





Colloquium 4(48)/2022
ISSN 2081-3813, e-ISSN 2658-0365
CC BY-NC-ND.4.0
DOI: <http://doi.org/10.34813/31coll2022>

**NOWOCZESNOŚĆ A DZIECKO
– DZIECKO W NOWOCZESNOŚCI.
RECEPCJA NOWEGO PODEJŚCIA DO DZIECIŃSTWA
W TEORII I PRAKTYCE WYCHOWAWCZEJ
W KRÓLESTWIE POLSKIM NA POCZĄTKU XX W.**

**Modernity and child – child in the modernity. The reception of new
approach to the childhood in the theory and practise of education
in the Kingdom of Poland at the beginning of the 20th century**

Publikacja finansowana w ramach programu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego
pod nazwą „Szlakami Polski Niepodległej” w latach 2018–2023
nr projektu 01SPN 17 0020 18, kwota finansowania 751 222 zł.

Aneta Bołdyrew
Uniwersytet Łódzki
Wydział Nauk o Wychowaniu
e-mail: aneta.boldyrew@uni.lodz.pl
ORCID  0000-0002-6121-0816

Monika Nawrot-Borowska
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
Wydział Pedagogiki
e-mail: nawrot10@ukw.edu.pl
ORCID  0000-0003-1933-0563

Streszczenie

Celem artykułu jest wskazanie okoliczności wytworzenia w Królestwie Polskim na początku XX w. konstruktu nowoczesnego dzieciństwa. Przedstawiona zostanie recepcja zachodnich teorii psychologicznych i pedagogicznych oraz ich wpływ na rozwój polskiej nauki o dziecku. Przedmiotem analizy są działania na rzecz popularyzacji nowego podejścia do dzieciństwa w rodzinie oraz instytucjonalizacja procesów opiekuńczych i wychowawczych. Uznano to za symptomy zmian postaw społecznych wobec dziecka, charakterystyczne dla nowoczesności.

Słowa kluczowe: dzieciństwo, nowoczesność, wychowanie, Królestwo Polskie.

Abstract

The aim of the article is to point the circumstances of the creation of the modern childhood's construct in the Kingdom of Poland at the beginning of the 20th century. The western psycho-logical and pedagogical theories' reception and their impact on the development of the polish science of childhood will be presented. The subject of the analyse is the measures in behalf of the popularisation of the new approach to the childhood in the family as well as institutionalisation of the educational processes. It was treated as the symptoms of the shift in social attitude to the child, characteristic of the modernity.

Keywords: childhood, modernity, education, Kingdom of Poland.

Wprowadzenie

„Nauki o dziecku” w najbardziej zmodernizowanych społeczeństwach świata rozwijały się od lat 80. XIX w. jako obszar wiedzy naukowej i praktyki zawodowej na styku edukacji, psychologii i pediatrii. Odegrały zasadniczą rolę w konstruowaniu nowoczesnego dzieciństwa, opartego na przeświadczeniu o konieczności poddania procesów opieki, wychowania i kształcenia dzieci normalizacji i kontroli ze strony ekspertów. Jednocześnie dzieci uznano za kapitał społeczny wymagający troski ze strony aparatu państwa. W polskich realiach brak niepodległości oznaczał ograniczone możliwości, jeśli chodzi o wspieranie przez system państwa instytucjonalnych działań edukacyjnych. Szczególnie trudna sytuacja miała miejsce w Królestwie Polskim na przełomie XIX i XX w. z uwagi na rasyfikacyjny charakter systemu edukacji oraz leseferyzm władz rosyjskich w zakresie opieki społecznej i zdrowotnej. Mimo niesprzyjających warunków w Kongresówce miał w tym czasie miejsce intensywny rozwój naukowej, typowej dla nowoczesności refleksji o dzieciństwie. Przejściowe złagodzenie polityki władz zaborczych umożliwiło rozwinięcie różnych form działań w zakresie teorii i praktyki wychowawczej.

Celem niniejszego artykułu jest wskazanie najważniejszych czynników, które przyczyniły się do wytworzenia w Kongresówce na początku XX w. konstruktu nowoczesnego dzieciństwa. Nowoczesność traktowana jest jako proces racjonalizacji kultury, modernizacji sfery publicznej i przeobrażeń imaginariusium społecznego w oparciu o wpływy oświeceniowe, związany także z przemianami cywilizacyjnymi zachodzącymi pod wpływem czynników ekonomicznych, technicznych i technologicznych. Kształtowanie nowoczesnego porządku łączyło się z przeobrażeniami stylu życia i postaw, także wobec dziecka i dzieciństwa. Na przełomie XIX i XX w. w całej Europie, także na ziemiach polskich, w środowiskach warstw średnich i elitarnych upowszechniło się przekonanie o szczególnej wartości dzieciństwa, zasługującego na zainteresowanie rodziny, opinii społecznej, uczonych i aparatu państwa, a także wymagającego ochrony oraz kurateli. W niniejszym artykule pokrótce przedstawiona zostanie recepcja zachodnich teorii oraz okoliczności konfiguracji polskich norm dotyczących rozwoju i wychowania dzieci. Posłuży to określeniu postaw Polaków wobec dzieciństwa (które uznajemy za konstruowany kulturowo fenomen osadzony w danym miejscu i czasie)

w przededniu odzyskania niepodległości. Przedmiotem analizy nie będą natomiast procesy medykalizacji dzieciństwa wymagające odrębnych badań. Z racji obszerności tematu w ograniczonym stopniu podjęto zagadnienia dotyczące teorii i praktyki szkolnych działań edukacyjnych. Analizowane problemy omówiono na podstawie szerokiej kwerendy w źródłach archiwalnych i drukowanych oraz polskiej i zagranicznej literatury przedmiotu; w przypisach podano tylko wybrane, reprezentatywne zapisy bibliograficzne. Zastosowano metody badań historyczno-pedagogicznych, typowe dla tzw. społecznej koncepcji historii wychowania, a także krytyczną analizę dyskursu.

