

KATARZYNA WODNIAK
Toruń

TOWARZYSTWO POMOCY NAUKOWEJ DLA DZIEWCZĄT W TORUNIU (1870—1937) I JEGO ROLA W EMANCYPACJI ZAWODOWEJ KOBIET NA POMORZU

Towarzystwo Pomocy Naukowej dla Dziewcząt z siedzibą w Toruniu (dalej TPNdD), istniejące z kilkuletnią przerwą w latach 1870—1937, było organizacją o charakterze stowarzyszenia oświatowego, której główny, statutowy cel stanowiło udzielanie pomocy materialnej i dydaktycznej niezdolnym dziewczętom w zdobywaniu przez nie wykształcenia zawodowego. Nie mniej istotnym, choć oczywiście niejawnym aspektem działalności towarzystwa była obrona narodowości polskiej na obszarze Prus Zachodnich, przejawiająca się głównie w walce o język polski i we wspieraniu tajnego nauczania tego języka. Ponadto w związku ze świadomym skupieniem się działaczek i działaczy tej organizacji na środowisku kobiecym, istotne wydaje się wpisanie TPNdD w ruch emancypacyjny na Pomorzu.

Niniejszy artykuł jest próbą syntetycznego spojrzenia na funkcjonowanie toruńskiego towarzystwa z trzech przedstawionych wyżej punktów widzenia, co nie zostało jeszcze podjęte w dotychczasowych badaniach. Stosunkowo najpełniej opracowana historia oświaty oraz życia kulturalnego i naukowego miasta obejmuje przede wszystkim dzieje Gimnazjum Toruńskiego oraz Towarzystwa Naukowego¹, podczas gdy losy innych pomniejszych instytucji i organizacji nie doczekały się do tej pory systematycznego przebadania².

¹ K. Podlaszewska, S. Salmonowicz, Z. Zdrójkowski, *Krótką historia Gimnazjum Toruńskiego 1568—1968*, Toruń 1968; *Księga Pamiątkowa 400-lecia Toruńskiego Gimnazjum Akademickiego*, pod red. Z. Zdrójkowskiego, t. 1, 3—4, Toruń 1972—1974; *Dzieje Towarzystwa Naukowego w Toruniu 1875—1975*, pod red. M. Biskupa, t. 1—2, Toruń 1977—1978.

² B. Osmólska-Piskorska, *Pomorskie Towarzystwo Pomocy Naukowej. Pół wieku istnienia i działalności 1848—1898*, Rocznik TNT, R. 52: 1948, z. 1; T. Zakrzewski, *Polskie instytucje i organizacje w Toruniu pod zaborem pruskim (1815—1894)*, Toruń 1975 — maszynopis pracy doktorskiej, Bibl. Uniw. Toruń, sygn. Dr 753; A. Bukowski, *Oświata i nauka w programie pozytywistycznym Toruńskiego Towarzystwa Moralnych Interesów 1869—1884*, „Rocznik Gdański”, t. 43: 1983, z. 2, s. 5—58; B. Kulka, *Z dziejów polonistyki szkolnej*:

Samo TPNdD było już przedmiotem analizy, przeprowadzonej jednak pod innym kątem, z pominięciem wątku emancypacji zawodowej kobiet i marginalnym potraktowaniem kwestii jego udziału w walce z germanizacją³. W literaturze przedmiotu spotkać zaś można dłuższe lub krótsze wzmianki o istnieniu bądź formach jego działalności⁴, zawierające czasem informacje nieścisłe, które odnoszą się nawet do tak podstawowych spraw, jak data powstania tej organizacji.

Zagadnieniem niemalże wcale nie poddanym penetracji naukowej pozostaje kwestia emancypacji kobiet na Pomorzu w XIX w. O ile, zwłaszcza w ostatnich latach, powstają opracowania dotyczące np. koncepcji kształcenia dziewcząt z różnych środowisk, edukacji na poziomie średnim i wyższym oraz aspiracji zawodowych Wielkopolanek⁵, o tyle w odniesieniu do pozostałych ziem byłego zaboru pruskiego problemy te nie były jeszcze poruszane. Dominuje tu bowiem pogląd o najmniejszym udziale terenów pod panowaniem pruskim w rozwoju sprawy kobiecej spośród wszystkich dzielnic Polski XIX w., któremu towarzyszy przekonanie o pewnej wtórności wygłaszanych tu poglądów w stosunku do ziem zaboru rosyjskiego⁶. Tymczasem warto podkreślić, że w Prusach Zachodnich już w połowie XIX w. zainicjowano dyskusje nad wychowaniem i kształceniem dziewcząt, próbując nawet wypracować pewne modele tego kształcenia, odnoszące się do kobiet z różnych warstw społecznych i wynikające niejako z oczekiwań co do umiejętności, jakie powinna mieć kobieta Polka żyjąca na tym obszarze. W okresie popowstaniowym centrum tych dyskusji stał się Toruń, a ich konsekwencją TPNdD.

Inicjatywę powołania TPNdD przypisuje się księgarzowi i wydawcy toruńskiemu Franciszkowi Tadeuszowi Rakowiczowi⁷, jednak myśl o utworzeniu

stypendyści Towarzystwa Pomocy Naukowej dla Młodzieży Prus Zachodnich o polskich pisarzach romantycznych, „Dydaktyka Literatury” 1991, t. 12, s. 7–33.

³ H. D o m a n s k i, *Towarzystwo Pomocy Naukowej dla Dziewcząt w Toruniu 1870–1937 (na tle męskich Towarzystw Pomocy Naukowych i organizacji charytatywnych)*, Toruń 1978 — maszynopis pracy magisterskiej napisanej pod kierunkiem I. Janosz-Biskupowej, Arch. UMK, sygn. 33818 — jest to jak do tej pory najobszerniejsze i najbardziej wszechstronne opracowanie problematyki związanej z działalnością TPNdD.

⁴ Do prac nieco szerzej omawiających wątek TPNdD należą np. T. Z a k r z e w s k i, *op. cit.*, i d e m, *Życie polskie Torunia w latach 70-tych XIX w.*, „Rocznik Toruński” 15: 1980, s. 253–301, zob. s. 282–284; J. S z e w s, *Z dziejów walki o oświatę polską w okresie „Kulturkampf” na Pomorzu Gdańskim (1871–1885)*, „Gdańskie Zeszyty Humanistyczne. Pedagogika, Psychologia, Historia Wychowania”, R. 13: 1970 z. 4, s. 145–181, zob. s. 168–169, natomiast *Słownik polskich towarzystw naukowych*, pod red. B. Sordylowej, t. 2, cz. 1, Wrocław-Warszawa-Kraków 1990 w ogóle o TPNdD nie wspomina, omawiając przy tym inne współczesne mu organizacje toruńskie i pomorskie, jak np. męskie TPN.

⁵ W. M o l i k, *Z badań nad studiami uniwersyteckimi Wielkopolanek na przełomie XIX i XX w.*, w: *Kobieta i edukacja na ziemiach polskich w XIX i XX w.*, pod red. A. Żarnowskiej i A. Szwarca, t. 2, cz. 2, Warszawa 1992, s. 39–47.

⁶ Jego wyrazicielem był już w 1939 r. J. H u l e w i e z w aktualnej do dziś i często cytowanej pracy, *Sprawa wyższego wykształcenia kobiet w Polsce w XIX w.*, Kraków 1939, s. 122.

⁷ F. T. Rakowicz (1839–1878) związany z Toruniem w l. 1866–1873, zasłużony m.in. jako pierwszy polski księgarz w tym mieście, nakładca i pierwszy wydawca „Gazety Toruńskiej” i jej

organizacji popierającej wykształcenie zawodowe kobiet wyszła w okresie powojennym po raz pierwszy od Jadwigi Ślaskiej, córki Ludwika Ślaskiego z Trzebcza⁸. Już w 1868 r. rozpoczęła ona na łamach „Gazety Toruńskiej” propagandę idei takiego stowarzyszenia *Odezwą do Polek*, w której postulowała zbieranie kobiecego funduszu na cele dobroczynne, w przyszłości przeznaczonego na założenie szkoły technicznej dla córek mieszczańskich oraz zakładu gospodarstwa wiejskiego dla młodych włościanek. Miejszem przechowywania datków, gromadzonych za pośrednictwem „Gazety Toruńskiej” miał być lokalny Bank Kredytowy⁹.

Wystąpienie „Jadwigi” wywołało szereg wypowiedzi polemicznych, publikowanych w „Gazecie Toruńskiej” i sporadycznie w „Dzienniku Poznańskim”, w których w nie zawsze pochlebnym tonie rozstrząsano zasadność istnienia takiej organizacji. Głosy krytyczne podkreślały, że przynależność kobiet do stowarzyszenia odciągnie je od zajęć domowych. Pojawiła się też opinia, iż ewentualnymi datkami należałoby zasilić istniejące już organizacje np. Towarzystwo św. Wincentego á Paulo¹⁰. Z kolei niektóre uwagi zwolenników nowej idei, kierowane do redakcji gazety, określały w sposób bardzo konkretny oblicze organizacji¹¹. Ze swojej strony zespół redagujący miejscowy dziennik zobowiązał się do opieki nad składkami na ten cel, jeżeli tylko takie napłyną¹². Pod tym względem inicjatywa należała także do Ślaskiej, która przekazała na rzecz przemysłowego wykształcenia kobiet pierwszą wpłatę w wysokości 2 talarów¹³. W ślad za tym przykładem na „fundusz Jadwigi” wpływały

redaktor, przyczynił się w sposób znaczny do ożywienia życia polskiego jako członek zarządów większości polskich instytucji i organizacji, a także jedyny Polak zasiadający w radzie miejskiej Torunia; jego biografia zob. A. Bukowski, „Gazeta Toruńska” (1867—1921), „Rocznik Toruński” 3: 1969, s. 105; T. Zakrzewski, *Rakowicz Franciszek Tadeusz*, PSB t. 30: 1987, s. 505—506, i d e m, *Życie polskie Torunia w 1. 70-tych XIX w.*, s. 260—262.

⁸ Ludwik Ślaski (1818—1898) — ziemianin, działacz narodowy i społeczny, poseł do parlamentu niemieckiego, był współzałożycielem Towarzystwa Pomocy Naukowej dla Prus Zachodnich w 1848 r. wspierającego naukowe starania młodzieży męskiej. Uważa się też, że wraz ze swoją siostrą Zofią Donimirską odegrał podobną rolę w TPN dla Dziewcząt, zob. B. Osmańska-Piskorska, *op. cit.*, s. 181—182; S. Wierzechosławski, *Ludwik Ślaski (1818—1898), działacz narodowy i społeczny*, w: *Wybitni ludzie dawnego Torunia*, pod red. M. Biskupa, Warszawa-Poznań-Toruń 1982, s. 187.

⁹ „Gazeta Toruńska” (dalej GT) 1868, nr 3, s. 2—3 — nie bez znaczenia jest fakt, że w odezwie tej pisanej w grudniu 1867 r., a więc w okresie poprzedzającym karnawał, proponuje się paniom poczynienie oszczędności na strojach i ozdobach, namawiając je np. do wyboru tańszych tkanin oraz nieznacznego skrócenia tzw. „ogonów” lub „powłok” u sukien. Zyskane tą drogą pieniądze mogłyby zasilić fundusz Ślaskiej.

¹⁰ GT 1868, nr 14, s. 1—3.

¹¹ Anonimowa „Dama Nadnotecka”, „przyjaciółka” gazety proponuje wręcz założenie towarzystwa naukowej pomocy dla dziewcząt dla Wielkiego Księstwa Poznańskiego i Prus Zachodnich, które z zebranych składek fundowałoby stypendia dla dziewcząt kształcących się w technicznych zawodach kobiecych, a także udzielałoby pomocy finansowej i dydaktycznej paniom, które podjęłyby się ich praktycznej edukacji w gospodarstwie — zob. art. *Wykształcenie kobiet*, GT 1868, nr 21, s. 2.

¹² *Ibidem*.

¹³ Zob. art. „Jadwigi”, *Przemysłowe wykształcenie kobiet*, GT 1868, nr 74, s. 2.

drobne sumy, początkowo do redakcji „Gazety Toruńskiej”¹⁴, następnie po zawiązaniu się 24 lutego 1870 r. Komitetu Tymczasowego, pełniącego obowiązki Dyrekcji TPNdD, pod adresem dra Rakowicza, jego tymczasowego sekretarza i kasjera¹⁵. W stosunkowo krótkim okresie w trakcie prowadzenia prac przygotowawczych do formalnego zawiązania się organizacji zdołał on zebrać kwotę 313 talarów deklarowanej składki rocznej, deponowanej w Toruńskim Towarzystwie Pożyczkowym, pochodzącą od 183 osób zgłaszających swój akces do stowarzyszenia z 17 powiatów Wielkiego Księstwa Poznańskiego i Prus Zachodnich¹⁶, co w sposób dostateczny umożliwiło TPNdD podjęcie działalności.

Nie doszłoby do tego bez osobistego zaangażowania Rakowicza w realizację zamysłu J. Ślaskiej. Niedługo po swoim przyjeździe do Torunia wszczął on akcję propagandową obliczoną na wywołanie zainteresowania kwestią kształcenia i emancypacji kobiet oraz celami przyszłego stowarzyszenia nie tylko wśród społeczności lokalnej, ale i w całym regionie. Wykorzystując możliwości, jakie stwarzała mu pozycja księgarza, nakładcy i publicyisty, począwszy od 1867 r. zamieszczał w „Gazecie Toruńskiej” artykuły akcentujące potrzebę edukacji ubogich dziewcząt miejskich i wiejskich. Jednocześnie starał się zrobić użytek ze swoich prywatnych kontaktów z przedstawicielkami okolicznej szlachty, którym posyłał listy lub składał wizyty w zamiarze zjednania ich dla sprawy¹⁷. Szerszemu upowszechnieniu nowej inicjatywy miała służyć broszurka wydana nakładem księgarni Rakowicza i w jego opracowaniu pt. *Towarzystwo Pomocy Naukowej dla Dziewcząt Polskich*, zawierająca zachętę do finansowego włączenia się w prace powoływanej organizacji oraz Ustawy TPNdD wraz z warunkami udzielania wsparcia przyszłym stypendystkom¹⁸. Kwestią kształcenia kobiet zajmował się ponadto Rakowicz w swojej działalności translatorskiej. W 1869 r. przełożył na język polski dzieło J. S. Milla *Poddaństwo kobiet*, które ogłaszał najpierw w odcinkach na łamach „Gazety Toruńskiej”, równocześnie publikując je w wydaniu książkowym. Rok później wydrukował własne tłumaczenie pracy niemieckiej autorki Fanny Lewald

¹⁴ Kolejne 2 talary przesłała A. K. z K. — najprawdopodobniej Antonina Kalkstein z Kuczwał, która zasiadała później w Dyrekcji TPNdD, zob. GT 1868, nr 96, s. 3; 3 talary Jadwiga... spod Kościana, zob. GT 1868, nr 121, s. 2 — ogółem były to datki od kilkunastu osób, zob. Sprawozdanie kasy Towarzystwa za 1870 r., WAP Toruń, TPNdD, sygn. 3, s. 1. Fundusz zawiązującej się organizacji zasiliły ponadto „superaty” z wieczorku tańczącego, jaki odbył się w Toruniu 24 lutego 1870 r., zob. GT 1870, nr 57, s. 3.

¹⁵ Odezwa, GT 1870, nr 66, s. 3.

¹⁶ FT 1870, nr 112, s. 3 — dane dotyczą stanu z połowy maja 1870 r.

¹⁷ Nazwiska tych, które ofiarowały datki, ogłasza Rakowicz publicznie, są to panie: hrabina T. Kwilecka z Dobrojewa, Władysława Niegolewska z Morownicy, M. Bielicka z Gozdanina oraz H. Czarlńska z Bręchnówka, znana później jako aktywna działaczka TPNdD, zob. *Towarzystwo Pomocy Naukowej dla Dziewcząt Polskich*, Toruń nakładem F. T. Rakowicza, [b.r.], s. 16, 32°.

¹⁸ Egzemplarz tego dzieła pochodzącego z drukarni J. Buszczyńskiego zachował się w Książnicy Miejskiej w Toruniu, sygn. 33174. Przypuszczalnym okresem jego wydania mógł być przełom lat 1869/1870, ponieważ część tekstu zredagowana przez Rakowicza datowana jest na 10 listopada 1869 r.

*O emancypacji kobiet 14 listów*¹⁹. Jednocześnie prowadził akcję odczytową, wygłaszając np. 25 marca 1870 r. wykład pt. *Emancypacja kobiet* w wielkiej sali poznańskiego „Bazaru”²⁰. Z innych inicjatyw tego niezwykle aktywnego rzecznika równouprawnienia na Pomorzu należałoby przypomnieć jego korespondencję z Józefem Ignacym Kraszewskim na temat m.in. włączenia kobiet w prace na rzecz społeczeństwa, przygotowanie w 1869 r. statutu dla towarzystwa²¹ oraz uczynienie z zagadnienia wykształcenia kobiet naczelnego tematu publicystycznej części popularnego *Dra Rakowicza Kalendarza Polskiego na Rok Pański 1871*.

Tak szeroko zakrojona akcja propagandowa, w której wybijały się najbardziej nazwiska Ślaskiej i Rakowicza²², szybko przyniosła oczekiwane rezultaty. W *Odezwie* z 24 lutego 1870 r. Komitet Tymczasowy pełniący obowiązki dyrekcji do czasu pierwszego walnego zebrania towarzystwa, zachęcał do publicznej dyskusji nad *Ustawami* tworzonej organizacji²³. Projekt statutu, jak i samą *Odezwę*, która wyszła od członkiń Komitetu Tymczasowego²⁴, wraz z deklaracjami członkowskimi rozesłano po powiatach Prus Zachodnich i Wielkiego Księstwa Poznańskiego w nadziei zyskania zwolenniczek i zabezpieczenia materialnego.

W toku czynności przygotowawczych do powołania TPNdD okazało się, że niektóre z wczesnych pomysłów jego inspiratorów nie wytrzymały próby czasu. Zbyt śmiałym przedsięwzięciem stał się np. projekt utworzenia żeńskiego instytutu praktycznego kształcenia dziewcząt rzucony przez „Jadwigę” w 1868 r.; co nie przeszkadzało jednak temu, że sama idea towarzystwa

¹⁹ A. Bukowski, „Gazeta Toruńska”..., s. 105; idem, *Ruch emancypacyjny kobiet na Pomorzu*, „Bluszcz” 1937, nr 35, s. 30.

²⁰ Wykład ten mający zjednać środowisko poznańskie dla idei stowarzyszenia, spotkał się z dobrym przyjęciem słuchaczy, zob. T. Zakrzewski, *Polskie instytucje i organizacje...*, s. 103.

²¹ *Ibidem*, s. 291—292; A. Bukowski, *Gazeta Toruńska...*, s. 105.

²² Zagadnienie komu personalnie TPNdD zawdzięcza swoje powstanie, pozostaje do końca nierozstrzygnięte. Na ten temat istnieją dwie dość rozbieżne relacje. Sam Rakowicz w cytowanym druczku: *Towarzystwo Pomocy Naukowej dla Dziewcząt Polskich*, s. 4—5 — stwierdza, że za szerzeniem oświaty wśród kobiet opowiadał się w swoich wystąpieniach prasowych na łamach różnych pism już od 1865 r., a więc jeszcze przed osiedleniem się w Toruniu. Jego dążenia w tym kierunku poparła „poważna dama”, której publikacje zamieszczone w „Gazecie Toruńskiej” pod pseudonimem „Jadwigi” miały zainicjować składkę publiczną na ten cel. Z wypowiedzi Rakowicza wynika ponadto, iż idea przyszłej organizacji stała się bliższa urzeczywistnieniu z chwilą powierzenia mu opieki nad zebrany funduszem i jego osobistym zaangażowaniem się w sprawę utworzenia TPNdD. Z kolei Jadwiga Ślaska w artykule ogłoszonym na łamach „Gazety Toruńskiej” w 1878 r. — z okazji śmierci Rakowicza twierdzi, że przed dziesięcioma laty właśnie ona zaproponowała kobietom w tym piśmie utworzenie towarzystwa kształcącego dziewczęta z niższych stanów, a F. T. Rakowicz projekt ten wprowadził w życie, zob. GT 1878, nr 203, s. 2.

²³ Tekst *Odezwy* i *Ustaw* opublikowano 22 marca 1870 r. równocześnie w „Gazecie Toruńskiej” i „Dzienniku Poznańskim”, zob. GT 1870, nr 66, s. 3; Sprawozdanie kasy towarzystwa za r. 1870, WAP Toruń, TPNdD, sygn. 3. Same *Ustawy* streszczano w późniejszych numerach „Gazety Toruńskiej” np. GT 1870, nr 76, s. 1.

²⁴ W skład Komitetu weszło 7 pań — przeważnie ziemianek z terenu Prus Zachodnich: Antonina Kalkstein, Hortensja Czarlińska, Zofia Donimirska, Mał. Hlowiecka, O. Mieczkowska, M. Samplawska, H. Ślaska, zob. GT 1870, nr 66, s. 3; nr 124, s. 1.

spotkała się z niespodziewanie szerokim poparciem społecznym, a pierwsze kandydatki na stypendystki zgłaszały się po pomoc finansową jeszcze przed formalnym zawiązaniem się stowarzyszenia²⁵.

Kilkuletnie wysiłki środowiska toruńskiego zostały uwieńczone 14 lipca 1870 r. na pierwszym walnym zebraniu TPNdD, kiedy to miejscowa organizacja ukonstytuowała się ostatecznie wybierając 11-osobową dyrekcję drogą tajnego głosowania. Jej skład był mieszany, z większym jednak udziałem pań. Do członków dyrekcji należeli: ksiądz kanonik Jan Bartoszkiewicz z Chelma²⁶, dr F. T. Rakowicz w charakterze sekretarza i kasjera, dr Zielewicz z Klecka oraz wspomniany wyżej Ludwik Ślaski z Trzebeza. Temu ostatniemu przypadła w udziale rola nader zaszczytna, swoją obecnością w zarządzie organizacji dodawał jej prestiżu, liczone przy tym na jego doświadczenia jako posła parlamentaryzmu, powierzając mu stałe przewodniczenie obradom dyrekcji i prowadzenie walnych zebrań, co wynikało z przekonania, „...że udział w dyskusji niejako parlamentarnej jest dla dam naszych zupełną nowością”²⁷. Za włączeniem Ślaskiego do ścisłego kierownictwa TPNdD przemawiało też jego członkostwo w zarządzie Towarzystwa Moralnych Interesów Ludności Polskiej pod Panowaniem Pruskim²⁸, które miało oddelegować go w charakterze pomocnika i doradcy do nowo powstającej organizacji²⁹.

Dwie trzecie dyrekcji TPNdD stanowiły kobiety, w których gronie przeważały żony okolicznych ziemian, piastujących zresztą funkcje kierownicze w różnych stowarzyszeniach, spółkach i związkach typu oświatowego, społecznego i handlowego. Skład damskiej części zarządu TPNdD nie był dokładnym odbiciem składu Komitetu Tymczasowego. Zasiadały w nim Helena Ślaska — żona Ludwika Ślaskiego oraz jego siostra Zofia Donimirska z Buchwaldu³⁰,

²⁵ GT 1870, nr 112, s. 3, nr 124, s. 1.

²⁶ Ks. kan. Jan Nepomucen Bartoszkiewicz (1813—1900) — kanonik honorowy chełmiński, od 1872 r. do śmierci proboszcz w Szynychu, działacz kościelny i narodowy. Należał do Ligi Polskiej, był deputowanym do sejmiku pruskiego, w 1869 r. organizował wiec szkolny w interesie polskiej powszechnej szkoły katolickiej, zob. A. Mańkowski, *Prace i kanonicy katedralni chełmińscy od założenia kapituły do naszych czasów*, Rocznik TNT R. 33, Toruń 1926, s. 10—11; idem, *Odrodzenie narodowe na Pomorzu w XIX i XX w.*, Pelplin 1932, s. 62; idem, *Bartoszkiewicz Jan*, PSB t. 1, Kraków 1935, s. 329.

²⁷ GT 1870, nr 160, s. 1.

²⁸ TMI zakładało ochronki i czytelnice ludowe; do swojej akcji oświatowej próbując wciągnąć i kobiety. Udzielało też poparcia tworzącemu się TPNdD, z którym zresztą współpracowało. Istnieje nawet hipoteza, że właśnie z inicjatywy TMI powstało TPNdD jako jego odrębny „wydział” lub też samodzielne towarzystwo, zob. S. Kujot, *Toruń*, praca uwieczniona na konkursie rozpisany przez Towarzystwo Naukowe Toruńskie, Rocznik TNT R. 3, Toruń 1878, s. 103.

²⁹ GT 1870, nr 160, s. 1 — stąd już niedaleko do przypisywania L. Ślaskiemu współdziałania w powołaniu do życia TPNdD — por. przyp. nr 8, zwłaszcza że w głosie zabranym na pierwszym walnym zebraniu sam przyznaje, iż służył radą i pomocą Komitetowi Tymczasowemu, zob. GT 1870, nr 161, s. 3.

³⁰ Zofia ze Ślaskich Donimirska (1812—1893) — druga żona Teodora Donimirskiego z Buchwaldu w powiecie sztumskim, działaczka społeczno-oświatowa regionu Powiśla, korespondująca z J. I. Kraszewskim, a ponadto matka siedmiorga dzieci. Wywarła znaczny wpływ na aktywność na gruncie narodowym swojego męża, który wraz ze swoim teściem Mateuszem Ślaskim z Trzebeza założył w 1848 r. Pomorskie Towarzystwo Pomocy Naukowej; w późniejszym

Antonina Kalkstein z Kuczwał jako wiceprezesowa oraz Franciszka Sewerynowa hrabina Mielżyńska z Miłostawia — pierwsza prezesowa TPNdD³¹. Ponadto dyrekcję zasilili panie: prof. Klotylda Wawrowska z Ostrowa, K. Lebińska z Bydgoszczy i Wanda Brezina ze Świątkowa.

