

DZIECKO W HISTORII

MIĘDZY GODNOŚCIĄ A ZNIEWOLENIEM

Tom 2

Godność jako źródło
naszego człowieczeństwa



Redakcja naukowa

Elwira J. Kryńska, Łukasz Kalisz, Agnieszka Suplicka

DZIECKO
W HISTORII
MIĘDZY GODNOŚCIĄ
A ŻNIEWOLENIEM

DZIECKO W HISTORII

2

Redaktor naukowy serii
Prof. dr hab. Elwira J. Kryńska

Komitety redakcyjne serii
Elwira J. Kryńska (przewodnicząca),
Agnieszka Suplicka (sekretarz),
Łukasz Kalisz (sekretarz),
Joanna E. Dąbrowska, Urszula Wróblewska

DZIECKO W HISTORII

MIĘDZY GODNOŚCIĄ A ZNIEWOLENIEM

Tom 2

Godność jako źródło
naszego człowieczeństwa

Redakcja naukowa

Elwira J. Kryńska, Łukasz Kalisz, Agnieszka Suplicka



Białystok 2022

Recenzenci:
dr hab. Katarzyna Dormus, prof. UP
dr hab. Dariusz Szewczuk (UMCS)

Na okładce wykorzystano ilustrację Jana S. Miklaszewskiego.
W książce wykorzystano ilustracje Moniki Żeromskiej oraz Jana S. Miklaszewskiego
pochodzące ze zbiorów Muzeum Narodowego w Kielcach.

Opracowanie graficzne: Roman Sakowski
Redakcja i korekta: Elżbieta Kozłowska-Świątkowska
Redakcja i korekta (jęz. angielski): Marcin Pędich
Redakcja techniczna i skład: Roman Sakowski

© Copyright by Uniwersytet w Białymstoku, Białystok 2022

DOI: 10.15290/dhmgz.02.2022

Wydanie publikacji sfinansowano ze środków
Wydziału Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku

ISBN 978-83-7431-745-0

Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku
ul. Świerkowa 20B, 15-328 Białystok
tel. (85) 745 71 20, (85) 745 71 02, (85) 745 70 59
<http://wydawnictwo.uwb.edu.pl> e-mail: wydawnictwo@uwb.edu.pl

Druk i oprawa: volumina.pl sp. z o.o.

Spis treści

Contents	9
-----------------------	---

WPROWADZENIE

Elwira J. Kryńska, Agnieszka Suplicka Dziecko w historii – jako główna idea podjętych rozważań	15
Łukasz Kalisz Jubileusz 40-lecia Katedry Historii Wychowania Uniwersytetu w Białymstoku i jej humanistyczny szacunek dla człowieka	29

1. Z OSTATNIEJ CHWILI – BEZWZGLĘDNA INWAZJA ROSJI NA UKRAINĘ

Jerzy Nikitorowicz Kultura pokoju jako zadanie edukacyjne w ustawicznym procesie kształtowania się tożsamości	43
Elwira J. Kryńska Nie chcemy umierać – mówią dzieci	59
Elwira J. Kryńska Deportacje i zniewolenie polskich dzieci wywiezionych w głąb Związku Sowieckiego w latach 1939–1941	67
Halina M. Wróblewska „W każdym człowieku jest jakby cały świat”. Wokół (u)traconych wartości w dobie kryzysu	95

2. PRAWA DZIECKA W DOKTRYNIE I PRAKTYCE

Stanisław Gałkowski	
Antropologiczne uprawomocnienie praw dziecka?	111
Andrei Harbatski	
Socjalizacja jako mechanizm kształtowania tożsamości dziecka	125
Edward Walewander	
Dziecko w historii zbawienia	141
Marek Kowalczuk	
Dziecko jako wzór w nauczaniu Jezusa	155
Monika Falkowska	
Godność dziecka w wymiarze duchowości katolickiej	173
Małgorzata Głowska-Sołdatow	
Idea autonomii ucznia – perspektywa edukacji wczesnoszkolnej	189
Magdalena Bartoszewicz	
Wspieranie autonomii dzieci przez rodziców w percepcji uczniów w młodszym wieku szkolnym	203
Danuta Kamilewicz-Rucińska	
Uczniowie szkół polskich na Litwie – wolni, aczkolwiek zniewaleni	221

3. W OBRONIE GODNOŚCI DZIECKA – ODNIESIENIA HISTORYCZNE I LITERACKIE

Ewa Kula	
„Dobrą zbudowaliśmy sobie szkołę”. Cele samokształcenia młodzieży gimnazjalnej w Królestwie Polskim we wspomnieniach ludzi nauki	239
Adam Massalski	
Kary fizyczne stosowane w szkołach Królestwa Polskiego w XIX wieku	255
Czesław Galek	
Troska o zdrowie dzieci i młodzieży w II połowie XIX wieku w świetle literatury beletrystycznej i pamiętnikarskiej	275
Ewa Chludzińska	
Nauczyciele tajnego nauczania przeciwko totalitarnemu zniewoleniu i w obronie godności dziecka (na przykładzie Ziemi Łomżyńskiej)	291

Anna Józefowicz

Godność i zniewolenie dziecka. Zróżnicowane oblicza zjawiska
w literaturze pięknej 313

4. MIĘDZY OGRANICZENIEM A WSPARCIEM**Marzena Pękowska**

Dziecko z niepełnosprawnością w zakładach specjalnych w Polsce
w latach 1918–1939. Warunki socjalno-bytowe 337

Agnieszka Suplicka

Główne kierunki pomocy dzieciom i młodzieży w Polsce międzywojennej
na przykładzie działalności Stowarzyszenia Rodzina Kolejowa 361

Joanna Szymanowska

Lebenswelt dziecka z niepełnosprawnością 379

Lidia Dakowicz, Andrzej Dakowicz

Psychologiczno-pedagogiczna analiza funkcjonowania systemów
rodziny z przewlekle chorym dzieckiem 393

Beata Boćwińska-Kiluk

Psychologiczne dezyderaty godności w historii resocjalizacji
niedostosowanej młodzieży 411

**5. GODNOŚĆ I ZNIEWOLENIE Z PERSPEKTYWY
MŁODYCH ADEPTÓW NAUKI****Jakub Rurka**

Zarys podwójnych standardów praw dziecka w świetle przepisów
Kodeksu Napoleona 429

Urszula Kulikowska

Rola autorytetów w kształtowaniu postaw dzieci wobec problematyki
wielokulturowości 443

John Njeru M. Maringa

Związek między kulturą Masajów a edukacją dziewcząt: przypadek
hrabstwa Narok North w Kenii 453

Justyna Konopelko

Wspierać, czy wychowywać? – Rozłam (anty)pedagogiczny XX wieku
a kształcenie przyszłych pedagogów 463

Kinga Siemieniuk

Rodzina zastępcza w Wielkiej Brytanii 471

Bibliografia 481

Summary 523

Noty o autorach 527

Contents

INTRODUCTION

Elwira J. Kryńska, Agnieszka Suplicka The Child in History as the Main Idea of the Considerations	15
Łukasz Kalisz Jubilee of the 40th Anniversary of the Department of the History of Education at the University of Białystok and its Humanistic Respect for People	29