Dziecko w perspektywie psychologii rozwojowej i nauk o wychowaniu

W budowaniu nowego stylu myślenia o dziecku w ostatnich dekadach XIX w. największą rolę odegrał rozwój wiedzy eksperckiej z zakresu pedagogiki i psychologii. Nowy rozdział w naukowym podejściu do dzieciństwa zapowiadały psychologicznie zorientowane traktaty i poradniki pedagogiczne, teksty specjalistów propagujących potrzebę uargumentowania celów i metod postępowania wychowawczego psychologią oraz postulaty oparcia wiedzy o dziecku na badaniach empirycznych. Od lat 70. XIX w. wielu propagatorów unaukowania pedagogiki sugerowało konieczność jej spsychologizowania. W USA rozwój psychologii wychowawczej i rozwojowej dokonywał się pod wpływem działalności naukowo-badawczej Granville'a Stanleya Halla, który kierował szeroko zakrojonymi badaniami empirycznymi nad dziećmi, realizowanymi przy pomocy nauczycieli i rodziców. Ich celem było ustalenie, na podstawie zgromadzonego, bogatego materiału statystycznego, etapów rozwoju poznawczego i emocjonalnego dziecka. Ważnym dla unowocześnienia psychologii i pedagogiki dokonaniem Halla była obszerna monografia poświęcona specyfice adolescencji (Smuts, 2006, 39). W Europie ogromne znaczenie dla rozwoju psychologii i pedagogiki empirycznej miało psychologiczne laboratorium eksperymentalne w Lipsku prowadzone przez Wilhelma Wundta od 1879 r. Duży wpływ na rozpowszechnienie wiedzy o procesie rozwoju dziecka oraz na kierunki dalszych badań psychologicznych wywierały prace uczonych niemieckich – Williama Preyera, Ernesta Meumanna i Wilhelma Augusta Laya, francuskich – Julesa Gabriela Compayré i Alfreda Bineta oraz Szwajcara Édouarda Claparedè (Wołoszyn, 1998, 19). Wiele prac tych uczonych zostało przetłumaczonych na inne języki, dzięki czemu utworzyła się podstawa kanonu nowoczesnej pedagogiki i psychologii. Ważną rolę w unowocześnianiu wiedzy naukowej o dziecku odegrały periodyki, jak ukazujący się od 1899 r. „Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und Experimentelle Pädagogik”. Psychologii dziecka wiele miejsca poświęcano w periodykach „L'Année Psychologique”, założonym w 1894 r. oraz „Archives de Psychologie”, wychodzącym od 1902 r. Publikacje pedagogów i psychologów eksperymentalnych odegrały zasadniczą rolę w procesie transnarodowej „scjentyzacji” dzieciństwa w ostatnich dekadach XIX w. Metodyczne, psychologiczne pomiary dzieci doprowadziły do opracowania systemów klasyfikacji

i standaryzacji. Stworzyły konstrukt „normalnego” dziecka, trwale zmieniając naukowe i potoczne rozumienie dzieciństwa i myślenie o nim (Turmel, 2008, 182).

Poznanie badań i prac zachodnich uczonych odegrało przełomową rolę w procesie psychologizacji dzieciństwa także na ziemiach polskich. Polscy specjaliści wyjeżdżali do zachodnich ośrodków, a po powrocie wykorzystywali poznane metody i opracowywali własne techniki i narzędzia badań nad dziećmi. W Królestwie Polskim na przełomie XIX i XX w. centrum nowoczesnej wiedzy eksperckiej o dziecku i dzieciństwie była Warszawa. Grono warszawskich pedagogów i psychologów rozwijało swoje badania w nurcie pedologii – interdyscyplinarnej, eksperymentalnej nauki o dziecku, rozwijającej się w Europie i USA pod wpływem empirycznej psychologii rozwojowej. Badania te zainicjował Jan Władysław Dawid (1859–1914), który po studiach na Cieszkowskim Uniwersytecie w Warszawie uczył się w Lipsku w laboratorium Wundta, później także w Halle, pod kierunkiem pioniera badań nad pamięcią werbalną u ludzi, prof. Hermanna Ebbinghausena. Był autorem kwestionariusza badawczego adresowanego do wychowawców, nauczycieli, rodziców, który miał służyć systematycznej obserwacji i poznaniu prawideł rozwoju dziecka. Opublikował go w książce *Program spostrzeżeń psychologiczno-wychowawczych nad dzieckiem od urodzenia do 20 roku życia: przewodnik ułatwiający poznanie dziecka* (Dawid, 1887). Kolejne prace Dawida – *Zasób umysłowy dziecka. Przyczynek do psychologii doświadczalnej* (Dawid, 1895) oraz *Inteligencja, wola i zdolność do pracy* (Dawid, 1911), liczne artykuły zamieszczone w prasie społeczno-naukowej i społeczno-kulturalnej, założenie i redagowanie w latach 1890–1897 „Przeglądu Pedagogicznego”, działalność dydaktyczna w ramach Uniwersytetu Latającego i Towarzystwa Kursów Naukowych przyczyniły się do upowszechnienia w Kongresówce na przestrzeni 20 lat pedagogiki naukowej i psychologii eksperymentalnej. Uczennicą i współpracowniczką Dawida była Aniela Szcówna (1869–1922), którą można zaliczyć do grona najwybitniejszych polskich „intelektualistek bez dyplomu”, czyli generacji polskich specjalistek, które mimo braku formalnego wykształcenia prowadziły działalność badawczą w różnych dziedzinach nauki (Bołdyrew, 2018, 97). Szcówna przyczyniła się do rozwoju polskiej pedologii i pedagogiki. Prowadzone przez nią badania empiryczne i publikacje naukowe – m.in. *Rozwój pojęciowy dziecka w okresie lat 6–12: badania nad dziećmi* (Szc, 1899), *O zadaniach i metodach psychologii dziecka* (Szc, 1901), *Jak badać umysł dziecka? O zadaniach i metodach psychologii* (Szc, 1904), odczyty (jak np. na konferencji „Szkoła przyszłości”, zorganizowanej przez Warszawskie Towarzystwo Higieniczne w maju 1910 r. odczyt pt. *Do czego dąży pedagogika współczesna*) (C., Z., 1910, 99), liczne artykuły w prasie społeczno-kulturalnej spopularyzowały wiedzę o psychologii dziecka wśród praktyków wychowania.

Zasługą Szcówny była także instytucjonalizacja badań psychologiczno-pedagogicznych nad dziećmi. Wykorzystując liberalizację przepisów w zakresie zakładania organizacji społecznych w Kongresówce, doprowadziła do utworzenia w kwietniu

1907 r. Towarzystwa Badań nad Dziećmi (nazywanego także Polskim Towarzystwem Badań nad Dziećmi) (AGAD, sygn. 1/247/0/3/7193). Jego celem było „badanie fizycznego i umysłowego rozwoju dzieci dla ugruntowania podstaw psychologii i fizjologii wieku dziecięcego i młodzieńczego” oraz upowszechnianie tej wiedzy wśród wychowawców i nauczycieli (Waldost, 1913, 63). Towarzystwo realizowało swe zadania poprzez prowadzenie badań eksperymentalnych w laboratorium oraz w placówkach edukacyjnych, organizowanie badań empirycznych za pomocą kwestionariuszy, które wysyłano do pedagogów, rodziców, szkół i instytucji wychowawczych. Wyniki prac przedstawiano na posiedzeniach naukowych organizacji, podczas odczytów i pokazów popularnych, publikowano także wyniki swoich badań oraz tłumaczenia obcego piśmiennictwa z zakresu pedagogii, psychologii i pedagogiki. Współtwórcą Towarzystwa był m.in. filozof i psycholog Władysław Weryho (1868–1916), współzałożyciel działającego od marca 1907 r. Polskiego Towarzystwa Psychologicznego w Warszawie; obie organizacje miały wspólną bibliotekę i wzajemnie wspierały swą działalność badawczą. Specyfiką Towarzystwa Badań nad Dziećmi był wysoki udział kobiet; w 1912 r. stanowiły one 75% członków rzeczywistych organizacji (*Pamiętnik Polskiego T-wa badań nad dziećmi za rok 1912*, 1913, 32–33). Był to m.in. wynik starań Szycówny, która podkreślała konieczność włączenia kobiet do pracy naukowej na polu psychologii i pedagogiki oraz integrowała środowisko kobiet zajmujących się zawodowo i społecznie dziećmi – pedagożek, lekarek, działaczek oświatowych (APŁ, sygn. 39/575/0/-/86).