Zarządzana przez ten skład organizacja, działająca od 14 lipca 1870 r., postawiła sobie podobne cele, jak istniejące wcześniej męskie towarzystwa naukowej pomocy. Sprowadzały się one do zbierania dobrowolnych, niewielkich i stałych składek przeznaczonych na wspieranie edukacji niezamożnych dziewcząt. Udzielana im „pomoc naukowa” polegać miała na fundowaniu stypendiów umożliwiających ukończenie określonych typów szkół czy kursów oraz przyznawaniu środków dydaktycznych i innych niezbędnych materiałów czy narzędzi. Szanse otrzymania wsparcia miały tylko dziewczęta narodowości polskiej urodzone w Prusach Zachodnich i Wielkim Księstwie Poznańskim, niezależnie od miejsca zamieszkania, kształcące się: „a) w gospodarstwie kobiecym wiejskim i miejskim; b) w zawodach przemysłowych i artystycznych przystępnych płci żeńskiej, jako to: szyciu i krawiecczyźnie, rachunkowości kupieckiej, rysunku technicznym, malarstwie, muzyce... c) na kierowniczkich ochron i nauczycielki”³². Akcją stypendialną nie objęto w zasadzie studentek.

Od strony struktury organizacyjnej TPNdD nie było zbyt rozbudowane. Jedenastoosobowa dyrekcja, której pierwszy skład przedstawiono wyżej, wyłaniana była na walnych zebraniach członków towarzystwa, które odbywały się raz w roku — w lutym lub marcu. Jej kadencja trwała zwykle 3 lata, a działalność polegać miała na rozpatrywaniu podań o zapomogi, co następowało podczas zamkniętych posiedzeń dyrekcji³³, a także na pośrednictwie w wyborze szkoły i przyszłego miejsca pracy, co z kolei miało nastąpić na żądanie zainteresowanych stypendystek³⁴. Ponadto do jej zadań należało składanie corocznych

okresie był jednym ze współzałożycieli Banku Kredytowego Donimirski, Kalkstein i Lyskowski oraz Sejmików Gospodarskich w Toruniu; biogram Z. Donimirskiej zob. T. O r a e k i, *Słownik biograficzny Warmii, Mazur i Powiśla XIX i XX w., (do 1945 r.)*, Warszawa 1983, s. 88—89.

³¹ Franciszka z Wilkxeykich Mielżyńska (1805—1874) — żona hr Seweryna Mielżyńskiego, działacza narodowego, mecenasa sztuki, kolekcjonera i artysty malarza, współtwórcy „Bazaru” poznańskiego i Towarzystwa Przyjaciół Nauk w Poznaniu, któremu zapewnił nową siedzibę. Jego żona pochodząca z Ryńska pod Wąbrzeźnem wspierała go w poczynaniach społecznych i jeszcze w kilkadziesiąt lat po śmierci stanowiła wzór polskiej matrony, zob. M. D r o h o j o w s k a, *Zasłużone Wielkopolanki — Franciszka Sewerynowa hr Mielżyńska*, „Kurier Poznański” 1930, nr 292, s. 13; Z. G r o t, *Mielżyński Seweryn (1804—1872)*, PSB t. 20 Wrocław-Warszawa-Kraków 1975, s. 794—6.

³² Cyt. z *Ustaw TPNdD w Toruniu*, zob. WAP Toruń, TPNdD, sygn. 2.

³³ Par. 12 *Ustaw TPNdD* określa, że posiedzenia takie mają odbywać się co najmniej dwa razy do roku. Faktycznie z zachowanych protokołów z zebrań dyrekcji z lat 1904—1937 wynika, że ich liczba wahała się w zależności od liczby zgłoszeń i od okoliczności zewnętrznych — 7-letni okres 1907—1913 obfitował w zebrania, ogółem odbyło się ich aż 33; podczas gdy w ciągu następnych 7 lat — 1914—1922, tylko 10, zob. Protokoły z zebrań dyrekcji, WAP Toruń, TPNdD, sygn. 4.

³⁴ Nie zachowały się żadne dane świadczące o takim pośrednictwie, brakuje korespondencji towarzystwa ze szkołami i placówkami naukowymi oraz ewentualnymi zakładami, które miałyby je zatrudnić po zakończeniu edukacji. Przyszłe stypendystki zwracając się z prośbą o wsparcie, wskazywały już konkretną szkołę lub kurs, który chciałyby rozpocząć, lub były to już dziewczęta w trakcie nauki i pomoc finansowa miałaby umożliwić im jej ukończenie.

sprawozdań z działalności TPNdD, zawierających także rozliczenia finansowe. Były one przedstawiane na walnych zebraniach i ogłaszane w prasie; planowano też rozsyłanie ich w wersji drukowanej wszystkim członkom stowarzyszenia, lecz ze względów oszczędnościowych ograniczono się do rozdawania ich tylko osobom zgromadzonym na corocznych walnych zebraniach³⁵.

W ciągu ponad sześćdziesięciu lat istnienia towarzystwa skład dyrekcji ulegał wielokrotnym zmianom. Zasilana początkowo przez kręgi ziemiańskie, z biegiem czasu wzbogacana przedstawicielami inteligencji, stanowiła ona dość spójne środowisko, połączone nie tylko podobieństwem przekonań i celów, ale i więziami rodzinnymi oraz towarzyskimi. Kilkupokoleniową przynależnością do TPNdD mogły poszczycić się rodziny Ślaskich, Donimirskich, Czarlińskich, Szumanów, niektórzy członkowie zaś, jak np. Zofia Piskorska, 30-letnim stażem pracy na rzecz stowarzyszenia.

Pierwsze zmiany w składzie organizacji odnotowano już 1 marca 1871 r., kiedy to na miejsce ustępującej Heleny Ślaskiej z Trzebcza wybrano M. Samplawską z Zaskocza³⁶. Kolejne nastąpiły w 1872 r. Wynikały one nie tylko z powodu upływu kadencji dotychczasowego zarządu. Na walnym zebraniu 19 marca 1873 r. wyłoniono nową dyrekcję w osobach: Antoniny Kalkstein (prezesowa), Zofii Donimirskiej, M. Samplawskiej, Ludwika Ślaskiego. Do nowych członków tego organu należały panie Sikorska z Jęziórek, Różycka z Biechówka, Łyskowska z Pławinka, Pągowska z Torunia, Szrederowa z Kobysewa, Grabowska z Bydgoszczy oraz dr Donimirski z Torunia³⁷. Prezesura A. Kalkstein nie trwała długo, w 1874 r. złożyła ona urząd na rzecz swojej dotychczasowej zastępczyni Z. Donimirskiej, która piastowała go aż do śmierci w 1894 r.³⁸ Następnymi prezesowymi TPNdD były dwie kolejne żony toruńskiego chirurga Leona Szumana — Eugenia (w l. 1894—1905) oraz Emilia (1905—1912)³⁹, po nich godność ta przeszła w ręce Marii Szczygłowskiej (1913—1920)⁴⁰. W odrodzonej Polsce toruńskie towarzystwo kierowane było przez wspomnianą wyżej Zofię Piskorską (1926—1937) — ostatnią przewodniczącą zarządu⁴¹.

³⁵ Sprawozdania z działalności i ze stanu kasy publikowała GT w l. 1870—1916; WAP Toruń, TPNdD, sygn. 3 posiada niepełny zbiór sprawozdań drukowanych w oficynie Józefa Buszczyńskiego, potem Sylwestra Buszczyńskiego za l. 1870—1914; w Książnicy Miejskiej w Toruniu zachowały się sprawozdania za 2 lata — 1 IV 1906—1 IV 1907, 1 IV 1908—1 IV 1909, zob. KM Toruń, sygn. W.F. 3790.

³⁶ Zob. sprawozdanie z działalności towarzystwa za r. 1870, WAP Toruń, TPNdD, sygn. 3.

³⁷ Sprawozdanie z walnego zebrania z 19 III 1873, GT 1873, nr 67, s. 1—2.

³⁸ Sprawozdanie z walnego zebrania z 11 II 1874, GT 1874, nr 36, s. 2; GT 1894, nr 123, s. 2.

³⁹ Leon Szuman po osiedleniu się w Toruniu w 1879 r. ożenił się rok później z Eugenią Gumpertówną, następnie po jej śmierci z jej owdowiałą siostrą Emilią Osiecką w 1896 r., zob. S. Wierchowski, *Szuman Leon Stanisław, w: Zasłużeni ludzie Pomorza Nadwiślańskiego*, s. 223; H. Domański, *op. cit.*, s. 34.

⁴⁰ Być może, wdowie po doktorze medycyny Bolesławie Szczygłowskim — w *Księdze adresowej miasta Torunia z r. 1923* figuruje jako wdowa zamieszkała przy ul. Szewskiej; zob. też H. Domański, *op. cit.*, s. 34.

⁴¹ Żona znanego kupca toruńskiego Jana Piskorskiego prowadzącego „handel win i towarów kolonialnych” w sklepie zlokalizowanym przy Rynku Staromiejskim nr 29; w odrodzonej Polsce pierwszego prezesa Korporacji Kupców Polskich — elitarnej organizacji zawodowej utworzonej

Spośród członków dyrekcji wybierano sekretarza towarzystwa, który pełnił zarazem obowiązki kasjera. Warunkiem sprawowania tej funkcji było zamieszkiwanie w Toruniu jako siedzibie organizacji. W okresie, kiedy na stanowisku tym zasiadał F. T. Rakowicz, sekretariat TPNdD mieścił się przy ul. Żeglarskiej nr 105 (obecnie nr 10), gdzie ulokowany był jednocześnie cały szereg polskich instytucji — jego własna księgarnia nakładowa, redakcja „Gazety Toruńskiej”, drukarnia J. Buszczyńskiego oraz siedziba Toruńskiego Towarzystwa Pożyczkowego⁴². Następczynią Rakowicza, piastującego urząd sekretarza i kasjera tylko przez jedną kadencję, została Maria Pągowska (w okresie 1873—1878), a po niej panie: Rakowiczowa (1881 r.), doktorowa Szumanowa (1884 r.), mecenasowa Hulewiczowa (1889—1891)⁴³, doktorowa Jaworowiczowa (1892—1894), wreszcie na wiele lat Zofia Piskorska, obsadzona w r. 1905. W późniejszym okresie stanowiska te uległy rozdzieleniu. W l. 1926—1936 skarbniczką była doktorowa Halina Zapalowska⁴⁴, natomiast sekretarkami kolejno: Lucyna Urbańska (1926—1930)⁴⁵, Irena Łącka (1930—1935)⁴⁶ oraz Celina Michelowa (1935—1937).

Nie sposób opisać tu roli wszystkich osób zasiadających w dyrekcji TPNdD w ciągu 67 lat jego istnienia, warto jednak choćby wymienić nazwiska najbardziej znanych osób, które przewinęły się tam w różnym czasie. Były to np. żony trzech prezydentów miasta Torunia — Helena Steinbornowa (od 1902 r.), mecenasowa Stefanowa Michalkowa i Halina z Czarlińskich Boltowa⁴⁷. Aktywną działaczką towarzystwa była Bronisława Czarlińska z Zakrzewka⁴⁸, ks. dziekan Józef Odrowski i Edward Donimirski z Łysomic, syn

w 1919 r., później niepłatnego (honorowego) członka magistratu toruńskiego, zob. K. Przybyś z e w s k i, *Toruń w latach Drugiej Rzeczypospolitej (1920—1939). Społeczeństwo i gospodarka*, Toruń 1994, s. 39, 117; Adressbuch nebst Allgemeinem Geschäftsanzeiger von Stadt und Landkreis Thorn auf das Jahr 1904; toż za l. 1908, 1912; *Księga adresowa miasta Torunia za l. 1923, 1936*.

⁴² T. Zakrzewski, *Życie polskie Torunia w l. 70-tych XIX w. ...*, s. 262.

⁴³ Żona adwokata i notariusza Michała Hulewicza, który osiadł w Toruniu w latach siedemdziesiątych XIX w. i wslawił się jako obrońca Polaków w procesach sądowych skierowanych przeciwko polskim towarzystwom, prasie i bibliotekom, zob. T. Zakrzewski, *Polskie instytucje i organizacje...*, s. 160.

⁴⁴ Żona lekarza i radnego miejskiego Bernarda Zapalowskiego, lekarza Kasy Chorych Miasta Torunia prowadzącego praktykę we „wszystkich specjalnościach” przy ul. Szerokiej 21, zob. *Księgi adresowe miasta Torunia z lat 1923, 1932, 1936*. Adres ten podawany był też jako miejsce wpłacania składek na rzecz TPNdD.

⁴⁵ „Urzędniczka Kuratorium Szkolnego” oraz „urzędniczka państwowa” zamieszkała przy ul. Strumykowej, *ibidem*.

⁴⁶ Żona Starosty Krajowego Pomorskiego Wincentego Łąckiego, *ibidem*.

⁴⁷ Aktorka teatru toruńskiego, zob. M. Wojciechowski, *Bolt Antoni*, w: *Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego*, pod red. S. Gierszewskiego, t. 1, Gdańsk 1992, s. 136.

⁴⁸ Bronisława z Dołęga-Mazowieckich żona Leona Czarlińskiego (1835—1918) — działaczka gospodarczo-oświatowego, członka Towarzystwa Moralnych Interesów i TPN dla Młodzieży Prus Zachodnich, posła do parlamentu pruskiego i Sejmu Rzeszy; aktywność w akcjach podnoszenia kultury i oświaty ludności polskiej pod panowaniem pruskim wykazywała większość kobiet z rodu Schedlin-Czarlińskich, zob. P. K. K u t y, *Schedlin-Czarlińscy w walce o polskość Prus Zachodnich 1860—1920*, Lublin 1996, s. 148—149; S. G i e r s z e w s k i, *Czarlińscy — rodzina ziemiańska*, w: *Zasłużeni ludzie Pomorza Nadwiślańskiego*, s. 25—29; T. O r a e k i, *Czarliński Leon*, w: *Słownik biograficzny Warmii, Mazur i Powiśla XIX i XX w.*, s. 79.

Teodora Donimirskiego. W walnych zebraniach uczestniczyli Ignacy Danielewski⁴⁹ oraz Emil Czarliński z Brąchnówka⁵⁰. W charakterze początkowo „patronów” lub „protektorów”, później kuratorów i doradców prawnych, występowali: Ludwik Ślaski, Edward Donimirski, ks. dziekan Józef Odrowski⁵¹ oraz prezydenci Torunia Bolesław Wolszlegier⁵² i Stefan Michalek⁵³.

W 1920 r. na wniosek ówczesnej sekretarki Zofii Piskorskiej powołano Komisję Rewizyjną dla kontroli ksiąg kasowych. W jej pierwszym składzie znajdujemy Halinę Zapalowską, Anielę Urbańską i Józefata Jankowskiego⁵⁴, a w r. 1935 Helenę Steinbornową oraz radcę Aleksę Makowskiego⁵⁵.

Przez cały okres istnienia podstawową formą funkcjonowania TPNdD w terenie była działalność kolektorek rozsianych po powiatach, które obejmowało ono swoim zasięgiem. Praca kolektorek była nieodpłatna i polegała na rozpowszechnianiu idei stowarzyszenia w ich własnych środowiskach lokalnych, czego efektem miało być przysporzenie towarzystwu nowych członków oraz na zbieraniu i przysyłaniu do toruńskiego sekretariatu składek od osób już do organizacji należących. Ponadto w ich rękach spoczywało rekomendowanie zarządowi kandydatek na stypendystki, co z kolei wynikało z ich znajomości miejscowych potrzeb. Praca w powiatach opierała się na specjalnie wydanej instrukcji, którą rozprowadzono wśród terenowych przedstawicieli TPNdD⁵⁶. Początkowo akces wolontariuszek starających się o objęcie omawianej funkcji był bardzo liczny. Już jednak na walnym zebraniu 28 II 1872 r. utyskiwano nad nieco kulejącym napływem składek, by w rok później zarzucać kolektorkom prowincjonalnym na łamach „Gazety Toruńskiej” przetrzymy-

⁴⁹ Na walnym zebraniu 29 IV 1889 r. powierzono mu sporządzanie protokołu z obrad, zob. GT 1889, nr 99, s. 1.

⁵⁰ Emil Czarliński (1833—1913), starszy brat Leona, zaangażowany podobnie jak on w działalność TMI i TPN dla Młodzieży Prus Zach., także poseł do parlamentu pruskiego, znany jako obrońca języka polskiego w szkołach, ożeniony z Hortensją z Brochwicz-Donimirskich, córką Teodora Donimirskiego z Buchwaldu, która w r. 1870 była jedną z 7 członkiń Komitetu Tymczasowego, zob. przypisy nr 24, 50; zob. też P. K. K u t y, *op. cit.*, s. 148.

⁵¹ Ks. Dominik Odrowski (1847—1909) — od 19 XII 1899 proboszcz toruńskiej parafii św. Jakuba, członek Toruńskiego Towarzystwa Naukowego, w l. 1907—1909 pełnił obowiązki dziekana toruńskiego i delegata biskupiego; na co dzień charakteryzował się wielką życzliwością, która zjednywała mu wielu przyjaciół. W 1897 r. obchodził uroczyste jubileusz 25-lecia kapłaństwa, co komentowała ówczesna prasa, zob. ks. H. M r o s s, *Słownik biograficzny kapłanów Diecezji Chełmińskiej wyświęconych w l. 1821—1920*, Pelplin 1995, s. 223; GT 1897, nr 158, s. 1.

⁵² Obsadzony na tym stanowisku w miejsce zmarłego ks. Odrowskiego na walnym zebraniu 30 III 1909 r., zob. protokół z zebrania — WAP Toruń, TPNdD, sygn. 5.

⁵³ Adwokat i notariusz, jeden z najbardziej znanych członków Stronnictwa Narodowego na Pomorzu w okresie międzywojennym, przewodniczący Rady Miejskiej Torunia w l. 1929—1933; funkcję kuratora i doradcy prawnego TPNdD objął 17 XII 1926 i piastował ją jeszcze w 1931 r., zob. K. P r z y b y s z e w s k i, *op. cit.*, s. 37—38, 42; protokoły z walnych zebrań TPNdD z l. 1926 i 1931, WAP Toruń, TPNdD, sygn. 5.

⁵⁴ Protokół z walnego zebrania TPNdD z 10 VII 1920 r., WAP Toruń, TPNdD, sygn. 5.

⁵⁵ Zob. wycinek prasowy ze „Słowa Pomorskiego” z 15 XI 1935, s. 8 przechowywany w WAP w Toruniu, TPNdD, sygn. 1; zob. też pismo adresowane do Starostwa Grodzkiego w Toruniu z 15 XI 1935 r., w którym TPNdD donosi o zmianie Zarządu, *ibidem*, sygn. 1.

⁵⁶ GT 1873, s. 67, s. 1—2.

wanie datków, apelując o jak najszybsze wyekspediowanie ich do Torunia i o zadeklarowanie w ciągu 14 dni gotowości do sprawowania tego urzędu⁵⁷.

Liczba kolektorek, jeśli weźmie się pod uwagę terytorialny zasięg oddziaływania TPNdD, była niewielka. Przeciętnie na jeden powiat przypadła jedna osoba odpowiedzialna za zbieranie składek, podczas gdy analogiczne towarzystwo młodzieży męskiej dysponowało 83 kasjerami⁵⁸. Z czasem znalezienie pań chętnych do tego rodzaju służby społecznej stawało się coraz trudniejsze. W początkach 1927 r. zarząd podjął szeroko zakrojoną akcję mającą na nowo rozpropagować cele stowarzyszenia. Na zebraniu dyrekcji 15 stycznia 1927 r. zdecydowano o rozesłaniu na prowincję listów do ewentualnych kandydatek na kolektorki z prośbami o przyjęcie tego urzędu. Wzbudzeniu zainteresowania sprawą miało też służyć opublikowanie w lokalnej prasie komunikatów zawierających apele do społeczeństwa o wpłacanie składek. Rezultatem tej akcji było uzyskanie zgody ośmiu pań na objęcie omawianej funkcji⁵⁹. Sukces przedsięwzięcia musiał być jednak krótkotrwały, skoro podobne inicjatywy ponawiano i w latach następnych.

W początkowym okresie istnienia TPNdD obejmowało dwie dzielnice byłego zaboru pruskiego — Pomorze Zachodnie i Wielkie Księstwo Poznańskie, z wyodrębnieniem samego miasta Poznania jako filii w połowie 1871 r. W 1870 r. należało do niego 27 powiatów, rok później przystąpiły kolejne trzy, podczas gdy liczba członków wynosiła 433 osoby. Najwięcej z nich zamieszkiwało powiaty odolanowski — 98, złotowski — 48 i krobowski — 32⁶⁰. Mimo tak wysokiej frekwencji nie udało się jednak utworzyć powiatowych i lokalnych komitetów szczebla pośredniego, reprezentujących dyrekcję w terenie, co zakładał par. 15 *Ustaw* towarzystwa. Nie wiadomo także nic o przystępowaniu do niego na prawach filialnych żadnych innych, pomniejszych stowarzyszeń czy zrzeszeń⁶¹.

Pierwotna struktura organizacyjna TPNdD uległa stosunkowo szybko rozbiciu. Na walnym zebraniu 28 lutego 1872 r. zdecydowano o jego podziale na dwa odrębne towarzystwa — Toruńskie i Poznańskie, zarządzane przez dwa różne zespoły kierownicze. Tłem nieporozumień, jakie od pewnego czasu nękały jej członków, była kwestia nierównego udziału obydwu ośrodków we wnoszeniu składek i ich nieproporcjonalnego podziału, a także nieodpowiednia polityka gospodarowania funduszami organizacji przez toruński zarząd. Miejs-

⁵⁷ Ogłoszenia tej treści zamieszczała GT z r. 1873 w kilku kolejnych numerach 187, 193—195; numery 236, 276—277 z tego roku zawierają apele o popieranie towarzystwa osłabionego występowaniem członków i nieregularnym napływem składek.

⁵⁸ Art. „Kiejstuta” z okazji 20-lecia istnienia TPNdD, GT 1889, nr 282, s. 1—2 — przedstawione w nim dane porównawcze dotyczą r. 1888, w którym w TPNdD działało 17 kolektorek terenowych.

⁵⁹ Zob. protokoły z zebrań dyrekcji z r. 1927, WAP Toruń, TPNdD, sygn. 4; zachował się też list dyrekcji do p. Kowalskiej z Kartuz, datowany na luty 1927 z zapytaniem o przyjęcie przez nią urzędu kolektorki na powiat kartuski, zob. *ibidem*, sygn. 1.

⁶⁰ WAP Toruń, TPNdD, sygn. 3; GT 1872, nr 53, s. 1—2.

⁶¹ GT 1870, nr 161 wspomina o wstąpieniu do TPNdD w charakterze filii lokalnej „Towarzystwa w Żninie”, co jednak nie znajduje potwierdzenia w żadnych zachowanych materiałach związanych z działalnością TPNdD.

cowi przedstawiciele TPNdD sprzeciwiali się przydzielaniu niemal 3/4 ogólnej liczby zapomóg, tj. ok. 200 talarów wyłącznie do dyspozycji samego Poznania, przy bardzo niskich wpływach z tego miasta. Filii poznańskiej zarzucano ponadto pozostawanie w zbyt luźnych kontaktach z centralą, co przejawiało się np. w nieprzekazywaniu jej informacji o tamtejszym składzie osobowym. Z kolei działacze skupieni w Poznaniu odnosili się krytycznie do zbyt małego obrotu zasobami finansowymi towarzystwa, których większa część zamrożona była w toruńskich bankach. Argumentem przemawiającym za rozbiciem organizacji była też jej stosunkowo duża rozpiętość terytorialna, stwarzająca kolektorkom problemy w komunikowaniu się z odległymi zakątkami prowincji poznańskiej⁶².

W toku burzliwych dyskusji nad przeprowadzeniem podziału stowarzyszenia rozważano m.in. możliwość zwiększenia autonomii filii w Poznaniu przez przyłączenie do niej całego terenu Wielkiego Księstwa i nadanie jej samodzielności finansowej. Ostatecznie zwyciężyła jednak koncepcja całkowitego odebrania tego regionu od organizacji macierzystej. Wskutek tego z zarządu toruńskiego wystąpiły cztery osoby z dotychczasową przewodniczącą F. Mielżyńską włącznie, co stało się przyczyną wspomnianej wyżej zmiany w obsadzie kierownictwa TPNdD. Bezpośrednią i najpoważniejszą konsekwencją rozłamu było uszczuplenie obszaru pozostającego w zasięgu jego oddziaływania. Przy dokonywaniu podziału nie trzymano się ściśle granic obydwu prowincji. Względem decydującym o przynależności poszczególnych powiatów do dyrekcji toruńskiej lub poznańskiej była ich odległość od tych ośrodków. W ten sposób przy Toruniu utrzymały się cztery powiaty związane terytorialnie z Wielkim Księstwem Poznańskim — inowrocławski, bydgoski, szubiński i wyrzyski.