1. LATEST NEWS – RUSSIA’S RUTHLESS INVASION OF UKRAINE

Jerzy Nikitorowicz The Culture of Peace as an Educational Task in the Continuous Process of Shaping Identity	43
Elwira J. Kryńska We Don’t Want to Die, Say the Children	59
Elwira J. Kryńska Deportations and Enslavement of Polish Children Deported into the Soviet Union in 1939–1941	67
Halina M. Wróblewska “In Every Person there as if a Whole World”. Lost Values in Times of Crisis	95

2. CHILDREN'S RIGHTS IN DOCTRINE AND PRACTICE

Stanisław Gałkowski

The Anthropological Foundation of the Rights of the Child?..... 111

Andrei Harbatski

Socialization as a Mechanism for Shaping a Child's Identity..... 125

Edward Walewander

The Child in the History of Salvation..... 141

Marek Kowalczyk

The Child as a Paradigm in Jesus's Teaching 155

Monika Falkowska

The Dignity of a Child in Catholic Spirituality 173

Małgorzata Głoskowska-Sołdatow

The Idea of Student Autonomy – the Perspective of Early
School Education 189

Magdalena Bartoszewicz

Parents Supporting Children's Autonomy: the Perception of Younger
School Age Pupils..... 203

Danuta Kamilewicz-Rucińska

Students of Polish Schools in Lithuania – Free but Enslaved..... 221

3. IN DEFENSE OF THE DIGNITY OF THE CHILD – HISTORICAL AND LITERARY REFERENCES

Ewa Kula

“We've Built a Good School for Ourselves”. Aims of Self-Education
of Junior High School Students in the Kingdom of Poland in the
Memories of People of Science..... 239

Adam Massalski

Physical Punishments Used in Elementary and Secondary Schools in
the Territory of the Congress Kingdom of Poland in the 19th Century..... 255

Czesław Galek

Caring for the Health of Children and Young People in the Second Half
of the 19th Century in the Light of Memoir and Fiction Literature 275

Ewa Chludzińska

Secret Teaching – Teachers Against Totalitarian Enslavement and
in Defense of the Dignity of Children and Students (Based on the
Example of the Łomża Region) 291

Anna Józefowicz

The Dignity and Enslavement of the Child. Diverse Faces
of the Phenomenon in Belles-Lettres 313

4. BETWEEN RESTRAINT AND SUPPORT**Marzena Pękowska**

Disabled Children in Schools and Special Institutions in Poland
in 1918–1939. Social and Living Conditions 337

Agnieszka Suplicka

Main Directions of Helping Children and Youth in Poland in the
Interwar Period; based on the Example of the Activity of the Railway
Family Association 361

Joanna Szymanowska

Lebenswelt of a Child with Disability 379

Lidia Dakowicz, Andrzej Dakowicz

Psychological and Pedagogical Analysis of the Functioning of Family
Systems with a Chronically ill Child 393

Beata Boćwińska-Kiluk

Psychological Desiderata of Dignity in the History of Social Rehabilitation
and Correction of Maladjusted and Delinquent Youths 411

**5. DIGNITY AND ENSLAVEMENT FROM THE PERSPECTIVE
OF YOUNG SCHOLARS****Jakub Rurka**

The Double Standards of Children's Rights in Light
of the Napoleonic Code – a Draft Overview 429

Urszula Kulikowska

The Role of Authority Figures in Shaping Children's Attitudes towards
the Issue of Multiculturalism 443

John Njeru M. Maringa

The Nexus between the Maasai Culture and the Education
of Girls: the Case of Narok North Sub-county, Kenya..... 453

Justyna Konopelko

To Support or to Educate? – The (Anti)pedagogical Split
of the 20th Century and the Education of Future Educators..... 463

Kinga Siemieniuk

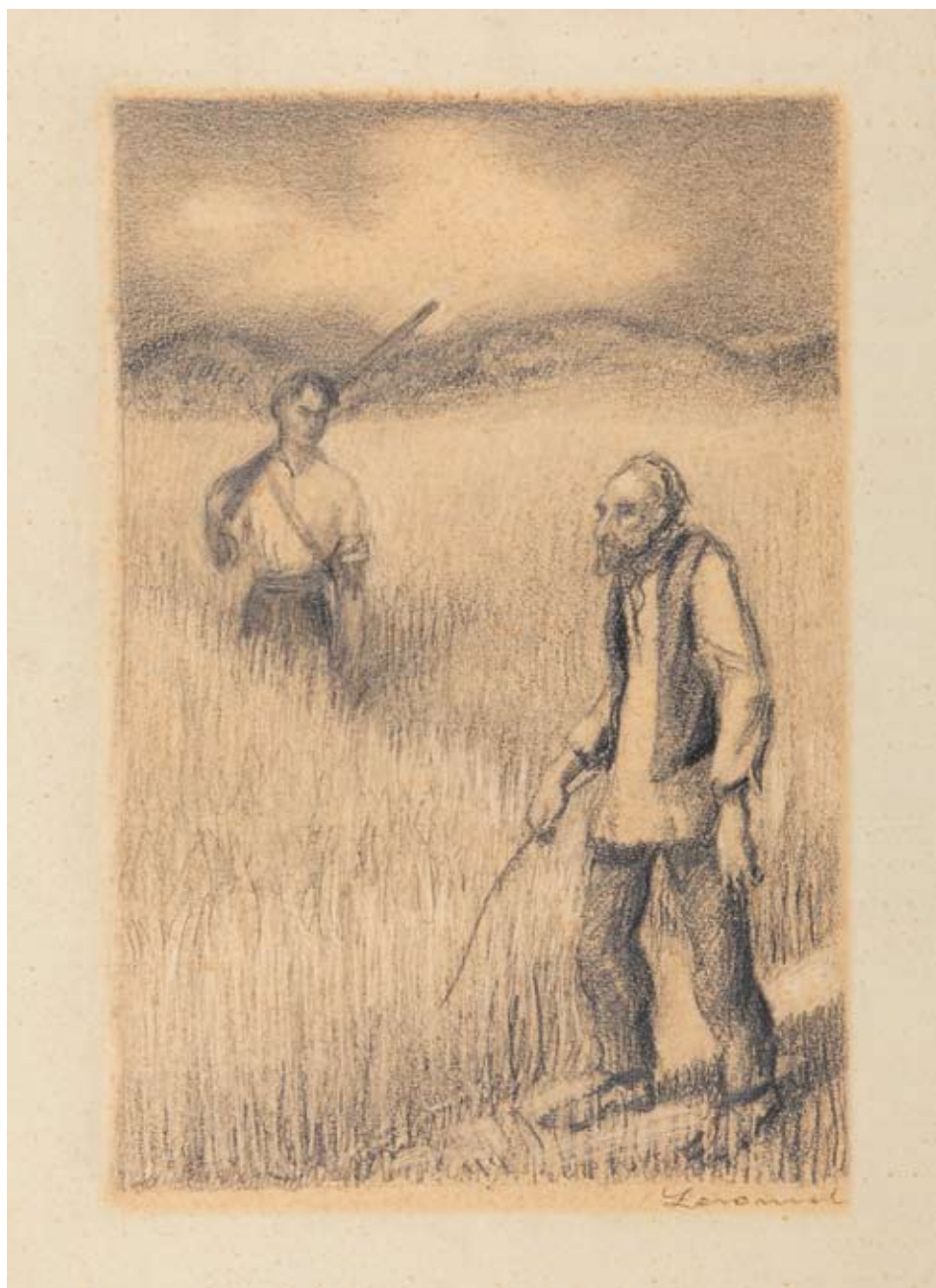
Foster Families in Great Britain..... 471

Bibliography..... 481

Summary..... 523

Notes about the Authors..... 527

WPROWADZENIE



Ilustracja do powieści *Szyfowe prace* S. Żeromskiego, autorstwa Moniki Żeromskiej (Muzeum Narodowe w Kielcach, MNKI/Ż/523).

