

<https://doi.org/10.34768/pa2022r9>

Edyta Bartkowiak

Uniwersytet Zielonogórski

DOBRO DZIECKA W PEDAGOGIACH ZAKONNYCH. WYBRANE PRZYKŁADY



„Dobro dziecka” należy do pojęć bazowych w naukach pedagogicznych. Obecność tej kategorii to warunek rozwoju refleksji pedagogicznej, innowacji w pedagogice, ale często także argument ostateczny we wszelkich dyskursach w edukacji, o czym wielokrotnie wspomina Bogusław Śliwerski w monografii pt. *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*¹. „Dobro dziecka” to także jedno z określeń polisemantycznych, wciąż niezdefiniowanych, nie tylko w pedagogice. To hasło obecne w wielu sferach życia społecznego, używane, ale i nadużywane,

obecne w języku prawników, pedagogów, psychologów, publicystów, oświatowych praktyków i ekspertów, polityków i nauczycieli, nader często stosowane przez rodziców i opiekunów dzieci, także tych, którzy w imieniu dziecka/dzieci występują lub stoją na straży interesów dziecka / dzieci, demaskowane przez antypedagogów [...]. To kategoria uwikłana w różne konfiguracje i konteksty społeczno-kulturowe, których immanentną cechą jest zmienność, kategoria znacząca wyjątkowością i indywidualnością jednostki i jej sytuacji socjometrycznej, w tym statusu².

Wielu nauczycieli uważa, że pracują z wielkim poświęceniem i oddaniem dla dobra swoich uczniów, podobnie jak rodzice, którzy rezygnują z osobistych przyjemności dla dobra dzieci. W większości tego rodzaju potocznych wypowiedzi nie próbuje się jednak definiować tego pojęcia. Można jedynie domyślać się jego znaczenia z użycia go w określonych kontekstach.

Teresa Hejnicka Bezwińska zalicza „dobro dziecka” do twierdzeń zakłócających lub wręcz blokujących społeczny dyskurs o edukacji z racji swego niedoprecyzowania

¹ B. Śliwerski, *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*, Gdańsk 2007.

² R. Borzykowska, *Kategoria pojęciowa „dobro dziecka”*, „Przegląd Pedagogiczny” 2011, nr 1, s. 169.

i nieścistości, a co za tym idzie – pewnej nieprzydatności w kreowaniu rzeczywistości edukacyjnej w sposób naukowy, z zastosowaniem zasad dyskusji racjonalnej³. Bardziej przydatne dla niniejszych rozważań jest ujęcie kategorii pedagogicznych, jakie prezentuje Joanna Rutkowiak. Autorka wprowadziła do języka pedagogiki pojęcie „pulsujących kategorii” w odróżnieniu od pojęć, powstałych przez jasne i wyraźne zdefiniowanie ich desygnatów. „Pulsujące kategorie” to „zestaw pojęć potencjalnie teoriiotwórczych, których znaczenia są ruchome, gdyż podlegają zmianom zależnie od kontekstu, w jakim występują, a zarazem odzwierciedlają zarysowo aktualny stan myślenia o edukacji”⁴. Zgodnie z logiką autorki różne kategorie pedagogiczne mogą występować równolegle, pojawiać się i znikać, co daje badaczowi „możliwość przybliżania się do określonego sposobu myślenia i dokonywania wyboru na własną odpowiedzialność”⁵. Kategorie pulsujące są wyznacznikami, wskaźnikami do tworzenia mapy odmian myślenia o edukacji. Powstaje więc pytanie: czy „dobro dziecka” to zaledwie jedna z „pulsujących kategorii pojęciowych”, których użycie jest zależne od założeń światopoglądowych, preferowanych teorii, zastosowania określonego paradygmatu badań? Co znaczą „dobro” i „dobro dziecka” w pedagogice oraz jakie pełnią funkcje? I wreszcie: jakie działania dla dobra dziecka były (i nadal są) realizowane w pedagogice katolickiej? Próbę rozwikłania tak sformułowanych pytań szczegółowych wypada rozpoznać od wyjaśnienia pochodzenia pojęcia dobra.

Dobro i wartość w filozofii

Refleksja nad wartością dobra i nad dobrem dziecka wyrasta z filozofii: aksjologii i etyki oraz z antropologii. I chociaż dobro jest pojęciem filozoficznym, również w filozofii stanowi jedną z najbardziej problematycznych kategorii. W różnych koncepcjach filozoficznych zawsze wiąże się z moralnością, godnością, powinnością, „jest niejako godne tego, by powstało, istniało i trwało”⁶. Dobro to najczęściej nic innego jak wartość moralna, jak powinność lub cel ludzkiego dążenia⁷. „Przez dobro można rozumieć wszystko, co jest nośnikiem wartości «dobry», w skrócie wszystko to, co jest dobre. Jest to użycie terminu typowe dla filozofów [...] przez dobro można rozumieć również wszystko, co jest celem działania lub obiektem pragnienia lub chcenia, czy potrzeby”⁸.

³ T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, Warszawa 2008, s. 248.

⁴ J. Rutkowiak, „Pulsujące kategorie” jako wyznaczniki mapy odmian myślenia o edukacji, [w:] *Odmiany myślenia o edukacji*, red. J. Rutkowiak, Kraków 1995, s. 13.

⁵ *Ibidem*, s. 14.

⁶ J. Kusztal, *Dobro dziecka w procesie resocjalizacji. Aspekty pedagogiczne i prawne*, Kraków 2018, s. 11.

⁷ W. Janikowski, *Naturalizm etyczny we współczesnej filozofii analitycznej*, Warszawa 2008, s. 52.

⁸ Cyt. za J. Kusztal, *op. cit.*, s. 25

Historycznie „dobro” związane jest z filozofią Platona, a ściślej – z jego nauką o duszy, prowadzącą do zagadnień etycznych. Etyka dotyczy jednostki i zbiorowości. Najwyższym dobrem jednostki jest szczęście, ale prawdziwe szczęście daje tylko życie w świecie idei. W obecnym życiu szczęścia tego znaleźć nie można. Ludziom nie pozostaje nic innego, jak tylko tęsknota za szczęściem prawdziwym, które Platon utożsamia z ideą Dobra. O idei Dobra, którą stawiał na czele swojej etyki, pisał, że „jest podobna do słońca, które nie tylko oświeca rzeczy, ale również umożliwia im życie, rozwijanie i rośnięcie; tak też idea dobra warunkuje istnienie wszystkich idei, choć sama jest już ponad czy poza istnieniem”⁹. Tymi słowami, które sam nazwał boską przesadą, ale które znalazły potężny oddźwięk w późniejszej, mistycznie nastrojonej filozofii, Platon chciał zapewne wyrazić, że dobro, którego idea przewyższa nawet idee istnienia, jest osnową wszelkiego istnienia. Dobro jest początkiem i końcem w systemie Platona: jest pierwszą zasadą, wedle której powstał świat, i ostatecznym celem, do którego dąży. „Najważniejszą sprawą jest poznanie ostatecznej miary, jaką jest idea Dobra”¹⁰.

Wprawdzie Platon dobra samego w sobie nie określa bliżej, posługując się jedynie analogią słońca, ale idea dobra jest wyraźnie boska. Wynika z tego, że życie etyczne polega na upodobnieniu się do Boga, dzięki czemu człowiek staje się w pełni dobry i cnotliwy, czyli szczęśliwy. Uwspółcześniając myśl Platona, można zatem przyjąć, że Dobro jest bytem, na którym opiera się wychowanie człowieka.