Takie rozwiązanie problemu nie do końca jednak zadowolilo stronę poznańską, która kilkakrotnie dopominała się o ich zwrot, argumentując swoje roszczenia otwarciem w tym czasie połączenia kolejowego toruńsko-poznańskiego i bydgosko-inowrocławskiego oraz dezorientacją petentek zamieszkujących sporne tereny, które mylnie kierowały swoje prośby o wsparcie do Poznania. Dla Torunia szczególnie ciężka byłaby utrata powiatów inowrocławskiego i bydgoskiego; pierwszego z nich ze względu na to, iż zawsze pozostawał w czołówce, jeśli chodzi o liczbę członków (w 1874 r. aż 98 z 471 zrzeszonych ogółem) i wysokość wnoszonych składek; w drugim dyrekcja toruńska założyła Zakład Rękodzielniczy dla Kobiet⁶³. Ustanowiony w 1872 r. podział organizacji utrwalił się, a omawiane TPNdD zachowało swój status terytorialny praktycznie niemal po kres działalności, jedynie w 1910 r.

⁶² Na 1616 tal. dochodu z 1871 r. tylko 508 tal. wykorzystano na stypendia dla 14 dziewcząt, reszta tej kwoty została ulokowana w Banku Kredytowym i w Toruńskim Towarzystwie Pożyczkowym, zob. Sprawozdanie z działalności TPNdD za r. 1871, WAP Toruń, TPNdD, sygn. 3; Sprawozdanie z walnego zebrania z 28 II 1872, GT 1872, nr 53, s. 1—2, nr 54, s. 1—2. Kuliszy sporu omawiają T. Zakrzewski, *Życie polskie Torunia w 1. 70-tych XIX w.*, s. 282—3; H. Domański, *op. cit.*, s. 32.

⁶³ Ślady tych dyskusji pozostały jedynie na łamach „Gazety Toruńskiej”, zob. GT 1875, nr 63, s. 1; nr 64, s. 3; nr 148, s. 1—2.

przekazano na rzecz Poznania powiat wyrzyski, który i tak nie odznaczał się większą aktywnością⁶⁴. W późniejszym okresie stosunki między dwoma zarządami wolne były od większych napięć, próbowano nawet podejmowania pewnych wspólnych inicjatyw.

Spośród powiatów podległych zarządowi toruńskiemu do najbardziej dynamicznych należały wspomniany już powiat inowrocławski, toruński (rozbity na dwa okręgi kasowe Toruń miasto i Toruń powiat), chełmiński i brodnicki. Przynosiły one najwięcej dochodu i zrzeszały największą liczbę członków. Najslabiej wyglądała działalność w powiatach zlotowskim, wejherowskim, kartuskim, kościerskim i wyrzyskim; zalegały one z uiszczaniem składek, a okresowo zawieszały nawet wszelką działalność. Ze zmiennym szczęściem funkcjonował powiat grudziądzki, znajdujący się raz w gronie najaktywniejszych, raz w grupie tych najbardziej opieszalnych.

Podstawowym źródłem finansowania TPNdD przez cały okres jego istnienia pozostawały składki członkowskie wnoszone w dobrowolnie deklarowanej i niewielkiej kwocie na ręce kolektorek terenowych. Wkrótce po uruchomieniu towarzystwa ich przeciętna wysokość w przeliczeniu na jedną średnio zamożną osobę wynosiła 1—2 talary rocznie⁶⁵, a w pierwszym 10-leciu jego pracy przeciętne roczne wpływy z tego tytułu kształtowały się w granicach 2 tys. mk, co stanowiło ok. 80% całkowitego rocznego dochodu⁶⁶. Uzupełnieniem funduszy organizacji były jednorazowe datki „nadzwyczajne” wahające się w przedziale od kilku do kilkuset marek na rok, a pozyskiwane na balach posejmikowych i kawalerskich, wieczornicach, prymiejach, imieninach, weselach, polowaniach, wieczorkach towarzyskich, koncertach i w skarbonkach kościelnych. W trosce o egzystencję stowarzyszenia starano się wykorzystać wszelkie możliwe sposoby zdobycia choćby najmniejszego wsparcia, stąd po stronie przychodu znajdują się też kwoty wygrane w karty, będące karą za klątwę lub złożone na rzecz TPNdD zamiast wieńca na trumnę jego zmarłych działaczy. Sporadycznie zdarzały się pieniądze uzyskane ze sprzedaży książek i znaczków dobroczynności lub nadsyłane z redakcji „Gazety Toruńskiej” i „Dziennika Poznańskiego”, a także zwroty udzielonych stypendiów.

Majątek towarzystwa powiększyło też kilka legatów. W 1875 r. otrzymało ono legat śp. hr. F. Mielżyńskiej, od którego odsetki roczne wynosiły 150 mk⁶⁷, w 1880 r. doszedł do niego kolejny, tym razem pochodzący od jej matki śp. hr. Elżbiety z Działowskich Wilkxyckiej, który przynosił kapitał w wysokości od 75 do 150 mk. Sześć lat później dołączony został zapis śp. Heleny Śląskiej (70—100 mk), w 1895 r. śp. Heleny Busse, a następnie dające mniejsze

⁶⁴ H. Domański, *op. cit.*, s. 33. Dalsze zmiany terytorialne przypadają na schyłkowy okres istnienia TPNdD.

⁶⁵ GT 1870, nr 112, s. 3; w 1936 r. składka członkowska wynosiła 50 groszy miesięcznie, zob. *Odezwa do Polek*, WAP Toruń, TPNdD, sygn. 1.

⁶⁶ Obliczenia własne wykonane na podst. rocznych sprawozdań z działalności TPNdD drukowanych w „Gazecie Toruńskiej” i zachowanych w WAP Toruń, TPNdD, sygn. 3.

⁶⁷ Sam legat w kwocie 3 tys. marek zabezpieczony był w dobrach milosławskich, zob. GT 1875, nr 64, s. 3; GT 1884, nr 76, s. 1; WAP Toruń, TPNdD, sygn. 3.

procenty legaty śp. Ludwika Ślaskiego (w 1900 r.), dra Rakowskiego (1905 r.) i Anieli Matczyńskiej (1909 r.). W sumie datki uzyskiwane tą drogą stanowiły dosyć pokaźny procent budżetu organizacji, w 1915 r. np. z tego źródła pochodziło aż 511 mk⁶⁸.

Mniejszą korzyść odnosił zarząd z procentów od funduszy zdeponowanych w miejscowym Banku Kredytowym oraz w Toruńskiej Spółce Pożyczkowej. Operacja ta wzbogacała kasę TPNdD zaledwie o kilka do kilkudziesięciu marek rocznie. Odrębną pozycję w przychodach towarzystwa zajmowały wpływy ze zbiórek pieniężnych przeprowadzanych przez kolektorki w trakcie przedstawień grywanych przez teatry amatorskie. Nie odznaczały się one regularnością, były za to dość znaczące. W latach siedemdziesiątych XIX w. wykorzystano do tego celu występy teatrów w Białowięży pod Tucholą, Toruniu i Nowym Mieście; później trupy sopockiej oraz towarzystwa dramatycznego z Poznania⁶⁹. W Polsce niepodległej TPNdD samo starało się o zapewnienie sobie pomocy materialnej ze strony instytucji szczebla krajowego i regionalnego. W 1930 r. ubiegało się o dotację Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, Wojewody Pomorskiego i Pomorskiego Starostwa Krajowego, uzyskując w 1931 r. jednorazowe wsparcie w kwocie 300 zł od ostatniej z nich⁷⁰. Po roku Starostwo Pomorskie ponownie wspomogło organizację, tym razem sumą 1000 zł⁷¹.

Ogółem ze wszystkich tych źródeł finansowania TPNdD czerpało całkowity dochód roczny w wysokości ok. 2800 mk⁷², który wydatkowany był w przeważającej części na stypendia. Kilkadziesiąt marek pochłaniały koszty administracyjne i pocztowe, istniała też pewna rezerwa pieniężna przeznaczana na cele kulturalno-oświatowe, mimo to jednak budżet organizacji pozostawał nie wykorzystywany w ok. 1/3—1/4 w skali roku. W tej dziedzinie dyrekcja wykazywała daleko posuniętą ostrożność dbając o to, aby nie zaistniała konieczność naruszenia funduszu żelaznego, który w 1910 r. wynosił 9600 mk⁷³.

W ciągu 65 lat działalności (1870—1935) towarzystwo toruńskie zdołało pomóc ok. 800 niezamożnym dziewczętom w zdobyciu samodzielności zawo-

⁶⁸ GT 1915, nr 79, s. 3.

⁶⁹ Poznańskie towarzystwo dramatyczne wspomogło TPNdD kwotą 198 mk 50 f, zob. GT 1896, nr 115, s. 1; jednak największa odnotowana dotacja z tego źródła wynosi 248 mk, zob. Sprawozdanie kasy za okres 1 IV 1907—1 IV 1908, WAP Toruń, TPNdD, sygn. 3.

⁷⁰ Zob. protokoły z zebrań dyrekcji z 3 IV 1930 r. oraz 6 VII 1931 r., WAP Toruń, TPNdD, sygn. 4.

⁷¹ H. D o m a Ń s k i, *op. cit.*, s. 48 powołuje się na fakt, iż jedna z kolektorek A. Hillarowa zaciągnęła w tymże starostwie pożyczkę o bliżej nie określonej wysokości, którą wykorzystwała dla celów prywatnych, na dodatek uchylając się od jej spłaty. Kwotą tą obciążono rachunek TPNdD.

⁷² Obliczenia własne wykonane na podstawie danych za 33 wybrane lata w okresie 1870—1913; wg ustaleń H. D o m a Ń s k i e g o, *op. cit.*, s. 38 — łączne dochody roczne nie przekraczały 3000 mk.

⁷³ Zob. protokoół z walnego zebrania w 1910 r., WAP Toruń, TPNdD, sygn. 5. Fundusz rezerwowy, pochodzący z wpływów z darów i zapisów na rzecz towarzystwa, miał być ulokowany w papierach wartościowych i rozdysponowany wyłącznie na sfinalizowanie edukacji stypendystek w sytuacji, kiedy nie można by zrobić tego ze składek bieżących, patrz par. 19 i 20 *Ustaw TPNdD*.

dowej⁷⁴. Przekrój kierunków nauki w tak długim okresie był bardzo szeroki; wśród stypendystek spotykamy przysze nauczycielki domowe lub elementarne, pensjonarki, uczennice gimnazjów i progimnazjów, ochroniarki, bony, opiekunki chorych i pielęgniarki, krawcowe, szwaczki, praczki, krojczynie, prasowaczki, modystki, hafciarki, kucharki, gospodynie wiejskie i domowe, uczennice szkół muzycznych, handlowych, przemysłowych, słuchaczki kursów stenografii, fotografowania, „książkowości”, robót ręcznych i gotowania, buchalterki, malarki, rysowniczki, introligatorzki, fryzjerki i ogrodniczki. Proporcje między udziałem dziewcząt w różnych typach kształcenia nie były jednolite. Wynikało to ze świadomej polityki stypendialnej zarządu preferującego pewne zawody szczególnie odpowiadające jego koncepcji roli kobiety w społeczeństwie.

Warunkiem otrzymania wsparcia było przedłożenie dyrekcji zaświadczenia o złym statusie materialnym wystawianego przez władzę lokalną, poświadczającego postępów w nauce przez dotychczasową szkołę oraz świadectwa moralności wydawanego najczęściej przez parafie. Często za kandydatkami wstawiały się kolektorki, które uprzednio badały ich sytuację, przeprowadzając wywiad w terenie, lub miejscowy proboszcz⁷⁵. Liczba podań o zapomogi wahała się w granicy 20 w ciągu roku, choć zdarzały się i lata, kiedy było ich ok. 30 lub zaledwie kilka⁷⁶. Nie wszystkie oczywiście mogły być rozpatrywane pozytywnie. Do najczęstszych przyczyn odmowy należał brak funduszy, zbyt słabe wyniki w nauce, miejsce urodzenia petentki leżące poza granicami Prus Zachodnich, niedostarczenie wszystkich wymaganych dokumentów, np. metryki urodzenia lub świadectwa szkolnego oraz obranie za przedmiot kształcenia zawodu wymagającego zbyt długiej i kosztownej edukacji. *Ustawy* towarzystwa w par. 5 zastrzegały możliwość cofnięcia pomocy w wypadku niesprostania przez stypendystkę jego „moralnym” i „naukowym” oczekiwaniom. Do sytuacji takiej doszło np. w 1880 r., kiedy z powodu zbyt długotrwałej nauki szkolnej utraciły wsparcie trzy dziewczęta⁷⁷. Dyrekcji na mocy par. 4 tychże *Ustaw* przysługiwało ponadto prawo do kontrolowania postępów swoich podopiecznych.

Ustalenie, ile nowych zapomóg przypadało na jeden rok, jest sprawą dość trudną z uwagi na brak akt personalnych stypendystek. Z tego samego

⁷⁴ Dane Z. Piskorskiej, zob. Z. Piskorska, *Kronika Towarzystwa Pomocy Naukowej dla Dziewcząt w Toruniu*, Toruń 1935, s. 49.

⁷⁵ Tak np. pannę Kazimierę Miodowicz z Rzadkwinia w pow. strzelińskim poleca uwadze kierownictwa TPNdD ks. proboszcz Malak i pani Wągrowiecka — skarbniczka na ten powiat, zob. protokół z zebrania dyrekcji z 14 II 1907 r., WAP Toruń, TPNdD, sygn. 4; kilka dziewcząt rekomendowała doktorowa Rzepnikowska z Lubawy — kolektorka w pow. lubawskim oraz p. Szczaniecka z Nawry, kolektorka na pow. toruński. Prawdopodobnie w roli pośrednika w uzyskiwaniu pomocy finansowej występowały sporadycznie polskie stowarzyszenia i organizacje, np. w 1920 r. chór „Lutnia” starał się o przydzielenie zapomogi na naukę śpiewu pannie Marii Mańkowskiej z Torunia, zob. protokół z zebrania dyrekcji z 28 II 1920 r., WAP, TPNdD, sygn. 4.

⁷⁶ Obliczenia własne wykonane na podstawie protokołów z zebrań dyrekcji, na których rozpatrywano wnioski stypendialne z l. 1904—1937, WAP Toruń, TPNdD, sygn. 4.

⁷⁷ Jedną była dotowana przez towarzystwo od 1872 r., drugą od 1876, trzecią — 1877, zob. GT 1881, nr 49, s. 1—2.

powodu niewiele wiadomo o ich pochodzeniu społecznym, a także o czasie pozostawania pod kuratelą TPNdD. Sądząc z celów, jakie zakładała sobie ta organizacja oraz wnioskując z niewielu zachowanych podań⁷⁸, o sfinansowanie nauki ubiegały się przede wszystkim dziewczęta ze sfer rzemieślniczych, nauczycielskich i drobnourzędniczych. Zdarzały się także sieroty lub członkinie rodzin wielodzietnych. Można przypuszczać, że liczba osób, którym w poszczególnych latach udzielano subsydium po raz pierwszy, wynosiła przeciętnie od 12 do 13⁷⁹.

Wysokość przyznanych stypendiów uzależniona była od kierunku kształcenia. Najdroższa okazała się nauka szkolna (150—300 mk), tańsze były krótkie kursy przysposobienia zawodowego (fotografii i modniarstwa po 100 mk, gospodarstwa 50 mk, prania 21 mk). W odrodzonej Polsce jedna wyższa zapomoga opiewała na kwotę 200—300 zł⁸⁰. Dane te należy jednak traktować z dość dużą ostrożnością, ponieważ nie wiadomo, czy towarzystwo pokrywało cały koszt związany z edukacją dziewcząt, czy partycypowało tylko w jego części.

Przez wiele lat „pomoc naukowa” miała charakter bezzwrotnego wsparcia materialnego; tak przynajmniej realizowano jej ideę w okresie zaborów. Jeszcze podczas I wojny światowej znajdowała ona silny jak na te warunki odzew społeczny, o czym świadczy fakt, że nie zawieszono wtedy działalności TPNdD. Krytyczne dla organizacji stały się natomiast pierwsze lata po odzyskaniu niepodległości, kiedy to borykała się ona z poważnymi problemami pieniężnymi, miała kłopoty ze znalezieniem kolektorek, a ponadto zagrażała jej skutecznie konkurencja ze strony nowych stowarzyszeń społecznych i dobroczynnych, które niosły wsparcie ubogiej uczącej się młodzieży⁸¹. W tych okolicznościach w 1920 r. TPNdD zmuszone zostało do czasowego zaprzestania pracy. Reaktywowane na walnym zebraniu 17 grudnia 1926 r., zaczęło schyłkowy okres istnienia od przyjęcia wniosku o oddaniu Poznańskiego, strzelińskiego i szubińskiego⁸². Uzdrowienie sytuacji finansowej miała przynieść decyzja o potraktowaniu zasiłków jako bezprocentowych pożyczek zwracanych po usamodzielnieniu się podopiecznych⁸³. Próbowano nawet

⁷⁸ Zbiór kilku podań posiada WAP Toruń, TPNdD, sygn. 1.

⁷⁹ Sprawozdania z walnych zebrań ogłaszane w GT oraz materiały zachowane w WAP posługują się danymi uogólnionymi, informującymi, ile dziewcząt pobierało stypendium w danym roku lub ile ukończyło naukę.

⁸⁰ H. D o m a n i s k i, *op. cit.*, s. 48.

⁸¹ Były to: ogólnopolskie Towarzystwo Gniazd Sierocych; Pomorskie Towarzystwo Opieki nad Dziećmi z siedzibą w Toruniu, Miejski Komitet Pomocy Dzieciom i Młodzieży, Stowarzyszenie Świećlic Charytatywnych na Pomorzu (finansowane przez Zarząd Miejski Torunia) oraz kilka innych organizacji, do których należały zresztą członkinie TPNdD, zob. H. D o m a n i s k i, *op. cit.*, s. 45—46.

⁸² Protokół z walnego zebrania z 17 XII 1926 r., WAP Toruń, TPNdD, sygn. 5; Z. P i s k o r s k a, *Z historii Towarzystwa Pomocy Naukowej dla Dziewcząt w Toruniu*, „Mestwin” 1929, nr 2, s. 6.

⁸³ WAP Toruń, TPNdD, sygn. 1 — posiada wzory formularzy ze zobowiązaniami tej treści dla przyszłych stypendystek.

odwoływać się do dobrze sytuowanych dawniejszych stypendystek, aby spłaciły zaciągnięty dług w miesięcznych ratach. Wszystkie te wysiłki okazały się jednak bezowocne i w 1937 r. toruńskie towarzystwo ostatecznie zawiesiło swą aktywność, co nie znalazło formalnego potwierdzenia w zachowanych materiałach archiwalnych. Być może, jednym z czynników wpływających na jego słabsze funkcjonowanie w okresie międzywojennym było wyłączenie z kręgu jego działalności drugiego obok pomocy naukowej ważnego kierunku prac — walki o polskość pod zaborem pruskim.

Dzieje poszczególnych etapów germanizacji ludności polskiej doby porozbiorowej oraz strategii obrony narodowości wypracowane w tym czasie, są stosunkowo dobrze znane i udokumentowane w bogatej literaturze przedmiotu⁸⁴. Warto jednak pokusić się o próbę odnalezienia w tym nurcie wątku udziału TPNdD, związanego szczególnie z popieraniem polskiej oświaty i czytelnictwa. Mimo że samo towarzystwo nie formułowało podobnych celów oficjalnie, istnieje sporo śladów poświadczających jego aktywność na tym polu.

Głównym narzędziem polityki germanizacyjnej pozostawała szkoła, z której w Prusach Zachodnich całkowicie wyrugowano język polski na poziomie szkół elementarnych. Do sytuacji takiej dochodziło stopniowo przez wprowadzanie w życie przez władze niemieckie kolejnych regulacji prawnych uderzających w polskie szkolnictwo ludowe⁸⁵. Poza groźbą wynarodowienia dodatkowym utrudnieniem w funkcjonowaniu systemu oświaty w tym regionie oraz w Poznańskim był fakt, że tereny te odznaczały się niekorzystnie na tle innych

⁸⁴ I. Żniński, *Nauka języka polskiego w szkołach pruskich*, Grudziądz 1914; L. Borodziej, *Pruska polityka oświatowa w okresie Kulturkampf*, Warszawa 1972; L. Trzeciakowski, *Pod pruskim zaborem 1850—1918*, Warszawa 1973; J. Szevs, *op. cit.*; i d e m, *Nauka języka polskiego w szkołach tzw. Prus Zachodnich w XIX w.* w: *Księga pamiątkowa 400-lecia Toruńskiego Gimnazjum Akademickiego*, t. 3: XIX—XX w., pod red. Z. Zdrójkowskiego, Toruń 1974, s. 263—272; i d e m, *Język polski w szkolnictwie średnim Pomorza Gdańskiego w l. 1815—1920*, Gdańsk 1975; S. Wierzechosłowski, *Polski ruch narodowy w Prusach Zachodnich w l. 1860—1914*, Wrocław-Warszawa-Kraków 1980; T. Wróblewska, *Polskie organizacje na Pomorzu Gdańskim w l. 1871—1914. Działalność w służbie oświaty, wychowania i kultury*, Warszawa-Poznań 1989; J. Banach, *Niemiecka polityka narodowościowa w Prusach Zachodnich w l. 1900—1914 w świetle polskiej prasy pomorskiej*, Toruń-Gdańsk 1993.

⁸⁵ 24 VII 1873 r. język niemiecki uzyskał status wykładowy we wszystkich przedmiotach nauki z wyjątkiem religii i śpiewu kościelnego na I — najniższym stopniu nauczania, gdzie dopuszczano posługiwanie się polszczyzną; w maju 1886 r. podjęto próbę zwiększenia frekwencji w szkołach przez nakładanie wysokich kar na rodziców nie posyłających tam dzieci w obawie przed zniemczeniem (obowiązkim szkolnym w państwie pruskim objęta była młodzież do 14 roku życia); w lipcu tegoż roku weszła w życie ustawa o nominacji i stosunkach służbowych nauczycieli szkół elementarnych powodująca masowe przesiedlenia nauczycieli jęz. polskiego w głąb Niemiec; 7 IX 1887 r. całkowicie usunięto język ojczysty jako przedmiot ze szkolnictwa ludowego w całym zaborze pruskim, zakaz cofnięto wkrótce w prowincji poznańskiej, na terenie Pomorza Gdańskiego obowiązywał on po 1919 r. W tzw. „erze Capriviego” doszło do złagodzenia polityki antypolskiej i wprowadzenia ulg językowych wyłącznie na obszarze Wlk. Ks. Poznańskiego, w 1891 r. tamtejszym nauczycielom zezwolono na udzielanie prywatnych lekcji polskiego, udostępniając im nawet w tym celu lokale szkolne, w 1894 r. przywrócono na tym obszarze naukę polskiego w szkołach ludowych. W l. 1872—1874 dokonano zupełnego zniemczenia szkolnictwa

provincji pruskich najgorszymi budynkami szkolnymi, największym przepelnieniem w klasach i najniższym uposażeniem nauczycieli⁸⁶.

W samym Toruniu u schyłku lat siedemdziesiątych XIX w. nie było w praktyce żadnego udziału języka polskiego w edukacji młodzieży. Minimalnych uprawnień, jakie posiadał w tym okresie, nie respektowano nawet w placówkach o dużym odsetku dzieci polskich. Na poziomie kształcenia średniego w miejscowym gimnazjum i szkole realnej dla chłopców oraz w tzw. wyższej szkole dla dziewcząt nie prowadzono wcale zajęć w tym języku. W toruńskich szkołach elementarnych zatrudniających kilku nauczycieli narodowości polskiej lub posługujących się językiem polskim nauka taka sporadycznie odbywała się poza planem w ramach zajęć nadobowiązkowych⁸⁷. W rezultacie dzieci polskie pojawiające się w szkołach bez znajomości niemieckiego osiągały gorsze wyniki w nauce niż dzieci niemieckie, często też biedniejsze z nich kończyły swoją edukację szkolną na tym etapie i nie docierały do szkół średnich⁸⁸.

W takich warunkach jedyną możliwość obcowania z polszczyzną stwarzała nauka domowa lub pobierana w szkołach prywatnych. Ludowe szkoły prywatne nie cieszyły się sympatią rządu, który niechętnie udzielał zgody na ich zakładanie na całym obszarze państwa pruskiego. Na ziemiach polskich począwszy od lat siedemdziesiątych XIX w. zezwalano na tworzenie ich pod warunkiem prowadzenia tam nauki po niemiecku⁸⁹. W tym czasie w samym Toruniu języka polskiego uczyły dwie placówki niepubliczne — średnia szkoła prywatna dla dziewcząt pod zarządem rektora Hasenbalga oraz szkoła przygotowawcza do gimnazjum dla chłopców K. Mirowskiego, związanego z Towarzystwem Śpiewu Św. Cecylii, które miały koncesję regencji kwidzińskiej, były jednak niedostępne dla ogółu ze względu na wysokie koszty kształcenia⁹⁰.

Potrzebę kontaktu z ojczystym językiem wśród uboższych warstw torunian miały zaspokoić szkolki wieczorowe i niedzielne, które powstawały z inicjatywy polskich organizacji działających w tym mieście. Ich członkowie wychodzili z założenia, iż nauka w języku obcym, zarówno w sensie przyswajania sobie wiedzy ogólnej, jak i umiejętności praktycznych związanych średniego, w którym język polski utrzymał się w niektórych przypadkach jako przedmiot nadobowiązkowy.

⁸⁶ I. Żniński, *op. cit.*, s. 44.

⁸⁷ T. Zakrzewski, *Polskie instytucje i organizacje...*, s. 168; GT 1879, nr 15, s. 1.

⁸⁸ Sytuacja taka wywoływała silny oddźwięk w lokalnej prasie, broniącej praw języka polskiego — w GT 1879, nr 15, s. 1 próbowano np. uzasadnić jego naukę względami praktycznymi — koniecznością posługiwania się nim w kontaktach handlowych i przemysłowych, jakie miały warstwy kupiecko-rzemieślnicze miasta z Królestwem Polskim.