Elwira J. Kryńska

ORCID 0000-0001-6181-2414

Agnieszka Suplicka

ORCID: 0000-0002-7107-0327

DOI: 10.15290/dhmgz.02.2022.01

Dziecko w historii – jako główna idea podjętych rozważań

The Child in History as the Main Idea of the Considerations

STRESZCZENIE: akcentując wątek jubileuszowy, podjęliśmy kolejną dysputę akademicką poświęconą godności osobowej, osobowościowej i osobistej dziecka w sytuacji zniewolenia, utraty wolności, swobody – całkowitej zależności od innych. Może to być zniewolenie, dotyczące różnych sfer życia ludzkiego, np. fizyczne ograniczenie, tzn. uzależnienie czyjegoś zdrowia i życia od woli drugiego człowieka, czy też zniewolenie umysłu, prowadzące do zatarcia własnej osobowości, godności na skutek różnorodnych czynników, w tym – jak twierdził Karl Jaspers – „rozbitcia człowieka na dwie osoby” pod wpływem olbrzymiej presji ideologicznej. Powoduje to, że dzieciństwo jako zjawisko dotyczące każdego człowieka bywa nadal zawłaszczane i zniewalane w najróżniejszy sposób, ztracając swój niepowtarzalny, indywidualny, podmiotowy charakter, mimo że humanistyczne ujęcie egzystencji ludzkiej staje się dziś szczególnie ważne i – może – najbardziej ludziom potrzebne.

SŁOWA KLUCZOWE: dziecko, godność, zniewolenie

ABSTRACT: Emphasizing the jubilee theme, we undertook another academic dispute devoted to the personal dignity of a child in a situation of restrictions, loss

of freedom – complete dependence on others. It can mean restrictions concerning various spheres of human life, for example, physical limitation, i.e. making someone's health and life dependent on the will of another, or restrictions of the mind leading to the blurring of one's personality and, dignity due to various factors, including – as Karl Jaspers claimed – “breaking a man in two” under the influence of enormous ideological pressure. As a result, childhood, as a phenomenon affecting every human being, is still appropriated and enslaved in various ways, losing its unique, individual, subjective character, despite the fact that the humanistic approach to human existence is becoming especially important and – perhaps – most needed by people today.

KEYWORDS: child, dignity, restrictions

Celem publikacji pod tytułem *Dziecko w historii – między godnością a zniewoleniem* jest refleksja nad poszanowaniem praw dziecka i jego sytuacją na przestrzeni dziejów. Jest to kolejne opracowanie z serii *Dziecko w historii*. Pierwszy tom, opisujący dzieje dziecka został zatytułowany *Dziecko w historii – wątek korczakowski*. Następny był związany z Jubileuszem 1050. rocznicy Chrztu Polski i ukazał się pod tytułem *Dziecko w historii – w kręgu kultury chrześcijańskiej*. Celem trzeciego było upamiętnienie 100. rocznicy odzyskania przez Polskę niepodległości, jego tytuł *Dziecko w historii – sytuacja dziecka w odrodzonym państwie polskim*.

Uczyniliśmy głównym hasłem – *Dziecko w historii* – ponieważ dzieciństwo jako odrębna kategoria zostało wydzielone dopiero w XVII–XVIII wieku. Zdaniem Philippe'a Ariesa – pierwszego badacza dzieciństwa, który traktował je jako zjawisko konstruowane społecznie i historycznie, a nie tylko biologicznie (w pracy *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach; L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*)¹ przez stulecia problematyka dziecięca była niezauważana i niedoceniana, także z tego powodu, że życie rodzinne we współczesnym sensie – oparte na intymności i uczuciach – pojawiło się dopiero w późniejszych stuleciach. Można też uznać, że problematyka

¹ P. Aries, *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris 1960.

dziecięca była marginalizowana z powodu przekonania, iż z dzieciństwem nie są związane istotne dla humanistyki, wymagające zgłębienia, problemy badawcze. Zgodnie bowiem z badaniami historyków, „dzieci nie istniały od zawsze”². Zdaniem niektórych badaczy, zostały „wynalezione”, według innych – „odkryte”³. dopiero w XIX wieku. Wcześniej społeczność dorosłych nie dostrzegała konieczności wyodrębniania specyficznych dla wieku dziecka ról, oczekiwań i potrzeb⁴. Nie akcentowano wyraźnie różnic między dziećmi a dorosłymi i nie istniała także odrębna idea dzieciństwa. Za dziecko bowiem uważano młodego człowieka do tej pory, dopóki nie mógł się obejść bez pomocy innych⁵. Gdy tylko dziecko wyrastało z okresu niepewności, naznaczonego zagrożeniem wczesną śmiercią, która wśród dzieci była wówczas zjawiskiem normalnym⁶, stawało się od razu młodym człowiekiem, bez okresów przejściowych.

Jednakże w 1900 roku w kulturze europejskiej za sprawą szwedzkiej feministki i pedagoga – Ellen Key oraz zwolenników tzw. Nowego Wychowania dokonano się przewartościowanie problematyki związanej z dzieckiem i dzieciństwem. Zwolennicy Nowego Wychowania – dziecko i jego rozwój postawili w centrum swoich zainteresowań. Uznali też, że głównym celem wychowania powinno być zapewnienie dziecku możliwości rozwoju jego indywidualności⁷. Za wychowaniem jak najbardziej zindywidualizowanym opowiadała się Ellen Key i marzyła, że wiek XX będzie „stuleciem dziecka”, w którym zgodnie z koncepcją Nowego Wychowania dojdzie do ukształtowania nowego człowieka, a przez to świat stanie się szczęśliwszy i lepszy. Głosząc niemal kult dziecka, przyznawała mu prawo do samorozwoju i przeżywania własnego dzieciństwa oraz opieki, wychowania i edukacji, a także do wyboru rodziców⁸.

² R. Farson, *Polityka dzieciństwa*, [w:] K. Blusz (red.), *Edukacja i wyzwolenie*, Kraków 1992, s. 40.

³ M. Szczepska-Pustkowska, *Kategoria dzieciństwa – od Ellen Key do współczesności*, „Edukacja i Dialog” 1997, nr 7.

⁴ Ibidem.

⁵ P. Aries, *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*, przeł. M. Ochab, Gdańsk 1995, s. 37, 44.

⁶ Ibidem, s. 48.

⁷ B. Matyjas, *Dzieciństwo w kryzysie. Etiologia zjawiska*, Warszawa 2008, s. 17.

⁸ E. Key, *Stulecie dziecka*, przeł. I. Moszczeńska, Warszawa 1928, s. 152-194.