Badania psychologów i pedagogów warszawskich nad ujmowanym w etapy rozwojem dziecka, rozwojem mowy, pamięci, uwagi, zasobem pojęciowym miały służyć praktyce edukacyjnej. Ważnym etapem w upowszechnianiu nowoczesnego podejścia do dziecka i dzieciństwa w Kongresówce było tworzenie organizacji, które miały rozwijać badania nad dziećmi, a przede wszystkim wspierać praktyczną działalność kształcącą i opiekuńczo-wychowawczą. Jedną z takich organizacji było założone przez Marię Weryho-Radziwiłłowiczową (1858–1944) Towarzystwo Wychowania Przedszkolnego, działające od 1907 r. (w latach 1903–1907 organizacja funkcjonowała nielegalnie w Pruszkowie pod nazwą Koło Wychowania Przedszkolnego). Towarzystwo miało na celu „podniesienie poziomu oświaty i kultury polskiej w zakresie wychowania przedszkolnego” poprzez zakładanie i wspieranie ochronek na wsiach i w miastach, kształcenie wychowawczyń przedszkolnych, upowszechnianie wiedzy o wychowaniu przedszkolnym poprzez odczyty, wystawy, publikowanie książek, broszur, czasopism (J.G., 1913, 64–65). Przygotowywało także kwestionariusze do badań dzieci, opracowywało pomoce dydaktyczne. Było jedną z kilku organizacji w Królestwie wspierających prowadzenie praktycznej działalności edukacyjnej na ustaleniach psychologii i pedagogiki naukowej.

Nowe podejście do dziecka i dzieciństwa w Królestwie Polskim na początku XX w. łączyło się z uznaniem, podobnie jak na Zachodzie, konieczności „naukowego poznania” dziecka i kierowania jego rozwojem, który traktowano jako „laboratorium

badawcze”. Polscy specjaliści wyrażali te same przekonania, które były podstawą działań zachodnich pedagogów i psychologów – uważali, że dzieciństwo należy poddać systematycznym badaniom, otoczyć wiedzą ekspercką, uznać za zasób społeczeństwa, zasługujący na troskę i interwencję służb publicznych. Łączyło się to z uznaniem konieczności kurateli i kontroli nad dziećmi, a także z przekonaniem o niewystarczających kompetencjach rodziców. Uznano ich za amatorów kierujących się dobrymi chęciami i sentymentalizmem, którym jednak brakowało zarówno fachowej wiedzy, jak i zrozumienia znaczenia dzieci jako „kapitału społecznego”. Założono, że dzieciństwo wymaga interwencji, pokierowania rozwojem natury dziecka, do czego niezbędne są narzędzia wiedzy eksperckiej. Recepcja dorobku zachodniej wiedzy o dziecku oraz rozwój badań empirycznych w Kongresówce, a także ich instytucjonalizacja w organizacjach społecznych (przy braku możliwości pracy polskich uczonych na wyższych uczelniach, na których stanowiska obsadzone były niemal wyłącznie przez rosyjskich akademików) służyły opracowaniu rodzimej „normalności dziecka”. Normy rozwojowe, standardy diagnostyczne i sposoby pracy wychowawczej opracowywano w oparciu o przekonanie, że „normalność” jest stała, uniwersalna i jednoznaczna. Profesjonalizacja opieki i wychowania dziecka w oparciu o wiedzę pedagogiczno-psychologiczną miała pełnić funkcję unifikacyjną, a wprowadzając wspólne normy i kryteria dzieciństwa służyć demokratycznej równości. Nie dostrzegano przy tym, że na całym świecie do pierwszej wojny światowej psychologizm był *de facto* ideologią warstw średnich, których standard życia wyprowadził z pola walki o utrzymanie (Herman, 2008, 657). W tym samym czasie warunki życia nadal zmuszały większość robotników i chłopów do uznania pracy zarobkowej dzieci za niezbędny dla rodziny sposób pozyskania zasobów.

Określenie norm rozwojowych łączyło się wyznaczeniem „typów” dzieciństwa. Przełom XIX i XX w. przyniósł początek myślenia o dzieciństwie nowych szans rozwojowych, ale także dzieciństwie zagrożonym. Współczesne kategorie – dzieciństwo: szczęśliwe (słodkie, cukierkowe); nadmiaru (zamożne); zniewolone; osamotnione; odebrane; gorszych szans etc. (Matyjas, 2012, 102) zostały po raz pierwszy sformułowane w dyskursie eksperckim przed pierwszą wojną światową. Wówczas też umocniło się przekonanie, że dziecko jest „projektem do urzeczywistnienia, zacznym, na którym będzie można zbudować nowy, lepszy świat. Jest przedmiotem nieustannego wysiłku podejmowanego przez neofitów tego nowego sposobu rozumienia dzieciństwa” (Buliński, 2003, 4), które „rozumiane jest jako świat na tyle odmienny od świata dorosłych, że należy go, dla dobra dzieci, odizolować od dorosłości (instytucje edukacyjne) i poddać specyficznym dłań zabiegom (działania wychowawcze)” (Buliński, 2003, 1). Ten styl myślenia na początku XX w. miał wymiar transnarodowy, choć w każdym kraju nadawano mu także rangę kluczowego zagadnienia narodowego. W pozbawionym własnej państwowości Królestwie Polskim podkreślano zarówno uniwersalny, jak i irredentystyczny wymiar wartości życia młodego pokolenia i społecznej troski o dziecko. Pisano: „Dziecko – to przyszły obywatel i pracownik, członek rodziny i społeczeństwa. Czyż

może być zagadnienie donioślejsze od tego, jaką przedstawiać będzie kiedyś wartość etyczną, czy będzie ono plusem, czy minusem w dorobku kulturalnym narodu” (E. S., 1911, 22).