⁸⁹ I. Żniński, *op. cit.*, s. 52.

⁹⁰ T. Zakrzewski, *Polskie instytucje i organizacje...*, s. 136; i d e m, *Życie polskie Torunia w l. 70-tych XIX w.*, s. 281—2; S. Wierzechowski, *Polski ruch narodowy...*, s. 85; zob. też art. *Co to jest szkoła prywatna?*, GT 1873, nr 144, s. 1 — przedstawia przypadek zapotrzebowania na naukę polskiego czytania wśród polskich dziewcząt.

z przygotowaniem do wykonywania konkretnego zawodu jest niemożliwa bez pobierania edukacji na poziomie elementarnym w języku polskim. Wcześniej próbę stworzenia własnej szkółki niedzielnej dla uczniów rzemieślniczych i kupieckich podjęło tutejsze Towarzystwo Przemysłowe, założone 14 lipca 1872 r.⁹¹ Pierwszy egzamin końcowy połączony z uroczystym publicznym popisem absolwentów odbył się 24 sierpnia 1874 r. w ogrodzie Tivoli⁹², kolejny 20 sierpnia 1876 r. w Zieleńcu⁹³. Działalność szkółki finansowana była z rocznych składek uczniowskich, datków nadzwyczajnych oraz z rocznych stałych składek wpłacanych przez dowolne osoby lub organizacje⁹⁴, do których przez kilka lat należało TPNdD.

Oprócz wspierania szkółki Towarzystwa Przemysłowego przeznaczonych, jak wspomniano, dla chłopców, organizacja ta opłacała także naukę dziewcząt toruńskich prowadzoną w formie prywatnych lekcji oraz specjalnie w tym celu założonej szkółki. Jedynym śladem ich istnienia są zapisy w rocznych sprawozdaniach ze stanu kasy i działalności TPNdD, informujące o wydatkach na ten cel. W ich świetle w 1873 r. kilka miejscowych dziewcząt pobierało zapomogi na prywatne lekcje, a samo towarzystwo zaopatrzyło bliżej nie określone szkółki w „materiały”; w pięciolateczu 1879—1883 „na szkółkę w Toruniu” przeznaczono łącznie 840 mk⁹⁵. Wprowadzenie w życie powszechnego zakazu nauki polskiego pod koniec lat osiemdziesiątych XIX w., rozciągające się także na prywatne i niezarobkowe kształcenie w tym języku⁹⁶, miało położyć kres funkcjonowaniu tej placówki, o której wiadomo znacznie mniej niż o szkółce Towarzystwa Przemysłowego.

W latach dziewięćdziesiątych XIX w. organizatorką wówczas już tajnego nauczania języka polskiego była Jadwiga Ślaska, ta sama, która tak aktywnie pracowała nad powołaniem do życia TPNdD. Współ z przedstawicielkami miejscowej inteligencji — Marią z Szumanów Placenską i Ludmiłą Miecz-

⁹¹ Do jego członków należeli Antoni Donimirski i dr F. T. Rakowicz, ten ostatni w charakterze przewodniczącego.

⁹² W programie popisu znajdujemy czytanie i objaśnianie przeczytanych bajek i drobnych powiastek, deklamację wierszy, śpiew i „rachowanie z głowy”, co może świadczyć o programie szkółki. Po egzaminie w nagrodę rozdano uczniom 40 książek, po czym odbyła się zabawa, zob. GT 1874, nr 192, s. 3; nr 193, s. 3.

⁹³ Zob. protokół z 29 zwyczajnego zebrania TP z 16 VIII 1876 r., Książka Protokółowa Towarzystwa Przemysłowego w Toruniu za l. 1876—1893, Książnica Miejska w Toruniu, sygn. KM rkp TN 181.

⁹⁴ Protokół z 28 zwyczajnego posiedzenia TP z 9 VIII 1876 r. zawierający projekt regulaminu szkółki, *ibidem*.

⁹⁵ GT 1874, nr 39, s. 2—3; GT 1882, nr 61, s. 3; GT 1884, nr 75, s. 1—2; GT 1883, nr 113, s. 1—2; Sprawozdania za l. 1879—1883 — WAP Toruń, TPNdD, sygn. 3. Stałe wydatki na prywatne lekcje dziewcząt zauważa T. Zakrzewski — w 1874 r. — 74 tal., 1875 — 241, 50 mk, 1876 — 362 mk, zob. T. Z a k r z e w s k i, *Życie polskie Torunia w l. 70-tych XIX w.*, s. 284; i d e m, *Polskie instytucje i organizacje*, s. 410 (aneks II) — w wykazie polskich instytucji i organizacji czynnych w Toruniu podczas zaboru pruskiego w poz. 40 figuruje prywatna szkółka polska dla dziewcząt TPNdD, działająca w l. 1878—1883.

⁹⁶ Nauczania prywatnego jęz. polskiego nie mogli podejmować się nauczyciele, a osobom prywatnym zabroniono wszelkiego nauczania w języku polskim pod groźbą kary pieniężnej lub więzienia, *ibidem*, s. 173, 180.

nikowską, prowadziła akcję szerzenia oświaty elementarnej wśród dzieci z warstw najuboższych, udzielając im lekcji w mieszkaniach prywatnych. U progu I wojny światowej w 1914 r. powstała „Wieczorynka” — kółko edukacyjne dla dzieci obojga płci zorganizowane w formie tajnych kompletów domowych, które zbierało się kolejno u czołowych działaczy TPNdD — Zofii i Jana Piskorskich, Janowskich i Urbańskich.

Prawdziwa eksplozja tajnego nauczania wybuchła w 1916 r., kiedy to przy trzech polskich parafiach katolickich Torunia — Panny Marii, św. Jakuba i św. Jana powstał nielegalny system oświaty konkurujący z oficjalnym, z własnym programem nauczania, podziałem na klasy i podręcznikami szkolnymi. W charakterze nauczycielek występowały tam panie z Towarzystwa św. Wincentego á Paulo oraz cała żeńska część młodzieży z kręgów miejscowej inteligencji. Swój udział w tym przedsięwzięciu miały też oczywiście członkinie TPNdD — Wanda Szumanówna, córka dra Leona Szumana i panny Ruchniewiczówny. Treści kształcenia w szkołce obejmowały nie tylko naukę języka polskiego w mowie i piśmie, ale także zaznajamianie z narodowymi obyczajami i polskimi piosenkami. Akcją edukacyjną rozciągnięto też na osoby dorosłe, dla których otworzono kursy wieczorowe. Ta forma walki o repolonizację młodzieży przetrwała zaledwie do 8 maja 1918 r., kiedy to wszyscy nauczyciele omawianej placówki otrzymali zakaz prowadzenia podobnej działalności wystosowany przez oddział ds. kościelnych i szkolnych rejencji królewskiej w Kwidzynie. Niezastosowanie się do tej decyzji groziło karą 100 mk za każde jej złamanie lub 5 dniami aresztu w przypadku niemożliwości ściągnięcia tej opłaty⁹⁷.

Stowarzyszeniem o celach podobnych do poprzednich, lecz adresowanym specjalnie dla dziewcząt była „Welnianka”, utworzona przez dwie członkinie TPNdD, Helenę Steinbornową i Wandę Szumanównę w 1915 r. Oficjalnie były to zespoły kobiece zajmujące się wyrobem welnianych skarpet, rękawiczek, szalików itp. dla żołnierzy walczących na froncie I wojny światowej, w rzeczywistości za tą działalnością kryła się tajna organizacja samokształceniowa dla dziewcząt kultywująca polską pieśń narodową i patriotyczną, historię Polski i oczywiście naukę języka ojczystego. „Welnianka” posiadała własny zespół teatralny, w którego składzie znajdujemy także działaczki TPNdD⁹⁸.

Inicjatywie kilku z nich zawdzięcza swoje powstanie inna toruńska organizacja Towarzystwo Czytelni Kobiet, założone 1 września 1911 r. przez Helenę Steinbornową, Zofię Piskorską, Marię Szczygłowską i Eugenię Goździewiczową, zajmujące się propagandą książki i czytelnictwa w środowisku kobiecym. Posiadało ono własną bibliotekę i czytelnię, które początkowo mieściły się przy ul. Mostowej 28, w prywatnym mieszkaniu Goździewiczowej;

⁹⁷ Wspomnienie o tajnym nauczaniu w Toruniu w ostatnich latach zaboru pruskiego pozostawiła jego uczestniczka Helena Piskorska, zob. H. Piskorska, *Nauka polska w ostatnich latach niewoli*, „Dom Rodzinny” 1930, nr 3, s. 4—6; zob. też. T. Zakrzewski, *Życie polskie Torunia w ostatnich latach...*, s. 42.

⁹⁸ *Ibidem*, s. 20, 25.

jednak z powodu przyrostu księgozbioru zostały przeniesione do gmachu Hotelu-Muzeum. W nowej siedzibie opiekunką i skarbniczką instytucji była Zofia Piskorska. W programie prac czytelnicy znajdowały się odczyty, spotkania i dyskusje, a jej działalność oceniana jako systematyczna, przetrwała do I wojny światowej, po czym podjęta została na nowo w 1917 r. Wkrótce potem 5 czerwca 1918 r. jej zbiory wespół z bibliotekami Towarzystwa Czytelni Ludowych i Towarzystwa Kupców i Przemysłowców weszły w skład nowej biblioteki oświatowej funkcjonującej pod nazwą Zjednoczone Czytelnie Ludowe w siedzibie Toruńskiego Towarzystwa Naukowego⁹⁹. Udział TPNdD w działalności Towarzystwa Czytelni Kobiet sprowadzał się nie tylko do więzi personalnych pomiędzy tymi dwiema organizacjami, ale wyrażał się też w konkretnej pomocy finansowej. W latach 1911—1912 subwencjonowało ono dwukrotnie Towarzystwo Czytelni Kobiet, po raz pierwszy w momencie jego startu kwotą 100 mk, za drugim razem chodziło o wsparcie w wysokości 200 mk na wystawę robót kobiecych organizowaną przez TCK¹⁰⁰.

Z pomocy materialnej TPNdD skorzystała też inna kobieca organizacja toruńska — Stowarzyszenie Personelu Żeńskiego w Przemysle i Handlu, utworzone 19 kwietnia 1914 r. Zrzeszało ono dziewczęta zatrudnione w tych działach gospodarki w charakterze ekspedientek, sekretarek i księgowych. Oprócz udzielania im porad prawnych i prowadzenia pośrednictwa pracy, dbało też o ich wychowanie kulturalne i patriotyczne organizując np. kursy języka polskiego i naukę korespondencji polskiej, na którą TPNdD przeznaczyło w 1917 r. 200 mk¹⁰¹.

Z innych przykładów zaangażowania toruńskiego towarzystwa w popieranie polskiej oświaty i czytelnictwa wymienić należy co najmniej dwukrotne dotowanie kursu nauki języka polskiego, prowadzonego pod patronatem Towarzystwa Przemysłowego w okresie 1911—1912 kwotą 200 mk, jednorazowy datek na urządzenie przez tę organizację wystawy robót kobiecych w 1910 r. (kolejne 200 mk) czy bliżej nie określone „lekcje czytania polskiego” w 1917r.¹⁰² Dbalność o kultywowanie języka ojczystego widoczna jest już w *Ustawach* TPNdD przyjętych w początkowym okresie istnienia. Wśród warunków udzielania wsparcia par. 4 przewidywał nadsyłanie przez stypendystki co pół roku wypracowania w tym języku do dyrekcji, co miało skłonić je do intensywnej pracy w tym kierunku. Podobne wymogi stawiało męskie Towa-

⁹⁹ *Ibidem*, s. 36; A. T u j a k o w s k i, *Z przeszłości upowszechniania czytelnictwa w Toruniu*, „Rocznik Toruński”, R. 6: 1971, s. 104, 108.

¹⁰⁰ Protokoły z zebrań dyrekcji z 1. 1911—1912, WAP Toruń, TPNdD, sygn. 4.

¹⁰¹ T. Z a k r z e w s k i, *Życie polskie Torunia w ostatnich latach...*, s. 39; protokół z zebrania dyrekcji TPNdD z 3 IV 1917 r., WAP Toruń, TPNdD, sygn. 4.

¹⁰² Zob. protokoły z zebrań dyrekcji z 17 V 1912 r., 25 X 1912 r., 21 X 1910 r., 3 IV 1917 r., *ibidem*, sygn. 4; GT 1911, nr 171, s. 3; nr 172, s. 2 ogłasza nabór na bezpłatny kurs języka polskiego organizowany przez Towarzystwo Przemysłowe w październiku 1911 r. przeznaczony wyłącznie dla członków TP, w jego programie znajdujemy czytanie, pisanie i poznawanie zasad gramatycznych jęz. polskiego przydatne przemysłowcom w pisaniu korespondencji handlowej oraz pannom biurowym w ich pracy.

zystwo Pomocy Naukowej dla Prus Zachodnich w Chełmnie, o czym świadczy 1609 zachowanych prac 379 autorów¹⁰³. O tym, jak wyglądało to w przypadku towarzystwa dziewięcącego, nie wiadomo dziś nic poza wspomnianym zapisem w jego *Ustawach*.

Słabo poświadczony w istniejących materiałach, lecz niezwykle istotny wątek narodowościowy w funkcjonowaniu TPNdD pojawiał się przy okazji kolejnych jubileuszy towarzystwa obchodzonych w okresie międzywojennym. Z perspektywy 65-lecia jego działalności na uroczystym walnym zebraniu organizacji w sali parterowej Dworu Artusa 13 listopada 1935 r. podkreślano, że w czasach, gdy nie było szkół polskich, „towarzystwo miało sobie za główny cel, ukryty przed władzami, unarodowienie młodzieży żeńskiej, nauczając ją języka i dziejów Ojczyzny. [...] Osoby wspierane przez Towarzystwo, były to zawsze jednostki wartościowe, które w rodzinach swoich i na zdobytych posiadach, szerzyły polskość”¹⁰⁴; z tego kręgu miały rekrutować się przyszłe Matki Polki. Według innej relacji, subwencje na potrzeby owych tajnych szkółek udzielane systematycznie przez kilkadziesiąt lat wynosiły od 160 do 400 talarów albo marek rocznie¹⁰⁵. Z tego też powodu TPNdD w czasach zaborów podlegało nadzorowi policyjnemu, który przejawiał się np. częstą obecnością na corocznych walnych zebraniach w l. 1875—1889 komisarza ministerialnego Heinricha Rexa, śledzącego w tym okresie działalność wszystkich polskich organizacji i instytucji, także religijnych oraz prasy¹⁰⁶. W latach 1909—1910 śmierć ks. dziekana Odrowskiego stała się pretekstem do wytoczenia towarzystwu przez władze procesu przed sądem ławniczym w Toruniu o prowadzenie działalności antyniemieckiej. Proces zakończył się jednak uniewinnieniem¹⁰⁷.

Z wątkiem narodowościowym w pracach TPNdD wiązała się ściśle kwestia nowego spojrzenia na rolę kobiety w społeczeństwie, dającego jej równoprawny udział w przyczynianiu się do wzrostu jego statusu ekonomicznego. W okresie popowstaniowym wpływała ona z idei organicznikowskich, chociaż na tym obszarze bodźcem do zrewidowania dotychczasowych poglądów na kondycję kobiety była już klęska Wiosny Ludów. Jednym z jej następstw stały się dyskusje o reformie wychowania polskich dziewcząt z różnych stanów, prowadzone na łamach prasy pomorskiej w latach 1851—1870. W tym znaczeniu region ten wyprzedzał Wielkopolskę, a nawet w pewnym sensie Królestwo Polskie w żywym zainteresowaniu problematyką emancypacyjną¹⁰⁸.

¹⁰³ J. S z e w s, *Język polski w szkolnictwie średnim...*, s. 35, 148.

¹⁰⁴ Wypowiedź H. Steinbornowej na walnym zebraniu 13 XI 1935 r., WAP Toruń, TPNdD, sygn. 5; wycinek prasowy art. *65-lecie zasłużonej organizacji. Jak pracuje na Pomorzu Towarzystwo Pomocy Naukowej dla Dziewcząt*, „Słowo Pomorskie” z 15 XI 1935, s. 8, WAP Toruń, TPNdD, sygn. 1.

¹⁰⁵ Z. P i s k o r s k a, *Kronika...*, s. 48.

¹⁰⁶ O kolejnych poczynaniach tego byłego burmistrza miasta Koźmina donosiła skwapliwie „Gazeta Toruńska”, a jego śmierć w grudniu 1889 r. powitała niemal z zadowoleniem, zob. T. Z a k r z e w s k i, *Polskie instytucje i organizacje...*, s. 132—133, 300; GT 1875, nr 6, s. 2; nr 15, s. 1; GT 1889, nr 99, s. 1; nr 279, s. 2.

¹⁰⁷ Z. P i s k o r s k a, *Kronika...*, s. 49—50, WAP Toruń, TPNdD, sygn. 7 — akta z przebiegu procesu.

¹⁰⁸ A. B u k o w s k i, *Ruch emancypacyjny kobiet na Pomorzu*, „Bluszcz” 1937, nr 35, s. 27.

Jako pierwszy koncepcję kształcenia kobiet opracował chełmiński „Nadwiślanin”. W 1851 r. ukazała się w nim pokaźna rozprawka Ignacego Łyskowskiego pt. *Jak należy wychowywać dziewczęta polskie* dotycząca młodych szlachcianek, których edukacja powinna opierać się na trzech filarach — religii, wiedzy ogólnej i wychowaniu w duchu narodowym¹⁰⁹. Rok 1854 przyniósł obszerny artykuł nieznanego autora *O politycznym znaczeniu kobiet*, traktujący o ich nieobecności w gremiach decydujących o najważniejszych dla danego kraju sprawach oraz o nieposiadaniu przez nie praw wyborczych¹¹⁰. Również szlachciankom poświęcony był kolejny anonimowy cykl 13 artykułów *Wychowanie kobiet*, zbliżony w tonie do wypowiedzi Łyskowskiego, a sytuujący je w zaciszu domowego ogniska jako osoby pielęgnujące cnoty miłości macierzyńskiej i patriotycznej. Charakterystyczne jest, że ich udział w życiu publicznym dozwolony był tylko w zakresie nie kolidującym z wypełnianiem tego powołania. Mimo że w wystąpieniach tych nie zachęca się jeszcze kobiet do zdobywania konkretnego wykształcenia zawodowego i samodzielnego zarobkowania, pobrzmiewają w nich jednak hasła właściwe dla pozytywizmu¹¹¹.

W nowych warunkach po 1864 r., publicyści „Nadwiślanina” poświęcali uwagę przedstawicielkom stanu średniego. Poznański korespondent tego pisma pod pseudonimem „Lesław”, za którym krył się F. T. Rakowicz, opowiadał się w 1866 r. za gruntowną reformą systemu szkolnictwa dziewcząt mieszczańskich, czyniącego z nich równoprawne partnerki pod względem intelektualnym i fachowym dla mężów przedsiębiorców, przemysłowców i handlowców, zdolne do wzięcia na swoje barki prowadzenie firmy na wypadek nieobecności męża. W tym celu proponował on nawet utworzenie w Poznaniu Wyższego Praktycznego Instytutu Żeńskiego uczącego rachunkowości kupieckiej, księgowości, gospodarstwa domowego, zasad życia społecznego, rysunku krawieckiego, a także higieny i gimnastyki. Wychowanie na prywatnych pensjach oceniał jako przydatne dla szlachcianek, przeznaczonych w przyszłości do sprawowania obowiązków matek¹¹². Podobne głosy pojawiały się na łamach „Gazety Toruńskiej”, która dokonywała przedruków z pism zachodnich, informując o rozwoju ruchu emancypacyjnego w Europie i Stanach Zjednoczonych. O jej współudziale w powoływaniu do życia TPNdD była już mowa wyżej.

Bezcennym świadectwem koncepcji kształcenia kobiet powziętych bezpośrednio z kręgu toruńskiego towarzystwa pozostaje 66-stronicowa rozprawka pt. *Co umieć powinny kobiety?*, zamieszczona w publicystycznej części *Dra*

¹⁰⁹ „Nadwiślanin” 1851, numery 20–23.

¹¹⁰ *Ibidem*, 1851, numery 30–32, autor rozważa tam także konsekwencje istnienia różnic w poglądach politycznych między małżonkami w warunkach, kiedy tylko jedno z nich posiada pełnię praw obywatelskich.

¹¹¹ *Ibidem*, 1857, numery 39, 41–42, 45–48, 50–55.

¹¹² *Ibidem*, 1866, numery 42–46; zob. też T. Z a k r z e w s k i, *Rakowicz Franciszek Tadeusz*, PSB t. 30, s. 505.

*Rakowicza kalendarza polskiego na rok pański 1871*¹¹³, w całości poświęcona sprawie edukacji dziewcząt. Prezentuje ona w kolejnych sześciu rozdziałach nie tylko teoretyczne podstawy nowoczesnego systemu wychowawczego, ale i konkretne zawody „przystępne płci niewieściej” wraz ze wskazówkami, gdzie w najbliższej okolicy zlokalizowane są szkoły do nich przygotowujące. Walory poznawcze pracy podnosi swojego rodzaju bibliografia zalecająca dołączona do każdego bloku zagadnień, która zawiera wydawnictwa zwarte i czasopisma polskie oraz niemieckie na dany temat w liczbie przekraczającej nieznacznie 100. Wśród zajęć szczególnie godnych polecenia na pierwszy plan wysuwa się kierowanie ochronkami i ogródkami dziecięcymi, nauczycielstwo, pielęgnowanie chorych, krawiectwo i handel konfekcją, na uwagę zasługuje też gospodarstwo wiejskie oparte na nowoczesnych zdobyczach chemii, historii naturalnej i towaroznawstwa. Z nowych zawodów uwadze pań poddaje się słabo lub wcale nie rozpowszechnione w tym kręgu prowadzenie ksiąg handlowych, rysowanie wzorów na tkaninach, malowanie na porcelanie, a nawet tradycyjnie męskie rzemiosła — introligatorstwo, szewstwo, koszykarstwo, tapicerstwo czy zegarmistrzostwo. Oprócz innych funkcji, omawiane opracowanie spełniało także rolę propagatora idei TPNdD i apelowało o wspieranie finansowe młodego stowarzyszenia, podając skład jego dyrekcji oraz zachęcając kobiety do łączenia się w ich własne organizacje.

Opisana wyżej koncepcja znajduje niemal wierne odbicie w strukturze przyznawanych przez TPNdD zapomóg. Za okres 1870—1916, kiedy to pomocą materialną objęto 1061 dziewcząt, z których 610 ukończyło edukację, najczęściej wspieranymi kierunkami kształcenia zawodowego były krawiectwo i modniarstwo, następnie praca w ochronkach i w gospodarstwie domowym miejskim lub wiejskim, dalej nauczycielstwo. Wszystkie one cieszyły się niesłabnącym zainteresowaniem ze strony stypendystek. W późniejszym okresie swojego rodzaju karierę zrobił zawód księgowej, pojawiły się też zajęcia nowe, jak pielęgniarstwo, introligatorstwo, fotografia, a nawet dentystryka.

Szczególną opieką ze strony towarzystwa cieszyły się od początku jego istnienia ochronki¹¹⁴. Na ich przykładzie widać wyraźnie zespolenie w działalności TPNdD celów ekonomicznych z patriotycznymi. Matki oddające swoje dzieci pod opiekę wykwalifikowanych nauczycielek zyskiwałyby w ten sposób czas, który mogłyby poświęcić na pracę zarobkową. Z drugiej strony właśnie w ochronkach wychowujących najmłodsze dzieci w duchu narodowym widzianno alternatywę dla zgermanizowanej szkoły elementarnej. W powoływaniu do życia tych instytucji TPNdD współpracowało od marca 1871 r. z Towarzyst-

¹¹³ Toruń, nakład F. T. Rakowicz, druk J. Buszczyński, Książnica Miejska Toruń, sygn. KM TN 9124.

¹¹⁴ Gorliwym propagatorem wiejskich ochronek dla dzieci włościańskich na ziemiach polskich był już w latach czterdziestych XIX w. August Cieszkowski, zob. A. Cieszkowski, *O ochronkach wiejskich*, Poznań 1849.

wem Moralnych Interesów, do którego należało zakładanie i materialne zabezpieczanie ochronek. Funkcja stowarzyszenia kobiecego sprowadza się dołożenia na kształcenie ich kierowniczek i pracownic. W ciągu kilku lat powstało 8 takich placówek, których liczba została poważnie uszczuplona wskutek okólnika regencji kwidzyńskiej z maja 1878 r., skierowanego do powiatowych inspektorów szkolnych, określającego ich pracę jako nieprzyjazną rządowi¹¹⁵. Samo TPNdD wiązało wcześniej z działalnością ochronek wielkie nadzieje. Na walnym zebraniu 28 lutego 1872 r. przyjęto wniosek Heleny Donimirskiej o wysłaniu jednej „zdatnej ochroniarce” do Warszawy lub Berlina w celu zapoznania się z funkcjonowaniem tamtejszych „ogródków dziecięcych” opartych na założeniach modnej wówczas pedagogiki froebliowskiej. Dyskutowano także na temat utworzenia w Poznaniu seminarium kształcącego przyszłe wychowawczynie według systemu Froebła, którego zasady objaśnił w krótkim wykładzie dr Antoni Donimirski, opisując jednocześnie dotychczasowe warunki egzystencji ochronek na ziemiach polskich¹¹⁶. Ułatwienie im pracy miała zapewnić opracowana przez Helenę Donimirską *Instrukcja dla zakładania, utrzymywania i prowadzenia tanich ochronek ludowych* opublikowana w 1871 r.¹¹⁷

Inicjatywie TPNdD zawdzięcza swoje powstanie zakład rękodzielniczy dla kobiet w Bydgoszczy uczący krawiectwa, bieliźniarstwa i modniarstwa, planujący z czasem rozszerzenie oferty dydaktycznej m.in. o introligatorstwo, kuśnierstwo, księgowość kupiecką, szycie obuwia damskiego i obszywanie parasoli. Placówka ta wzorowana była na pracowni dla kobiet, istniejącej co najmniej od 1873 r. w pobliskim, lecz należącym już do Kongresówki Włocławku. Wydaje się, że największy wkład w jej uruchomienie wniosła Zofia Donimirska z Buchwaldu, która wiosną 1874 r. wizytowała pracownię włocławską, a szczególną pieczę roztoczyła nad zakładami p. Mieczkowska. W latach 1875—1880 z ramienia TPNdD wykształciły się w nim 23 dziewczęta. Mimo to jednak walczył on z poważnymi trudnościami spowodowanymi brakiem zleceń ze strony ewentualnych klientek. Wywołaniu zainteresowania tym ośrodkiem miały służyć apele pojawiające się w „Gazecie Toruńskiej”, w których uzasadniano składanie tam zamówień względami patriotycznymi¹¹⁸.