Niestety, wiek XX, mimo szlachetnych zamierzeń i rozwijającego się progresywizmu, uznaje się za okres „zniewolonego dzieciństwa”⁹. Dzieci wraz z dorosłymi doświadczały okrucieństw wojennych, nie ustrzeżono ich od głodu, wyzysku i poniżenia. Wydawało się, że postępujący proces demokratycznej transformacji świata, zwłaszcza tzw. świata zachodniego odsuwa w przeszłość makabryczne i przerażające doświadczenia wojenne minionego wieku. Tymczasem bezpieczeństwo Europy i świata w trzeciej dekadzie XXI wieku po raz kolejny jest zagrożone przez autorytarny reżim Rosji. W dniu 24 lutego 2022 roku Federacja Rosyjska rozpoczęła inwazję na Ukrainę – jest to eskalacja wojny trwającej od 2014 roku. Prezydent Rosji strasząc użyciem broni jądrowej, grożącej całkowitym unicestwieniem ludzkości, rozpoczął największy konflikt zbrojny od czasu II wojny światowej. Generalny sekretarz NATO Jens Stoltenberg, przebywający z wizytą w Polsce (1 marca 2022), stwierdził: „Putin w ten sposób zrujnował pokój w Europie”. (!) Z kolei Ludmyła Denisowa, ukraińska rzecznik praw człowieka, podkreśliła że „wróg z niespotykaną brutalnością niszczy domy, szpitale, przedszkola i szkoły”. Ze względu na nasilający się konflikt i eskalację działań wojennych zdrowie i życie, w tym 7,5 mln dzieci Ukrainy jest zagrożone. Rosja wybrała wojnę, pomimo tego, że jest stałym członkiem Rady Bezpieczeństwa Organizacji Narodów Zjednoczonych, organizacji odpowiedzialnej za utrzymanie pokoju i bezpieczeństwa na świecie. Rosyjska inwazja na Ukrainę trwa, mimo że członkiem ONZ, według artykułu 4. Karty Narodów Zjednoczonych może być „każde państwo miłujące pokój, które przyjęło zobowiązania zawarte w Karcie” i „jest w stanie je wypełniać”. W wyniku rosyjskiego ataku giną dzieci, mimo że Zgromadzenie Ogólne ONZ 20 listopada 1989 roku przyjęło Konwencję o prawach dziecka, międzynarodowy dokument, obowiązujący we wszystkich państwach świata (oprócz USA), w którym spisano

⁹ W. Theiss, *Zniewolone dzieciństwo*, Warszawa 1996; E.J. Kryńska, *Skazane za patriotyzm. „Druga konspiracja” na Białostoczyźnie*, Białystok 2012. Barbara Smolińska-Theiss zajęła się obrazem dziecka i jego życia w środowisku małego miasta w okresie przemian politycznych i gospodarczych w Polsce po 1989 roku oraz wynikających z nich zjawisk rozwarstwienia gospodarczego. B. Smolińska-Theiss, *Dzieciństwo w małym mieście*, Warszawa 1993; W. Theiss, *Zniewolone dzieciństwo: socjalizacja w skrajnych warunkach społeczno-politycznych*, Warszawa 1996.

wszystkie prawa dziecka, w tym: prawo do życia i rozwoju, prawo do wolności, godności, szacunku, nietykalności osobistej, prawo do wolności od przemocy fizycznej lub psychicznej¹⁰. Dochodzi do pogwałcenia podstawowego prawa do życia, wolności i nietykalności osobistej dzieci, mimo że już trzydzieści lat wcześniej przed przyjęciem Konwencji praw dziecka – 20 listopada 1959 roku, na XIV sesji Zgromadzenie Ogólne ONZ uchwaliło Deklarację praw dziecka¹¹ – zbiór postulatów dotyczących zapewnienia dzieciom właściwych warunków życia i rozwoju. Uznano bowiem, iż głównym celem Deklaracji jest realizacja przekonania, iż „ludzkość powinna dać dziecku to, co ma najlepsze” oraz zapewnić mu „szczęśliwe dzieciństwo i korzystanie, zarówno w jego interesie, jak i w interesie społeczeństwa, z [określonych w niej] praw i swobód”¹²; uznaje ona dzieci za podmioty praw człowieka¹³. U podstaw ideowych najważniejszych dokumentów chroniących prawa dziecka legła myśl Janusza Korczaka, przeciwnika kar cielesnych i innych metod przemocy psychicznej i fizycznej, który domagał się podmiotowego traktowania dziecka z poszanowaniem jego godności i praw. Dziecko w pedagogice Korczaka jest osobą, obywatelem i partnerem dorosłego, ponieważ „dziecko to człowiek, a nie kandydat na człowieka” – jak mówił Janusz Korczak.

Jego zdaniem, „nie ma dzieci, są ludzie”. I to jest prawda. „Dziecko to także człowiek tylko, że jeszcze mały...”. Przecież każdy dorosły kiedyś również był dzieckiem. Tak więc, podobnie jak każdy dorosły, dziecko jest właścicielem pewnych praw i wolności. Nazywają się one prawami człowieka¹⁴.

Najobszerniejszy katalog tych praw dziecka zawiera Konwencja o prawach dziecka, która jest obecnie dokumentem stojącym na straży przestrzegania praw dziecka. Jak słusznie zauważa jedna z nauczycielek w Koninie, *Konwencja o Prawach Dziecka* jest „uniwersalnym

¹⁰ Konwencja o prawach dziecka, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r. Dz.U. 1991 nr 120, poz. 526.

¹¹ Deklaracja praw dziecka, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1959 r.

¹² A. Kłafkowski, *Prawo międzynarodowe publiczne*, Warszawa 1979, s. 283.

¹³ J. Krukowski, *Kościół i państwo: podstawy relacji prawnych*, Lublin 1993, s. 187.

¹⁴ J. Korczak, *Pisma wybrane*, t. 3, wybór A. Lewin, Warszawa 1978, s. 57-79; Idem, *Dzieła*, t. 7: *Jak kochać dziecko. Momenty wychowawcze. Prawo dziecka do szacunku*, Warszawa 1993, s. 427-462.

instrumentem, nie tylko chroniącym te prawa, ale pozwalającym na uświadomienie ludziom wartości ich dzieciństwa, a tym samym człowieczeństwa. Im więcej w świecie przestrzeganych Konwencji o prawach dziecka, tym mniej krzywd wyrządzanych ludziom¹⁵.

Gwałtowne zliberalizowanie pozycji dziecka spowodowało, że dzieci są nadal przedmiotem różnorodnych oddziaływań ze strony dorosłych aż do granic zawłaszczenia dzieciństwa. Dostrzegamy coraz częściej, że zostało ono zagrożone i zubożone przez nowe formy wyzysku i izolacji oraz postępującej destrukcji świata wartości, w którym żyjemy. Literatura donosi o „zaginięciu” dzieciństwa lub jego degradacji, chociaż tak bardzo staramy się je chronić¹⁶.

Coraz liczniejsze opracowania powstające na świecie mówią o dzieciństwie, które jest eliminowane, skracane, komercjalizowane, skolaryzowane, dezintegrowane, kolonizowane, patologizowane, biurokratyzowane, technologizowane, któremu dorośli starają się nadać cechy dorosłości (*adult sized childhood*). Mimo postępu, jaki poczyniły społeczeństwa od przełomowych momentów, które doprowadziły najpierw do wynalezienia, później do odkrycia i przewartościowania problematyki dziecka i dzieciństwa, dzieciństwo jako zjawisko dotyczące każdego człowieka bywa nadal zawłaszczane i zniewalane w najróżniejszy sposób, zatracając swój niepowtarzalny, indywidualny podmiotowy charakter¹⁷.