Przekonanie o konieczności otoczenia dziecka profesjonalnym wychowaniem prowadziło do wypracowania profesjonalnych programów, metod, środków dydaktycznych. Było to jednym z przejawów nowoczesnego podejścia do dziecka; współczesna analiza tego procesu pokazuje jego złożoność i ambiwalencje. Zagadnienie to, wymagające pogłębionych badań, w tym miejscu jest tylko zasygnalizowane. Oparty na pajądocentryzmie ruch Nowego Wychowania zakładał różnorodność systemów edukacyjnych – w Kongresówce wykorzystywano m.in. założenia pedagogiki Marii Montessori, Owidiusza Decroly’ego, tzw. „szkoły pracy” – ale w zasadzie wszystkie one opierały się na psychologicznych normach rozwoju dziecka i rudymetarnym założeniu o potrzebie nadzoru i kodyfikacji działań edukacyjnych. Zanegowano „nieracjonalne” formy oddziaływań wychowawczych rodziców i nieprzeszkolonych wychowawców, co było przejawem apriorycznie paternalistycznego traktowania przez ekspertów „amatorów”. Dla nauczycieli i rodziców wydawano poradniki upowszechniające profesjonalną wiedzę o dziecku i jego rozwoju psychofizycznym. Opracowywano szczegółowe wskazówki metodyczne, publikowano książki zawierające obfity materiał dydaktyczny: zbiory pogadanek, piosenek, zabaw, robótek, opowiadań przyrodniczych, krajoznawczych, folklorystycznych, baśni i legend. Drobiazgowo określono akceptowalne formy aktywności dziecięcej. Przekonując o wartości zabawy w życiu dziecka, pisano, że powinna być swobodna i twórcza, a jednocześnie publikowano szereg poradników, tekstów i instruktaży, jak zorganizować w racjonalny sposób zabawy, gry, zajęcia kształcące i służące odpoczynkowi (Jakubiak, 2015, 111). W oparciu o ustalenia psychologów dokonywano klasyfikacji zabaw dziecięcych. Uznano, że zadaniem wychowawców jest dobór odpowiednich zajęć, zabaw i zabawek. Nowoczesny proces edukacyjny, oparty na psychologizmie, aktywizował dziecko i stymulował jego rozwój – także poprzez zabawę – poddając go jednocześnie nadzorowi specjalistów. Opracowywane przez teoretyków metody i narzędzia psychologiczne i pedagogiczne miały pomóc rozumieć i zmieniać dziecko, pomagać mu – a jednocześnie poddać je stałej, drobiazgowej kontroli.

Działania na rzecz popularyzacji „naukowego macierzyństwa”

Upowszechnianie nowego modelu dzieciństwa w Królestwie Polskim przebiegało na dwóch głównych płaszczyznach. Pierwszą stanowiły działania popularyzujące nowe wzorce opieki i wychowania w prasie popularnej, poradnikach, praktyce lekarskiej. Miały one służyć internalizacji przez rodziców, zwłaszcza matki, norm formułowanych przez ekspertów: lekarzy, higienistów, psychologów, pedagogów. Trend ten, obecny w całej Europie, był wynikiem przekonania, że niewłaściwy stan zdrowia i wysoka

śmiertelność dzieci, a także problemy wychowawcze, konceptualizowane jako trudności, są wynikiem niewiedzy matek, które wymagają edukowania i uświadamiania społecznego wymiaru ich działań rodzicielskich (Keller, 2008, 69; Kay, 2014, 110).

Od matek oczekiwano przyjęcia reguł „naukowego macierzyństwa”, przyswojenia i wdrożenia nowoczesnych norm i praktyk rodzicielskich. Propagowany w Kongresówce na początku XX w. model opieki i wychowania dziecka zakładał konieczność edukowania (się) matek, stałe podnoszenie wiedzy i kompetencji w oparciu o ustalenia medycyny, higieny, pedagogiki i psychologii. W konstrukt nowoczesnego macierzyństwa wpisany był wysoki stopień krytycyzmu wobec tradycyjnego modelu opieki i wychowania, co łączyło się z zakwestionowaniem wartości „przednaukowych” i „ludowych” praktyk rodzicielskich. Matki z warstw średnich miały „profesjonalnie” zajmować się swymi dziećmi i „odpowiedzialnie” zatrudniać mamki, nianie i bony, kierując się wytycznymi lekarzy i pedagogów. Wynajmowane opiekunki i domowe wychowawczynie miały być zdrowe, czyste, dbające o dziecko zgodnie z najnowszymi zaleceniami w zakresie pielęgnacji i opieki. Matka powinna wymagać od nich specjalistycznego wykształcenia. Podobne, ale odpowiednio wyższe wymagania dotyczyły nauczycieli domowych. Prowadząc samodzielnie nauczanie swych dzieci, matka była zobligowana nie tylko do przekazywania fachowej wiedzy, ale także do znajomości zasad nauczania i stosowania właściwych metod dydaktycznych. „Profesjonalna” matka początku XX w. miała być współpracownikiem lekarza, pedagoga i psychologa, ściśle stosując się do ich zaleceń. Źródłem wiedzy czyniono przede wszystkim prasę i poradniki (Nawrot-Borowska i in., 2015; Bołdyrew, 2017). W największych miastach Królestwa urządzano odczyty i pogadanki dla kobiet, w Warszawie organizowano także tzw. „wiece matek”, w czasie których dyskutowano o reformach w wychowaniu szkolnym i domowym. Ważną rolę w upowszechnianiu norm „nowoczesnego dzieciństwa” pełniło „Dziecko. Czasopismo poświęcone wychowaniu domowemu i społecznemu”, ukazujące się w Warszawie w latach 1913–1915.

Adresowane do matek teksty wydawane na początku XX w. omawiały kwestie zdrowia i wychowania dziecka, zwracając uwagę na nieaktualność wielu koncepcji i rozwiązań stosowanych w XIX w. Właściwą realizację zadań związanych z rodzicielstwem zapewniać miał nie tyle instynkt macierzyński (co nie znaczy, że odchodzono od stosowania tego pojęcia), ale przede wszystkim rozumowe rozpoznanie przez kobietę obowiązków macierzyńskich, posiadanie wiedzy i umiejętności w zakresie dbałości o zdrowie, higienę i wychowanie dziecka. Dużą popularnością cieszył się np. poradnik lekarki Matyldy Biehler *Hygiena dziecka*, wydany po raz pierwszy w 1908 r., a później kilkakrotnie wznawiany. Na początku XX w. publikowano także poradniki i broszury adresowane do robotnic i włościanek, ale ich liczba i zasięg nie były znaczące (Biblioteka Narodowa, sygn. II. 5978). Ograniczony w propagowaniu nowoczesnych metod pielęgnacji niemowląt był wpływ stacji „Kropla Mleka”. Pracujący w nich lekarze ubo-

lewali, że matki chętnie zgłaszały się po odbiór mieszanek mlecznych, korzystały z porad w czasie choroby dziecka, nie widziały natomiast potrzeby rozszerzania wiedzy o pielęgnacji zdrowego niemowlęcia. Przesłanie „nowoczesnego macierzyństwa” do pierwszej wojny w Królestwie Polskim (podobnie jak w całej Europie i USA), nie przekonywało kobiet z nieelitarnych grup społecznych, niechętnie podchodzących do perspektywy modernizacji codziennych czynności opiekuńczych i wychowawczych. Profesjonalizacja działań, kierowanych i kontrolowanych przez ekspertów, miała zatem do 1918 r. wymiar zdecydowanie bardziej deklaracyjny niż rzeczywisty. Była raczej zapowiedzią przyszłych działań, wezwaniem do realizacji idei, która w ówczesnej rzeczywistości spotykała się zarówno z brakiem zrozumienia rodziców, zwłaszcza w środowiskach ubogich, jak i brakiem możliwości zastosowania zaleceń ekspertów.