Jeśli chodzi o trzeci kierunek edukacji zawodowej, którego orędownikami byli działacze toruńskiego stowarzyszenia, to już ok. 1870 r. F. T. Rakowicz rozpoczął starania o lokowanie pierwszych elewek w słynących z dobrej organizacji i wzorowo prowadzonych polskich gospodarstwach rolnych i domowych, tak aby stypendystki nabrały w nich niezbędnych umiejętności praktycznych¹¹⁹.

¹¹⁵ S. K u j o t, *op. cit.*, s. 102—103; T. Z a k r z e w s k i, *Polskie instytucje i organizacje...*, s. 97, 137; GT 1870, nr 66, s. 3; GT 1870, nr 150, s. 1; Sprawozdania z walnych zebrań TMI, zob. GT 1872, nr 48, s. 1; GT 1877, nr 29, s. 1.

¹¹⁶ Sprawozdanie z walnego zebrania TPNdD z 28 II 1872, GT 1872, nr 54, s. 2.

¹¹⁷ Wydrukowana w oficynie J. Buszczyńskiego w Toruniu.

¹¹⁸ GT 1874, nr 36, s. 2; GT 1874, nr 216, s. 1—2; GT 1874, nr 220, s. 1—2; GT 1875, nr 64, s. 3; GT 1875, nr 79, s. 1—2; Sprawozdania ze stanu kasy i działalności TPNdD za l. 1875—1880, WAP Toruń, TPNdD, sygn. 3.

¹¹⁹ T. Z a k r z e w s k i, *Polskie instytucje i organizacje...*, s. 103.

W stosunku do zaprezentowanego wyżej przekroju typów kształcenia fachowego, niewielkim wsparciem ze strony TPNdD cieszyły się kandydatki na nauczycielki, których nauka była długotrwała i kosztowna. Z tych powodów okresowo zawieszano udzielanie im zapomóg, wychodząc z założenia, że za kwotę potrzebną na wyszkolenie jednej nauczycielki większe efekty w sensie społecznym przyniesie wspomaganie kilku przedstawicielek innych „przemysłowych” specjalności. Przemawiały za tym, zdaniem członków towarzystwa, ówczesne stosunki ekonomiczne, wymuszające konieczność szybkiego usamodzielnienia się kobiet w płaszczyźnie zawodowej. Poglądu tego trzymano się konsekwentnie przez cały okres istnienia organizacji.

O ile na podstawie zachowanych sprawozdań ze stanu kasy i działalności TPNdD wiadomo, jakie były kierunki edukacji stypendystek, o tyle nie znane są instytucje, do których udawały się one na naukę. Informacje na ten temat są bardzo pobieżne i wyrywkowe. W nielicznych pozostałych podaniach petentek i w protokołach zebrań dyrekcji z lat 1904—1937, na których je rozpatrywano, przewijają się nazwy szkół toruńskich i pomorskich, wymieniane są także placówki położone poza tym regionem, a nawet za granicą. Były to: zlokalizowane w Toruniu Pomorska Prywatna Szkoła Muzyczna i Szkoła Handlowa, słynne poznańskie Seminarium Wyższych Bon Froeblovskich panny Puffke oraz tamtejsza Wyższa Szkoła Handlowa i Szkoła dla Pielęgniarek, Szkoła Gospodarstwa Kobiccego i Pracy Domowej dla dziewcząt polskich w Śremie pod patronatem ks. Piotra Wawrzyniaka¹²⁰, Szkoła Gotowania w Świecciu¹²¹, Żeńskie Seminarium Nauczycielskie w Zgierz, Seminarium Nauczycielskie w Tczewie oraz cieszące się dużą renomą wśród społeczności polskiej Zakład N.M.P. Anielskiej w Kościerzynie¹²² i zakład wychowawczo-gospodarczy dla dziewcząt w Kuźnicach pod Zakopanem. Ze szkół zagranicznych pojawiają się konserwatorium w Berlinie, akademia krawiecka w Dreźnie, znany jest również przypadek uczęszczania na wykłady języka francuskiego w Paryżu.

Oceniając długotrwałą działalność TPNdD w Toruniu trzeba zaznaczyć, że w porównaniu z towarzystwami młodzieży męskiej, a nawet w zestawieniu

¹²⁰ Nabór do tej szkoły ogłaszano na łamach „Gazety Toruńskiej”, zob. GT 1895, nr 9, s. 1—2.

¹²¹ Wsparta subwencją TPNdD w wysokości 100 mk w 1911 r., zob. protokół z zebrania dyrekcji z 3 VIII 1911 r., WAP Toruń, TPNdD, sygn. 4.

¹²² Istniejąca w l. 1861—1936 najważniejsza uczelnia żeńska na Kaszubach, w której działało aż 5 szkół dla dziewcząt — ochronka, szkołka przemysłowa, szkoła elementarna mająca prawa szkoły publicznej, wyższa szkoła żeńska — tzw. „pensja” i seminarium dla nauczycielek — tzw. „selekt”, początkowo prowadzona przez siostry miłosierdzia, po kasacie zakonów przez władze pruskie — 1 IV 1878 r. przekształcona w wyższą prywatną katolicką szkołę żeńską z pensją i selektą; stanowiła ostoję polskości i wychowania katolickiego na tym obszarze. Do funkcjonowania zakładu finansowo przyczyniły się osoby należące do TPNdD lub inne pozostające z nimi w stopniu pokrewieństwa — w 1886 r. z fundacji Heleny Śląskiej, żony Ludwika Śląskiego zasiadającej w dyrekcji TPNdD otrzymał on 2000 mk, w 1877 r. Elżbieta z Działowskich Wilkxycka, matka pierwszej prezesowej F. Mielżyńskiej przeznaczyła zapisem testamentowym 22 500 mk na rozbudowę jego gmachu, zob. A. L i e d t k e, *Historia Zakładu N.M.P. Anielskiej w Kościerzynie (1861—1936)*, Kościerzyna 1936, s. 49, 56, 58, 64, 90—1, 110; zob. też GT 1867, nr 12, s. 3; GT 1878, nr 68, s. 3; nr 69, s. 2; GT 1880, nr 193, s. 2; GT 1881, nr 254, s. 4.

z Poznańskim Towarzystwem Pomocy Naukowej dla Dziewcząt, jego funkcjonowanie mierzone np. ilością przyznanych subwencji, liczbą członków czy obracającym kapitałem rocznym było daleko mniej efektywne¹²³. Należy jednak wziąć pod uwagę, że organizacje męskie miały pod panowaniem pruskim zdecydowanie lepsze możliwości rozwoju swojej aktywności na wielu różnych płaszczyznach. Rozwój towarzystw kobiecych krępowała konstytucja pruska oraz ustawa o stowarzyszeniach z 1850 r. (par. 8), w myśl których kobietom zabronione było w ogóle zrzeszanie się w organizacje polityczne¹²⁴. W rezultacie pozbawione wpływu na stosunki publiczne, musiały zadowolić się przynależnością do stowarzyszeń o charakterze religijno-kościelnym, dobroczynnym, oświatowym, kulturalnym i śpiewaczym, często wspieranych przez kler katolicki oraz pracą w teatrach amatorskich, rzadziej występowały jako członkinie instytucji edukacyjnych. Z drugiej strony wobec ucisku germanizacyjnego, o wiele bardziej natężonego niż w prowincji poznańskiej, na ich barki spadła rola wychowawczyń młodych pokoleń Polaków w duchu narodowym i patriotycznym, co miało stanowić przeciwwagę dla zniemczonej szkoły¹²⁵. Ukształtowana w tym okresie rola Matki Polki była źle widziana przez administrację pruską, a udział kobiet polskich w stowarzyszeniach, zwłaszcza śpiewaczych i w zespołach amatorskich określony został przez prezydenta regencji gdańskiej w sprawozdaniu z 27 stycznia 1901 r. jako szczególnie niebezpieczny dla dobra państwa pruskiego¹²⁶.

TPNdD z siedzibą w Toruniu podczas swojej długotrwałej działalności doceniało i realizowało tę koncepcję uczestnictwa kobiet w życiu narodowym, stworzyło im jednak także alternatywę wykazania się aktywnością poza sferą rodziny i Kościoła na długo przed pojawieniem się silnego ruchu ukierunkowanego na zawodową edukację kobiet¹²⁷. Warto podkreślić, że w regionie, w którym funkcjonowało, potrzeba dostępu dziewcząt do wykształcenia nie była powszechnie odczuwana, a dyskusje prowadzone w latach siedemdziesiątych XIX w. w kręgu pozytywistów warszawskich oraz w Galicji na temat ich prawa do

¹²³ TPN dla Młodzieży Prus Zachodnich w 1874 r. liczyło 1070 członków; TPN im. K. Marcinkowskiego miało ich w 1887 r. 2407 i uzyskało dochody z samych tylko składek zwyczajnych w wysokości 21 803,01 mk, a na stypendium wydało w tymże roku ponad 47 tys. mk; z kolei Poznańskie TPNdD w roku sprawozdawczym 1934/1935 sfinansowało naukę 70 dziewczętom, w tym 15 na uniwersytecie, zob. Rachunek Dyrekcji TPN dla Młodzieży Prus Zachodnich za r. 1878, GT 1879, nr 61, s. 3; GT 1888, nr 132, s. 2; Sprawozdanie dyrekcji poznańskiego TPNdD za okres 1 IV 1934—1 IV 1935, WAP Toruń, TPNdD, sygn. 3.

¹²⁴ K. K o ś c i ń s k i, *Początki organizacji kobiet w dzielnicach naszych*, Poznań 1909, s. 9.

¹²⁵ Oświatę polską miała ona uprawiać nie tylko w ramach nauczania domowego, ale też krzewić ją w formie prywatnych lekcji wśród ludu wiejskiego. Potrzebom takiego nauczania miał służyć szczegółowy program edukacji zamieszczany na łamach „Gazety Toruńskiej” w kilku odcinkach w 1873 r. opracowany przez Annę z Bardzkich Karwatową, występującą pod pseudonimem Bolesława B., „patriotki z Kaszub”, zob. B o l e s ł a w a B., *Kobieta wobec oświaty ludu wiejskiego*, GT 1873, numery 71, 76, 77, 79, 83—4, 88—90, 95.

¹²⁶ T. W r ó b l e w s k a, *op. cit.*, s. 199—200.

¹²⁷ Na jego powstanie w początkach XX w. zwraca uwagę C. W a l e w s k a, *Ruch kobiecy w Polsce*, cz. 1, *Kobieta w życiu społecznym III*, Warszawa 1909, s. 45—6.

wstępu na wyższe uczelnie w zasadzie omijały zabór pruski¹²⁸. W tym znaczeniu TPNdD miało swój udział w emancypacji kobiet na Pomorzu, pojętej jako „uzdolnienie” ich do pracy, co nie miało jednak wiele wspólnego z gloszonymi gdzie indziej hasłami przyznania im praw wyborczych i zrównania z mężczyznami wobec prawa.

¹²⁸ D. Mazurczak, *Dążenie kobiet polskich do wyższego wykształcenia na przełomie XIX i XX w.*, w: *Studia kobiece z psychologii, filozofii i historii*, pod red. J. Miluskiej i E. Pakszys, Poznań 1995, s. 182–183.

ŚLAWOMIR SZTOBRYN
Łódź

OSIEMNASTOWIECZNA REFLEKSJA WYCHOWAWCZA W POLSKIM CZASOPISMIENNICTWIE (1900—1939) BADANIA NAD JANEM HENRYKIEM PESTALOZZIM (1746—1827)

Spośród wszystkich nowożytnych pisarzy pedagogicznych najwięcej uwagi poświęcono J. H. Pestalozzemu. Duża liczba opracowań szła w parze z wielością ujęć: od prostej popularyzacji, biografii, referowania głównych idei pedagogicznych, po bardziej złożone rozprawy nastawione na badania genetyczno-porównawcze. Jest również rzeczą znaną, że poza kilkoma pracami z przełomu I i II dekady XX w. oraz równie nielicznymi z początku lat trzydziestych zdecydowana większość została opublikowana w 1927 r. w 100-lecie śmierci. Ten fakt świadczy nie tylko o dużym zainteresowaniu Pestalozzim, lecz także o powierzchownym, okazjonalnym zainteresowaniu myślą pedagogiczną szerszych kół pedagogów i historyków. Myśl Pestalozziego wyzwoliła eksplozję zainteresowania z powodu okrągłej rocznicy, ale i równie gwałtownie zniknęła z lamów prasy pedagogicznej¹. Nie badano więc twórczości Pestalozziego — w perspektywie motywów — dla zgłębienia wartości jego myśli i powiązań z dotychczasowym rozwojem kultury pedagogicznej, lecz raczej dla uczczenia jego pamięci. Dlatego niewątpliwie słuszny był zarzut stawiany minionej historii, że była pomnikowa. Okazjonalność nie daje możliwości dyskusji i uzgadniania stanowisk, a nawet prowadzi do pewnego schematyzmu wyrażającego się w powielaniu wciąż tych samych idei i realizowa-

¹ Na łamach czasopisma „Praca Szkolna” w nr 2 z 1927 r. znajduje się mała wzmianka rzucająca nieco światła na źródło zainteresowania Pestalozzim. Głosi ona, że „...spowodowany był okólnik Ministerstwa z dn. 20 lutego, zwracający uwagę na rocznicę zgonu i polecający wygłoszenie na konferencjach rejonowych i okręgowych referatów o Pestalozzim”. Można też spotkać się z opinią opozycyjną w stosunku do wyżej prezentowanych. Na łamach „Polskiego Archiwum Psychologii” (1927 nr 2) znajdujemy tezę, że w Polsce w tym czasie pojawiło się zaledwie kilka drobnych artykułów i duża praca Feliksa Kierskiego *Jan Henryk Pestalozzi*.

niu programu badawczego na poziomie prostych referencji². Autorami, którzy nie tylko z upodobaniem, bo wielokrotnie, lecz i z głębokim znawstwem pisali o wielkim Szwajcarze, byli: Wanda Bobkowska i Zygmunt Kukulski.

W rozwijanych tu badaniach, których zasadą jest metahistoryczna perspektywa, poddane zostaną bliższej prezentacji te zagadnienia, które są najbardziej charakterystyczne dla zebranego materiału źródłowego. Pierwszym problemem, który nurtował właściwie wszystkie wypowiedzi, była biografia Pestalozziego. Tworzono ją na podstawie jego wspomnień autobiograficznych, obcojęzycznej literatury przedmiotu czy swoistej podróży edukacyjnej, której celem było „odczytanie” Pestalozziego przez pryzmat pozostałych po nim pamiątek.

Motywy, który został powszechnie podkreślony, było powiązanie losów Pestalozziego z wczesną śmiercią jego ojca. Stefania Sempolowska zwróciła uwagę także na fakt posiadania rodzeństwa, ponieważ ojciec osierocił troje dzieci. Nie bez znaczenia dla jego dorosłej postawy było to, że wychowywał się właściwie w samotności, bez towarzystwa innych dzieci. W obu faktach zawierać się może pozorna sprzeczność. Ponieważ jednak nikt poza Sempolowską i Z. Kukulskim nie nawiązał do kwestii rodzeństwa, można przypuszczać, że relacje łączące go z nim były dość słabe i nie wywarły większego wpływu na jego osobowość. Następni autorzy zwrócili uwagę na fakt przynależności do uprzywilejowanej klasy społecznej (Iza Moszczeńska), także na pewną paradoksalność jego losów, bowiem syn znanego chirurga i mieszczanin skoncentrował całe swe dorosłe życie na wsi. Podkreślano jednostronne, bo pozbawione wpływów ojca wychowanie domowe (Mieczysław Sztern), rolę dziadka-pastora w kształtowaniu się osobowości 5-letniego chłopca (Gedo Hecht; 6-latek w pracy Kukulskiego). Według W. Bobkowskiej losy Pestalozziego były wyraźnie splecione z losami ojczyzny i idei demokratycznej. Dostrzegli to i inni, którzy prezentowali go jako szermierza wolności i członka związku Młodych Patriotów, a nawet uczestnika rozruchów ludowych w Szwajcarii. Tymi pojedynczymi faktami można próbować wyjaśnić jego upór i zaufanie do własnych rozstrzygnięć, tak charakterystyczne w okresie pracy pedagogicznej³.

² Godny uwagi jest fakt, że w publikowanie rozpraw o Pestalozzim i jego twórczości zaangażowało się wiele ówczesnych czasopism. Należy tu wymienić: „Przyjaciela Szkoły”, „Szkoła Powszechna”, „Wychowanie Przedszkolne”, „Przegląd Pedagogiczny”, „Praca Szkolna”, „Ruch Pedagogiczny”, „Minerwę Polską”, „Wychowanie i Życie”, „Przegląd Oświatowy”, „Opiekę nad Dzieckiem”, „Życie Szkolne”, „Ogniwo”, „Miesięcznik Pedagogiczny”, „Wychowanie w Domu i Szkole”.

³ S. Sempolowska, *J. H. Pestalozzi*, „Praca Szkolna” 1927 nr 2, s. 67—68, 70; W. Bobkowska, *J. H. Pestalozzi a dzisiejsze prądy pedagogiczne*, „Ruch Pedagogiczny” 1927 nr 3, s. 65 i tej autorki, *J. H. Pestalozzi (1746—1827)*, „Minerwa Polska” 1927 nr 2, s. 6—7; I. Moszczeńska, *J. H. Pestalozzi 1827—1927*, „Szkoła Powszechna” 1927 z. 1, s. 3; G. Hecht, *Jan Henryk Pestalozzi 1746—1827. W 100-letnią rocznicę śmierci*, „Praca Szkolna” 1927 nr 1, s. 9; M. Sztern, *Pestalozzi*, „Przyjaciel Szkoły” 1927 nr 4—5, s. 160—161; Z. Kukulski, *Jan Henryk Pestalozzi (1746—1827)*, „Przyjaciel Szkoły” 1927 nr 3, s. 113—116; J. J., *Jan Henryk Pestalozzi*, „Wychowanie i Życie” 1927 nr 6—7, s. 2. O uporze i poświęceniu — życiu w nędzy przez 18 lat — pisało wielu autorów, m.in. B. Groszlikowa, *J. H. Pestalozzi*, „Wychowanie Przedszkolne” 1927 nr 3, s. 11.

Świadomość młodego Pestalozziego kształtowała się pod wpływem literatury francuskiej i włoskiej, pedagogiczna — wyraźnie podkreślana przez wielu autorów niezależnie od siebie — pozostawała w orbicie Jana Jakuba Rousseau. Zbiegało się to z publicznym spaleniem *Emila...*, które miało miejsce w 1762 r., wówczas gdy Pestalozzi po ukończeniu szkoły łacińskiej rozpoczął studia w Zurichu. W okresie młodzieńczego buntu nie mogły takie zjawiska przejść bez cicha. Według Hechta piętno rousseauskie jest wyraźne, lecz nie przekreślające odrębności pracy pedagogicznej Pestalozziego.

Wielu autorów prezentowało także jego biografię od strony charakterologicznej. Ceniono w nim bezinteresowność, zdolność do poświęcenia się dla ogółu, odporność na przeciwności losu. Jan Szuścik ujął to bardzo lakonicznie: „Rodzina najbliższa go opuszczała, władze i duchowieństwo go potępiali, najbliżsi współpracownicy i wychowankowie go nie chcieli zrozumieć, a przecież on sam nie wątpił...”⁴. Można przypuszczać, że takie sondowanie biografii Pestalozziego było świadomym budowaniem wzoru dla współczesnych pokoleń pedagogów. W stwierdzeniu Hechta, że była to najszlachetniejsza postać w historii wychowania, jest nie tylko zawarty sąd wartościujący, lecz także sugestia podążania jego śladem. Zastanawiano się także, co zadecydowało o jego wielkości i żywotności w nowożytnej pedagogice. Odpowiedzi były zróżnicowane, choć zbiegające się w powszechnym docenieniu jego wrażliwości emocjonalnej. Wiktor Wąsik uważał, że tym, co go wyróżniało, było dążenie do wcielenia zasad w czyn, stanowisko Szterna zaś podważało sąd Wąsika, ponieważ jego zdaniem Pestalozzi nie miał zmysłu praktycznego, a kolejne zapaści jego zakładów miały być umotywowaniem tego przekonania. Moszczeńska natomiast podziwiała jego skromność i zarazem bezstronność. Ta ostatnia cecha pozytywnie rzutowała na pracę w jego zakładach, ale miała i drugą stronę — dostrzeżoną przez Szterna. Pestalozzi nigdy niczego nie wymuszał, zawsze przekonywał, a w rezultacie nie potrafił utrzymać dyscypliny ani wśród dzieci, ani wśród dorosłych.

Współczesna teoria spotkań A. Nowickiego wskazuje, że w twórczych działaniach ogromną rolę odgrywa wzajemne oddziaływanie na siebie wielkich osobowości. Świetnie ilustruje to praca Bernarda Janika. Najgłośniejszy z XIX-wiecznych pedagogów Jan F. Herbart z wielką atencją zabiegał o spotkanie z Pestalozzim. Minęły dwa lata (1797—1799) od pierwszego zetknięcia się obu w Zurichu do odwiedzin w Burgdorfie⁵. Wielkie zainteresowanie metodą Pestalozziego i jego poglądami politycznymi żywił Naczelnik Tadeusz Kościuszko i, jak

⁴ J. Szuścik, *Ojcowizna Pestalozziego*, „Miesięcznik Pedagogiczny” 1928 nr 10, s. 227. W tym miejscu warto dodać, że Pestalozzi był „odmieńcem” — żył jak nędzarz, ubierał się niechlujnie, lekceważył etykietę, a na domiar złego — był protestantem wśród katolików. G. Hecht, *op. cit.*, s. 11; M. Sztern, *op. cit.*, s. 159—160. Na szczęście historia zachowała w zbiorowej pamięci nie tych, którzy swą wewnętrzną pustkę tuszowali zewnętrzną poprawnością, lecz ludzi wielkich idei jak niegdyś Sokratesa czy Pestalozziego.

⁵ B. Janik, *Herbart u Pestalozziego*, „Przyjaciel Szkoły” 1927 nr 4, s. 173. Dodajmy, że jedna z głównych dychotomii pedagogiki Pestalozziego — uczucie czy metoda — niewątpliwie oddcisnęła się mocnym piętnem na bardziej systematycznym i filozoficznie wykształconym Herbarcie, czego dowodem może być jego teoria stopni formalnych.

można wnosić na podstawie rozprawek W. Hofmana i Anny Brossowej, spotkał się z odwzajemnioną serdecznością. „Kościuszkę, podobnie jak Fichte i elita umysłowa Niemiec, w poglądach społeczno-wychowawczych Pestalozziego dojrzał drogę wiodącą do odrodzenia”⁶. Obaj bowiem wierzyli w potęgę wychowania. Kościuszkę także propagował pestalozyzm czynnie wysyłając 5 książek „elementarnych” Pestalozziego swemu przyjacielowi hr. Józefowi Sierakowskiemu.

Upadek Burgdorfu będący po części konsekwencją politycznych decyzji Napoleona i upadku rządu helweckiego, a po części nieudolności Pestalozziego wprowadza nas w kolejny etap jego działalności szczególnie dobitnie opisywany w badanej literaturze, tj. okres pobytu w Yverdon (1805—1825). Autorzy badający ten etap życia Pestalozziego: Hecht, Moszczeńska, Brossowa, Kukulski, jednogłośnie oceniają ten okres jako najświetniejszy, okres chwały. Mając 150 uczniów, 30 nauczycieli — wśród nich także własnych wychowanków — mając mimo niepowodzeń europejską renomę, mógł Pestalozzi realizować swą generalną ideę: wychowanie ludu⁷.

Wśród powodów szczegółów biograficznych daje się dostrzec jeszcze jeden charakterystyczny wątek przewijający się przez wiele artykułów. Chodzi o współpracowników i kontynuatorów. Los wielkich idei pedagogicznych jest właściwie przesądzony. Gdy brak następców, umierają, gdy są — ulegają wielokrotnym interpretacjom i sytuacyjnym modyfikacjom. Ta swoista dialektyka dotknęła i Pestalozziego. Wśród uczniów i współpracowników polscy biografści wymieniali: Toblera, Bussa z Tybingi, pastora Jana Niederera z Appenzell, Muralta z Zurichu, Hopfa w Thun, Józefa Schmida, Ramsauera, Augusta Zellera, Krüsigo. Byli to bardzo różni ludzie, teolodzy (jak Niederer), filozofowie i uczeni (jak Tobler), artyści-rzemieślnicy (jak Buss) czy nauczyciele (jak Krüsi i Schmid). Pestalozzi sam będąc źródłem impulsów pedagogicznych często popadał w swoistą zależność od Niederera lub Schmida, co zdaniem Szterna przyczyniło się m.in. do upadku Yverdon i prawdopodobnie śmierci samego mistrza⁸. Niejasne w formie stanowisko Pestalozziego otrzymało literacką postać dopiero dzięki zabiegom Krüsigo i Niederera, a więc już za jego życia ulegało przeobrażeniom, tym bardziej, że nie przezwyciężył on dychotomii pedagogiki przeżywaną i teoretyczną⁹.