W czasach nowożytnych dobro zostało uznane za wartość, co nie ułatwia rozwiązania dylematów pojęciowych, biorąc pod uwagę fakt, iż nie ma jak dotąd zgodności co do jednoznacznego rozumienia wartości w różnych dyscyplinach naukowych. Jak słusznie zauważa Kazimierz Denek, termin „wartość” jest bliski tego, co w matematyce nazywa się pojęciem pierwotnym, czyli takim, którego nie da się określić przy pomocy definicji¹¹. Na przykład w filozofii przez wartość rozumie się to „wszystko, co cenne, godne pożądania i wyboru; co stanowi cel ludzkich dążeń”¹², czy – inaczej mówiąc – wartość w rozumieniu filozoficznym to „wszystko, co godne (warte), by o to zabiegać (a nie tylko to, czego pragniemy)”¹³.

Dość popularnym sposobem rozumienia wartości w pedagogice, zaproponowanym przez Mieczysława Łobockiego, jest utożsamianie ich z wszystkim, „co uchodzi za ważne i cenne dla jednostki i społeczeństwa oraz jest ze wszech miar godne pożądania, co łączy

⁹ W. Tatarkiewicz, *Historia filozofii*, t. 1: *Filozofia starożytna i średniowieczna*, Warszawa 1990, s. 100.

¹⁰ S. Świeżawski, *Dzieje europejskiej filozofii klasycznej*, Warszawa–Wrocław 2000, s. 105.

¹¹ K. Denek, *Sens wartości w systemie edukacji narodowej*, „Kultura. Przemiany. Edukacja”, t. 3: *Myśli o wychowaniu. Teorie i zastosowania edukacyjne*, Rzeszów 2015, s. 18.

¹² *Słownik pojęć filozoficznych*, red. W. Krajewski, Warszawa 1996, s. 207.

¹³ D. Julia, *Słownik filozofii*, tłum. K. Jarosz, Katowice 1992, s. 360.

się z pozytywnymi przeżyciami i stanowi cel dążeń ludzkich”¹⁴. Za Marianem Nowakiem wypada dodać, że „wartości wyrażają to, «co być powinno» i «czego pragniemy», wpisują w rzeczywistość pewien «sens ostateczny», ukazują to, co naprawdę istotne i do czego warto dążyć. Są filarami, na których opiera się życie społeczne, osobiste i wspólnotowe”¹⁵.

W rozumieniu wartości w filozofii może dopomóc uświadomienie sobie różnych sposobów ich istnienia: jako kategorii obiektywnych i subiektywnych. W teoriach obiektywistycznych wartości takie jak dobro, prawda czy piękno traktowane są autonomicznie i zewnętrznie w stosunku do wypowiedzianych o nich ocen. Istnieją obiektywnie, a więc – jak twierdzą ich rzecznicy – niezależnie od tego, czy się nam podobają i czy jesteśmy skłonni je preferować, czy też spotykają się z naszą dezaprobatą i odrzuceniem. Już Karłowicz głosił, że „wartości są wieczne, a człowiek nie może być ich autorem, lecz je tylko odkrywa i akceptuje”, natomiast Fiodor Dostojewski twierdził, że „jeżeli nie ma Boga, nie ma też prawdziwych wartości. Skoro one są, to jest Bóg przez nie promieniujący”¹⁶.

W teorii subiektywistycznej wartości są właściwościami ukonstytuowanymi przez człowieka w zależności od jego pragnień, potrzeb i dążeń. Są wytworem ocen i czymś wtórnym wobec aktów świadomości. Nie ma więc wartości samych w sobie, czyli istniejących obiektywnie. Pojawiają się jako rezultat naszych subiektywnych doznań. Można powiedzieć, że są one wyłącznie „subiektywnymi zjawiskami świadomości ludzkiej”¹⁷.

Pełnej akceptacji uczonych nie zyskuje ani obiektywistyczna, ani subiektywistyczna teoria wartości. Na ogół przyjmuje się, że wszelkim wartościom przysługuje charakter przedmiotowo-podmiotowy, co oznacza, że wartość ma w sobie coś istniejącego niezależnie od osoby oceniającej i coś przez nią zdeterminowanego. Zgodnie z logiką M. Łobockiego „wartości istnieją obiektywnie w przedmiotach, ale są ujawniane tylko wtedy, gdy pozostają w relacji do podmiotu ludzkiego; warunkiem koniecznym zaistnienia wartości jest nie tylko realna właściwość przedmiotu, ale także stosunek do niej podmiotu ją oceniającego”¹⁸.

„Dobro” i „dobro dziecka” oraz wyrażenia pokrewne w pedagogice

Zaskakujące wydaje się, że ani słowniki, ani encyklopedie pedagogiczne nie definiują jednoznacznie terminów „dobro” i „dobro dziecka”, a przecież właśnie te kategorie pedagogiczne, spopularyzowane m.in. przez Ellen Key zawładnęły minionym stu-

¹⁴ M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2006, s. 96.

¹⁵ M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej: ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, Lublin 2000, s. 393.

¹⁶ Cyt. za: K. Denek, *op. cit.*, s. 19.

¹⁷ J. Mariański, *Wprowadzenie do socjologii moralności*, Lublin 1989, s. 163.

¹⁸ M. Łobocki, *op. cit.*, s. 98.

leciem. Wydana przez nią w 1900 roku książka pod znamienym tytułem „Stulecie dziecka”¹⁹ była manifestem nadziei i wiary w nowy szczęśliwy świat, w którym dobro dziecka miało się stać wartością porządkującą działania pedagogiczne. Choć brakowało w niej precyzyjnego wyjaśnienia, czym jest „dobro dziecka”, autorka wyraźnie opowiadała się za przyznaniem dzieciom praw do swobodnego, autonomicznego rozwoju, zgodnego z ich naturalnymi potrzebami i uzdolnieniami, za uwzględnieniem w wychowaniu tego, co dla dzieci najlepsze i najkorzystniejsze. Podobne poglądy reprezentowali inni rzecznicy „nowego wychowania” i pedagogiki dziecka, w tym Janusz Korczak, jeden z największych zwolenników pąjdocentryzmu. Wbrew postępowym założeniom rodzącej się wtedy pedagogiki humanistycznej, mającej wspierać szczęśliwe dzieciństwo, argumenty przedstawiceli „nowego wychowania” okazały się niewystarczające do podjęcia problematyki związanej z dobrem dziecka i jej naukowego rozwikłania.

Wojciech Brejak w *Encyklopedii pedagogicznej* wyodrębnia terminy „dobro” i „dobro dziecka”, przy czym ogranicza się do wyjaśnienia, czym jest „dobro dziecka” w polskiej doktrynie prawnej, pomijając całkowicie aspekty pedagogiczne tego zagadnienia. Określa „dobro” jako wartość ocenianą dodatnio, stanowiącą przedmiot ludzkich dążeń i pragnień. „Dobrem” nazywa również „to, co jest oceniane jako pomyślne, pożyteczne, wartościowe, a także łagodność i życzliwość. Jako «dobro» uważa się też wszelkie środki, wartości potrzebne dla rozwoju człowieka i sprzyjające temu rozwojowi. «Dobro» to także interes, pomyślność, szczęście, pożytek, korzyść”²⁰.

Cytując za Justyną Kusztal, „dobro dziecka” to „działanie na ich (dzieci) użytek, korzyść, szczęście i pomyślność oraz różne środki i wartości sprzyjające rozwojowi dziecka”. „Dobro można traktować jako wartość statyczną: zabezpieczającą potrzeby życiowe dzieci tu i teraz i wartość dynamiczną, wielopostaciową, zabezpieczającą potrzeby i umożliwiającą rozwój dziecka”²¹.

Można więc postawić tezę, że dobro dziecka jest wartością ocenianą pozytywnie, a czynienie dobra polega na zaspokajaniu potrzeb rozwojowych dzieci. W wąskim znaczeniu przez dobro dziecka zwykle rozumiemy przecież jego interes lub jakąś ewidentną korzyść. Wydaje się, że takie funkcjonalne podejście do problematyki „dobra dziecka” jest najbardziej adekwatne w kontekście współczesnej refleksji pedagogicznej, zwłaszcza w odniesieniu do pedagogiki opiekuńczej, gdyż uwzględnia aspekt pomocy i działań pomocowych zorientowanych na zaspokojenie lub kompensowanie potrzeb rozwojowych dzieci.