Z tego powodu zaproponowaliśmy podjęcie interdyscyplinarnej debaty naukowej pod hasłem *Dziecko w historii – między godnością a zniewoleniem*. Niestety, w ostatnim czasie doniosłość tej problematyki została potwierdzona w sposób wstrząsający – doszło do bezwzględnej inwazji Rosji na Ukrainę. Po raz kolejny, śmiertelna machina rosyjskiego reżimu doprowadza do przerażających zbrodni, nie omijając dzieci. Rosyjski najeźdźca nie przestrzega nie tylko podstawowych praw konfliktów zbrojnych, ale najnormalniejszych praw ogólnoludzkich.

Akcentując wątek jubileuszowy (monografia *Dziecko w historii* jest powiązana z Jubileuszem 40-lecia istnienia Katedry/Zakładu Historii

¹⁵ J. Pietrzyk, *Dziecięce obywatelstwo*, „Koniński Kurier Oświatowy” 2012, R. 20, nr 3-4 (98-99), s. 7.

¹⁶ M. Szczepska-Pustkowska, *Kategoria dzieciństwa – od Ellen Key do współczesności*, „Edukacja i Dialog” 1997, nr 7.

¹⁷ Ibidem.

Wychowania Wydziału Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku) zaprosiliśmy do podjęcia wspólnego namysłu nad kwestią godności i zniewolenia, ponieważ godność jako jedna z kluczowych wartości przyrodzona i niezbywalna stanowi kwintesencję działań naukowych białostockiego zespołu historyków wychowania. Podkreślił to we wprowadzeniu Łukasz Kalisz akcentując *Jubileusz 40-lecia Katedry Historii Wychowania Uniwersytetu w Białymstoku i jej humanistyczny szacunek dla człowieka*. W naszym dorobku naukowym zniewolenie i godność jednostki to motywy kluczowe. Przy czym mamy na uwadze godność osobową, osobowościową i osobistą dziecka w sytuacji zniewolenia, utraty wolności, swobody – całkowitej zależności od innych. Może to być zniewolenie dotyczące różnych sfer życia ludzkiego, np. fizyczne ograniczenie, tzn. uzależnienie czyjegoś zdrowia i życia od woli drugiego człowieka, czy też zniewolenie umysłu prowadzące do zatarcia własnej osobowości, godności na skutek różnorodnych czynników, w tym – jak twierdził Karl Jaspers – „rozbicia człowieka na dwie osoby” pod wpływem olbrzymiej presji ideologicznej.

Jesteśmy przekonani, ponieważ publikacja ma wymiar interdyscyplinarny i międzynarodowy, że pojęcie godności ludzkiej zostanie dookreślone z punktu widzenia różnych dyscyplin naukowych, zwłaszcza że fenomen godności inspirował już filozofów i myślicieli starożytnych, inspirowała również dziś przedstawicieli różnych obszarów nauki, w tym etyków, bioetyków, lekarzy, pedagogów, psychologów i prawników¹⁸.

Warto przypomnieć, że pojęcie godności wywodzi się z łacińskiego terminu *dignitas*, który oznaczał godność, poważanie, szacunek¹⁹. Tym terminem określano godność człowieka, jak i godność osobistą. Godność człowieka z kolei rozumiano jako cechy gatunku, które przysługiwały ludziom. Godność osobistą pojmowano jako właściwość człowieka, której odzwierciedleniem były wyznawane przez niego wartości i przestrzegane zasady moralne. Obecnie według ks. Józefa Wroceńskiego SCJ, termin godność jest definiowany jako poczucie świadomości własnej wartości, szacunek dla samego siebie, honor, duma,

¹⁸ F.J. Mazurek, *Godność osoby ludzkiej podstawą praw człowieka*, Lublin 2001; J. Kozielecki, *O godności człowieka*, Warszawa 1977.

¹⁹ M. Kuryłowicz, *Słownik terminów, zwrotów i sentencji prawnych łacińskich oraz pochodzenia łacińskiego*, Zakamycze 2005, s. 32.

a także zaszczytny urząd, tytuł, funkcja, a nawet nazwisko występujące w wyrażeniach grzecznościowych²⁰.

Również w swym powszechnym nauczaniu Papież Jan Paweł II nieustannie podkreślał „suwerenność i podmiotowość osoby ludzkiej, prawa człowieka, jego godność jako podmiotu, a nie przedmiotu, jako celu, a nie środka wszystkich ludzkich działań”²¹. Podstawowym wymaganiem normy personalistycznej, według Karola Wojtyły jest pełne uznanie wartości i godności osoby, które łączy się z biblijnym przykazaniem miłości bliźniego. Ksiądz Marian Nowak uważa, że personalizm oznacza:

- 1) doktrynę podkreślającą autonomiczną wartość człowieka jako osoby i postulującą jej pełną afirmację,
- 2) programy działań wspierających rozwój osoby ludzkiej, podporządkowujące wartości ekonomiczne i techniczne wartościom osobowo-duchowym²².

Gdy w kulturze europejskiej utracono pojęcie człowieka jako osoby o przyrodzonych, nienaruszalnych prawach osobowych, stworzono dla niego obozy koncentracyjne, obozy pracy, polityczne, prawne i kulturowe formy represji. Wszystko wskazuje na to, że niczego się nie nauczono, gdyż jak zauważa Joseph Ratzinger (Benedykt XVI)²³, „dzisiejsze czasy pozwalają jednemu człowiekowi robić z drugim, co tylko mu się podoba”²⁴.

Z tego powodu humanistyczne ujęcie egzystencji ludzkiej staje się dziś szczególnie ważne i – może – najbardziej ludziom potrzebne, zwłaszcza w sytuacji zagrożenia światowego konfliktu zbrojnego. Wychowanie humanistyczne bowiem dba o obronę człowieka „przed taką ideologiczną organizacją życia, która mogłaby prowadzić do uśmiercenia i podeptania osoby ludzkiej”²⁵.

²⁰ J. Wroceński, *Godność osoby ludzkiej podstawą prawa do wolności religijnej*, Rozprawy i Artykuły „Prawo Kanoniczne” 2016, t. 59, nr 3, s. 6.

²¹ M. Krąpiec, *Rozważania o narodzie*, Lublin 2000, s. 63.

²² M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa 2008, s. 542.

²³ O. Szczypiński, *Racjonalność, jako element wiary w wybranych wyznaniach chrześcijańskich*, „Studia Elbląskie” 2014, nr 15, s. 245-262.

²⁴ J. Ratzinger, *Europa. Jej podwaliny dzisiaj i jutro*, przeł. S. Czerwik, Kielce 2005, s. 39.

²⁵ J. Tarnowski, *O użyteczności niektórych kategorii personalistycznych dla pedagogiki*, „Kultura i Edukacja” 1993, nr 24, s. 29.

Stąd też godność ludzka to niezwykle ważna kategoria teoretyczna (idea, wartość, zasada), rozwijana przede wszystkim w teologii i filozofii kultury zachodniej²⁶. Stanowi ona także naczelne pojęcie determinujące wizję człowieka w wielu porządkach prawnych, w tym zdefiniowana godność osoby ludzkiej znalazła swoje miejsce w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka. Przypomnę, że Dokument ten stwierdza, że „wszyscy ludzie rodzą się wolni i równi w swej godności i w swych prawach. Są oni obdarzeni rozumem i sumieniem i powinni postępować wobec innych w duchu braterstwa. W związku z tym nikt nie może pozostawać w stanie niewolnictwa lub służebności” (Art. 4)²⁷.