⁶ W. Hoffmann, *Kościuszkę i Pestalozzi*, „Wychowanie w Domu i Szkole” 1912 t. 1 nr 1, s. 40. A. Brossowa, *op. cit.*, s. 196. Według tego autora spotkanie obu nastąpiło w 1817 r. (27—28 V), natomiast według Bobkowskiej w 1816 r. Identyczną datę jak Hofman podał Hecht. Autorzy zgadzają się co do daty spotkania paryskiego i podają zgodnie rok 1803. W. Bobkowska, *Pestalozyzm w Polsce*, „Minerwa Polska” 1927 nr 3, s. 238.

⁷ G. Hecht, *op. cit.*, s. 12—13; I. Moszczeńska, *op. cit.*, s. 11; Z. Kukulski, *op. cit.*, s. 120. Na ciekawy element biografii Pestalozziego zwrócili uwagę Wanda Bobkowska i Anna Brossowa. Pierwsza wspominała o epizodzie, jakim była jego praca w szkole żeńskiej jeszcze przed Burgdorffem, druga natomiast nawiązała do istniejącego w Yverdon od 1804 r. zakładu dla dziewcząt, który prowadziła jego synowa. A. Brossowa, *Jan Henryk Pestalozzi (1746—1827)*, „Miesięcznik Pedagogiczny” 1927 t. 36, s. 195.

⁸ Znacomitą prezentację miotania się Pestalozziego między skrajnościami znajdujemy w nie będącej przedmiotem naszych badań rozprawie Sergiusza Hessena zatytułowanej *Pestalozzi*, „Russkaja Szkoła za Rubieżom” 1926/27 nr 24. Niederer reprezentował racjonalizm pozbawiony „miłości”, a Schmid był fanatykiem metody.

⁹ Z. Kukulski, *Jan Henryk Pestalozzi (1746—1827)*, „Przyjaciel Szkoły” 1927 nr 3, s. 119;

Mimo licznego grona współpracowników właściwie także dorosłe życie wiódł on w samotności. Na podstawie prac Sempolowskiej, Bobkowskiej i Szterna można ustalić jedynie trzy osoby, które nigdy nie odwróciły się od niego. Były to: jego żona, służąca Elżbieta Nef oraz redaktor pisma „Efemerydy” i zarazem reprezentant fizjokratyzmu Iselin. Z tego powodu zupełnie jasne jest — przytoczone przez Brossową — nazywanie Pestalozziego za jego życia „głupcem z Neuhoft”, a dopiero po śmierci „wychowawcą człowieczeństwa”. Paradoxs czy prawidłowość? Ambiwalentne postrzeganie Pestalozziego wynikało, zdaniem Moszczeńskiej, z braku zrozumienia go i wiązania z wrogą opcją polityczną, z drugiej strony, co wytknął mu Wiktor Wąsik, przez 30 lat nie splamił się żadną inną książką oprócz *Emila*, nie pisał ortograficznie i nie miał, w ocenie Herbarta, wiedzy ogólnej.

Zrekonstruowany tu obraz życia Pestalozziego pozwala na sformułowanie kilku ogólnych wniosków. Bez wątpienia Pestalozzi nie był erudytą, wszechstronnie wykształconym filozofem, ale był jednocześnie człowiekiem o wyjątkowej intuicji pedagogicznej, fascynatem jednej idei, człowiekiem wyzwającym wśród współczesnych i potomnych często sprzeczne opinie. Przykładem może być stanowisko Herbarta, i jego zaprzeczenie u Eduarda Sprangera, który twierdził, że jedyna w pełni filozoficzna praca Pestalozziego — *Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechtes* — należy do najwybitniejszych dzieł XVIII w.¹⁰ Wśród określeń, jakie padały pod jego adresem, najczęściej powtarzały się: entuzjasta edukacji mas ludowych, prorok nowoczesnej pedagogiki, ojciec szkoły powszechnej¹¹. Szczególnie charakterystyczne wydaje się określenie Pestalozziego prorokiem. Nie ubrał przecież swej pedagogiki w jednolity garnitur pojęć, a jest w niej wiele intuicji i żarliwego uczucia, mniej zaś umięjętnych badań.

Zanim przejdziemy do bardziej szczegółowej analizy interpretacji i komentarzy niektórych tylko poglądów Pestalozziego, powinniśmy przybliżyć także recepcję jego piśmiennictwa. Charakterystyczne jest stanowisko wyrażone przez Mariana Odrzywolskiego, że Pestalozzi jak Joyce, tworzył swe teksty, jakby chciał zapisać bieg myśli, uchwycić sam proces zastanawiania się. Dalo to powód do negatywnych ocen jego pism, ale przecież zza zasłony słów wyziera postać badacza, eksperymentatora kierującego się bardziej intuicją niż z góry opracowanym planem. Wąsik wprowadził nawet pewien element wartościujący, gdyż nie zaklasyfikował pism Pestalozziego do „teorii”, lecz określił je mianem „koncepcji”. We współczesnej historii wychowania rozróżnienie to nie występuje.

Oto główne prace Pestalozziego: 1780 *Wieczory pustelnika* (poglądy filozoficzno-pedagogiczne; najstarszy dziennik obserwacji w literaturze pedagogicznej); 1781 *Leonard i Gertruda* (pierwsza powieść osnuta na tle życia ludu);

Z. K u k u l s k i, *Raport Szulca z roku 1810 o metodzie pestalozzo-zellerskiej*, „Minerwa Polska” 1927 nr 1, s. 65; G. H e c h t, *op. cit.*, s. 12; M. S z t e r n, *op. cit.*, s. 169—170; I. M o s z c z e ń s k a, *op. cit.*, s. 10—11.

¹⁰ Szerzej na ten temat w: S. S z t o b r y n, *Filozofia wychowania Sergiusza Hessena*, Łódź 1994 rozdz. II, § 2.

¹¹ J. J., *Jan Henryk Pestalozzi*, „Wychowanie i Życie” 1927 nr 6—7, s. 1, 2.

Poglądy i doświadczenia (podwaliny pod ideę szkoły powszechnej); 1783 *O prawodawstwie i dzieciobójstwie* (po Beccari żądał zniesienia kary śmierci); 1786 memoriał do księcia Leopolda; 1793 *Tak czy nie* (w obronie filozofii oświecenia); 1801 *Jak Gertruda uczy swoje dzieci* (najważniejsze i, według Szterna, najbardziej systematyczne dzieło pedagogiczne Pestalozziego); 1803 *Książka matek*¹²; 1826 *Łabędzi śpiew* (autobiografia i doktryna); 1826 *Koleje mojego życia jako kierownika zakładów wychowawczych w Burgdorfie i Yverdun; Wspomnienia życiowe; Badania dróg jakimi kroczy natura w rozwoju ludzkości* (główna rozprawa filozoficzna).

Cechą charakterystyczną przytoczonych wyżej tytułów była różnorodność ich tłumaczeń. Sztern zwrócił również uwagę na fakt, którego większość autorów nie podejmowała, że twórczość Pestalozziego nie tylko w Polsce, ale także na obszarze niemieckojęzycznej części Europy do setnej rocznicy śmierci nie była zebrana, krytycznie opracowana i wydana. W Polsce zresztą nadal nie mamy serii wydawniczej, która w pełni źródłowo i krytycznie, prezentowałaby narodową i światową myśl pedagogiczną¹³. Autor ten wskazał na pedagogów niemieckich i szwajcarskich, którzy wówczas taką inicjatywę podjęli. Byli to: Edward Spranger, Artur Buchenau, Hans Stettbacher (kierownika „Pestalozianum” w Zurichu), prof. Bachman i inni.

Kolejny aspekt naszych badań to omówienie komentarzy poglądów Pestalozziego. Są one bardzo zróżnicowane co do stopnia ogólności i obszaru badawczego. Zaczniemy od kwestii terminologicznych. Sztern zrekonstruował pogląd Pestalozziego na definicję wychowania i według niego brzmiała ona następująco: „wychowanie to nie mechaniczna tresura, lecz organiczny rozwój duchowych sił i zdolności człowieka”¹⁴. Autor ten dokonał również bardzo ważnego, a jednocześnie słabo, nawet współcześnie, uświadamianego rozróżnienia. Według niego można mówić o trzech różnych formach występowania pojęcia natury w pedagogice: w sensie biologicystycznym (Rousseau), psychologicznym (Herbart) i idealistycznym, duchowym. Wyrazicielem tej ostatniej formy był według niego właśnie Pestalozzi. To cenne spostrzeżenie wnosi nowe oświetlenie nie tylko recepcji Pestalozziego, ale ułatwia porządkowanie innych

¹² Obszerniejszy wykaz bibliografii Pestalozziego znajduje się w pracy W. Bobkowskiej, *J. H. Pestalozzi (1746—1827)*, „Minerwa Polska” 1927 nr 2, s. 10, 13. Do prac filozoficzno-społecznych zaliczyła autorka zamieszczone: w r. 1780 w „Efemerydach”; *Godzinę wieczorną samotnika* — i odpowiedź na pytanie konkursowe: *O ile należy stawiać zapory rozrzućności obywateli w małym państwie, którego podstawą ekonomiczną jest handel*. W 1797 r. został wydany także zbiór 237 bajek pod tytułem *Figury do mego elementarza*. Tytuły prac podajemy w takim brzmieniu, w jakim zostały sformułowane przez poszczególnych autorów.

¹³ Według W. O. pierwsze niekompletne wydanie dzieł Pestalozziego miało miejsce w l. 1819—1826, II w opracowaniu Seyfartha w 1869—1872, potem Morf od 1872 do 1909 publikował kolejne tomy *Beiträge zur Biografie Pestalozzi*, w: *Z literatury obcej*, „Wychowanie w Domu i Szkole” 1909 t. 2, z. 7, s. 732—733. Natomiast wykaz polskich prac poświęconych Pestalozziem z lat 1803—1819 znajdziemy w opracowaniu Z. Kukulskiego. Są tu teksty J. Jeziorowskiego, F. W. Bentkowskiego, J. Mostowskiego, A. Marcinkowskiego, J. Łęskiego, Szulca, J. K. Krzyżanowskiego. Z. Kukulski, *J. H. Pestalozzi...*, s. 131—132.

¹⁴ M. Sztern, *op. cit.*, s. 205.

koncepcji pedagogicznych, albowiem europejska pedagogika od czasów odrodzenia po Nowe Wychowanie odwoływała się do różnych form tego pojęcia. Sztern wreszcie wyraźnie opowiedział się za bardziej filozoficznym odczytywaniem działań Pestalozziego, którego główną przesłanką pedagogiki była antropologia, umieszczając tym samym Szwajcara wśród tych myślicieli, którzy uprawiali refleksję wychowawczą jako — używając określenia Sergiusza Hessena — filozofię stosowaną. Antropologiczne przesłanki dostrzegał także Z. Kukulski, dla którego filozofia człowieka u Pestalozziego leżała u podstaw teleologii, on też — inaczej niż Sztern — precyzował pojęcie natury, którym posługiwał się Pestalozzi. Tu człowiek z natury był dualistyczny: zmysłowy i duchowy. Dalsza jednak narracja Kukulskiego rozwiewa wątpliwość, czy zachodzi tu sprzeczność między nim a Szternem. Jest ona raczej różnicą stopnia niż jakości. „Duch jest wieczny, nieśmiertelny i tylko on przedstawia w naszej naturze pierwiastek prawdziwie ludzki”¹⁵.

Związek przesłanek filozoficznych i poglądów pedagogicznych najlepiej uwidocznił się w przekonaniu Pestalozziego, że prawdziwa metoda kształcenia jest jedna, jako że bieg natury jest niezmienny — od stanu dzikości do pełni, harmonii człowieczeństwa. Kukulski krytycznie ocenił mrzonki Pestalozziego dotyczące jakiejś jednej i uniwersalnej metody kształcenia, nie wniknął jednak w ten problem głębiej. Błąd Pestalozziego leżał przecież w samym apriorycznym i jednocześnie w pewnym stopniu deterministycznym założeniu, że rozwój wszystkich ludzi przechodzi analogiczną metamorfozę. Pogląd ten był wyrazem zauroczenia naturalizmem *Emila*...¹⁶.

Istotnym składnikiem rozważań międzywojennych nad pedagogiką Pestalozziego było dążenie do przybliżenia lub wyraźnego określenia tego, co można by nazwać istotą jego twórczości. Problem ten jest niewątpliwie najważniejszy z punktu widzenia wówczas dominującej w historii pedagogiki idiografii, stąd dysponujemy dużą liczbą wypowiedzi. Z. Kukulski w jednej ze swych rozpraw usiłował wyodrębnić respektowane przez Pestalozziego zasady. Zaliczył tu: zasadę wychowania zgodnego z naturą, indywidualizacji, harmonii, powszechności kształcenia ogólnego i zasadę wychowania w rodzinie. W innym miejscu mówił o jedności wychowania w domu i szkole oraz zasadzie poglądowości w dziedzinie kształcenia, z zastrzeżeniem, że kształcenie umysłu nastąpi po wychowaniu moralnym i religijnym¹⁷. Od innej strony do kwestii

¹⁵ Z. Kukulski, *J. H. Pestalozzi...*, s. 122.

¹⁶ Pestalozziański problem dualizmu pedagogiki przeżywanej i teoretycznej na swój sposób podjął i rozstrzygnął Jan Fryderyk Herbart teorią stopni formalnych kształcenia. Idea zaprzatająca umysły myślicieli XIX w. została poddana druzgoczącej krytyce w XX w. i zarzucona. Warto również podkreślić, że marzenie o idealnej metodzie kształcenia było nieobce i pisarzom wcześniejszym (Ratke). Niesłuszne roszczenia pedagogizmu zostały rozwiane w XX wieku. Z. Kukulski, *ibidem*, s. 125.

¹⁷ Z. Kukulski, *Jan Henryk Pestalozzi*, „Przyjaciel Szkoły” 1927 nr 3, s. 123—124, 119. We wstępie do monografii o Pestalozzim ten sam autor prezentował nieco inny zestaw zasad; są tu: zasada zgodności wychowania z naturą i wynikające z niej postulaty — spontaniczności, mówiące o respektowaniu siły wychowanka, metodyczności (od elementów do całości), poglądowości, równowagi sił (głowa, serce, ręka) i „społeczności”. W tym miejscu rekonstrujeja zasad szła torem

istoty poglądów Pestalozziego podszedł Gedo Hecht, który zaakcentował myśl Szwajcara, aby połączyć pracę na roli z przemysłem, handlem i wychowaniem w celu przeciwdziałania negatywnym wpływom cywilizacji. Myśl ta, pochodząca od Rousseau, uzyskała u Pestalozziego nowy wymiar, gdy pierwszy odsuwał wychowanka od świata ludzi, drugi — poprzez pracę — wiązał go z otoczeniem społecznym. Właściwie różnica między nimi leży w jednym przypadku w utopijnym, a w drugim — realistycznym podejściu do egzystencji człowieka, stąd znajdziemy pewną analogię z realizem *Szkoły pracy* Johna Locke'a. Wyższość Pestalozziego polegała na tym, że w przeciwieństwie do Locke'a darzył lud gorącą miłością, a w przeciwieństwie do Rousseau nie izolował jednostki, dostrzegając w grupie, podobnie jak Immanuel Kant, czynnik sprzyjający naturalnemu rozwojowi¹⁸. Podobnie jak Z. Kukulski do kwestii istoty poglądów Pestalozziego podeszła Wanda Bobkowska. Oboje stali na stanowisku, że głównym zadaniem wychowania było w jego ujęciu wspieranie rozwoju dziecka i doprowadzenie go do pełni człowieczeństwa¹⁹. Cel wychowania miał być negatywny, tak jak definiował to Rousseau, nie decydować za dziecko, kim będzie w przyszłości, lecz badać jego potencjał rozwojowy. Być może, właśnie ta, tak ważna dla pedagogiki myśl, pociągała pedagogów XX w. do ponownego studiowania myśli Pestalozziego. Widziano w nim prekursora najnowszej ideologii, utożsamiając ją także z ideą demokracji.

Szczególnie dużo uwagi poświęcono zagadnieniom dydaktycznym w pisarstwie Pestalozziego. Gedo Hecht podkreślał myśl należącą do arsenału ideałów Nowego Wychowania — nie narzucać dziecku własnych poglądów, ułatwić kształcenie się od wewnątrz, wspierać samodzielność myślenia i działania. Iza Moszczeńska w podobnym duchu pisała o pedagogicznym wspomaganiu natury i kształceniu samego siebie. Cenila stanowisko Pestalozziego za egalitaryzm — powszechne prawo do kształcenia. Kukulski podsumował powyższe poglądy sformulowaniem syntetycznym: cel wykształcenia pokrywa się z celem wychowania (u Herbartu idea nauczania wychowującego), ponieważ, jak to pokazaliśmy wyżej, istotą wychowania był rozwój „zdolności

wyznaczonym przez Paula Natorpa, stąd być może w miejsce indywidualności weszła bliższa Natorpowi zasada społeczności. Jest to jednak niekonsekwencja Kukulskiego. Idem, *Pestalozzi w Polsce na początku XIX stulecia*, Lublin 1930, s. XXI—XXII.

¹⁸ Według F. de Hovre'a — pisarza katolickiego — Locke, Rousseau i Kant mieli być duchowymi ojcami indywidualizmu, Rousseau zaś swym stanowiskiem abstrakcyjnym, obcy Pestalozziemiu. F. de Hovre, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Włocławek 1938, s. 112. I. Kant, *O pedagogice*, Łódź 1999.

¹⁹ Z. Kukulski, *Pestalozzi...*, s. 123; W. Bobkowska, *J. II. Pestalozzi a dzisiejsze prądy pedagogiczne*, „Ruch Pedagogiczny” 1927 nr 3, s. 67. Ciekawie nawiązuje do obu autorów Mieczysław Sztern, według którego zasada *laissez faire la nature* — swobodnego rozwoju naturalnego — wystąpiła w refleksji pedagogicznej przed J. J. Rousseau u Montaigne'a. M. Sztern, *Pestalozzi*, „Przyjaciel Szkoły” 1927 nr 5, s. 211. Tu także podkreślona została jedna z istotnych, także dla współczesności, dychotomii, mianowicie dychotomia świadomego i metodycznego kształcenia umysłowego dokonującego się w szkole oraz w pełni intuicyjnego i nierozmyślnego kształtowania uczuć moralnych i religijnych w wychowaniu domowym. Pogląd ten zachował się także w stanowisku Herbartu, najtrwalej obecnego w praktyce pedagogicznej naszych czasów.

przyrodzonych". Zupełnie oryginalną myślą Pestalozziego było nowoczesne określenie ogólności kształcenia, zbieżne z tym, które znamy z recepcji pedagogiki I. Kanta. Ogólność nie była tu encyklopedyczną znajomością zrębów poszczególnych nauk, lecz rozwojem sił duchowych wychowanka, z którego dopiero miało ewoluować kształcenia zawodowe. W doborze myśli Pestalozziego dokonany przez Kukulskiego znajdujemy pewną charakterystyczną właściwość różnicą jego odbiór wielkiego Szwajcara od dużej części autorów jemu współczesnych, a nawet i tych z końca XX w. Kukulski koncentrował się na rekonstrukcji zasad, założeń pedagogiki Pestalozziego, gdy inni szli raczej w kierunku pewnego uproszczenia, jakim była prezentacja warstwy metodycznej, która — dodajmy — sama w sobie nie ma specjalnej wartości, dopóki nie zostanie oświetlona konstrukcją filozoficzno-pedagogiczną²⁰. Metoda kształcenia, która jak to podkreślaliśmy, była źródłem wewnętrznego rozdarcia samego Pestalozziego, ona także generowała namysł innych pedagogów. Herbart, w swym odczycie z 1801 r. przytoczonym przez Bernarda Janika, wyraził pogląd, że „wielką zaletą tej metody jest — co ją wyróżnia od poprzednich — że śmiało i odważnie pojęła obowiązek kształtowania duszy dziecka, a nie obchodzi się z nią, jakoby ona wszystko doświadczyła, lecz że trzeba jej wszystko dostarczyć...”²¹. Empiryzm, który jest przesłanką tego poglądu, był powszechnie dostrzegany. Najmocniej dali temu wyraz Kukulski, Marian Odrzywolski i Barbara Groszlikowa. Podstawą nauczania miało być postrzeganie, a nie definicje. Najgłębiej spośród badanych tu autorów problem ten opracował Odrzywolski. Według niego konsekwentne trzymanie się empiryzmu oznaczało przyjęcie „poglądu” jako podstawowej formy w nauczaniu. Forma i liczba były podstawowymi elementami percepcji zmysłowej. Dodanie słowa jako trzeciego elementu poznania stało się przyczyną krytyki pedagogiki Pestalozziego. Odrzywolski jednak pokazał, że ów element wyrastał z ogólnych poglądów Pestalozziego. „Poznanie [...] objawia się w jasnych pojęciach. Pojęcia jako pochodne wyobrażeń, stają się jasnymi w miarę uświadamiania sobie danych zmysłowych i utrwalania ich w pamięci, a to właśnie odbywa się za pośrednictwem wyrazów. Mowa zatem jest koniecznym, niemal pamięciowym warunkiem jasności pojęć”²². Bobkowska natomiast powiązała jego

²⁰ Gdy Kukulski pisał, że wiedza dla Pestalozziego miała wartość podrzędną, że nauka była tylko środkiem do wychowania Człowieka, to np. W. Nowicki zachwycał się wynalazkami Pestalozziego typu tabliczka szyfrowa, ruchome litery, tablice ścienne, rogowe itp. W. N o w i c k i, *Pestalozzi jako prorok pedagogiki nowoczesnej*, „Życie Szkolne” 1927 nr 2, s. 43—44. W tych praktycznych rozwiązaniach można znaleźć pewną analogię z osiągnięciami Marii Montessori, a przecież założenia obu pedagogik nie były tożsame.

²¹ B. J a n i k, *Herbart u Pestalozziego*, „Przyjaciel Szkoły” 1927 nr 4, s. 173—174. Dodajmy, że przytoczony cytat z Herbarta: *Über den Beurteilung der Pestalozzischen Unterrichtsmethode*, być może wyjaśnia zjawisko interpretowania Pestalozziego w Niemczech przez pryzmat Herbarta.

²² M. O d r z y w o l s k i, *Jan Henryk Pestalozzi. Parę słów ku pamięci myśliciela i człowieka*, „Ogniwo” 1927 nr 5—6, s. 5. W przytoczonym cytacie daje się zauważyć metodyczne powinowactwo dydaktyki Pestalozziego i Herbarta. Jak zauważył Kukulski, Pestalozzi uważał ideę nauczania opartego na postrzeganiu za własne odkrycie, co oczywiście było dowodem braku wykształcenia pedagogicznego. Z. K u k u l s k i, *Pestalozzi...*, s. 126.

doświadczenia praktyczne z ogólnym wnioskiem dotyczącym postrzegania. Podobnie jak w pedagogice empirycznej (pragmatycznej) to, co stwierdzono we własnym doświadczeniu, jest trwalsze od przekazu słownego. Stąd logicznie dało się wyprowadzić przekonanie o możliwości utożsamienia nauki i zabawy. Postulat ten znany z antyku i kultywowany w czasach nowożytnych, w poglądach Pestalozziego stał się kanonem. Groszlikowa, podobnie jak poprzednia autorka, eksponowała takie elementy pedagogiki Pestalozziego, które wyraźnie korespondowały z im współczesnymi dyskusjami. Taki był m.in. problem nauczania opartego na współpracy lub rywalizacji. Zdaniem tej autorki, Pestalozzi wybrał drogę współpracy, ponieważ odpowiadała ona „krzewieniu uczuć braterskich” i wyrastała z prymatu wychowania moralnego nad umiejętnościami technicznymi²³. Zewnętrzna konieczność w postaci nauki dziecka zdolnego wśród dwojga niezdolnych, na którą zwróciła uwagę Groszlikowa, była źródłem słusznego pedagogicznie odkrycia, a z drugiej strony przeciwstawiała się tradycji jezuickiej, którą tak krytycznie w niewiele lat po śmierci Pestalozziego przedstawił Bronisław Ferdynand Trentowski. Bobkowska zwróciła również uwagę na problem rzadko dostrzegany przez interpretatorów Pestalozziego, a przecież także wyrastający z idei hartowania pochodzącej od Locke'a i naturalizmu Rousseau — chodzi o wychowanie fizyczne. W jej prezentacji mamy do czynienia z zestawieniem obok siebie długotrwałych ćwiczeń językowych z rekreacją i wysiłkiem fizycznym związanym z wycieczkami, hartowaniem ciała w rzece, z musztrą i zabawą. Być może, podświadomie, ale także i tu Pestalozzi odczytywany był przez pryzmat aktualnej ideologii pedagogicznej, niestety tylko hasłowo, bez wnikania w genezę stanowiska i jego ewolucji w dziejach myśli pedagogicznej. Te rozważania, podobnie jak wiele innych, grzeszą swoistą historyczną izolacją Pestalozziego i pewną statyką w idiografii. Od strony formalnej należy wskazać na podobieństwo konstrukcji większości rozpraw oraz powszechnie tu stosowaną zasadę chronologii i występowanie stanowisk rozbieżnych nie tylko w warstwie ocen, ale również i faktów (np. data urodzenia).