¹⁹ Zob. szerzej: E. Key, *Stulecie dziecka*, Warszawa 2005.

²⁰ W. Brejak, *Dobro dziecka*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykała, Warszawa 1993, s. 109.

²¹ J. Kusztal, *op. cit.*, s. 32.

Dobro dziecka jest kojarzone w pedagogice z podmiotowością i empatycznym traktowaniem – pojęciami bliskimi współczesnej humanistyce, a zwłaszcza personalizmowi pedagogicznemu.

Refleksja nad podmiotowością bierze swój początek z filozofii sięgającej Dalekiego Wschodu. Starożytność europejska nie podjęła wprost problemu podmiotowości, chociaż idea taka miała wpływ na refleksje wielu myślicieli. Pierwsi starożytni filozofowie przymioty sprawcze przyznawali bogom, a nie realnym ludziom. Ci natomiast byli jedynie realizatorami pomysłów wielu różnych bogów. Nieco więcej podmiotowości nadała jednostce ludzkiej dopiero filozofia chrześcijańska, zwłaszcza zorientowana personalistycznie. Personalizm podkreśla bowiem znaczenie osoby ludzkiej jako wartości najwyższej, nieredukowalnej do innych. Osoba ludzka będąca emanacją czystej podmiotowości nie jest porównywalna z innymi obiektami świata rzeczywistego. Zawiera pierwiastek duchowy, świadomość siebie, własnej odrębności i wyjątkowości we wszechświecie, przy czym ową podmiotowość zdobywa w relacji z innymi, w dialogu z drugim człowiekiem²². W filozofii nowożytnej o świecie podmiotowym i przedmiotowym rozważał Kartezjusz, uznając podmiot za istotę myślącą i czującą.

Podmiotowość określa się najczęściej jako wewnętrzne źródło wszelkiej przyczynowości. Oznacza to, iż podmiot nie jest zdeterminowany w swoich działaniach, lecz wypływają one wprost od niego, niejako z jego wnętrza i że ma on wpływ na zdarzenia. W refleksji o wychowaniu zagadnienie podmiotowości pojawia się, jak zauważa Astrid Męczkowska, w analizach dwóch kwestii. Po pierwsze, statusu osób zaangażowanych w praktykę wychowania, ze szczególnym uwzględnieniem statusu wychowanków, co do których postuluje się uznanie ich prawa do podmiotowego uczestnictwa w procesie wychowania. Po drugie, w odniesieniu do celów wychowania, wśród których znajduje się przygotowanie dojrzewającego człowieka do autonomicznego decydowania o własnym życiu i podmiotowego uczestnictwa w różnych rodzajach wspólnot²³.

Jak wynika z literatury pedagogicznej i z dziejów wychowania, podmiotowe traktowanie w praktyce edukacyjnej ujawnia się w relacjach wychowawcy z wychowankiem. Aktywność bywa tutaj naprzemienna, raz ujawnia się człowiek dorosły, innym razem – dziecko. W teoriach klasycznych wskazuje się raczej na aktywność wychowawców, w teoriach romantycznych raczej na wartość aktywności dzieci w relacjach z dorosłymi. Współczesna pedagogika humanistyczna, wyrosła z filozofii człowieka, akcentuje fakt „bycia wychowankiem” jako fakt „bycia podmiotem” wychowania. Jak zauważa Edyta Wolter,

²² J. Górniewicz, *Kategorie pedagogiczne*, Olsztyn 1997, s. 27.

²³ A. Męczkowska, *Podmiot*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, red. T. Pilch, Warszawa 2005, s. 452-453.

podmiotowość dotyczy zarówno procesu wychowania (zasada podmiotowości), jak i celu wychowania, przy czym kształtowanie orientacji podmiotowej (poczucie podmiotowości) jako zadanie dydaktyczno-wychowawcze jest procesem złożonym i długotrwałym, w którym podmiotami (partnerami kontaktu wychowawczego) są nauczyciele – wychowawcy oraz uczniowie – wychowankowie²⁴.

Podmiotowe traktowanie dzieci i młodzieży w pedagogice sprowadza się więc w gruncie rzeczy do partnerskiego podejścia. Postuluje się tu nie tylko zabezpieczenie prawa dzieci do bycia niezależnymi, aktywnymi i samodzielnyimi, lecz również uszanowanie w każdym z nich osoby ludzkiej, będącej nośnikiem człowieczeństwa w najlepszym znaczeniu tego słowa. Dla prawidłowego rozumienia, czym w istocie jest podmiotowe traktowanie dzieci, warto uświadomić sobie jego przeciwieństwo, jakim jest przedmiotowe (instrumentalne) traktowanie czy – inaczej mówiąc – stosowanie wobec nich w nadmiarze przymusu zewnętrznego. Polega ono na traktowaniu wychowanków wyłącznie jako rodzaj tworzywa, wymagającego przetworzenia za pomocą z góry zaprogramowanych oddziaływań z zewnątrz.

Wymownym przejawem podmiotowego traktowania dzieci może być okazywanie im zrozumienia empatycznego łącznie z tzw. autentyzmem oraz rozumieniem ich w sensie personalistycznym. Wymienione kategorie dopełniają sens znaczeniowy terminu „dobro dziecka” w ujęciu pedagogicznym.

Rozumienie empatyczne polega na aktywnym wsłuchiwanie się w wypowiedzi drugiego człowieka wraz z intensywnym usiłowaniem wczuwania się w jego doznania, uczucia i myśli. Dla rzeczników pedagogiki humanistycznej rozumienie empatyczne jest jakby przenikaniem lub wkraczaniem w wewnętrzny świat drugiego człowieka i zarazem odczuwaniem, iż jest się niejako w jego własnym wnętrzu. Stanowi ono jaskrawe przeciwieństwo rozumienia oceniającego i oznacza: żyć chwilowo życiem tamtego człowieka, a przynajmniej usiłować rozpoznać w nim przeżycia, które on sam sobie uświadamia. W pedagogice niedyrektywnej Carla Rogersa rozumienie empatyczne zakłada też koncentrowanie się nie tyle na tym, co mówi i jak postępuje dana osoba, ile na znaczeniu, jakie mają jej wypowiedzi i zachowania, oraz patrzenie na nią w taki sposób, w jaki widzi ona aktualnie samą siebie. Słowem, chodzi o rozumienie jej reakcji niejako od wewnątrz, a w przypadku działalności wychowawczej także o uświadomienie sobie tego, czym jest dla dzieci proces wychowania i uczenia się w ich własnym przeświadczeniu²⁵.

Dla moich analiz szczególnie istotne jest umiejscowienie kategorii podmiotowości i związanych z nią wyrazów pokrewnych w pedagogice opiekuńczej, która wywodzi

²⁴ E. Wolter, *Podmiotowość jako kategoria pedagogiczna*, „Pedagogia Christiana” 2009, z. 2 (24), s. 55-56.

²⁵ Zob. szerzej: B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 2004, s. 117 i nn.

się z ruchu reformatorskiego „nowego wychowania”, z pajdocentryzmu, który stawia dziecko w centrum wszechświata, czyniąc je podmiotem, punktem wyjścia wszelkich działań edukacyjnych. Omawiana kategoria wymaga więc operacjonalizacji, czyli uwzględnienia nie tylko funkcji postulatywnych i wartościujących związanych z pedagogicznym postrzeganiem dobra dziecka, lecz także funkcji praktycznych, dotyczących możliwości i sposobów realizowania idei dobra w praktyce opiekuńczo-wychowawczej. Wobec tego w dalszej części tekstu odwołam się do przykładów konkretnych przedsięwzięć wywiedzionych z tradycji zakonnych, zorientowanych na zaspokajanie potrzeb dzieci i podejmowanych z myślą o dzieciach, zgodnie z pedagogicznym rozumieniem kategorii dobra dziecka.