Także art. 30 Konstytucji RP, uchwalonej w 1997 roku mówi, że „przyrodzona i niezbywalna godność człowieka stanowi źródło wolności i praw człowieka, jest ona nienaruszalna i jej poszanowanie i ochrona jest obowiązkiem władz publicznych”²⁸.

Stąd też lista zagadnień, które stały się przedmiotem analizy jest szeroka. Nie chcąc jej zamykać w ciasnych ramach subdyscyplin pedagogicznych, aby przekaz miał wymiar interdyscyplinarny, wieloaspektowy i międzynarodowy wyrażony również artystycznie, w tomie 1. podjęto rozważania wokół następujących obszarów tematycznych: Godność i zniewolenie – próba definicji; Godność jako źródło i fundament wszelkich praw i wolności jednostki; Filozoficzne konteksty interpretacji godności ludzkiej; Źródła praw człowieka w kontekście historycznym; Prawa dziecka w myśli pedagogicznej; Korczakowska próba ocalenia godności dziecka; Prawa dziecka w aspekcie prawnym; Przyczyny i warunki zniewolenia dziecka; „Obrona” dziecka przed ideologiczną organizacją życia społeczno-politycznego; Zniewolenie jednostki w systemach totalitarnych XX wieku; Dziecko w środowisku rodzinnym zróżnicowanym społecznie, etnicznie, ekonomicznie; Dziecko w kręgu potrzeb i oczekiwań społecznych; Dziecko w zinstytucjonalizowanych formach kształcenia i wychowania; Dziecko jako

²⁶ E. Podrez, *O godności – zalety i braki naszego myślenia*, [w:] E. Podrez, T. Staweczki, P. Smulska (red.), *Badania nad embrionami ludzkimi w świetle etyki i prawa*, Warszawa 2012, s. 79.

²⁷ J.J. Pawłowicz, *Godność człowieka fundamentem jego wolności*, [w:] *Konferencja pt. Tylko wolność czyni człowieka godnym*, s. 3. <https://www.google.pl/searchKs.dk.drJacekJanPawlowiczGodnośćczłowiekafundamentem>, [dostęp: 20.07.2021].

²⁸ Ibidem, s. 3.

bezpośredni adresat pomocy i form opieki dobroczynnej. Natomiast w tomie 2., zatytułowanym: *Godność jako źródło naszego człowieczeństwa* podjęto m.in. kwestie brutalnej agresji Rosji na Ukrainę, która kładzie się tragicznym cieniem na losach dzieci. Ta krwawa ekspansja militarna przypomina najtragiczniejszy w dziejach ludzkości konflikt zbrojny zapoczątkowany 1 września 1939 roku. Po 83 latach, ponownie w Europie doszło do napaści rosyjskiego agresora na wolny kraj, bezbronnych ludzi, ufających, że Rosjanie to ich bracia. Prowadzony jest bezwzględny ostrzał miast i ludności ukraińskiej – kobiet, dzieci i mężczyzn. Ten „krzyk wolności” bohaterskiej Ukrainy Rosja chce zdusić łamiąc przysługujące każdemu człowiekowi prawa, których źródłem jest przyrodzona godność ludzka.

O tym i o wynikających z godności osoby ludzkiej wartości podstawowych i praw człowieka, ze szczególnym uwzględnieniem prawa do życia, pokoju, dialogu traktuje pierwszy rozdział niniejszej publikacji. Na wartość kultury pokoju jako zadania edukacyjnego w ustawicznym procesie kształtowania się tożsamości wskazał Jerzy Nikitorowicz. Autor sformułował liczne pytania dotyczące ideologizacji narodu, przyczyn napaści Rosji na Ukrainę, świadomości tożsamościowej, uzasadniając przy tym konieczność kształtowania kultury pokoju, wychowania dla i do pokoju. W rozdziale zamieszczono nie tylko opis sytuacji dzieci Ukrainy, jak też ich wypowiedzi i prośby skierowane do Władimira Putina o prawo do życia w wymownym artykule Elwiry Kryńskiej *Nie chcemy umierać – mówią dzieci*. Trwa bowiem kolejna doba rosyjskiej agresji na Ukrainie. Rosjanie napotykają na zdecydowany opór Ukraińców. Jak donoszą media – Władimir Putin postawił siły odstraszania nuklearnego w stan „specjalnej gotowości bojowej”. Elwira J. Kryńska przypomniała także losy dzieci północno-wschodniej Polski, Białostoczczyzny okupowanej przez Rosję sowiecką w okresie II wojny światowej, kiedy to doszło do przerażających zbrodni i masowych deportacji w głąb Związku Sowieckiego. W ostatnim artykule w tym rozdziale Halina Monika Wróblewska podjęła namysł wokół (u)traconych wartości w dobie kryzysu.

W rozdziale drugim realizowano rozważania na temat praw dziecka w doktrynie i praktyce. Rozpoczął je Stanisław Gałkowski odwołując się do antropologicznego uprawomocnienia praw dziecka analizuje możliwe modele filozoficznego uzasadnienia praw dziecka, odwołując się do różnych antropologicznych sposobów pojmowania człowieczeństwa, wskazując na różnice w podejściu filozofii klasycznej

i po-kantowskiej. W artykule *Socjalizacja jako mechanizm kształtowania tożsamości dziecka* Andrei Harbatski wskazuje na sens ludzkiej tożsamości, wieloaspektową definicję socjalizacji jako mechanizmu kształtowania tożsamości dziecka oraz na istotę i treść socjalizacji w antropologii pedagogicznej. W kolejnym artykule *Dziecko w historii zbawienia* Edward Walewander ukazał sytuację dziecka w *Nowym Testamencie*, a następnie postrzeganie młodego człowieka w tradycji Kościoła. Wiele miejsca poświęcił dziecku w niezwykle trudnym okresie totalitaryzmów XX stulecia. Rozważania kontynuuje Marek Kowalczyk w artykule *Dziecko jako wzór w nauczaniu Jezusa* oraz Monika Falkowska w artykule *Godność dziecka w wymiarze duchowości katolickiej*. Małgorzata Głowska-Sołdatow skoncentrowała się na idei autonomii ucznia w perspektywie edukacji wczesnoszkolnej. Autorka poddała analizie uwarunkowania tego procesu oraz okoliczności edukacyjne sprzyjające braniu odpowiedzialności przez uczniów za własne uczenie się. Natomiast w kolejnym artykule Magdalena Bartoszewicz zaprezentowała wyniki badań, które miały na celu poznanie poziomu wspierania autonomii dzieci przez rodziców w percepcji uczniów w młodszym wieku szkolnym. Rozdział dopełnia Danuta Kamilewicz-Rucińska, która swój artykuł poświęciła uczniom szkół polskich na Litwie, argumentując, iż szkolnictwo polskie na Litwie stanowi trwałą część systemu oświaty republiki.