Wśród mnóstwa problemów, które były prezentowane na łamach prasy pedagogicznej, trzeba zwrócić uwagę na opis memoriału Pestalozziego, który został przedłożony w 1786 r. księciu Toskanii — Leopoldowi. Zawierał on poglądy, które można by zaliczyć do polityki oświatowej, ponieważ projektował ogólne, zagwarantowane przez państwo, warunki rozwoju każdej jednostki²⁴. Treść tych postulatów jest niezwykle, jak na owe czasy, tj. krótko

²³ Problem ten interesował nie tylko pedagogów okresu międzywojennego, lecz także po II wojnie światowej. W polskim czasopiśmiennictwie rozpisano ankietę dotyczącą właśnie współpracy i rywalizacji w wychowaniu i kształceniu. Odpowiedź czolowych polskich pedagogów była zbliżona z postulatami Pestalozziego.

²⁴ Państwo miało umożliwić samodzielność ekonomiczną ludu, każda jednostka miała prawo do opieki państwa; wychowanie młodzieży miało stanowić część wychowania społecznego, a państwo miało zagwarantować edukację odpowiadającą potrzebom jednostek. G. H e c h t, *op. cit.*, s. 10. Według Szterna główną ośią poglądów Pestalozziego były następujące momenty: rolnictwo — niezależność finansowa — godność człowieka. Pogląd ten, wydaje się, zbyt przesadnie akcentuje jego fizjokratyczne afiliacje.

przed Wielką Rewolucją Francuską, radykalna. Skutek, jaki ów memoriał wywarł, był — zdaniem Hechta — żaden. Dążenia Pestalozziego, podobnie jak wiele innych utopii pedagogicznych, nie wywarły większego wpływu na bieg dziejów nie dlatego, że zawierały idee niewykonalne, lecz dlatego, że relacja między polityką i teorią pedagogiczną jest jednostronna²⁵. Konkluzja ta stanowi przykład jednego z ograniczeń, jakie w epoce wiary w potęgę rozumu i oświaty stanęły na drodze pedagogizmu, którego reprezentantem był także Pestalozzi, skoro wierzył w możliwość „uczłowieczenia” przez wychowanie. W tym względzie jego stanowisko odpowiadało Kantowskiej filozofii wychowania. Według Hechta pedagogizm Pestalozziego zawierał się m.in. w wierze w możliwość odrodzenia wsi dzięki współpracy oświatowo-kulturalnej pastora, nauczyciela i ziemianina.

Wśród zagadnień podjętych przez kilku autorów znalazła się także kwestia kobiety i jej roli w wychowaniu dziecka. Temat ten analizowali: Sztern, Kukulski, Hecht i Groszlikowa. Według pierwszego z nich „Pestalozzi jako pierwszy wśród pedagogów nowoczesnych uznał sprawę wychowania matek za najważniejszy problem pedagogiczny”²⁶. To stanowisko było konsekwencją wielkiej wagi, jaką przykładał Pestalozzi do wychowania rodzinnego i budzącego się przeczucia o znaczeniu dzieciństwa dla rozwoju osobowości. Sztern jednak zbyt skrajnie sformułował swą myśl, ponieważ przesłanki takiej postawy znajdziemy i u Komeńskiego i — mimo wszelkie paradoksy — u Rousseau. Cenne w ujęciu Szterna było to spostrzeżenie, które akcentowało ogromne znaczenie stosunku matki i dziecka, jej wpływ na przyszły kształt ludzkości. Z punktu widzenia jednak obiektywnej oceny pedagogiki Pestalozziego i zarazem potrzeby określenia miejsca jego myśli w rozwoju europejskiej pedagogiki najważniejsza wydaje się ostatnia konkluzja Szterna. Wychowanie naturalne realizowane przez matkę jest tu równoznaczne z wychowaniem intuicyjnym, spontanicznym. W walce racjonalizmu z irracjonalizmem w dziejach myśli pedagogicznej możemy uznać Pestalozziego za zwolennika i reprezentanta drugiego nurtu, choć nie tak skrajnego jak Rousseau.

G. Hecht akcentował natomiast znaczenie kobiety w moralnym odrodzeniu wsi oraz wskazał na nią jako wzór wychowania zgodnego z naturą. Problematyka, która wyrastała z tak ujętej roli kobiety, była ważką — to nie szkoła, lecz rodzinny dom był źródłem czegoś, co można by nazwać normą wychowawczą, to nie nauczyciel, lecz matka miała być przewodnikiem w procesie harmonijnego wychowania. W tle już uwidoczniła się myśl o zgodności działań pedagogicznych domu i szkoły. Groszlikowa natomiast nawiązała do kwestii wychowania religijnego, które dziecko również winno

²⁵ „Zarys teorii wychowania jest wspaniałym obrazem idei i nie szkodzi, że nie możemy go od razu wprowadzić w życie. Nie należy tylko tego wyobrażenia idei uważać od razu za dziwaczny, za piękny sen, chociaż mogą wystąpić trudności w jego realizacji. Idea nie jest niczym innym jak tylko pojęciem doskonałości, której jeszcze brak w praktyce”. I. Kant, *op. cit.*, s. 44.

²⁶ Sztern, *op. cit.*, s. 161.

wynieść z domu rodzinnego, od matki. Pestalozzi stawiając w tej sferze wychowania matkę przed instytucją dawał wyraz wyższości religii zreformowanej nad ortodoksyjną, nie liturgia, lecz subiektywne uczucia religijne miały być źródłem prawdziwej i najwyższej moralności. Zdaniem Kukulskiego, Pestalozzi na drodze do „uczłowiczenia” jednostki ludzkiej widział dwa mosty: miłość i wiarę. Obydwa wyrastały z atmosfery wychowania domowego, matczynego²⁷.

Jednym z najbardziej obszernych działów badań Pestalozziego była recepcja jego losów i twórczości. Można w niej wskazać najbardziej charakterystyczne nurty: biografia i jej badacze, stosunek Pestalozziego do doktryn jemu współczesnych oraz do niego w rozprawach badanych autorów, stosunek do metody Pestalozziego, pozostałości instytucjonalno-materialne, jego recepcja w Polsce... Według Bobkowskiej pierwszym biografem Pestalozziego był M. A. Jullien. Do grona pionierów badaczy zalicza się Seyfartha, Morfa, Hunzikera, Israela, a poza nimi także Lesera i Walsemanna, którym — autor ukrył się za skróttem W. O. (Waldemar Osterloff?) — zarzucano przesadne prezentowanie Pestalozziego jako Niemca²⁸. Za odkrywcę Pestalozziego jako pedagoga społecznego ten sam autor uznał Paula Natorpa, który wśród wielu rozpraw poświęconych temu myślicielowi napisał także syntezę biodoksograficzne w encyklopediach pedagogicznych Loosa i Reina. Tacy autorzy jak Kukulski, Hecht i Moszczeńska podjęli problem popularności „pestalozzizmu” w Europie i świecie. Na podstawie ich poszukiwań można ustalić, że zainteresowanie jego pedagogiką datowało się od początku wieku XIX i dość szybko rozkwitło nawet na gruncie amerykańskim, czego dowodem była obecność młodzieży z tego kontynentu w Yverdon. Wśród postaci, które przybyły do Pestalozziego, aby zapoznać się z jego metodą, należy wymienić: cara Aleksandra I, króla Prus Fryderyka Wilhelma III, Johana Gottliba Fichtego, Jana Fryderyka Herbarta, Fryderyka Fröbela, którego własny system wychowania był — w opinii Izy Moszczeńskiej — pod dużym wpływem mistrza, jak również grono Polaków, spośród których w tym miejscu wymienimy Tadeusza Kościuszkę, Józefa Jeziorowskiego, Bońkowskiego (nauczyciel z Łowicza), Brodzińskiego, Pawłowicza²⁹. Największą karierę — jak można sądzić — zrobiła ta pedagogika w Niemczech. Według Hechta klęska Niemiec pod Jeną była

²⁷ Interpretację pedagogiki Pestalozziego zbieżną z postawą religijną Kukulskiego znajdujemy u de Hovre'a, który przeciwstawił się tradycyjnemu jej klasyfikowaniu jako pedagogiki społecznej (radikalnej) i dzięki uznaniu zasady miłości bliźniego za trzon jego teorii usytuował go wśród świętych: św. Franciszka, św. Wincentego a Paulo, św. Jana Bosko. W interpretacji tej wyróżnie dominuje dogmat nad metodą naukową. F. de Hovre, *op. cit.*, s. 113.

²⁸ W pierwszej dekadzie XIX w. o Pestalozzim pisali: Ith, Herbart, Soyaux, Himly, Gruner, Passavant, Neef, Chavannes, Türk, Torlitz, Jullien, Niederer. Z. Kukulski, *Pestalozzi w Polsce...*, s. XXXII.

²⁹ W. Bobkowska, *Pestalozyzm w Polsce*, „Minerwa Polska” 1927 nr 3, s. 238—239. Pośrednio, bo poprzez Szkołę Wzorową Królewiecką zetknęli się z metodą „pestalozzo-zellerską” wysłani do Królewca przez prefekta bydgoskiego dwaj księża: Szule i Powalski, którzy uczestniczyli tam w kursach pedagogiki Pestalozziego. Z. Kukulski, *Raport Szule z roku 1810 o metodzie pestalozzo-zellerskiej*, „Minerwa Polska” 1927 nr 1, s. 65—66.

źródłem hasel odrodzenia Niemiec przez oświatę z wykorzystaniem metody Pestalozziego. Potwierdził to Kukulski wskazując na decyzję rządu pruskiego z 1808 r., zgodnie z którą kształcenie nauczycieli miało odbywać się według rozstrzygnięć wielkiego Szwajcara. Ten sam autor wskazał na grę polityczną zaborcy, która wbrew jego intencjom dobrze przysłużyła się oświacie na polskich ziemiach wówczas nazywanych Prusami Południowymi (kamery poznańska, kaliska, warszawska). Tam bowiem, aby nie podtrzymywać pozostałości KEN w postaci szkół wydziałowych i podwydziałowych, zaczęto organizować szkolnictwo ludowe na wzorach Oliviera (Dessau) i Pestalozziego.

Postoświeceniowa pedagogika Pestalozziego znalazła swą kontynuację zarówno w warstwie ideowej, jak i instytucjonalnej. Bobkowska i Kukulski uważali, że szkoła rolniczo-przemysłowa Fellenberga w Hofwyl była pierwszą emanacją pestalocyzmu w Szwajcarii, ale powstałe w 1804 r. seminarium nauczycielskie w Poznaniu miało być w ogóle pierwszą tego typu placówką w Europie³⁰. Nic jednak nie jest wieczne. Pedagogika „proroka” także osiągnęła swe apogeum i — zdaniem Bobkowskiej — po roku 1812 jej popularność zaczęła słabnąć, a na jej miejsce weszła metoda Lancastera³¹. Zmierzch tej pedagogiki wiązała ona z upadkiem idei demokratycznej, ale — co warto podkreślić — nadal jeszcze obecna była ona w publicystyce.

Mówiąc o recepcji jego metody warto zwrócić szczególną uwagę na dość często przytaczane opinie Herbartu. Oczywiście istotna jest nie tyle częstotliwość przywołań danego autora, choć i ona może mieć znaczenie, lecz fakt, że wypowiadał się o metodzie człowieka, który podjął próbę rozwiązania problemu, z którym borykał się Pestalozzi i do śmierci go nie rozstrzygnął, człowiek, którego pedagogika zaciążyła na oświacie europejskiej w XIX i XX w. Znamienne jest to, że w ujęciu Brossowej Herbart podziwiał w szkole Pestalozziego wesoły nastrój, swobodę dzieci, naukę czytania opartą nie na podręczniku, lecz na ruchomym abecadle. Są to przecież atrybuty szkoły budowanej w opozycji do herbartyzmu. Czy w związku z tym formalizm i rygoryzm szkoły herbartowskiej były jej rzeczywistymi cechami, czy też wynikały z generalizującej postawy opozycjonistów? Dokładniej stanowisko Herbartu opisał Bernard Janik, który streścił jego opinię zawartą w odczycie pt. *Über den Standpunkt der Beurteilung der Pestalozzischen Unterrichtsmet-*

³⁰ W. Bobkowska, *Nowe prądy pestalocyzmu i lankastryzmu w polskim szkolnictwie ludowym na początku XIX wieku*, Sprawozdania z Czynności i Posiedzeń PAU 1927 t. XXI nr 2, s. 6.

³¹ Kukulski w swych dogłębnych badaniach recepcji Pestalozziego wskazał na próby przeniesienia jego metody także do bardziej odległych krajów: Maine de Biran w 1807 r. popularyzował metodę we Francji, rok wcześniej wprowadzono ją w Hiszpanii, a w 1812 r. we Włoszech. Ta ostatnia data podważa częściowo słuszność tezy Bobkowskiej, choć i Kukulski twierdził, że „od drugiego dziesiątku XIX w. zaczął się już powoli chylić ku upadkowi” [S. Sz. Instytut w Yverdon]. Zmierzch instytucji nie musi jednak oznaczać zmierzchu metody. Z. Kukulski, *J. H. Pestalozzi...*, s. 121. Poza tym zbliżanie się katastrofy — chyba przeczuwane przez Pestalozziego — wyzwalało w nim pokłady nowej energii, której wyrzeczem była m.in. koncepcja wzajemnego nauczania, znana później jako metoda Bella-Lancastera. I. Moszczyńska, *op. cit.*, s. 8–9.

hode (Brema 1801)³². Podobnie jak u Brossowej dominowało zainteresowanie niekonwencjonalnymi i swobodnymi sposobami edukacji — nauka chóralska, w której Herbart dostrzegł wysoką wartość estetyczną; docenił pogładową naukę czytania, był zadziwiony nauką nazw, liczb i definicji na pamięć. W ocenie warstwy metodycznej podkreślił — i to jest element, który trwale wiąże się z herbartyzmem — potrzebę „kształtowania duszy dziecka, a nie obchodzenia się z nią, jakoby ona wszystko doświadczyła”. W stanowisku tym wyartykułowana została w wieku XIX tradycja XVII-wiecznej idei *tabula rasa* otwierająca drogę nowożytnemu pedagogizmowi³³. Bardziej uogólnioną ocenę znajdziemy w rozprawie Hechta, który zwrócił uwagę na entuzjazm, z jakim tzw. „wybitne osobistości” mówiły o metodzie pogładowej Pestalozziego, szczególnie w kontekście matematyki, gdzie w ich ocenie osiągał on zdumiewające wyniki. I tu, podobnie jak u poprzednich autorów, znajdujemy milcząco założone nawiązanie do najnowszych czasów, szczególnie gdy wspomina się szkołę jako miejsce radosne, w którym panuje zapał do nauki, harmonia w relacji uczeń-nauczyciel. Tak oto Pestalozzi jako postać historyczna postrzegany był jako swego rodzaju prekursor idei Nowego Wychowania. Wprost taką myśl wypowiedziała Barbara Groszlikowa. Tam, gdzie wspomina o jedności szkoły i warsztatu, gdy uznaje Pestalozziego za pierwszego, który wprowadził śpiew i rysunek w mury szkoły, gdy opisuje dyscyplinę w zakładach Pestalozziego jako swobodną, pełną ruchu, śmiechu, gdy wreszcie eksponuje wartości społeczne w nauczaniu opartym na współpracy, a nie rywalizacji — to wszystko są idee dlań nowoczesne, „zgodne z postulatami Nowej Szkoły”³⁴.

Najwięcej uwagi polskiej recepcji Pestalozziego poświęcili: Bobkowska i Kukulski. Ich zdaniem, pierwszy polski artykuł ukazał się w 1805 r. Napisał go Feliks Bentkowski i ogłosił w „Nowym Pamiętniku Warszawskim”, w następnym roku hr. Józef Mostowski opisał metodę Pestalozziego w „Dzienniku Wileńskim”, kulturalne warstwy Litwy chciał nową metodą zainteresować Antoni Marcinowski dokonując w 1808 r. przekładu francuskiej monografii A. D. Chavannesa. Według Bobkowskiej Marcinowski usiłował nie tylko propagować idee Pestalozziego, ale także je udoskonalać, co świadczyłoby o zdrowym krytycyzmie pierwszych ich popularyzatorów. W 1809 r. w „Pamiętniku Warszawskim” wydrukowano list Józefa Łęskiego, w którym ów autor postrzegał nową metodę jako fundament wychowania obywatelskiego. W artykule Bobkowskiej nie jest to idea szerzej omówiona, a przecież ważna z punktu widzenia polskich tradycji wychowania narodowego. Zanim pojawiła

³² Przytoczony w tekście odczyt miał także swą kontynuację w rozprawie Herbarta z roku 1802 pt. *Pestalozzi's Idee eines ABC der Anschauung, untersucht und wissenschaftlich ausgeführt*.

³³ Różnica, jakiej się można dopatrzeć w konotacji pojęcia *tabula rasa*, polega na tym, że u Locke'a ma ona wyraźnie empiryczny charakter (doświadczenie jest nabywane przez kształcącej się podmiot), a u Herbarta intelektualistyczny (doświadczenie jest nadawane przez kształcącej podmiot). Obaj jednak reprezentują opozycję względem teorii natywistycznej.

³⁴ B. Groszlikowa, *op. cit.*, s. 11–13.

się pierwsza wielka epopeja pedagogiczna Bronisława F. Trentowskiego, szukano wzorów w najgłośniejszych obcych teoriach, przystosowywanych do naszych potrzeb³⁵. Ciekawe jest to, że sam Trentowski prezentując myśl pedagogiczną Pestalozziego w ogóle nie wspomniał o tej idci, mało tego — wyłożył jego poglądy w duchu własnej doktryny, ponieważ forma, liczba i słowo miały być „rozkładnikami podmiot-przedmiotowego widzenia” tego co realne, idealne i rzeczywiste³⁶.

Zdaniem badanych tu autorów, działalność Izby Edukacyjnej stała pod znakiem Pestalozziego, choć nie wyłącznie, uwzględniono także metodę Oliviera. Zestawiając stanowisko Bobkowskiej i Kukulskiego można wnioskować, że usiłowano uzupełniać słabsze punkty pedagogiki Pestalozziego rozwiązaniami Oliviera. Wyżej ceniono metodę czytania drugiego, ale obaj zostali uwzględnieni w pierwszym polskim podręczniku metodycznym dla nauczycieli Konstantego Wolskiego. W recepcji pedagogiki Pestalozziego występowały również bardziej pośrednie formy, które także przecież odciskały się na świadomości i praktyce pedagogicznej. Były to — według wspomnianych autorów — tłumaczenia z języka francuskiego lub rosyjskiego zamieszczane w prasie wileńskiej oraz powstały w 1824 r. Instytut Agronomiczny, wzorowany co prawda na szkole Filipa Emanuela Fellenberga, ale prowadzony przez Benjamina Flatta ucznia Jeziorowskiego i zarazem znajomego Kościuszki, z którym zetknął się właśnie w Szwajcarii.

Ze źródeł wynika jeszcze jedna ciekawa przesłanka recepcji Pestalozziego, której szerzej nie rozwijano. Mianowicie chodzi o inicjatywę Antoniego Marcinińskiego edycji dzieł wielkiego Szwajcara na koszt potencjalnych czytelników. Niestety prospekt „przeszedł bez echa”, z czego można wnioskować, że wybitniejsze zainteresowanie nową pedagogiką oscylowało w kręgach ludzi związanych profesjonalnie z oświatą, natomiast inne środowiska charakteryzował konserwaryzm lub pewna inercja. Zjawisko to ma wiele wspólnego ze współczesnym społecznym odbiorem pedagogiki akademickiej. Głównymi szermierzami pestalozyzmu w Polsce byli praktycy, a nie filozofowie, stąd tak duży nacisk kładziono na recepcję form i metod wypracowanych przez Szwajcara, niewiele natomiast pisano — zarówno w XIX w., jak i w XX w. — o przesłankach jego teorii, jej prawomocności, koneksjach z innymi doktrynami filozoficzno-pedagogicznymi. Właściwie dopiero na kanwie pedagogiki neokantowskiej wskazano na pokrewieństwo doktrynalne Pestalozziego i Kanta³⁷.

³⁵ Właściwie w tym względzie niewiele się zmieniło. Nadal polska pedagogika bardziej pracuje nad adaptacją zachodniej myśli pedagogicznej niż nad zbudowaniem samodzielnie systemu odpowiadającego polskim realiom i polskiej mentalności.

³⁶ B. F. Trentowski, *Chowanna czyli system pedagogiki narodowej jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży*. Wrocław-Warszawa-Kraków 1970, s. 724—729. Warto zauważyć, że tacy pisarze pedagogiczni jak Pestalozzi, Jean Paul, Fröbel, Trentowski spotykają się, pośrednio i bezpośrednio, na gruncie recepcji filozofii wychowania Jana Jakuba Rousseau. W. Wąsik, *Znaczenie Fröbla w historii pedagogiki i czasach obecnych*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1932 nr 3—4, s. 243.

³⁷ Na gruncie niemieckiej humanistyki była wydana w tym samym roku co większość polskich

Postacią, która była najwyraźniej eksponowana w analizowanych tekstach, był eks-ksiądz Jeziorowski, *nota bene* mimo wielkie zasługi usunięty przez Izbę Edukacyjną. Jemu to przypisywano zasługę rozpropagowania metody Pestalozziego i zarazem jej krytyczny rozbiór. Najważniejsze wydają się 4 zasady, które zadecydowały o ówczesnej atrakcyjności systemu. Wydobyła je Bobkowska. Była to idea nauczania pogładowego, powiązania ćwiczeń w mowie z obserwacją świata i uczuciami dzieci, także idea powiązania nauki rysunków z ćwiczeniami geometrycznymi oraz nauka rachunków na tabelach Pestalozziego. Autorka uznała Jeziorowskiego za pestalozzystę, który do dużej ilości ćwiczeń w mówieniu i ćwiczeń matematycznych chciał dodać jako ich przeciwwagę przedmioty przyrodnicze i sztuki, czyli wychowanie estetyczne i (lub) rzemieślnicze. Jej zdaniem, była to jednak idea skierowana bardziej przeciw ogólnym tendencjom oświecenia niż samej metodzie Pestalozziego. Jeśli weźmiemy pod uwagę zachwyty samego Jeziorowskiego nad wysokim poziomem dowolnego rysunku oraz łączenie elementów pracy umysłowej z wysiłkiem fizycznym, to myśl o uzupełnieniu idei Pestalozziego sztukami nie będzie do końca trafna. Jak można sądzić, problem leżał bardziej w rozmieszczeniu akcentów niż korygowania braków jego pedagogiki. Ostateczny, syntetyczny osąd autorki jest bardzo znamieny, choć wydaje się, przynajmniej na kanwie omawianych wystąpień, nieco wygórowany. Bobkowska uznała, że „chlubą polskiego pestalozyzmu jest to, że czerpiąc u źródła, nie chwytal się form zewnętrznych, ale rozumiał jego ducha”³⁸.

Istotna jest także próba osadzenia stanowiska Pestalozziego w szerszym kontekście prądów społecznych tamtej epoki. Koncepcja szkolki elementarnej opartej na pracy na roli — jak ją przedstawiała Bobkowska — miała wiele wspólnego z ideą fizjokratów, która w drugiej połowie XVIII w. była popularna w całej Europie. Poza jednak tym ogólnym stwierdzeniem i wskazaniem na powiązania z Iselinem autorka nie wyartykułowała, jakie było stanowisko samego Pestalozziego wobec tego nurtu, czy porządek naturalny, ta podstawowa idea fizjokratyzmu głoszona na gruncie ekonomicznym, była przekładalna na identycznie nazwaną ideę pedagogiczną. Czy pojęcie natury, którym posłużył się Pestalozzi — jak pamiętamy, w wykładni Szterna było to ujęcie idealistyczne — miało identyczną konotację na gruncie fizjokratyzmu? Z drugiej strony Kukulski wyeksponował nurt również XVIII-wieczny, który

opracowań książka A. Steina, *Pestalozzi und die kritische Philosophie*, Tübingen 1927, w której stanowisko autora pokrywało się z poglądem Paula Natorpa i Sergiusza Hessena: trzon pedagogiki Pestalozziego stanowiła próba przezwyciężenia filozofii wychowania Jana J. Rousseau, w czym zbliżał się do teorii Kanta. S. Szto Bryn, *op. cit.*, s. 79—84.

³⁸ W. Bobkowska, *J. H. Pestalozzi*, „*Minerwa Polska*” 1927 nr 2, s. 13. Jeśli przez pestalozyzm będziemy rozumieli wierną kontynuację jego pedagogiki, to u nas ona w czystej postaci nie wystąpiła, jeśli zaś użyjemy tego pojęcia jako oznaczenia kierunku pedagogicznego (ono zaś zakłada teoretyczną jedność myśli oryginalnej i „epigońskiej”), to i tu trudno wskazać jednoznacznie kontynuatora. Specyfiką polskiej recepcji Pestalozziego jest raczej selektywność i respektowanie kilku naczelnych zasad, które traktowane odrębnie nie muszą być utożsamiane wyłącznie z jego i tylko jego pedagogiką.

mimo zbieżnych dążeń (wychowanie w miłości, zasada pogładowości, jedność nauki i pracy) okazał się środowiskiem nieprzychylnym Pestalozzimu. Rolę taką miał odegrać filantropizm, który w ocenie Kukulskiego plasował się wbrew irracjonalizmowi po stronie skrajnego intelektualizmu (Basedow). Ten motyw niezwykle ciekawy z punktu widzenia następowania po sobie teorii pedagogicznych został pozostawiony bez szczegółowego doprecyzowania. Wydaje się, że Pestalozzi — na krótko — spełnił rolę „konja trojańskiego” przenosząc irracjonalizm Rousseau z filozofii do samego życia³⁹.