Działania dla dobra dziecka w pedagogiach zgrupowań zakonnych

Pedagogia a pedagogika

Pojęcie pedagogii, w odróżnieniu od pedagogiki jest z pewnością określeniem mniej znanym w szerszym środowisku, dlatego wymaga wyjaśnienia. W klasycznym rozumieniu pedagogii Stefan Kunowski wyprowadza genezę tego pojęcia z tradycji antycznej Grecji. Nawiązuje do działań podejmowanych przez *paidagogosa*, niewolnika trudniącego się wychowaniem chłopca.

Paidagogos z opiekuna na boisku przemienił się w nauczyciela – wychowawcę, jego czynności obejmowały nie tylko opiekę fizyczną, ale także kształtowanie umysłowe i prowadzenie duchowo-moralne, czyli wychowanie. Całość tych zabiegów wokół osoby chłopca początkowo nazywać *paidagogiją*. Stąd podstawowy termin pedagogia oznacza samo dzieło wychowania, zespół czynności i umiejętności wychowawczych²⁶.

Z *paidagogiją* wiązano z czasem *paidagogikę technę*, czyli wiedzę o technikach wychowania, o sposobach postępowaniach z dziećmi, rozumianą jako znajomość zawodu, której wymagano od *paidagogosa*. W tradycyjnym znaczeniu pedagogia była więc utożsamiana z praktyką edukacyjną, ze sztuką wychowania w odróżnieniu od pedagogiki pojmowanej jako wiedza teoretyczna na temat wychowania.

Mając na względzie praktykę wychowania, kształcenia i opieki realizowaną przez zgromadzenia zakonne oraz jej warstwę założeniową, istotne wydaje się uwzględnienie też szerszego kontekstu pedagogii, na co wskazują Bogusław Milerski i Bogusław Śliwerski. Autorzy zakładają, że pedagogia to nie tylko praktyczna sztuka wychowania, lecz

²⁶ S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1993, s. 26.

także „paradygmat edukacyjny, który może przybierać postać doktryny pedagogicznej, ideologii edukacyjnej bądź ukrytego programu wychowawczego”²⁷.

Z perspektywy tak rozumianej pedagogii interesujący wydaje się ten zakres działalności zgromadzeń zakonnych, który jest skierowany na rozwój i wsparcie dziecka we wszystkich fazach jego życia. Już tylko pobieżna znajomość roli Kościoła katolickiego w cywilizacji nowożytnej pozwala twierdzić, że praktyczna działalność zgromadzeń zakonnych w obszarze edukacji wyprzedzała niejednokrotnie budowę wiedzy teoretycznej w obrębie podstawowych subdyscyplin pedagogicznych. Zanim Johann Friedrich Herbart stworzył naukowe podstawy nauczania wychowującego, miało ono swoje zweryfikowane i utrwalone podstawy w pedagogice jezuickiej. W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera rola podmiotów kościelnych w tworzeniu zrębów pedagogiki opiekuńczej i podstawowych form opieki zastępczej, organizowanych z wielkim poświęceniem i oddaniem dla dobra dzieci.

Wczesne formy aktywności Kościoła dla dzieci

Jeśli przyjąć, że opieka nad dziećmi kojarzona z ochroną, interwencją i dobrem, narodziła się w świecie antycznym, to z całą pewnością nastąpiło to w starożytności chrześcijańskiej.

Już w pierwszych greckich polis nie traktowano dzieci jednakowo. Zwyczajowo to ojciec decydował o przyjęciu noworodka do rodziny, co skutkowało porzucaniem dzieci, zwykle kalekich i słabo rozwiniętych fizycznie. Urodzenie się dziecka ułomnego traktowano jako rodzaj kary boskiej i złej wróżby. W starożytnej Sparcie, znanej z wychowania totalitarnego, wprowadzono zwyczaj selekcjonowania niemowląt tuż po narodzeniu, po to, by wyeliminować jednostki uchodzące za niezdadne dla państwa. W Atenach uciekano się do innej metody: pozostawiano dzieci w glinianych naczyniach z dala od domu i jeśli nikt ich nie znalazł, umierały z głodu lub były rozszarpywane przez dzikie zwierzęta. Porzucania dzieci nie potępiały ani prawo, ani religia, ani moralność i filozofia.

Również w starożytnym Rzymie ojcostwo miało wymiar społeczny, nie prawny, a więź biologiczna z dzieckiem nie wystarczała, by uczynić mężczyznę ojcem. Podobnie jak w Grecji ojciec decydował o statusie dziecka, o tym, czy chce je przyjąć do rodziny, przy czym w Rzymie towarzyszył temu rytuał powołania dziecka do życia w społeczeństwie, zwany *tollere*. Polegał na podniesieniu lub nie noworodka z ziemi, gdzie kładła go akuszerka. Dzieci niechciane, jak również kalekie i chore były porzucane pod drzwiami domów, na ulicach czy też na śmietniku. Jako porzucone były traktowane również dzieci urodzone pod nieobecność ojca, który kazał to uczynić swojej brzemienniej

²⁷ *Pedagogika. Leksykon PWN*, red. B. Milerski, B. Śliwerski, Warszawa 2000, s. 144.

żonie. Zwyczaj ten obowiązywał do połowy II wieku naszej ery, dopóki nie ustanowiono alimentów między przodkami a potomkami; wtedy ojciec mógł nie uznać dziecka, ale nie mógł go porzucić, musiał je żywić²⁸.

Chrześcijanie jednoznacznie potępili dzieciobójstwo, porzucanie dzieci i handel nimi, uznając takie działania za karygodne i grzeszne. Oprócz takich wartości jak wolność, sprawiedliwość i równość wszystkich wobec Boga religia chrześcijańska wniosła do świata antycznego ideę miłości miłosiernej, cnotę dobra i dobroczynności. Przedstawiciele Kościoła jako pierwsi zajęli się opieką nad podrzutkami i dziećmi pozostawianymi na ulicach. W kazaniach krytykowali wszelkie zachowania godzące w dobro dziecka i nawoływali do zajęcia się potrzebującymi. Dawali przykład, wykupując podrzutki pozostające w niewoli oraz nakłaniając do takich działań władców i możnych obywateli. Pierwsze gminy chrześcijańskie zaprowadziły wspólne kasy, z których udzielano pomocy ubogim, sierotom i dzieciom niechcianym²⁹. Zajmowali się tym diakoni i diakonisy, pełniący funkcje zbliżone do zadań dzisiejszych opiekunów społecznych.

Z tradycji chrześcijańskich można wyprowadzić początki niemal wszystkich znanych nam współcześnie form opieki zastępczej. W pierwszych kościołach fundowano specjalne misy, najpierw gliniane, z czasem kamienne i marmurowe, w których można było zostawić niechciane potomstwo. W ten sposób zapoczątkowano zwyczaj oddawania dzieci na wychowanie za pośrednictwem Kościoła i tym samym narodziła się adopcja, ponieważ rodziny bezdziejne brały na wychowanie dzieci pozostawione w misach, ratując im życie.

W IX wieku misy zastąpiono tzw. kołyskami, kołowrotkami czy kołami podrzutków, które funkcjonowały w Europie aż do XIX wieku. Były to zwykłe koła od wozu konnego, montowane w mury zewnętrzne, najpierw kościołów, z czasem – klasztorów, w których można było umieścić niechciane dzieci, maksymalnie troje. Obok znajdował się sznurek z dzwonkiem, który wystarczyło pociągnąć, aby poinformować dyżurującego po drugiej stronie zakonnika lub zakonnice o konieczności odebrania dziecka. Matka pozostawiająca dziecko mogła odejść bez obawy, że zostanie rozpoznana; zwykle czyniła to potajemnie, pod osłoną nocy. Instytucja kołowrotka ratowała życie wielu tysiącom niechcianych dzieci. To prymitywne urządzenie służyło bardziej humanitar-nemu i skuteczniejszemu rozwiązywaniu społecznego problemu podrzutków³⁰. Idea

²⁸ Zob. szerzej: M. Kolankiewicz, *Porzuceni i powierzeni trosce*, Katowice 2002, s. 18 i nn.