Instytucje opiekuńczo-wychowawcze jako przestrzenie nowego praktykowania dzieciństwa

Ważnym obszarem realizacji nowoczesnego podejścia do dziecka były placówki opieki i wychowania. W epoce nowoczesnej edukację w warunkach instytucji uznano za konieczną i optymalną, ale w Kongresówce w ten sposób pisano przede wszystkim o wychowaniu i kształceniu dzieci ze środowisk ubogich. Edukację w placówkach, mających zapewnić dzieciom właściwe warunki rozwoju, propagowały organizacje filantropijne i naukowe. Nadal funkcjonowały też placówki opiekuńcze, zakładane przez kościoły oraz działające pod ich auspicjami organizacje dobroczynne. Część z nich działała w sposób typowy dla epoki przednowoczesnej, zapewniając wspólną opiekę dzieciom i osobom dorosłym (starym, chorym, bezdomnym). Charakterystyczne dla epoki nowoczesnej było wyspecjalizowanie instytucji opiekuńczych (odrębnych dla chorych, starców, sierot, małych dzieci). W Kongresówce po 1905 r. obok placówek bazujących na tradycyjnej idei miłosierdzia powstawały także liczne placówki prowadzone przez filantropów kierujących się świeckimi motywami. Podstawą ich działań były wytyczne naukowej refleksji pedagogicznej. W sytuacji braku niepodległego państwa i rasyfikacyjnego charakteru szkolnictwa instytucjom opiekuńczo-wychowawczym zakładanym przez organizacje społeczne, podobnie jak polskim szkołom prywatnym, przypadła szczególnie ważna rola. Przekonanie o konieczności modernizacji na drodze rozwoju instytucjonalnych form szeroko rozumianej edukacji łączyło społeczników wywodzących się z różnych środowisk. Dzieliło to, jaka ma być forma realizacji tych działań, a zwłaszcza ich podbudowa ideologiczna i zakładane cele społeczne.

Trudności we wprowadzeniu podobnych standardów i norm opieki nad dziećmi były związane m.in. z wyznaniowym charakterem wielu instytucji opiekuńczo-wychowawczych. Na przełomie XIX i XX w. w Kongresówce zdecydowaną większość domów dla dzieci osieroconych i ochronek stanowiły instytucje prowadzone przez kościoły i organizacje społeczne o charakterze wyznaniowym – katolickie, ewangelickie, prawosławne,

mariawickie, żydowskie. W środowiskach katolickich ważną rolę w zakładaniu i prowadzeniu domów dla sierot odgrywały towarzystwa dobroczynne oraz bezhabitowe zgromadzenia zakonne. Domy dla dzieci osieroconych znajdowały się we wszystkich miastach gubernialnych, a także w największych miastach powiatowych. Odrębne zakłady dla sierot w Warszawie i Łodzi prowadziły także gminy ewangelickie. Opiekę instytucjonalną nad sierotami żydowskimi prowadziły przytułki w Łodzi i Warszawie oraz organizacje społeczne – Towarzystwo „Pomoc Sieroca”, Towarzystwo Opieki Biednych Dzieci Żydowskich i Sierot „Talmud Tora” oraz stowarzyszenie „Niedola Dziecięca” (AGAD, sygn. 1/247/0/3/7193; APW, Warszawski..., sygn. 299, 483, 484, 1067). Niełatwo określić, w jakim stopniu domy dla sierot opierały się na tradycyjnych koncepcjach opieki, a w jakim wprowadzały rozwiązania typowe dla nowoczesności. Sposób organizacji i finansowania sytuował te placówki pomiędzy tymi dwoma modelami. Podobnie można ocenić sale zajęciowe dla dzieci, które łączyły podejście tradycyjne, oparte na charytatywności, z próbą choć częściowo nowoczesnej edukacji zawodowej (APW, sygn. 695). Ich słabością, budzącą wątpliwości natury etycznej, było wykorzystywanie dzieci do pracy zarobkowej i brak troski o zapewnienie im ogólnej edukacji, odpoczynku i zabawy.

Część placówek założonych przez organizacje społeczne na początku XX w. stawało sobie za zadanie zorganizowanie opieki i edukacji dzieci zgodnie z wymogami nowoczesnej wiedzy eksperckiej. Tego rodzaju organizacją było m.in. Towarzystwo Opieki nad Dziećmi, mające swe oddziały terenowe (APŁ, sygn. 39/239/0/-/1, 39/239/0/-/5, 39/239/0/-/6, 39/239/0/-/7). Nowatorski system opieki nad dziećmi osieroconymi wprowadzało założone przez Kazimierza Jeżewskiego Towarzystwo Gniazd Sierocych, propagujące wychowywanie w zastępczych domach rodzinnych w środowisku wiejskim, którym nadano nazwę „gniazd” sierocych (APW, sygn. 72/201/0/17/369; Böldyrew, 2016). Opieką nad dziećmi osieroconymi i ubogimi zajmowały się także stowarzyszenia kobiece, które ten obszar działalności często wpisywały do swych statutów założycielskich (APŁ, sygn. 39/1/0/2/409). Podkreślano przy tym konieczność oparcia pracy z dziećmi na zaleceniach formułowanych w dyskursie naukowym i praktyczno-eksperckim.

Wykorzystywanie nowych metod i środków dydaktycznych miało wpływ na formy pracy w ochronkach. Oczywiście na początku XX w. ochronka nie była rozwiązaniem nowym, można ją uznać za *signum temporis* XIX-wiecznego życia społecznego, ale po 1905 r. intensywny rozwój teorii wychowania przedszkolnego wpływał na praktykę edukacyjną, także w placówkach dla dzieci z ubogich środowisk. Przynajmniej część z nich stała się miejscem nowoczesnego podejścia do dzieciństwa. W najlepiej dofinansowanych ochronkach dzieci poznawały zabawy i zajęcia froeblovskie. Jednak zalecana przez pedagogów twórczość plastyczna (np. prace z papieru, tektury, pudełek, roboty w glinie, modelowanie, lepienie, garncarstwo, wyrób cegiełek budowniczych, wyplatanie, układanki, mozaiki, układanie kształtów i obrazków z grochu, bobu, fasoli, kukurydzy, kawy) była realizowana w pełni tylko w przedszkolach dla dzieci z zamoż-

niejszych środowisk; tego rodzaju placówki w Kongresówce do pierwszej wojny światowej były bardzo nieliczne. Wszystkie placówki dla małych dzieci były przestrzenią, w których fachowcy próbowali dokonywać „normalizacji” dziecka, występując z perspektywy i ideologii klas średnich. Paternalistyczne podejście do dzieci i ich rodziców, szczególnie z rodzin robotniczych, rzadko budziło wątpliwości obserwatorów i fachowców. Jednym z jego krytyków był Janusz Korczak (1878/1879–1942), który uznawał bezdyskusyjną podmiotowość samego dziecka, jak i jego rodziców.