Chcąc poddać analizie wielokształtność badań nad pedagogiką Pestalozziego powinniśmy przyrzeć się bliżej XX-wiecznym jej ocenom. Jedne będą miały charakter syntetyczny, inne mocniej uwypuklą pewne szczegóły, wszystkie razem utworzą mozaikę stanowisk określających zakres, dogłębność i reprezentatywność interpretacji wobec koncepcji oryginalnej⁴⁰. Sklasyfikowanie tych ocen, określenie stopnia nadbudowywania się owych interpretacji na materiale źródłowym nie jest zadaniem prostym.

Zacznijmy więc od przesłanek antropologicznych. Zdaniem Szterna, pytanie o naturę człowieka Pestalozzi rozstrzygał na gruncie idealizmu, odchodząc od koncepcji naturalistycznej Rousseau. Myśl tę niezależnie od Szterna podjął również Marian Odrzywolski twierdząc, że po części tylko stanowisko Pestalozziego nawiązuje do jego wielkiego poprzednika, że Rousseau tak jak całe oświecenie (deści, mistycy) zbudował pojęcie natury w sposób mętny. W tym kontekście stanowisko Pestalozziego stawiane jest wyżej, jako bardziej jednoznaczne, ponieważ powstało ono na kanwie empirycznych badań natury dziecka. Zgodnie z jego wykładnią pojęcie natury miałoby obejmować duchową i biologiczną stronę człowieka — w tym potwierdzał stanowisko Szterna. Inny nieco aspekt stanowią wypowiedzi Moszczeńskiej i Wąsika. Pierwsza pokazała istotną różnicę między Pestalozzim i Rousseau w aspekcie idei dobra. Jeśli dla tego drugiego człowiek był *ex definitione* dobry, to dla pierwszego mógł stać się dobrym, a dzięki temu napięcie między niszczącą cywilizacją i podnoszącą naturą uległo zniesieniu. „Czynność samorozwojowa stawiała się motorem cywilizacji”. Wąsik uznał tę, jak i niektóre inne idee Pestalozziego za nicoryginalne, ale postawione samodzielnie. Taki charakter miały np. tezy o prawie każdego do rozwoju swych naturalnych zdolności, o duchowej naturze człowieka czy wreszcie myśl, by zmienić kierunek wychowania, tj. od wewnątrz na zewnątrz⁴¹. Trzeba przyznać, że stanowisko to przynajmniej

³⁹ Zauważmy, że po epoce romantycznego irracjonalizmu zazwyczaj powiązanego z ideą natury nastąpiła epoka neohumanistycznego racjonalizmu i pozytywistycznego empiryzmu, by w początkach XX w. znów ustąpić pedagogice naturalistycznej krytykującej redukcję człowieka do intelektu.

⁴⁰ W tym miejscu musimy zdać sobie sprawę z tego, że interpretacja, jeśli nie jest cytatem (a nawet i wówczas kontekst jest odmienny, więc nie ma mowy o dosłowności), zaczyna żyć własnym życiem. Słowa, zdania, idee uzyskują nowe znaczenia, które pierwotną myśl stawiają w nowym świetle, budzą nowe skojarzenia. W tym niewątpliwie tkwi urok wszelkiej historii idei. Por. T. Buksiński, *Interpretacja źródeł historycznych pisanych*, Warszawa-Poznań 1992.

⁴¹ M. Sztern, *op. cit.*, s. 205; M. Odrzywolski, *op. cit.*, s. 3–4; J. Moszczeńska, *op. cit.*, s. 7; W. Wąsik, *op. cit.*, s. 191.

zbliża się do teorii Kanta. Człowiek ewoluje u Pestalozziego od stanu pierwotnego przez społeczny do moralnego — i choć, jak to już stwierdzono w okresie międzywojennym, Pestalozzi długo o Kancie w ogóle nie słyszał, to nie da się odrzucić w tym momencie wyraźnej ideowej zbieżności z Kantowską triadą kultywowania, cywilizowania i moralizowania. Zdaniem Szterna, idea człowieka, którą rozwinął Pestalozzi, zbliżała jego poglądy do pedagogiki neohumanistycznej Schillera, Humboldta i Schlegela, ale odróżniała się jednocześnie swą socjalną orientacją wobec ich indywidualizmu. Antropologia Pestalozziego prowadziła do szczególnej postaci pedagogizmu, który należałoby chyba nazwać szlachetnym⁴². Kształtowanie człowieka zgodnie z jego naturą, w sposób harmonijny, miłość i poświęcenie — wzięte według Odrzywolskiego z etyki chrześcijańskiej — oświeceniowy kult mądrości (pamiętajmy tu znów o Kantowskiej definicji oświecenia jako drogi ku autonomii) — wszystko to miało stworzyć nowego, szczęśliwego człowieka. Tę optymistyczną postawę i idealistyczną dążność dostrzegł również Wąsik podkreślając, że zaproponowana przez Pestalozziego reforma wychowania miała w jego rozumieniu doprowadzić do reformy ludzkości. W tym miejscu zbiegają się drogi, które już wcześniej się rozeszły — sentymentalizm Rousseau i pewien utopizm Pestalozziego. Można więc przyjąć, że zasadniczą przesłanką koncepcji pedagogicznej była u Pestalozziego idea człowieczeństwa, w której skupiał się moment socjalny z indywidualnym, moralny z naturalnym, pełnia z harmonią. Dopiero poprzez nią można prezentować jego rozważania praktyczno-metodyczne, ponieważ dopiero w jej świetle mają one sens taki, jaki chciał im nadać Pestalozzi. W wykładni tej idei dostrzegalna jest bliskość poglądów Pestalozziego ze stanowiskiem filozofów tej miary co Rousseau i Kant. Dodajmy, że obaj są swego rodzaju granicami jego pedagogiki, pierwszy jest punktem wyjścia, drugi wyznacza górną granicę.

Sztern, który podobnie jak Odrzywolski sięgał do analizy filozoficznej prac wielkiego Szwajcara, wyraźnie podkreślał wręcz wpływ Kanta zapośredniczony filozofią Fichtego. Najlepiej jest to widoczne na gruncie zagadnienia poglądowości. W interpretacji Szterna „poglądy» a raczej «oglądy» są czynnościami duchowymi, nie zaś pasywnymi wrażeniami i spostrzeżeniami”⁴³. Podnosił więc Pestalozzi zasadę poglądowości, która jeszcze u Komeńskiego miała naturę zmysłową, do ideowego i holistycznego ujęcia rzeczy, a dodatkowo nadał jej dynamikę, ponieważ uznał ją za czynność, a nie pasywne wrażenie. Sztern podjął bardzo rzadką rzecz na gruncie historycznej refleksji nad wychowaniem, mianowicie sięgnął w głąb sensów tekstu źródłowego i osiągnął

⁴² Ten aspekt jego pedagogiki podkreślają obok wymienionych także W. Bobkowska, W. Hofman, G. Hecht.

⁴³ M. Sztern, *op. cit.*, s. 210. Jako ciekawostkę warto dodać, że tylko u tego autora znaleźliśmy próbę interpretacji pojęcia „poglądu” u Pestalozziego przez pryzmat pojęcia „intuicji” u Bergsona. Różnica miałaby polegać na tym, że dla Bergsona poznanie intuicyjne było kulminacją wszelkiego poznania, gdy tymczasem u Pestalozziego jego początkiem. Nawiązanie do nowoczesnych teorii filozoficznych było nie tylko poszukiwaniem punktów styecznych, ale przede wszystkim próbą nowoczesnego odczytania, hermeneutyki stanowiska Pestalozziego.

— w zakresie denotacji zasady pogładowości — podobny efekt interpretacyjny jak S. Hessen.

Wśród współcześnie czasem stosowanych klasyfikacji prądów, kierunków i stanowisk pedagogicznych można wskazać na klasyfikację dychotomiczną: pedagogika przeżywana i pedagogika teoretyczna. Zgadzając się na stanowisko Wąsika określające poglądy Pestalozziego jako koncepcję, a nie teorię możemy przypisać go do pedagogiki przeżywanej. Wydaje się, że badani tu autorzy dostarczyli przesłankę do takiego systematyzującego poglądu. Najsilniej uwidoczniła się ta postawa w jego idei miłości jako czynnika wychowania. Helena Radlińska nawet uznała ją za główną zasadę jego pedagogiki, a Wąsik dodał do niej myśl wzorowania życia szkolnego na życiu rodzinnym⁴⁴. Od innej strony Sztern wypowiedział pogląd zbliżony: rodzina miała być ogniwem łączącym naturę z duchem. W ten sposób sentymentalizm rousseauski u Pestalozziego przeobraził się w nowy i zarazem twórczy — bo pozytywny — element wychowania. Drugą przesłanką była dominująca rola matki w kształtowaniu wychowawczym potomstwa i wynikająca stąd chęć Pestalozziego dopasowania do niej sztuki wychowania.

W naszych rozważaniach warto raz jeszcze sięgnąć do biograficznych ocen Pestalozziego jako człowieka i myśliciela. Reprezentatywne dla większości omawianych tu prac są opinie Odrzywolskiego, Moszczeńskiej i Wąsika. Według nich u Pestalozziego występował bezwzględny empiryzm w myśleniu i społeczny charakter w działaniu, po wtóre postrzegano go jako intelektualnego dłużnika w stosunku do Rousseau, określano go nawet mianem dyletanta szczególnie w kontekście lepiej filozoficznie wykształconych pisarzy typu Herbart czy Fröbel. Ale było coś, co wyróżniało Pestalozziego. Niepowtarzalna była jego osobowość, w harmonii której Wąsik widział odbicie Sokratesa. To ona stawiała go wyżej niż Rousseau i na równi z Herbartem czy Leibnizem⁴⁵. Z tych ocen wynika swoista dwoistość Pestalozziego. Nieuk, ale genialny, praktyk, ale wznoszący, choć nieporadnic, swą myśl do wyżyn filozofii Kanta, poszukiwacz doskonałej metody, ale czyniący główną zasadą swej pedagogiki ideę miłości. Czy jest to harmonia, o której pisał Wąsik? Być może tak, lecz pełna paradoksów.

Wspólną cechą prac poświęconych Pestalozzemu było także to, że choć tworzone były niezależnie od siebie, zawierały znacznie mniej wewnętrznych sprzeczności interpretacyjnych niż opracowania poświęcone innym pisarzom pedagogicznym. Ponieważ jednak dominującymi swą obszerną twórczością autorami byli W. Bobkowska i Z. Kukulski warto wskazać na jeden moment wśród ich właściwie dość zgodnie brzmiących ocen, który ma znamiona

⁴⁴ H. Radlińska, *Henryk Pestalozzi*, „Opieka nad Dzieckiem” 1927 nr 5, s. 66–67.

⁴⁵ Wąsik wprowadził ciekawy wątek metodologiczny związany z rolą biografii w historii myśli pedagogicznej. Według niego może ona pełnić trzy funkcje: 1) może nie oddawać pełni wielkości danego myśliciela (Herbart, Leibniz), 2) może obniżać ocenę danej postaci (Rousseau, F. Bacon), 3) może wreszcie wyrażać osobowości harmonijne (Sokrates, Pestalozzi). W. Wąsik, *op. cit.*, s. 188.

sprzeczności. Otóż Bobkowska dostrzegając, podobnie jak Kukulski, brak systemu pedagogicznego u Pestalozziego pisała o nim „ten pedagog z krwi i kości”, co należy chyba interpretować — człowiek o wyjątkowych zdolnościach praktycznych. Tymczasem Kukulski właśnie tego mu odmówił⁴⁶. Z logicznego punktu widzenia tylko jedna z tych tez może być prawdziwa i raczej należałoby skłonić się ku stanowisku Bobkowskiej. Następcy i naśladowcy Pestalozziego, którzy wiernie trzymali się jego pism, nie osiągnęli tak znakomych wyników wychowawczych jak on sam.

W znacznie wszechstronniejszych badaniach spuścizny Pestalozziego niż jakiegokolwiek innego myśliciela pedagogicznego interpretatorzy odkrywali różne wady, słabości ale i zalety, pomysły oryginalne. Zaczniemy może od złych stron. Kukulski do słabości jego pedagogiki zaliczył fakt, że nie zbudował on zwartego systemu pedagogicznego. Braki w wykształceniu były źródłem nadmiernej wiary w potęgę subiektywnego doświadczenia, za zupełną pomyłkę uznał poszukiwanie jednej obiektywnej metody kształcenia. W. Wąsik, choć widział w Pestalozzim postać zblizoną do proroka religijnego, podważył dwie naczelné — w jego ujęciu — idee pedagogiczne wielkiego Szwajcara. Nowy duch w sferze edukacji nie mógł doprowadzić do reformy społecznej — w tym punkcie wtórowała mu Moszczeńska — ale także metoda Pestalozziego nie była dlań zupełnie oryginalnym odkryciem, ponieważ założenia metody naturalnej są obecne w XVII-wiecznej pedagogice Jana A. Komeńskiego. Bardziej osobista i chyba nietrafna jest ocena, zgodnie z którą Pestalozzi słabo zaakcentował pierwiastek chrześcijański poszukując religii naturalnej. W dziejach myśli pedagogicznej niejednokrotnie myśliciele odrzucali wszelkie religie pozytywne jako nieuprawnione, jeśli celem wychowania było ukształtowanie w jednostce człowieczeństwa, osobowości wolnych od gorsztu dogmatu. Na naszym gruncie taką postacią był jeden z największych polskich filozofów wychowania Bronisław Trentowski. Ale z drugiej strony inny autor — W. Hofman — postrzegał pedagogizm jako czynnik zbliżający Pestalozziego do instytucji Kościoła, a wcześniej prezentowany Odrzywolski sugerował nawet powiązanie ctyki Pestalozziego z chrześcijańską.

Ta druga, pozytywna strona spuścizny Pestalozziego dla współczesnego czytelnika może wydawać się ważniejsza. Dla nas jest ona wyrazem dążenia do pewnej równowagi, obiektywizmu w ocenach, a zarazem pomostem łączącym przeszłość z terażniejszością. Od strony filozoficznej, doktrynalnej, wskazywano — jak czynił to Wąsik — na przeobrażenie tradycyjnej refleksji i praktyki pedagogicznej. W teorii, według tego autora, pierwszeństwo należało się Rousseau, ale w życie wprowadził te idee Pestalozzi. Jednakże, jak wynika to z naszych badań, ten sąd jest daleko idącym uogólnieniem, tylko w przybliżeniu zgodnym z rzeczywistością. Ustaliliśmy bowiem, że naturalizm rousseauski był tylko punktem wyjścia samodzielnych w istocie poszukiwań Pestalozziego. Kukulski natomiast uznał, że największa wartość tej pedagogiki zawarta była nie w metodzie lecz celu, którym był naturalny, wszechstronny

⁴⁶ W. Bobkowska, *op. cit.*, s. 13; Z. Kukulski, *op. cit.*, s. 130.

i harmonijny rozwój zdolności dziecka. Tu, można powiedzieć, akcent został położony na wartościowe skadniki teorii, czym ówczesna recepcja różniła się od współczesnej. Wśród ocen pozostających w tym obszarze należy wspomnieć jeszcze o stanowisku Odrzywolskiego, który w Pestalozzim widział prekursora pedagogiki eksperymentalnej późniejszej o całe stulecie, choć także rozwijającej się w orbicie literatury niemieckojęzycznej. Podobny sąd o nim jako twórcy tym razem psychologii eksperymentalnej sformułował W. Nowicki. W takim brzmieniu pogląd ten nie jest jednak zgodny z historią psychologii⁴⁷. Można założyć, że przynajmniej pośrednio, poprzez własną spuściznę i twórczość tej pedagogice poświęconą, mógł Pestalozzi stanowić jedno ze źródeł przygotowujących nowe XX-wieczne teorie psychologiczne i pedagogiczne⁴⁸. Między innymi ze jego zasługę poczytuje się ideę oparcia nauczania na zasadzie psychologicznej i środowiskowej. Ta ostatnia — jak pisała Bobkowska — miała być „szkołą radosną”, czym być może sugerowała autorka jakąś formę ideowej więzi z pedagogiką filozoficzną Lombardo-Radice i jego koncepcją *scuola serena*, w której rysunek, praca ręczna i mowa wyrażały przeżycia dzieci. Ta zbieżność z nowszymi kierunkami w pedagogice była jeszcze mocniej widoczna w wyeksponowanej przez Bobkowską idei szkoły ogólnokształcącej. Dzięki reformatorskim ideom praca nauczyciela miała przeobrazić się z „kłątwy w misję społeczną”. Związki z pedagogiką nowego wychowania podkreślali i inni autorzy. Autor kryjący się pod monogramem A. B. uznał, że cała współczesna nauka związana była z pedagogiką Pestalozziego i ten punkt widzenia podzielał również Kukulski, który wywodził pedagogikę początków XX w. od Pestalozziego, natomiast Franciszek Zych oraz W. Nowicki łączyli tę pedagogikę przede wszystkim ze szkołą twórczą i szkołą pracy⁴⁹. Kukulski, który w swych pracach daje bodaj najbardziej miarodajną ocenę, nie ustrzegł się jednak pewnych uproszczeń. Twierdził bowiem, że od Pestalozziego teoria wychowania zajmuje się dzieckiem; jako pierwszy miał on ująć dziecko jako organizm, a wychowanie jako proces. Jest to pozorna prawda, ponieważ przed nim procesualny, hierarchiczny charakter wychowania uzasadnił, mało przez polskich historyków wychowania znany, Immanuel Kant. I jemu przypisałibyśmy palmę pierwszeństwa w tym zakresie. Również z Kantem należy wiązać dynamiczne ujęcie

⁴⁷ Twórcą laboratorium psychologii doświadczalnej był według Pietera W. Wundt, eksperymentalnej psychologii pedagogicznej E. Meumann. J. Pieter, *Historia psychologii*, Warszawa 1976, s. 134—135; U. Żegleń za twórcę pierwszego laboratorium psychologii eksperymentalnej uważa A. Meinongu w: red. B. Skarga, *Przewodnik po literaturze filozoficznej XX wieku*, t. 2, Warszawa 1994, s. 355.

⁴⁸ Warto w tym miejscu zaznaczyć, że w opinii Odrzywolskiego Pestalozzi zdawał sobie sprawę ze słabości stanowiska empirycznego; miał pewność co do faktów (własnych doświadczeń), ale nie wobec uogólnień. M. Odrzywolski, *op. cit.*, s. 5.

⁴⁹ A. B., *Pestalozzi*, „Przegląd Oświatowy” 1927 nr 10, s. 266—267. F. Zych, *Henryk Pestalozzi. W setną rocznicę zgonu*, „Nasz Głos” 1927 nr 2, s. 24. W. Nowicki, *op. cit.*, s. 43. Bobkowska jako elementy wspólne szkoły twórczej i pedagogiki Pestalozziego wymieniała ekspresję plastyczno-manualną, obserwację środowiska oraz swobodny rozwój przez zabawę. W. Bobkowska, *Prądy...*, s. 68.

nowoczesnej pedagogiki. W idei oświecenia i tzw. moralizowania zawarta była myśl, aby szkoła nie tyle uczyła co rozwijała.

Najbardziej jednak rozwiniętym elementem ocen stanowiska Pestalozziego były próby doprecyzowania jego znaczenia w dziejach. W sensie instytucjonalnym wpłynął on na rozwój szkolnictwa elementarnego w Europie, a szczególnie w Szwajcarii i Niemczech, państwo zainteresowało się kształceniem publicznym, wyraźniej do głosu doszła idea powszechności kształcenia. Stąd już tylko krok do pytania o aktualność pedagogiki Pestalozziego. Sztern wyraził zbyt skrajny pogląd, jakoby pedagogika Rousseau była historyczna, a tylko Pestalozziego aktualna. Jest to nie tylko niezgodne z ocenami źródłowymi pedagogiki Rousseau, ale także tu wykazanymi związkami między obu pedagogami. Ową aktualność widziano — według Odrzywolskiego — w oświacie dla ludu, w pedagogice empirycznej, w respektowaniu zasady podmiotowej aktywności, w kształceniu samodzielności. Tę ostatnią Sztern interpretował w kategoriach etycznych jako samodzielność moralną wynikającą z hartu woli. Idąc za Fryderykiem Paulsenem wyjaśniał pestalozziańską ideę wychowania jako „pomoc ku samopomocy”. Groszlikowa eksponowała znikomą dyscyplinę w jego placówkach jako wartość pozytywną i zarazem aktualną. Moszczeńska widziała w walce z rutyną szkoły tradycyjnej zarówno siłę, jak i słabość jego poglądów, co pośrednio wyrażało również ostrożny krytycyzm wobec ówczesnych postulatów pedagogiki radykalnej. Nowicki natomiast docenił osiągnięcia tego pedagoga w walce z werbalizmem. Jakby rozwinięciem powyższego poglądu była teza Bobkowskiej, że czytanie i pisanie w szkole Pestalozziego nie odgrywało dominującej roli, czym przypominało autorce najnowsze prądy w pedagogice. Trafnym spostrzeżeniem było wskazanie przez Szterna znaczenia pracy w wychowaniu. Tak, jak w koncepcjach Nowego Wychowania, praca u Pestalozziego nie była celem samym w sobie, lecz środkiem rozwoju sił wrodzonych i godności człowieka.

Istotnym aspektem badań nad krytycznymi rozbiorami pedagogiki Pestalozziego dokonanyymi przez innych autorów było odszukanie takich ustępów, w których podejmowano próbę wniknięcia w głębsze pokłady jego myśli i prostowano pozorne sprzeczności. Miejsce takie znajdujemy u Bobkowskiej i Szterna, którzy w idiograficznej prezentacji zagadnienia są zgodni. Gdy próbowano osądzić jego twórczość w szerszym kontekście, wskazywano na najbardziej charakterystyczne trendy w drugiej połowie XVIII w., na dążenia fizjokratów do nadania szkole parafialnej charakteru utylitarnego. W tym miejscu drogi obojga autorów rozchodzą się. Bobkowska sugerując, że Pestalozzi dodał do owych tendencji idee humanitarne i społeczne, wyrażała ukrytą akceptację dla stawiania znaku równości między utylitaryzmem a szkołą ludową, natomiast Sztern widział w tym pewne uproszczenie, które już w tamtych czasach sprowadzane było do aporii wychowania ogólnoludzkiego i edukacji utylitarno-zawodowej. W wykładni Szterna zawód nie miał

charakteru czysto praktycznego. „Wychowanie zawodowe [...] nie stoi w sprzeczności z jego ideałem ogólnoludzkiego wychowania, lecz [...] powinno być narzędziem konkretnym, które nadaje idei czystego człowieczeństwa dopiero barwy życiowej. [...] Chodzi więc w gruncie rzeczy o praktyczno-życiowe zastosowanie ideału człowieczeństwa do warunków życia”⁵⁰. Zapoznając się z interpretacją tego autora odnosi się wrażenie, że bliska była mu wykładnia wykształcenia ogólnego, dana przez znanego w tamtym czasie w Polsce Georga Kerschensteinera. Generalizując można stwierdzić, że wszyscy badani tu komentatorzy poglądów pedagogicznych Pestalozziego uznawali go za twórcę — a w wersji łagodniejszej — reprezentanta pedagogiki socjalnej, ludowej, elementarnej.

Intepretowane tu teksty mają kilka cech charakterystycznych wyróżniających badania nad Pestalozzim spośród całej literatury czasopiśmiennej badanego okresu. Po pierwsze, uderza ogromna w porównaniu z innymi postaciami ilość tekstów. Po wtóre, mamy takich autorów, jak W. Bobkowska i Z. Kukulski, którzy napisali po kilka znaczących opracowań. Prace te dają się uporządkować według pierwiastków dominujących jako rozprawy prezentujące przede wszystkim warstwę personalną, biograficzną, następnie teoretyczną z bogatym arsenalem interpretacji historycznych, w mniejszym stopniu filozoficznych i klasyfikacyjnych. Osobną grupę stanowią prezentacje wytworów materialnych — tu mieszczą się pisama samego Pestalozziego i literatura poświęcona jego dziełom. Warto zauważyć, że w przypadku tego myśliciela mamy rozprawy pisane z różnych pozycji naukowych, są tu prace historyków, pedagogów, filozofów, także nauczycieli gimnazjalnych. Wielość punktów obserwacji tego, co nosi miano metody Pestalozziego, prowadziła do bogactwa eksponowanych szczegółów, specyficznych ujęć podobnych zagadnień. Prace biograficzne powstały głównie jako opracowania rocznicowe z zachowaniem specyficznych cech tego typu rozpraw. Warstwa krytyczna, analityczna jest w nich uboższa, a dana postać, bohater artykułu urasta, czasem niezasłużenie, do rangi postaci pierwszoplanowej w dziejach ludzkości. Ten pomnikowy charakter był konsekwencją pewnej powierzchowności w stawianiu problemu badawczego oraz idiograficznego i alienującego sposobu tworzenia narracji. Pozostałe jednak warstwy dały pogłębioną interpretację pedagogiki Pestalozziego, czasem z odniesieniem do historycznego rozwoju jego nauki. Dzięki nim mogliśmy przybliżyć wewnętrzne przeobrażenia, jakie dokonały się w pedagogice ostatnich dwóch stuleci. Praca ta z oczywistych względów w żaden sposób nie zamyka dyskusji nad Pestalozzim, a wręcz odwrotnie — może stanowić początek, otwarcie nowej dyskusji, ale opartej już na innej — metahistorycznej — podstawie metodologicznej.

⁵⁰ M. Szttern, *op. cit.*, s. 214—215.