²⁹ A. Haratyk, *Udział duchowieństwa galicyjskiego w opiece nad dziećmi ubogimi i osieroconymi (1867-1914)*, Kraków 2007, s. 160.

³⁰ Z. Dąbrowski, F. Kulpiński, *Pedagogika opiekuńcza*, Olsztyn 2000, s. 19. Zob. też: K. Antosiewicz, *Opieka na chorymi i biednymi w krakowskim szpitalu Świętego Ducha (1220-1741)*, „Roczniki Humanistyczne” 1978, t. 26, z. 2, s. 58-62; M. Kolankiewicz, *Schronienie. Historia Domu Małych Dzieci ks. G.P. Baudouina*, Warszawa 1997, s. 11.

sekretne umieszczania dzieci w placówkach, praktykowana od średniowiecza jest w zasadzie kontynuowana do dzisiaj. Współczesną odmianą kołowrotek są tzw. okna życia, funkcjonujące w domach i instytucjach zakonnych.

W świecie chrześcijańskim wykształciły się pierwsze instytucjonalne formy opieki zastępczej dla dzieci, zwane wtedy szpitalami. Rozpoczęły działalność w Kościele wschodnim za czasów Justyniana. W odróżnieniu od szpitali w dzisiejszym rozumieniu nie miały charakteru medycznego. Według źródeł encyklopedycznych z początku XX wieku określenie szpital wywodzi się z łacińskiego słowa *hospitale, hospitium* i oznacza „instytucje dobroczynne tworzone w celu przyjęcia z pomocą chorym, bezdomnym, podrzutkom, sierotom”³¹. Pierwsze szpitale miały charakter ogólny, przyjmowały wszystkich potrzebujących, w tym również dzieci bezdomne i opuszczone. Z czasem stosownie do potrzeb zaczęły się specjalizować w określonym kierunku i przybierały rozmaite nazwy: *brechotrophia* (przytulki dla niemowląt, podrzutków), *orphanotrophia* (przytulki dla sierot), *nosocomia* (szpitale dla chorych), *xenodochia* (schronienia dla podróżnych), *gerantocomia* (przytulki dla starców) i *ptochotrophia* (przytulki dla ubogich)³². Dopiero w XIX wieku dawne szpitale – przytulki zostały zastąpione zakładami dobroczynnymi, a szpitalami zaczęto nazywać wyłącznie placówki lecznicze.

Praktyka wychowawcza Zakonu Świętego Ducha

Ze Zgromadzeniem Świętego Ducha, wywodzącym się z XII wieku, wiążemy początki ruchu zakonnego i pedagogii zakonnych, zorientowanych na zaspokajanie potrzeb dzieci porzuconych i organizowanie pieczy zastępczej. Aktywność zakonników ze Zgromadzenia Ducha Świętego była na tyle znacząca w średniowiecznej Europie, iż przyjęło się z czasem myśleć, że wszędzie tam, gdzie znajdował się kościół pod wezwaniem Świętego Ducha, działał prawdopodobnie szpital dla dzieci.

Przez długie wieki podstawowe standardy związane z instytucjonalną opieką zastępczą nad dziećmi niechcianymi wyznaczał rzymski Szpital Świętego Ducha.

Zgodnie z pierwotną ideą Innocentego III Szpital Świętego Ducha w Rzymie przeznaczony był dla dzieci nieślubnych, pochodzących z nielegalnych związków pozamałżeńskich. Posiadanie dziecka nieślubnego w ówczesnych realiach obyczajowych obciążało kobietę negatywnym piętnem moralnym i było powodem wstydu³³.

³¹ J. Archutowski, R. Archutowski, *Podręczna encyklopedia kościelna*, t. XXX-XXXI, Warszawa-Lublin-Łódź 1914, s. 1.

³² *Ibidem*.

³³ M. Surdacki, *Funkcja opiekuńcza Szpitala Świętego Ducha w Rzymie w XVII-XVIII wieku*, „Przegląd Historyczny” 1994, nr 1, s. 5.

W praktyce dużą liczbę podrzutków stanowiły dzieci pochodzące z legalnych związków małżeńskich. Jedną z ważnych przyczyn porzucania dzieci były wrodzone i nabyte choroby i ułomności fizyczne, a także rozczarowanie z powodu niezgodnej z oczekiwaniami płci dziecka. Najczęściej jednak matki pozbywały się swoich dzieci z powodu nędzy.

Budowę szpitala rzymskiego i jego strukturę zaplanowano tak, aby zagwarantować osobom podrzucającym dzieci całkowitą dyskrecję. Przynoszone zazwyczaj w nocy lub o zmroku dzieci zostawiano w kołowrotku wmontowanym w mury zewnętrzne szpitala. Po obróceniu bębna na sygnał dzwonka podrzutki odbierał dyżurny czuwający wewnątrz szpitala.

Przy przyjmowaniu dzieci do szpitala obowiązywały stałe procedury. Dzieci były rozbierane, kąpane, po czym rejestrowano je w księdze wejść; podawano godzinę i datę znalezienia, nadawano dziecku numer. Czynnością, którą wykonywano natychmiast po przyjęciu dziecka do przytułku, było nacięcie na prawej stopie znaku podwójnego krzyża, symbolu szpitala i Zgromadzenia Świętego Ducha. Świeżo nacięty znak wypełniano czarną farbą, nadając mu charakter tatuażu. Następnie podrzutki poddawano ceremonii chrztu, chyba że miały przy sobie medalik, po czym nadawano im imiona i przekazywano je dyżurującym w szpitalu mamkom, których zadaniem było karmienie dzieci piersią. Polityka władz szpitala zmierzała do tego, aby jak najwięcej porzuconych dzieci oddawać jak najszybciej na wykarmienie i wychowanie kobietom mieszkającym poza szpitalem³⁴.

W odróżnieniu od dzieci porzucanych przy dzieciach podrzucanych na wychowanie czasem znajdowano karteczki z informacjami o imieniu, czasem o powodach opuszczenia i drobne talizmany w postaci monety złamanej na pół, kawałka tkaniny, koralików, medalika, które bywały zapowiedzią powrotu po dziecko³⁵. Wszystkie przedmioty znalezione przy dziecku rejestrowano w oddzielnej księdze. Aż do XX wieku w szpitalach zakonnych wychowywano tzw. dzieci sekretne, opłacane za wychowanie, których istnienie było głęboko skrywane i strzeżone tajemnicą.

Stygmatyzowanie dzieci poprzez znaczenie na stopie czy też zawieszanie im na szyi sznurka z plombą wiązano z nadawaniem tożsamości, co miało wielorakie znaczenie. Przede wszystkim przypominało o przynależności społecznej, ale też ułatwiało identyfikację dziecka w przypadku handlu podrzutkami lub w sytuacji podmieniania dzieci przez mamki. Posiadanie tatuażu szpitalnego zezwalało oficjalnie na zebranie po opuszczeniu szpitala.

³⁴ *Ibidem*, s. 7.

³⁵ M. Kolankiewicz, *Porzuceni...*, s. 26.

