i fanatyka wiary w moralne siły człowieka, po latach kilkunastu załamuje się w swych najszlachetniejszych dążeniach, częstokroć popada w zniechęcenie i gorycz, przestaje ufać gwieździe swego posłannictwa? Czem się dzieje, że w dziatwie szkolnej, w której niegdyś upatrywał błogosławioną glebę pod słoneczny siew ideałów, widzi już tylko zbiorowisko niesfornych, dokuczliwych instynktów, które, aby poskromić i opanować, nie wystarczają już argumenty rozumu i natchnienia serca. Czem się to dzieje? W odpowiedzi na to pytanie leży ta-

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 19/11/2026 07:57:12

wyobrażenie, zwykle jednak trafiali do okolic odległych i odmiennych od swoich rodzinnych stron. Nie znając kulturowej i gospodarczej specyfiki regionu, nie rozumieli jego rzeczywistych potrzeb i oczekiwań, jakie mogłaby budzić szkoła, gdyby była bliżej ludzi. Zdarzało się, co prawda, że nauczyciele animowali życie kulturalne wsi[14], lecz oddani głównie realizacji nauczycielskiego powołania autorzy charakterystyk raczej do tej grupy nie należeli. Specyfikę kulturową środowiska szkoły poznawali głównie za pośrednictwem wad swoich uczniów, którzy z trudem i niechętnie poddawali się wychowawczemu wpływowi szkoły. Przyczynę tego stanu rzeczy najtrafniej ujął nauczyciel z okolic Drohobycza:

> Szkoła na wsi jest dotychczas w tym położeniu, że wywiera na dziecko o wiele mniejszy wpływ, niż środowisko. Przede wszystkim bowiem nie może wpływu swego kontynuować poza murami szkoły przez książkę. A dalej, szkoła dzisiejsza nie jest wcale związana z życiem wsi, a życie wsi nie zazębia się nigdzie o szkołę. Szkoła jest czymś zupełnie oderwanym, obcym. Dziecko, wchodząc do niej, musi pozostawić przed jej drzwiami wszystko, co je interesuje, bo inaczej nie mogłoby się zainteresować tym, co w szkole się dzieje. Rozdział ten staje się coraz wyraźniejszym w oddziałach wyższych. W oddz. I jeszcze liczymy się z dzieckiem, a potem – potem obchodzi nas głównie wyczerpanie materiału… (DWP II, 294)

Potrzeba poszerzenia dyskursu edukacyjnego o analizę specyfiki warunków życia i rozwoju dziecka wiejskiego, czego omawiane charakterystyki są wyraźnym dowodem, otworzyła polskie szkoły na regionalizm. Reformatorzy programów nauczania szkoły powszechnej zaczęli się liczyć z faktem, że dziecko zawsze będzie reprezentowało środowisko rodzinnego domu, a ono z kolei jest ściśle związane z kultywowanymi w regionie tradycjami, które obok czynników gospodarczych mają decydujący wpływ na życie lokalnej społeczności. Co więcej, uznano, że dziecko wiejskie winno być kształcone na miarę potrzeb regionu, ponieważ w większości przypadków pozostanie w rodzinnej wsi i będzie żyło z pracy na roli. Szkoła powinna je więc przygotować do roli świadomego dziedzica rodzimej tradycji, która stanie się naturalnym fundamentem patriotyzmu.

---

jemnica najgłębszej niedoli naszego nauczycielstwa szkół powszechnych" (Rzymowski 1934: 1). Odpowiedzi na te pytania udzielił T. Karpiński na łamach „Pracy Szkolnej" w artykule pt. *Nienormalne zjawiska w szkolnictwie powszechnym*, dając wgląd w sytuację słabo opłacanego, przeciążonego pracą, sfrustrowanego nauczyciela, co oczywiście w żaden sposób go nie miało usprawiedliwiać (Karpiński 1934–1935).

[14] Do takich nauczycieli z pewnością należeli między innymi Michalina i Franciszek Ćwiżewiczowie, którzy przed II wojną światową założyli w Bukowinie Tatrzańskiej bibliotekę, Teatr i Chór Włościański, a także byli budowniczymi Domu Ludowego.