Trzeci rozdział *W obronie godności dziecka – odniesienia historyczne i literackie* rozpoczyna artykuł „*Dobrą zbudowaliśmy sobie szkołę*”. *Cele samokształcenia młodzieży gimnazjalnej w Królestwie Polskim we wspomnieniach ludzi nauki*, w którym Ewa Kula zaprezentowała opinie osób biorących udział w organizowaniu i działalności kółek samokształceniowych w rosyjskich gimnazjach na terenie Królestwa Polskiego na przełomie XIX i XX wieku. W kolejnym artykule *Kary fizyczne stosowane w szkołach Królestwa Polskiego w XIX wieku* Adam Massalski przywołuje liczne wzmianki na ten temat, które zachowały się w aktach publicznych. Przedstawia metody karania oraz przepisy władz oświatowych, które regulowały ich stosowanie. Z kolei Czesław Galek podjął refleksję nad troską o zdrowie dzieci i młodzieży w II połowie XIX wieku w świetle literatury beletrystycznej i pamiętnikarskiej. Ukazał społeczników, pisarzy, publicystów, którzy zachęcali do przestrzegania organizacji służby zdrowia, zasad higieny, zdrowego odżywiania, uprawiania gimnastyki, turystyki i różnych dyscyplin sportowych przez dzieci i młodzież. Nauczycieli tajnego

nauczania, którzy podjęli walkę przeciwko totalitarnemu zniewoleniu i w obronie godności dziecka (na przykładzie Ziemi Łomżyńskiej) ukazała w swoim artykule Ewa Chludzińska. Natomiast w ostatnim tekście *Godność i zniewolenie dziecka. Zróżnicowane oblicza zjawiska w literaturze pięknej* Anna Józefowicz zwróciła uwagę na problemy związane z poczuciem godności i zniewolenia dziecka, odwołując się do literatury interdyscyplinarnej. Podkreśliła wartość i możliwości edukacyjne literatury pięknej, wskazując przy tym na jej znaczenie w kontekście rozwoju emocjonalnego, poznawczego i społecznego dziecka.

Czwarty rozdział monografii zatytułowany *Między ograniczeniem a wsparciem* obejmuje siedem artykułów. W pierwszym z nich *Dziecko z niepełnosprawnością w zakładach specjalnych w Polsce w latach 1918–1939. Warunki socjalno-bytowe* Marzena Pękowska prezentuje na wybranych przykładach, warunki socjalne, opiekę zdrowotną i organizację czasu wolnego, jakie zapewniały wychowankom funkcjonujące wówczas placówki specjalne. W kolejnym artykule Agnieszka Suplićka zwróciła uwagę na główne kierunki pomocy opiekuńczo-wychowawczej, oświatowo-kulturalnej, socjalno-bytowej i zdrowotno-rekreacyjnej świadczonej na rzecz dzieci i młodzieży przez Stowarzyszenie Rodzina Kolejowa. Joanna Szymanowska w artykule *Lebenswelt dziecka z niepełnosprawnością* odwołując się do perspektywy fenomenologiczno-hermeneutycznej, metody dialogowej i biograficznej poszukiwała odpowiedzi na pytania dotyczące dziecięcego życia codziennego. W kolejnym artykule Lidia i Andrzej Dakowiczowie zaprezentowali psychologiczno-pedagogiczną analizę funkcjonowania systemów rodzinnych z przewlekłe chorym dzieckiem. Synonimy i antonimy godności oraz naruszenia godności i jej stopniowe odzyskiwanie w historii resocjalizacji niedostosowanej młodzieży w artykule *Psychologiczne dezyderaty godności w historii resocjalizacji niedostosowanej młodzieży* omówiła Beata Boćwińska-Kiluk.

Podobnie jak w tomie pierwszym, przedstawiono też godność i zniewolenie z perspektywy młodych adeptów nauki. W ostatnim, piątym rozdziale Jakub Rurka ukazał *Zarys podwójnych standardów praw dziecka w świetle przepisów Kodeksu Napoleona*. Na *Rolę autorytetów w kształtowaniu postaw dzieci wobec problematyki wielokulturowości* wskazała Urszula Kulikowska, natomiast John Njeru M. Maringa związek między kulturą Masajów a edukacją dziewcząt na przykładzie

hrabstwa Narok North w Kenii. Justyna Konopelko w swoich rozważaniach poszukiwała odpowiedzi *Wspierać, czy wychowywać? – Rozłam (anty)pedagogiczny XX wieku a kształcenie przyszłych pedagogów*. Rozdział kończy artykuł Kingi Siemieniuk, która dokonuje analizy rodzinnej pieczy zastępczej w Wielkiej Brytanii w oparciu o akty prawne oraz główne serwisy brytyjskich organizacji rządowych.

Wszystkim Autorom artykułów zamieszczonych w publikacji składamy podziękowania za trud ich przygotowania i wkład w opracowanie monografii. Dzięki temu zapałowi i wnikliwej refleksji, mogła powstać publikacja adekwatna do określonej w tytule problematyki.

Najserdeczniej dziękujemy Pani dr hab. profesor UP Katarzynie Dormus i Panu dr. hab. Dariuszowi Szewczukowi za recenzję pracy i zgłoszone w niej sugestie, które przyczyniły się do nadania ostatecznego kształtu niniejszej publikacji.

Mamy nadzieję, że książka spotka się z szerokim zainteresowaniem ekspertów nauk społecznych i humanistycznych, a także władz oświatowych i nauczycieli oraz rodziców, bowiem w polskiej historiografii wciąż odczuwa się niedosyt prac badawczych związanych z dzieckiem i jego dziejami na przestrzeni wieków.

Łukasz Kalisz

ORCID: 0000-0001-8217-2954

DOI:10.15290/dhmgz.02.2022.02

Jubileusz 40-lecia Katedry Historii Wychowania Uniwersytetu w Białymstoku i jej humanistyczny szacunek dla człowieka

Jubilee of the 40th Anniversary of the Department of the History of Education at the University of Białystok and its Humanistic Respect for People

STRESZCZENIE: Artykuł przedstawia historię i strukturę organizacyjną Katedry Historii Wychowania działającej przy Uniwersytecie w Białymstoku od 1980 roku. Autor ukazał główne obszary badań naukowych podejmowanych przez pracowników Katedry, jak też ich dorobek naukowy i organizacyjny. Z uwagi na obchody Jubileuszu 40-lecia działalności Katedry Historii Wychowania kierowanej przez Profesor dr hab. Elwirę J. Kryńską w artykule przedstawiono główne założenia Międzynarodowej Konferencji Naukowej „Dziecko w historii – między godnością a zniewoleniem”, która odbyła się w dniach 24-25 maja 2021 roku.

SŁOWA KLUCZOWE: jubileusz, Katedra Historii Wychowania, Profesor Elwira J. Kryńska, białostocka szkoła historii wychowania

ABSTRACT: The article presents the history and organizational structure of the Department of the History of Education operating at the University of Białystok since 1980. The author presented the main areas of research undertaken by the employees of the Department, as well as their scientific and organizational achievements. Due to the celebrations of the 40th anniversary of the Department of History of Education headed by Professor dr hab. Elwira J. Kryńska, the article

presents the main assumptions of the International Scientific Conference “Child in History – Between Dignity and Enslavement”, which took place on May 24-25, 2021.

KEYWORDS: jubilee, Academic Department of History of Education, Professor Elwira J. Kryńska, Białystok School of Education History

W 2020 roku Katedra/Zakład Historii Wychowania Wydziału Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku obchodziła Jubileusz 40-lecia swego istnienia. Zakład Historii Wychowania został utworzony dzięki staraniom Profesora Franciszka Januszka 1 marca 1980 roku¹. Zakład znajdował się wówczas w strukturze Wydziału Pedagogiki i Psychologii Filii Uniwersytetu Warszawskiego w Białymstoku. Od chwili powstania Zakład systematycznie rozwijał się kadrowo i poszerzał obszar poszukiwań badawczych. Pierwsze naukowe dociekania, podejmowane przez pracowników tej jednostki, dotyczyły tajnego nauczania na Białostoczczyźnie w czasie II wojny światowej, martyrologii nauczycielstwa, wykorzystania czasu wolnego przez dzieci i młodzież, zagadnień resocjalizacji oraz efektywności kształcenia wiejskich szkół gminnych.