Istotną rolę w szpitalnej opiece zastępczej odgrywały wspomniane wcześniej mamki, występujące w dwojakiej roli: tzw. karmicielki wewnętrznych, przychodzących do szpitala w celu karmienia piersią dzieci porzuconych, lub mamek zewnętrznych, które przyjmowały dzieci na wychowanie. W zamian za opiekę nad dziećmi otrzymywały ze szpitala regularną comiesięczną pomoc finansową i materialną (ubrania). Kobietom, które decydowały się być mamkami w swoich domach, szpital stawiał rygorystyczne warunki dotyczące ich zdrowia, jakości pokarmu, postawy moralnej, życia religijnego oraz statusu materialnego. Ze względu na lepsze warunki zdrowotne i uwarunkowania obyczajowe preferowano mamki pochodzące z małych miejscowości, zazwyczaj położonych kilkadziesiąt kilometrów od Rzymu. Absolutna większość podrzutków oddawanych na wychowanie do małych miasteczek i wsi trafiała do rodzin wieśniaczych, natomiast rodziny opiekujące się dziećmi szpitalnymi w Rzymie najczęściej trudniły się rzemiosłem³⁶.

Zarówno dzieci przekazane na wykarmienie i wychowanie, jak i ich opiekunowie podlegali okresowym wizytacjom. Ich celem było sprawdzenie warunków, w jakich żyją porzucone dzieci, a szczególnie wykrywanie przypadków złego ich traktowania (od XVI w.). Często porzucone dzieci wykorzystywane były przez nieuczciwych opiekunów jako środek do nielegalnego zdobywania pieniędzy. Nadużycia dokonywane przez mamki i ich rodziny na wziętych ze szpitala podrzutkach występowały na znaczną skalę przez wiele stuleci. Do najbardziej rozpowszechnionych należało zatajanie śmierci podopiecznych celem dalszego nielegalnego pobierania na nie świadczeń ze strony szpitala. Duże rozmiary przybierało również zjawisko porzucania dzieci przez legalne małżeństwa, a następnie nielegalne odbieranie ich ze szpitala w celach zarobkowych.

Dzieci wzięte ze szpitala na wykarmienie i wychowanie po okresowym pobycie w domach opiekunów musiały być bezwarunkowo oddane z powrotem do przytułku. Ostatecznym terminem powrotu dziewczynek do szpitala było ukończenie przez nie 11 lat, chłopcy mogli przebywać poza szpitalem rok dłużej.

Powracające od mamek dziewczęta lokowane były w przytułku żeńskim zwanym *conservatorio*, podrzutki zaś płci męskiej w szkole dla chłopców – *scuola dei putti*³⁷. Chłopcy po powrocie niezbyt długo przebywali w szpitalu. Stanowiąc tanią siłę roboczą, byli bardzo chętnie przyjmowani, szczególnie przez rzemieślników, na służbę, a zarazem naukę zawodu. Po wyczeniu się konkretnego rzemiosła z czasem usamodzielniali się, zakładali własne rodziny i prowadzili niezależne życie. Czasami, podobnie zresztą jak dziewczynki, trafiali do adopcji. Inaczej działo się z dziewczętami, które z reguły pozostawały w *conservatorio* dłużej, czasami aż do końca życia. Było to z jednej strony

³⁶ M. Surdacki, *op. cit.*, s. 7.

³⁷ *Ibidem*, s. 8.

wynikiem mniejszego zainteresowania społeczeństwa przyjmowaniem dziewcząt na służbę, z drugiej zaś – niechęci do opuszczania murów szpitala, a zwłaszcza zawierania małżeństw.

Pedagogia siostr szarytek

Zakonnice ze Zgromadzenia Sióstr Miłosierdzia, popularnie zwane szarytkami od francuskiego słowa *charité*, czyli miłosierdzie, sprowadziła do Polski królowa Maria Ludwika Gonzaga w połowie XVII wieku. Bogactwo form organizacyjnych i zakres działalności opiekuńczej realizowanej przez tę grupę zakonną dla dzieci były tak imponujące, że zagadnienie to zostało omówione przez autorkę w osobnej monografii³⁸. Na potrzeby niniejszego opracowania ograniczę się do przedstawienia tylko niektórych istotnych faktów związanych z praktyką wychowawczą siostr szarytek w zakładach opiekuńczych dla dzieci.

Pierwszą instytucją opiekuńczą dla dzieci powstałą z inicjatywy siostr szarytek był Dom Sierot w Warszawie, założony na Powiślu w 1657 roku. Co ciekawe, właśnie w tym miejscu do dzisiaj mieści się Dom Centralny Sióstr Miłosierdzia z prowincji warszawskiej.

Przez długie lata ramy organizacyjne funkcjonowania sierocińców zakonnych wyznaczały statuty i regulaminy tworzone przez same siostry bądź przy udziale osób z zewnątrz, zależnie od tego, kto był właścicielem zakładu. Do sierocińców przyjmowano dzieci niechciane: opuszczone bądź osierocone wyznania rzymskokatolickiego, z wyłączeniem dzieci chorych i „moralnie zepsutych”. Częściej organizowano sierocińce dla dziewcząt niż zakłady koedukacyjne, co wynikało zapewne z naturalnych preferencji siostr, a może też z obawy przed trudnościami towarzyszącymi wychowaniu chłopców.

Oprócz podrzutków, sierot i dzieci bezdomnych jeszcze w okresie międzywojennym w sierocińcach zakonnych znajdowały schronienie tzw. *dzieci sekretne*, których tożsamość miała pozostać tajemnicą. Tego typu praktyki były wyłączną domeną zakładów zakonnych i były nieznane w innych sierocińcach.

Sierocińce zakonne realizowały wspólne cele, niezależnie od tego, komu podlegały, kto sprawował nad nimi patronat. W początkowym okresie działalności skupiały się głównie na zaspokojeniu podstawowych potrzeb dzieci, udzielały im schronienia, zapewniały opiekę, warunki do przetrwania i normalnego życia. Z czasem podjęły wysiłek związany z nauczaniem szkolnym dzieci, co odbywało się w sierocińcu lub w szkołach

³⁸ E. Bartkowiak, *Formacje zakonne wobec problemu dzieci pozbawionych opieki w Polsce w latach 1918-1939*, Zielona Góra 2009.

zewewnętrznych. Cechą szczególną sierocińców zakonnych na przestrzeni dziejów była wyjątkowa dbałość o wychowanie religijne.

Sierocińce zakonne lokowane były w różnych miejscach, w miastach i na wsiach, wszędzie tam, gdzie zaistniała taka potrzeba i były warunki sprzyjające ich funkcjonowaniu, biorąc pod uwagę trudną rzeczywistość rozbiorową i politykę państw zaborczych. Osobliwa sytuacja polityczna naszego kraju w XIX wieku doprowadziła do rozłamu w poszczególnych grupach zakonnych i wyodrębnienia się kilku niezależnych prowincji, inaczej niż w Europie Zachodniej. Tam Zgromadzenie Sióstr Miłosierdzia funkcjonuje do dzisiaj w obrębie jednej prowincji w każdym kraju. Natomiast w Polsce od czasów zaborów to samo zgromadzenie działa na terenie trzech niezależnych prowincji: warszawskiej, krakowskiej i chełmińskiej.

Ciekawym rozwiązaniem organizacyjnym z perspektywy działania dla dobra dziecka było lokowanie sierocińców na terenie większego kompleksu opiekuńczego. Co najmniej dwa takie nietypowe zakłady funkcjonowały na terenie prowincji krakowskiej sióstr miłosierdzia: w Czortkowie i w Bursztynie. W pierwszym z wymienionych dzieci osierocone przebywały razem z dorosłymi pensjonariuszami, tworząc namiastkę rodziny. Obecność starszych współmieszkańców wykorzystywano tam do realizacji celów wychowawczych. Wdrażano dzieci do pomocy dorosłym i odwrotnie. Tworzyło to atmosferę rodzinną, niepowtarzalną i niespotykaną w innych zakładach. Obcowanie z dorosłymi uwarściwiało dzieci na potrzeby drugiego człowieka, rozbudzało w nich poczucie odpowiedzialności za los innych. Podobnie kontakty z dziećmi sprzyjały rozbudzaniu uczuć macierzyńskich u dorastających dziewcząt i młodych kobiet, co miało niebagatelne znaczenie w kontekście problemu niechcianego rodzicielstwa i porzucania dzieci³⁹.