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 19/11/2026 07:57:12

Doświadczenie codziennego życia dziecka wiejskiego miało się stać podstawą jego pierwszych szkolnych kroków. Szkoła programowo zerwała z bezowocnymi próbami odizolowania dziecka od środowiska w celu kształcenia go na miarę zadań, z którymi się nigdy nie zetknie. Na każdym etapie kształcenia powszechnego polecano zwracać uwagę na to, aby wprowadzanie dziecka w świat wyższych wartości nie wiązało się z negowaniem lub ignorowaniem kulturowego potencjału regionu. Wdrażane w zreformowanej szkole programy połączyły dominującą wcześniej perspektywę psychologiczno-dydaktyczną z socjologiczno-pedagogicznym podejściem (Tyrankiewicz 1934–1935: 166). Było to zgodne z sugestią jednego z autorów cytowanych charakterystyk, który pisał:

> Jedno jest pewne: to, że wychowawca, który zada sobie trud poznania tej ziemi i tego ludu, a przy tem będzie miał czas i ochotę do zgłębienia duszy dziecka wołyńskiego zrozumie, że wrażenie pierwszego spotkania rychło ustąpi miejsca zaciekawieniu, zbliżeniu się wzajemnemu, a stąd i zaufaniu oraz wykryciu niespożytych zasobów i bogactw intelektualnych. (DWP II, 244)

Pojawienie się tematu dziecka wiejskiego w dyskursie edukacyjnym lat 30. XX wieku z pewnością przyczyniło się do programowej zmiany nastawienia szkoły do środowiska wsi. Zmiany te jednak nie zdołały się zakorzenić w polskiej edukacji najpierw z powodu permanentnego braku środków na potrzeby reformującej się oświaty, później zaś z powodu wojny i jej następstw. Mimo to wprowadzanie regionalizmu do szkół (chociażby na poziomie programów nauczania) należy uznać za duże osiągnięcie. Wymagało ono bowiem przebudowania koncepcji kształcenia wyizolowanych jednostek w wyalienowanej i wyidealizowanej instytucji edukacyjnej na rzecz koncepcji kształcenia i wychowywania całych społeczności w zakorzenionej w środowisku szkole, która współtworzy lokalną tożsamość i ma wszelkie szanse zmieniać rzeczywistość na lepsze.

BIBLIOGRAFIA

Literatura

Adler, A. (1934). *Psychologia indywidualna w wychowaniu*. Przeł. M. Kreczowska. Kraków: Gebethner i Wolff.

Baley, S. (1932). *Skala inteligencji Bineta-Termana*. Lwów: Książnica Atlas.

Bednarz-Grzybek, R. (2014). Kształtowanie charakteru dzieci i młodzieży na ziemiach polskich w drugiej połowie XIX i na początku XX wieku. *Studia Edukacyjne*, nr 31, 267–287.

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 19/11/2026 07:57:12

Ciemniewski, J. (1926). *Poznanie i kształcenie charakteru*. Warszawa–Lublin–Łódź–Kraków: Wydawnictwo św. Wojciecha.

Cierzyniewska, R. (1997). Seminaria nauczycielskie w II Rzeczypospolitej. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia Pedagogiczne*, t. 30(38), 243–250.

Dawid, J.W. (1927). *O duszy nauczycielstwa*. Warszawa: Nasza Księgarnia.

Dewey, J. (1967). *Wybór pism pedagogicznych*. Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Fabiański, M. (2013). Dzieci płaskiego świata. *Focus*, nr 8, 35–37.

Falski, M. (1958). Koncepcja szkoły powszechnej i jej roli w ustroju szkolnictwa w okresie międzywojennym w Polsce. *Rozprawy z Dziejów Oświaty*, nr 1, 169–217.

Foerster, F.W. (1919). *Szkoła i charakter. Przyczynek do pedagogiki posłuszeństwa i do reformy karności w szkole*. Warszawa–Lublin–Łódź–Kraków: Wydawnictwo Gebethnera i Wolffa.

Gaweł, E. (1974). Wychowawcza funkcja etyki w ujęciu O. Jacka Woronieckiego. *W drodze*, nr 8, 30–36.

Grochowski, L. (1990). Szkoła polska na tle europejskim 1918–1939. *Rozprawy z Dziejów Oświaty*, nr 33, 219–244.

Grzywak-Kaczyńska, M. (1929a). Przyczynek do psychologii porównawczej dziecka miejskiego i wiejskiego, cz. 1. *Oświata i Wychowanie*, z. 1, 39–47.

Grzywak-Kaczyńska, M. (1929b). Przyczynek do psychologii porównawczej dziecka miejskiego i wiejskiego, cz. 2. *Oświata i Wychowanie*, z. 2, 127–140.

Grzywak-Kaczyńska, M., Michałowska, J., Narutowicz-Kassowska, Z., Walawska, H. (1936). Właściwości psychiczne dzieci wiejskich. *Oświata i Wychowanie*, z. 3, 200–212.

Janoušek, J., Sirotkina, I. (2003). The search for national identity in Central and Eastern Europe. W: T. Porter, D. Ross (eds.), *The Cambridge History of Science*. Vol. 7: *The Modern Social Sciences* (s. 431–449). Cambridge: Cambridge University Press.