Przestrzenią upowszechniania nowych wzorców dzieciństwa i dorastania były miejsca do zabaw i aktywności fizycznej dzieci w miejskich parkach i zieleńcach. Wzorowano je na krakowskich ogródkach jordanowskich oraz parkowych ogrodach dziecięcych, funkcjonujących w wielu miastach europejskich. Założono je w wielu miastach Kongresówki, finansując ich budowę i działalność ze środków społecznych. Organizatorem większości był główny i lokalne oddziały Warszawskiego Towarzystwa Higienicznego. W Warszawie powstały ogrody im. W.E. Raua; w 1904 r. funkcjonowało 12 ogrodów w całym mieście. W 1904 r. średnio dziennie odwiedzało je prawie 3 tys. dzieci, w 1907 r. prawie 5,5 tys., w 1909 – ponad 6 tys. (Karp-Rotermund, 1910, 585). Podobne ogrody dla dzieci i młodzieży założono w Płocku, Lublinie, Kaliszu, Włocławku, Częstochowie i Zagłębiu Dąbrowskim. Prócz zabaw na powietrzu w ogrodach propagowano wśród dzieci gimnastykę i sport, rozwijane później wśród starszych dzieci i młodzieży. Już w odniesieniu do gimnastyki, zabaw i gier zespołowych młodszych dzieci podkreślano ich wychowawcze, moralne i społeczne walory. W jeszcze większym stopniu takie zalety aktywności fizycznej i sportu uważano za niezbędny element programu wychowawczego starszych dzieci (Chodecki, 1909). Uważano, że w kształtowaniu charakteru i postaw społecznych szczególną rolę odgrywają zabawy i sporty zespołowe. Lekarze i pedagodzy za niezbędny uważali „racjonalny dobór gier” w ogrodach dla dzieci, organizowanie zabaw przez opiekunów, wykonywanie ćwiczeń i gier zgodnie z ustalonym porządkiem (Gebethnerówna i in., 1911). Rzadko budziło to krytykę i obawy – nieustanna obserwacja, kontrola, korekta, interwencja, „zarządzanie” zabawą zostały uznane za uzasadnione i niezbędne. Jedną z nielicznych osób uważających taką organizację zajęć fizycznych za przejaw nadmiernego sformalizowania i dyscyplinowania była Aniela Chmielińska (1868–1936), organizatorka ogrodu w Płocku (Chmielińska, 1905). Upowszechnianiem gimnastyki i sportu jako środka troski o zdrowie fizyczne i duchowe zajmowało się także Towarzystwo Rozwoju Fizycznego Gier Sportowych wśród Kobiet i Dzieci w Warszawie (Jaworski, 2006, 320). Uznano, że aktywność ruchowa i nowoczesność są nierozdzielnie połączone, także w odniesieniu do dzieciństwa. Już w pierwszych latach życia gimnastyka miała zapewnić zdrowie i sprawność, a miejsca i przedmioty służące zabawom ruchowym klasyfikowano jako atrybuty nowoczesnego, szczęśliwego dzieciństwa.

Przestrzenią działań wychowawczych, w których wdrażano zalecenia ekspertów dotyczące prawideł rozwoju dzieci, były wyjazdy wakacyjne, organizowane dla dzieci

z najuboższych rodzin w Warszawie, Łodzi, Kaliszu, Lublinie, Częstochowie, Płocku, Sosnowcu, osobno dla dzieci wyznania chrześcijańskiego, osobno dla Żydów. Pod Warszawą i Łodzią wzniesiono budynki służące tylko celom kolonijnym, dzieci wyjeżdżały także do miejscowości uzdrowiskowych w Kongresówce i Galicji. Organizatorem wyjazdów były towarzystwa społeczne, w tym Towarzystwo Kolonii Letnich (APW, sygn. 280). Wyjazdy służyły wzmocnieniu zdrowia fizycznego dzieci i wypoczynkowi z dala od miasta, ale traktowano je także jako narzędzie kurateli nad dziećmi, uznanymi za „zagrożone moralnie”, wychowującymi się w ubogich warunkach miejskich, gdzie – jak pisano: „wyrastają owe legiony nędzarzy, niezdolnych do walki z życiem, do pracy na chleb powszedni [...]. Równorzędnie zaś ze zwyrodnieniem fizycznym idzie zwyrodnienie moralne, które znów przysparza mieszkańców więzieniom i domom karnym” (*Kronika: Kolonie letnie*, 1903). Przekonanie, iż ubodzy rodzice, zwłaszcza robotnicy, nie są kompetentni wychowawczo, przyjmowała *a priori* większość lekarzy, psychologów i pedagogów. Retoryka entuzjastycznie formułowanych ocen eksponowała społeczne znaczenie wyjazdów dzieci, wyrwanych „ze szpon nędzy” i brudu miejskiego (rozumianego jako brud fizyczny i moralny), nierzadko używając także argumentów natury eugenicznej. Uważano, że kolonie powinny „pod dobroczynnym działaniem słońca, na łonie przyrody, pod rozumną opieką uczynić je [dzieci] odporniejszymi pod względem fizycznym i moralnym” (*Kronika: Kolonie letnie*, 1903).