Sierocińce zakonne zazwyczaj sprawowały opiekę nad dziećmi od lat 3 do 18, a ściślej – do czasu, gdy wychowankowie „okazywali się uzdolnionymi do życia samodzielnego”. Decyzję o opuszczeniu zakładu można było przyspieszyć w związku z adopcją dziecka, koniecznością przeniesienia go do innego zakładu lub „na żądanie osób, które dzieci w zakładzie umieściły, na żądanie opieki prawnej lub krewnych chcących wziąć wychowanka pod swą opiekę”⁴⁰. W sierocińcu w Budzanowie zapoczątkowano zwyczaj przygotowywania jednorazowych wyprawek dla dziewcząt odchodzących z zakładu. Składały się one z bielizny, obuwia, pończoch, sukienek i płaszcza⁴¹. Do czasów międzywojennych przetrwał zwyczaj tzw. losów posagowych dla wychowanek. Ta praktyka,

³⁹ *Ibidem*, s. 214.

⁴⁰ *Ibidem*, s. 212.

⁴¹ *Ibidem*.

wprowadzona przez fundatora zakładu we Lwowie, polegała na corocznym organizowaniu loterii, podczas której wychowanki mogły wygrać los posagowy⁴².

W najlepszej kondycji finansowej znajdowały się placówki oficjalnie subwencjonowane przez stowarzyszenia i osoby prywatne, a czasem również przez organa państwowe i samorządowe. Pod bezpośrednią opieką państwa, już w okresie międzywojennym, pozostawały głównie sieroty po rodzicach, którzy szczególnie zasłużyli się dla kraju. Najwięcej problemów natury budżetowej miały bez wątpienia zakłady stanowiące własność zgromadzenia z tytułu darowizny lub zakupu. W samej prowincji warszawskiej w niekorzystnym położeniu finansowym znajdowała się blisko jedna trzecia wszystkich zakładów opiekuńczych siostr miłosierdzia. Przez długie lata, aż do wybuchu II wojny światowej, ustawicznie zabiegały one o pomoc i wsparcie dla swoich podopiecznych, co znajduje odzwierciedlenie w treści korespondencji zakładowej prowadzonej przez siostry przełożone z siostrą wizytatorką tej prowincji.

Sytuacja materialna zakładu warunkowała z reguły jego urządzenie. Spośród wszystkich sierocińców siostr miłosierdzia najlepsze warunki do pracy pedagogicznej miały zakłady w prowincji chełmińskiej. Czasem były one wręcz komfortowe. W sierocińcu św. Floriana w Bydgoszczy 50 wychowanków zajmowało aż 13 pokoi, 3 łazienki, 7 sypialni, jadalnię, 2 pokoje do nauki i robót ręcznych. Ponadto urządzono tam specjalną bawialnię dla dzieci, która była wyposażona w „najrozmaitsze zabawki i wspaniałą huśtawkę”, a także własne radio i bibliotekę⁴³. W sierocińcu w Chełmnie zadbano o nowoczesne wyposażenie i umeblowanie przedszkola zakładowego. Najważniejsze sprzęty dla dzieci: stoliki i krzeselka były dopasowane do ich wzrostu. Dysponowano dużą liczbą zabawek i pomocy dydaktycznych, potrzebnych do prowadzenia zajęć. Do zabaw na świeżym powietrzu był przystosowany teren wokół zabudowań zakładowych. Znajdowały się tam piaskownice, karuzele i huśtawki⁴⁴. Zdarzało się, że w czasie wolnym od zajęć dzieci pracowały też we własnym ogrodzie warzywnym lub owocowym.

Sierocińce zakonne żyły własnym codziennym rytmem z poszanowaniem norm regulaminowych. Porządek dnia był z góry ustalony i przewidywał codzienną modlitwę rano i wieczorem, zajęcia odpowiadające wiekowi dzieci, wspólne posiłki i pracę na terenie zakładu. W ochronkach przyzakładowych obowiązywał ramowy plan pracy odpowiadający porom roku. Każdy dzień rozpoczynał się od sprawdzenia czystości podopiecznych. Po śniadaniu i wspólnym pacierzu odbywały się zajęcia edukacyjne, mające charakter pogadanek na tematy religijne, przyrodnicze i związane z historią Polski. Szczegółowa problematyka tych zajęć była wcześniej omawiana i uzgadniana

⁴² *Ibidem*, s. 205.

⁴³ *Ibidem*, s. 221.

⁴⁴ *Ibidem*, s. 222.

przez siostry. Pogadanki przeplatano nauką wierszyków i gimnastyką. W godzinach południowych organizowano dzieciom zabawy ruchowe połączone ze śpiewaniem piosenek. Latem odbywały się one na świeżym powietrzu. Stałym punktem porządku dziennego o tej porze dnia były również ćwiczenia zmysłów. Czas poobiedni był przeznaczony na swobodną zabawę i zajęcia manualne, takie jak: rysowanie, wycinanie, układanie patyczków, modelowanie z gliny i inne. Przed opuszczeniem ochronki dzieci powtórnie odmawiały pacierz⁴⁵.

W szkołach zakładowych, przeznaczonych często również dla dzieci z zewnątrz, uczono religii, czytania, pisania i rachunków, a dziewczęta zaznajamiano również z zajęciami z zakresu gospodarstwa domowego. Nauka trwała cztery godziny dziennie od 8.30 do 12.30. Zalecano indywidualizację procesu nauczania z uwzględnieniem jednostkowych uzdolnień i możliwości każdej wychowanki.

Z dokumentów zakonnych z lat międzywojennych wynika, że w niektórych zakładach sióstr miłosierdzia: w Ignacowie, Brzuchowicach i Chełmnie, obowiązywał system grupowy. Wychowankowie byli dzieleni z reguły na trzy grupy wiekowe: dzieci przedszkolne, dzieci w wieku szkolnym i te, które ukończyły naukę w zakresie szkoły powszechnej i kontynuowały ją w szkole zawodowej. Stosowane były też inne rozwiązania organizacyjne. W sierocińcu w Moszczanach ze względu na niewielką liczbę podopiecznych życie zakładowe urządzono za zasadach zbliżonych do wychowania w rodzinie. Stałą praktyką był tu współudział dzieci starszych w opiece nad młodszymi i udzielanie im pomocy w różnych sytuacjach, np. podczas porannej toalety czy ścieleń łóżek. Wszystkie wychowanki w równym stopniu włączały się w wykonywanie prac domowych, takich jak sprzątanie, przygotowywanie posiłków, mycie naczyń, pranie. Obowiązywały je także dyżury, np. w refektarzu⁴⁶.

Mając na uwadze dzisiejszy stan wiedzy z zakresu pedagogiki opiekuńczej, zwłaszcza w obszarze metodycznym, interesujące wydają się niektóre autorskie pomysły sióstr zakonnych i rozwiązania praktykowane w poszczególnych zakładach. Wystarczy chociażby wspomnieć o powołaniu samorządu koleżeńskiego w domu dla sierot w Ignacowie czy też o ustanowieniu systemu wychowawczego w sierocińcu w Brzuchowicach, przypominającego późniejszy system korczakowski⁴⁷. Siostry zakonne podejmowały też inne inicjatywy cenione współcześnie w opiece zastępczej, jak wychowanie systemem rodzinkowym wzorowane na modelu rodziny naturalnej, wychowanie przez pracę dla innych i pracę nad sobą, kształtowanie osobowości oparte na idei współdziałania, współodpowiedzialności, świadczenia pomocy.

⁴⁵ *Ibidem*, s. 218.

⁴⁶ *Ibidem*, s. 207.

⁴⁷ *Ibidem*, s. 217.