Joteyko, J. (1918a). O celach i dążeniach Polskiej Ligi Nauczania. *Roczniki Polskiej Ligi Nauczania*, z. 1, 3–13.

Joteyko, J. (1918b). *Odbudowa szkoły polskiej. Dwa odczyty wygłoszone w Uniwersytecie Ludowym im. Adama Mickiewicza w Paryżu dnia 16 grudnia 1917 i 13 stycznia 1918*. Paryż: Wydawnictwo Polskiej Ligi Nauczania.

Joteyko, J. (1921). *O pedologii*. Lwów: Drukarnia „Udziałowa".

Joteyko, J. (1926). *Jedność szkolnictwa ze stanowiska psychologii i potrzeb społecznych*. Warszawa: Instytut Głuchoniemych i Ociemniałych.

Joteyko, J. (1927). *Losy naszej młodzieży a reforma ustroju szkolnictwa*. Warszawa: Książnica Atlas.

Karpiński, T. (1934–1935). Nienormalne zjawiska w szkolnictwie powszechnym. *Praca Szkolna*, nr 6, 172–178.

Kretschmer, E. (1921). *Körperbau und Charakter. Untersuchungen zum Konstitutionsproblem und zur Lehre von den Temperamenten*. Berlin: Springer.

Kulpa, J. (1963). *Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych w Polsce w latach 1918–1939*. Wrocław: Wydawnictwo PAN, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 19/11/2026 07:57:12

Librachowa, M. (red.). (1934). *Dziecko wsi polskiej. Próba charakterystyki*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
MacCun, J. (1925). *Kształcenie charakteru. Zagadnienia etycznopedagogiczne*. Przeł. Z. Jętkiewiczowa. Lwów–Warszawa: Książnica Atlas.
Michałek, M. (2013). Przemiany polskiej wsi w latach 1918–1989. *Klio. Czasopismo Poświęcone Dziejom Polski i Powszechnym*, t. 26(3), 55–80.
Nawroczyński, B. (1929). *Swoboda i przymus w wychowaniu. Siedem rozpraw pedagogicznych*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
Orkan, W. (1970). Wskazania dla synów Podhala. W: tegoż, *Listy ze wsi i inne pisma społeczne* (s. 366–371). Kraków: Wydawnictwo Literackie.
Przesmycka, E., Miłkowska, E. (2011). Wzorcowe szkoły wiejskie jedno- i dwuklasowe z okresu międzywojennego w Polsce. *Teka Komisji Architektury, Urbanistyki i Studiów Krajobrazowych*, t. 8, 168–176.
Rzymowski, W. (1934). O byt i godność szkoły powszechnej. *Kurier Poranny*, (24 listopada).
Sadowska, J. (2001). *Ku szkole na miarę Drugiej Rzeczypospolitej*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
Sedlaczek, S. (1928). *Józefa Joteyko*. Warszawa: Dział Wydawnictwa ZHP.
Smolińska-Theiss, B. (2010). Rozwój badań nad dzieciństwem – przełomy i przejścia. *Chowanna*, nr 1, 13–26.
Sobczak, J. (1998). *„Nowe Wychowanie" w polskiej pedagogice okresu Drugiej Rzeczypospolitej (1918–1939)*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP.
Staszewski, K. (1934–1935). Regionalizm w programach szkoły powszechnej. *Praca Szkolna*, nr 3, 65–69.
Studencki, S.M. (1931a). *Jak obserwować dzieci. Program obserwacji systematycznych oraz wskazówki dla nauczycieli, rodziców i wychowawców*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
Studencki, S.M. (1931b). O typie psycho-fizycznym Polaka. *Kwartalnik Psychologiczny*, t. 2, z. 1/4, 55–90.
Studencki, S.M. (1935). *Psychologia porównawcza narodów: Niemcy, Francuzi, Amerykanie, ludy pierwotne*, Warszawa: nakładem Stowarzyszenia Chrześcijańsko-Narodowego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych.
Studencki, S.M. (1936). *O badaniu charakteru*. Warszawa.
Studencki, S.M. (1937). *O typach ludzkich i o charakterze polskim*. Warszawa.
Tyrankiewicz, W. (1934–1935). Wiązanie pracy szkolnej ze środowiskiem w nowym programie szkoły powszechnej. *Praca Szkolna*, nr 6, 165–172.
Wolter, E. (2014). Nowe wychowanie. *Ratio et Fides. Kwartalnik Naukowy*, nr 4, 36–49.
Zarzecki, L. (1918). *Charakter jako cel wychowania*. Warszawa: M. Arzt.

Netografia

Key, E. (1904). *Stulecie dziecka*. Pobrane z: https://wolnelektury.pl/katalog/lektura/key-stulecie-dziecka [dostęp: 10.10.2020].