W ciągu ostatnich kilku lat przed wybuchem pierwszej wojny światowej nastąpił ogromny wzrost liczby rozmaitych placówek edukacyjnych dla dzieci. Dotyczyło to przede wszystkim miast i miasteczek, choć coraz gęstsza sieć ochronek na wsiach także była dowodem na postępującą instytucjonalizację wychowania dzieci, również w najbardziej tradycyjnych środowiskach. Prawo zezwalało na zakładanie szkół prywatnych, które powstawały w miastach, miasteczkach i na wsiach na terenie całej Kongresówki. Wzrosła też liczba towarzystw społecznych zajmujących się organizacją pomocy w dostępie do kształcenia dla dzieci z niezamożnych rodzin. W obliczu narastających tendencji nacjonalistycznych – będących także symptomem nowoczesności w życiu społecznym – utrwał się podział na organizacje chrześcijańskie i żydowskie. Obok istniejących już wcześniej utworzono nowe towarzystwa zajmujące się prowadzeniem placówek edukacyjnych dla dzieci. Prócz aktywnej w całej Kongresówce Polskiej Macierzy Szkolnej działało kilkadziesiąt polskich, lokalnych organizacji opiekuńczych i oświatowych; najwięcej w guberni piotrkowskiej. W całym Królestwie powstawały żydowskie organizacje „Talmud Tora”, zajmujące się m.in. zakładaniem chederów – bezpłatnych szkółek religijnych. Lokalne oddziały powstały w Łodzi, Pabianicach, Częstochowie, Piotrkowie, Radomsku, Zgierzu, Sosnowcu. W Warszawie od 1911 r. działało Towarzystwo Wspierania Biednych Żydowskich Dzieci „Talmud Tora de Szar Habrzel”, w 1913 r. w Łodzi założono Towarzystwo Pomocy Dzieciom Żydowskim „Małbisz-Arymim” (podobna organizacja działała także w Warszawie), w 1914 r. w Radomiu Towarzystwo Oświatowe dla Sierot i Dzieci Biednych Żydów „Talmud Tora”

(APW, Warszawski..., sygn. 789, 794, 801, 836; APŁ, sygn. 39/1/0/2/1016; Jaworski, 2006, 251). Odrębna działalność organizacji utrzymywała podział edukacji instytucjonalnej dzieci chrześcijańskich i żydowskich. Jednocześnie w praktyce dnia codziennego mieszkające w bliskim sąsiedztwie dzieci bawiły się wspólnie na podwórkach i ulicach, młodzież z nieco zamożniejszych rodzin chodziła do tych samych szkół. Świadczą o tym m.in. wspomnienia z dzieciństwa łodzian (Archiwum Naukowe, sygn. B1262, B1621, B2064, B3693). W procesie przemian sytuacji dziecka w dobie nowoczesności zasadniczą rolę odegrał wzrost odsetka uczęszczających do szkoły, która na początku XX w. w Kongresówce stawała się „oczywistością” dzieciństwa. Wzrost liczby szkół oraz placówek opiekuńczych i wychowawczych zmieniał krajobraz dzieciństwa, rozumiany dosłownie i metaforycznie.

Zakończenie

Otwarcie drogi do unowocześniania postaw społecznych wobec dzieciństwa w Królestwie Polskim było wynikiem wzrostu prestiżu wiedzy eksperckiej o rozwoju i edukacji dzieci na przełomie XIX i XX w. oraz wdrożeniem jej w instytucjach edukacyjnych – szkołach, ochronkach, domach dla sierot, placówkach wychowawczych dla dzieci ubogich i zaniedbanych, ogrodach dla dzieci, koloniach itd. Ekspertom i społecznikom przyświecały szczytne założenia – dążenie do upowszechnienia przekonania o autotelicznej wartości dzieciństwa, skupienia na dziecku społecznej uwagi oraz zapewniania opieki, wychowania i kształcenia dzieciom ze wszystkich środowisk. Uzasadniano to troską o umożliwienie dzieciom rozwoju – zgodnego z normami opracowanymi przez specjalistów, a także argumentami natury patriotycznej – o dzieciach mówiono jako o „przyszłości narodu”. Nie uściślano przy tym rozumienia i zakresu pojęcia „naród”, zazwyczaj nie określano też, kto (nie)należy do takiej wspólnoty – czy obejmuje ona dzieci pochodzące ze środowisk mniejszości narodowych (stanowiących w Kongresówce ok. 30% społeczeństwa).

Podkreślając pajdocentryczny wymiar działań na rzecz dzieci, eksponowano także znaczenie przyjęcia wspólnych norm dzieciństwa dla demokratyzacji relacji społecznych. W głęboko podzielonym społeczeństwie, zróżnicowanym narodowo i wyznaniowo Królestwie Polskim miało to szczególne znaczenie, zwłaszcza wobec perspektyw odzyskania niepodległości. Nowoczesne podejście do edukacji młodego pokolenia, wzrost społecznego prestiżu dzieci i młodzieży miały pomóc w budowaniu nowoczesnego państwa. Trzeba jednak zauważyć także mniej korzystne aspekty tych procesów. Wprowadzając normy dzieciństwa oparte na wiedzy eksperckiej do teorii nauk o wychowaniu i do praktyki instytucji edukacyjnych, wszelkie zmiany wartościowano kategoriami postępu. Nie dostrzegano, że charakter przemian postaw wobec dzieciństwa miał wymiar mniej jednoznaczny. Sposób organizacji placówek edukacyjnych oraz teorie będące podstawą ich działalności prowadziły do wdrażania arbitralnych rozwiązań, opartych

na koncepcji ładu społecznego warstw średnich. Prowadziło to do paternalistycznych postaw wobec dzieci i ich rodziców ze środowisk robotniczych i chłopskich, mniejszości narodowych i religijnych. Skonstruowany na początku XX w. system działań edukacyjnych oparto na zaleceniach pedagogów, psychologów, lekarzy, wzmacniając go przeświadczeniem o konieczności wdzięczności wobec filantropów oraz posłuszeństwa wobec autorytetu wiedzy.