Nowa jakość w zakonnej pracy wychowawczej, ujawniająca się z czasem w rozwoju samorządności, prowadziła do powoływania w sierocińcach różnych struktur demokratycznych, jak sąd koleżeński w sierocińcu dla dziewcząt w Lublinie, kolegium wychowawcze w zakładzie w Liskowie czy system dyżurów w sierocińcu w Brzeżanach⁴⁸.

Wnioski końcowe

W świetle powyższych analiz „dobro dziecka” w refleksji pedagogicznej pozostaje kategorią intuicyjną, nieprecyzyjną i dość oględną, co wbrew przewidywaniom może stanowić jej atut, zgodnie z logiką „pojęć pulsujących”. Nieoczywistość i niepewność definicyjna tej kategorii pedagogicznej na tle innych pojęć pokrewnych, jak: podmiotowość czy empatyczne rozumienie dziecka, uwodzą pewną tajemnicą, która kryje się w interpretacjach, jakie możemy nadawać terminowi „dobro dziecka”, zależnie od kontekstu, w jakim występuje. Siła pedagogicznego pojmowania dobra dziecka dotyczy relacji wychowawczych nacechowanych zainteresowaniem, życzliwością, akceptacją oraz autentyzmem i w nich się ujawnia.

Działania dla dobra dzieci stanowiły (i wciąż stanowią) wykładnię pedagogii zakonnych; uzasadniają sens funkcjonowania różnych grup zakonnych, nadając im na wskroś humanistyczne znaczenie. Teza ta wymaga nie tyle uzasadnienia, ile uznania wartości pracy zakonnej w budowaniu podstaw współczesnej pedagogiki i teorii wychowania opiekuńczego, opartego na idei dobra.

Podstawowe funkcje pedagogii zakonnych w rozumieniu definicyjnym dotyczą nie tyle osobistego, integralnego rozwoju, ile aktywności o charakterze dobroczynnym, której podłożem jest miłość skierowana do człowieka i społeczności, w których żyje. Zgromadzenia zakonne były (i nadal są) przykładem czynnych form realizacji Płańskiej idei dobra i innych cnót kardynalnych. Zakres i charakter zaprezentowanych w tekście działań ukazuje ich twórców – zakonnice i zakonników – jako zwyczajnych ludzi, którzy powodowani miłością bliźniego byli (i nadal są) zdolni do podejmowania wysiłków mających na celu poprawę sytuacji życiowej ludzi, w tym dzieci, doświadczonych przez los.

Wychowawcza i nauczająca misja zakonów katolickich, widoczna od początku ich istnienia, wyrażająca się w niezwykle rozbudowanej działalności na wielu płaszczyznach, od zawsze uwzględniała interesy dzieci. W pedagogiach zakonnych miały (i mają) miejsce indywidualizacja procesu dydaktyczno-wychowawczego, znajdująca inne uzasadnienie niż w teorii Jeana Jacques'a Rousseau, troska i dbałość o dziecko, argumentowana nie tylko naturalistycznie. Te standardy pedagogiczne przyjmują

⁴⁸ *Ibidem*, s. 238, 247, 254.

w pedagogiach zakonnych postać wartości, stają się dobrem moralnym w wychowaniu człowieka.

Bibliografia

- Antosiewicz K., *Opieka na chorymi i biednymi w krakowskim szpitalu Świętego Ducha (1220-1741)*, „Roczniki Humanistyczne” 1978, t. 26, z. 2.
- Archutowski J., Archutowski R., *Podręczna encyklopedia kościelna*, t. XXX-XXXI, Nakład Księgarni Gebethnera i Wolffa, Warszawa-Lublin-Łódź 1914.
- Bartkowiak E., *Formacje zakonne wobec problemu dzieci pozbawionych opieki w Polsce w latach 1918-1939*, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2009.
- Borzykowska R., *Kategoria pojęciowa „dobro dziecka”*, „Przegląd Pedagogiczny” 2011, nr 1.
- Brejak W., *Dobro dziecka*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Fundacja Innowacja, Warszawa 1993.
- Dąbrowski Z., Kulpiński F., *Pedagogika opiekuńcza*, Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2000.
- Denek K., *Sens wartości w systemie edukacji narodowej*, „Kultura. Przemiany. Edukacja”, t. 3: *Myśli o wychowaniu. Teorie i zastosowania edukacyjne*, Rzeszów 2015.
- Górniewicz J., *Kategorie pedagogiczne*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Olsztyn 1997.
- Haratyk A., *Udział duchowieństwa galicyjskiego w opiece nad dziećmi ubogimi i osieroconymi (1867-1914)*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Pedagogika ogólna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Janikowski W., *Naturalizm etyczny we współczesnej filozofii analitycznej*, Wydawnictwo Naukowe Semper, Warszawa 2008.
- Julia D., *Słownik filozofii*, tłum. K. Jarosz, Książnica, Katowice 1992.
- Key E., *Stulecie dziecka*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2005.
- Kolankiewicz M., *Porzuceni i powierzeni trosce*, Śląsk, Katowice 2002.
- Kolankiewicz M., *Schronienie. Historia Domu Małych Dzieci ks. G.P. Baudouina*, Wydawnictwo KR, Warszawa 1997.
- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 1993.
- Kusztal J., *Dobro dziecka w procesie resocjalizacji. Aspekty pedagogiczne i prawne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2018.
- Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Impuls, Kraków 2006.
- Mariański J., *Wprowadzenie do socjologii moralności*, KUL, Lublin 1989.
- Męczkowska A., *Podmiot*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, red. T. Pilch, Warszawa 2005.
- Nowak M., *Podstawy pedagogiki otwartej: ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, KUL, Lublin 2000.
- Pedagogika. Leksykon PWN*, red. B. Milerski, B. Śliwerski, PWN, Warszawa 2000.
- Rutkowiak J., „Pulsujące kategorie” jako wyznaczniki mapy odmian myślenia o edukacji, [w:] *Odmiany myślenia o edukacji*, red. J. Rutkowiak, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1995.
- Słownik pojęć filozoficznych*, red. W. Krajewski, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 1996.
- Surdacki M., *Funkcja opiekuńcza Szpitala Świętego Ducha w Rzymie w XVII-XVIII wieku*, „Przegląd historyczny” 1994, nr 1.
- Śliwerski B., *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
- Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Impuls, Kraków 2004.
- Świeżawski S., *Dzieje europejskiej filozofii klasycznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa-Wrocław 2000.

Tatarkiewicz W., *Historia filozofii*, t. 1: *Filozofia starożytna i średniowieczna*, PWN, Warszawa 1990.
Wolter E., *Podmiotowość jako kategoria pedagogiczna*, „Pedagogia Christiana” 2009, z. 2 (24).

Dobro dziecka w pedagogiach zakonnych. Wybrane przykłady

STRESZCZENIE: W artykule przeanalizowany został problem „dobra dziecka” w edukacji w ujęciu teoretycznym i praktycznym, w odniesieniu do działań zgromadzeń zakonnych. Czerpiąc z tradycji pedagogiki Zakonu Świętego Ducha i Zgromadzenia Sióstr Miłosierdzia, ukazano rolę i wkład podmiotów kościelnych w realizację idei dobra w praktyce opiekuńczo-wychowawczej dla dzieci doświadczonych przez los.

SŁOWA KLUCZOWE: dobro, dobro dziecka, wartość, podmiotowość w edukacji, pedagogika zakonna

Child's welfare in pedagogy of religious congregations. Selected examples

SUMMARY: The article examines the problem of “child's welfare” in the education in theoretical and practical context in relation to religious congregation's activities. Basing on traditions of the pedagogy of Order of the Holy Ghost and Congregation of the Sisters of Our Lady of Mercy, the role and impact of Church entities were showed. They implemented the idea of goodness in educational and care practices in reference to hardened and abandoned children.

KEYWORDS: welfare, child's welfare, value, subjectivity in education, religious pedagogy