BIBLIOGRAFIA

1. Archiwum Główne Akt Dawnych [AGAD], sygn. 1/247/0/3/7193. *Ob obszczestwach i soju[zach na osno]waniu zakona 4 Marta [1906 g[oda]] po Warszawskiej [gubier-nii] i gor[odie] W[arszawie]*. [O towarzystwach i związkach powstałych w oparciu o przepisy z 4 marca 1906 roku, gubernia warszawska i Warszawa] (1859–1918).
2. Archiwum Naukowe Instytutu Etnologii i Antropologii Kulturowej Uniwersytetu Łódzkiego, sygn. B1262, B1621, B2064, B3693.
3. Archiwum Państwowe w Łodzi [APŁ], sygn. 39/575/0/-/86. [Listy Anieli Szcycówny do Cecylii Walewskiej] (1909–1911).
4. Archiwum Państwowe w Łodzi [APŁ], sygn. 39/1/0/2/409. *O staraniach Heleny Ro-siewskiej i innych o zarejestrowanie Związku Panien w Łodzi* (1907).
5. Archiwum Państwowe w Łodzi [APŁ], sygn. 39/1/0/2/1016. *O staraniach Leszczyń-skiego i innych o zarejestrowanie Towarzystwa Pomocy Dzieciom Żydowskim "Mał-bisz-Arymim" w Łodzi* (1912–1913).
6. Archiwum Państwowe w Łodzi [APŁ], sygn. 39/239/0/-/1. *Założenie "Gniazda" i jego filii czyli ochron, szwalni, żłobka itp. [korespondencja, zarządzenia, umowy]* (1907–1925).
7. Archiwum Państwowe w Łodzi [APŁ], sygn. 39/239/0/-/5. *Protokoły* (1907–1913).
8. Archiwum Państwowe w Łodzi [APŁ], sygn. 39/239/0/-/6. *Protokoły* (1918–1922).
9. Archiwum Państwowe w Łodzi [APŁ], sygn. 39/239/0/-/7. *Budowa i urządzenie domu „Gniazdo”* (1911–1914).
10. Archiwum Państwowe w Warszawie [APW]. Warszawski Gubernialny Urząd do Spraw Stowarzyszeń, sygn. 280, 299, 483, 484, 695, 789, 794, 801, 836, 1067.
11. Archiwum Państwowe w Warszawie [APW], sygn. 72/201/0/17/369. *Towarzystwo z zakresu Opieki Społecznej* (1826–1938).
12. Biblioteka Narodowa, Rps 5978 II. [Listy czytelników do redakcji „Gazety Świątecznej” z lat 1895–1910] (189–1910).
13. Biehler, M. (1908). *Hygiena dziecka*. Gebethner i Wolff.
14. Böldyrew, A. (2016). *Opieka i wychowanie dzieci osieroconych w Królestwie Pol-skim na przełomie XIX i XX w.* W: H. Markiewiczowa, I. Czarnecka (red.), *Szkol-nictwo, opieka i wychowanie w Królestwie Polskim: od jego ustanowienia do odzyskania przez Polskę niepodległości 1815–1918* (216–226). Wydawnictwo Aka-demii Pedagogiki Specjalnej. http://www.aps.edu.pl/media/2129651/szkolnic-two_kp_internet.pdf
15. Böldyrew, A. (2017). *Rola poradników lekarzy i higienistów w upowszechnianiu wiedzy o zdrowiu matki i dziecka na ziemiach polskich w XIX i na początku XX w.* W: A. Magowska, K. Pękacka-Falkowska (red.), *Wybrane problemy historii medycyny: pięć perspektyw* (149–161). Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Medyczn-go im. Karola Marcinkowskiego.

16. Bóldyrew, A. (2018). Merited, (un)appreciated, (un)remembered: Women in educational and social policy sciences as a scholarly discipline in Poland, 1900–39. *Acta Poloniae Historica*, 117, 95–129. <https://doi.org/10.12775/APH.2018.117.04>
17. Buliński, T. (2003). Dzieciństwo jako getto: nowożytny obraz dziecka. *Dziecko Krzywdzone*, 3, 1–17. <https://dzieckokrzywdzone.fdds.pl/index.php/DK/article/view/123/99>
18. C., Z. (1910). Konferencje pedagogiczne w Warszawie. *Muzeum*, 1, 98–99.
19. Chmielińska, A. (1905). O bezpłatnych zabawach dzieci ubogich. *Zdrowie*, 5, 361–369.
20. Chodecki, W. (1909). *O gimnastyce płuc i serca*. Drukarnia Naukowa.
21. Dawid, J.W. (1887). *Program postrzeżeń psychologiczno-wychowawczych nad dzieckiem od urodzenia do 20 roku życia: przewodnik ułatwiający poznanie dziecka*. Pa-procki T. i s-ka.
22. Dawid, J.W. (1895). *Zasób umysłowy dziecka. Przyczynek do psychologii doświadczalnej*. E. Wende i sp.
23. Dawid, J.W. (1911). *Inteligencja, wola i zdolność do pracy*. Wydawnictwo „Społeczeństwo”.
24. E., S. (1911). Sprawozdanie „Gniazda” imienia Anieli Andersowej za rok 1910. *Zwiastun Ewangeliczny*, 1, 22–23.
25. Gebethnerówna, J., Karasiówna, Z., Filipowicz, A. (red.). (1911). *Gry i zabawy ruchowe stosowane w Ogrodach im. W. E. Rau’a*. Tłocznia Wł. Łazarskiego.
26. Herman, E. (2008). Psychologism and the child. W: Th. M. Porter, D. Ross (red.), *The Cambridge history of science*, t. 7: *The modern social sciences* (649–662). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CHOL9780521594424.039>
27. J., G. (1913). Towarzystwo Wychowania Przedszkolnego. *Dziecko*, 1, 64–65.
28. Jakubiak, K. (2015). Początki polskiej pedagogiki przedszkolnej. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 38, 109–118. <http://yadda.icm.edu.pl/yadda/element/bwmeta1.element.desklight-1aa61706-641d-4764-a30a-68624432d660>
29. Jaworski, W. (2006). *Przemiany legalnego życia społecznego w Królestwie Polskim w latach 1864–1914*. Wojciech Jaworski.
30. Karp-Rotermund, S. (1910). Ogrody im. W.E. Raua w Warszawie. *Zdrowie*, 8, 575–587.
31. Kay, C. (2014). How should we raise our son Benjamin? Advice literature for mothers in early twentieth-century Germany. W: D. Schumann (red.), *Raising citizens in the “century of the child”: The United States and German Central Europe in comparative perspective* (105–121). Berghahn Books. <https://doi.org/10.1515/9781845459994-007>
32. Keller, N. (2008). *Pädagogische Ratgeber in Buchform – Leserschaft eines Erziehungsmediums*. Peter Lang Verlag.
33. Kronika: Kolonie letnie (1903). *Rozwój*, 97, 2.
34. Matyjas, B. (2012). Obraz dzieciństwa globalnego. Kontekst pedagogiczny. *Kultura-Historia-Globalizacja*, 11, 99–110. http://www.khg.uni.wroc.pl/files/7khg11_matyjas_t.pdf
35. Nawrot-Borowska, M., Małek, A. (2015). Wychowanie zdrowotne i higiena dzieci i młodzieży w świetle poradników dla rodziców z lata 1850–1970 – zarys problematyki. *Przegląd Pedagogiczny*, 2, 85–124. <https://repozytorium.ukw.edu.pl/handle/item/3679>
36. *Pamiętnik Polskiego T-wa badań nad dziećmi za rok 1912*. (1913). Drukarnia Naukowa.
37. Waldost (1913). Przegląd towarzystw i zakładów wychowawczych. *Dziecko*, 1, 63–66.
38. Smuts, A.B. (2006). *Science in the service of children 1893–1935*. Yale University Press. <https://doi.org/10.12987/yale/9780300108972.001.0001>
39. Szc, A. (1899). *Rozwój pojęciowy dziecka w okresie lat 6–12: badania nad dziećmi*. Księgarnia Wendego i spółki.
40. Szc, A. (1901). *O zadaniach i metodach psychologii dziecka*. Związkowa Drukarnia.

41. Szyc, A. (1904). *Jak badać umysł dziecka? O zadaniach i metodach psychologii*. Wydawnictwo M. Arcta.
42. Turmel, A. (2008). *A Historical sociology of childhood. Developmental thinking, Categorization and graphic visualization*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511489099>
43. Wołoszyn, S. (1998). *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku: próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*. Dom Wydawniczy STRZELEC.