Od 2002 roku, tj. od momentu objęcia funkcji kierownika Zakładu Historii Wychowania przez Profesor Elwirę Jolantę Kryńską, zamierzenia naukowe Zakładu mieszczą się w kręgu szeroko rozumianej historii wychowania i dotyczą dziejów myśli pedagogicznej, zwłaszcza XX wieku oraz genezy i rozwoju instytucji oświatowych². Obejmują zagadnienia związane z: oświatą szkolną i pozaszkolną, szkolnictwem prywatnym, aktywnością nauczycieli oraz krystalizowaniem się społecznej świadomości i rozwoju kultury Polski niepodległej; niezłomną walką przeciwko degradacji umysłowej i kulturalnej młodego pokolenia Polaków oraz poniesionymi stratami osobowymi i materialnymi w latach II wojny światowej, a także przeciwstawianiem się ideologii życia społecznego w okresie budowy „państwa socjalistycznego” i „nowego człowieka”.

¹ J. Nikitorowicz, E.J. Kryńska i in. (red.), *X lat Uniwersytetu w Białymstoku 1997–2007*, Białystok 2008, s. 216.

² E.J. Kryńska (red.), *Utrwalić chwilę. XXX-lecie Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku 1977–2007*, Białystok 2007, s. 84.



Fot. 1. Pracownicy Katedry Historii Wychowania (15.12.2011): (od lewej) dr Agnieszka Suplicka, dr Joanna Dąbrowska, dr Łukasz Kalisz, dr hab. Urszula Wróblewska, prof. UwB, prof. dr hab. Elwira J. Kryńska, dr Artur Konopacki.

Źródło: zbiory własne.



Fot. 2. Profesor dr hab. Stanisław Mauersberg oraz (od prawej): prof. dr hab. E.J. Kryńska, dr hab. Urszula Wróblewska, prof. UwB, dr Agnieszka Suplicka.

Źródło: zbiory własne.

Warto nadmienić, iż Profesor E.J. Kryńska, której jubileusz pracy naukowej zbiegł się z jubileuszem działalności Katedry, w swoich badaniach wzorowała się na wybitnym historyku wychowania Profesorze Stanisławie Mauersbergu. To pod jego opieką doskonaliła swój warsztat pracy naukowej i pasję do poszukiwań badawczych w ramach historii wychowania.

Pani Profesor wielokrotnie pełniła funkcje promotora i recenzenta rozpraw doktorskich, recenzowała też dokonania naukowe w procedurze habilitacyjnej oraz w postępowaniu o tytuł profesora. Wśród wypromowanych doktorów jest wielu pracowników naukowych Wydziału Nauk o Edukacji UwB, m.in. dr hab. Urszula Wróblewska, prof. UwB, dr Anna Józefowicz, dr Łukasz Kalisz, dr Agata Samsel, dr Agnieszka Szarkowska (obecnie Suplicka).



Promocja doktorska: dr Agnieszka Suplicka, dr Urszula Wróblewska, dr Agata Samsel – promotor: Elwira J. Kryńska, 1.12.2010 r.



Dr Joanna Dąbrowska – promotor: prof. Kalina Bartnicka, 6.04.2005 r.



Dr Łukasz Kalisz – promotor: Elwira J. Kryńska, 23.10.2017 r.



Promocja habilitacyjna dr hab. Urszuli Wróblewskiej, 23.10.2017 r.



Promocja profesorska prof. Elwira J. Kryńska, 17.06.2013 r.

Fot. 3. Awans zawodowy Pracowników Zakładu/Katedry Historii Wychowania.

Źródło: zbiory własne.

Awanse naukowe Pracowników Zakładu Historii Wychowania i dalszy rozwój jednostki nie byłyby możliwe bez samodzielności naukowej jej kierownika. Profesor Elwira J. Kryńska w dniu 18 kwietnia 2013 roku otrzymała tytuł naukowy profesora, co skutkowało podniesieniem rangi Zakładu i utworzeniem Katedry Historii Wychowania³.

Ostatnia zmiana struktury opisywanej jednostki nastąpiła jako pokłosie tzw. Ustawy 2.0⁴ w październiku 2019 roku, gdy Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku zmienił nazwę na Wydział Nauk o Edukacji. Jednocześnie nastąpiła zmiana struktury wewnętrznej Wydziału, wobec czego powstała Katedra Historii i Teorii Wychowania, w skład której weszły: Zakład Historii Wychowania oraz Zakład Teorii Wychowania i Antropologii Pedagogicznej. W Zakładzie Historii Wychowania kierowanym przez prof. dr hab. E.J. Kryńską pracują również: dr hab. Urszula Wróblewska, prof. UWB; dr Joanna Dąbrowska; dr Łukasz Kalisz i dr Agnieszka Suplicka. Z Katedrą i Zakładem Historii Wychowania od wielu lat współpracuje dr Agata Samsel (bibliotekoznawca; historyk; dr nauk humanistycznych w dziedzinie pedagogiki – promotor prof. dr hab. E.J. Kryńska; zatrudniona na stanowisku kustosa w Bibliotece Pedagogicznej Uniwersytetu w Białymstoku) oraz dr Artur Konopacki – historyk, do 2018 roku zatrudniony w Katedrze Historii Wychowania, obecnie pracownik Wydziału Historii i Stosunków Międzynarodowych Uniwersytetu w Białymstoku.

Natomiast Zakład Teorii Wychowania i Antropologii Pedagogicznej kierowany przez prof. dr hab. Andreia Harbatskiego tworzą także: dr hab. Anna Józefowicz, dr Lidia Dakowicz, mgr Monika Falkowska i mgr Sylwia Romanowska-Jonio.

W Katedrze Historii Wychowania przez 40-letni okres działalności zrealizowano wiele inicjatyw naukowych, takich jak: granty Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Narodowego Centrum Nauki, staże naukowe i projekty badawcze.

Wymiernym efektem realizowanych zainteresowań badawczych jest znaczna liczba publikacji naukowych (książek i artykułów) oraz

³ M. Sobecki, A. Korzeniecka-Bondar (red.), *Tempora mutandur et nos mutamur in illis... XL lat Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku. Dekada 2008–2017*, Białystok 2017, s. 44.

⁴ Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, Dz.U. 2018, poz. 1668.

konferencji zorganizowanych przez Pracowników Katedry. Cyklem konferencji, które na trwałe wpisały się do polskiej pedagogiki i historii wychowania z uwagi na wysokie walory naukowe, znakomite grono prelegentów, jak też dobrą organizację, są konferencje pod hasłem „Dziecko w historii...”. Pierwsza debata odbyła się pod hasłem „Dziecko – studium korczakowskie” (2012 r.), następną była związana z Jubileuszem 1050. rocznicy Chrztu Polski i dotyczyła sytuacji dziecka w kulturze chrześcijańskiej (2016 r.), natomiast 100. rocznica odzyskania przez Polskę niepodległości została upamiętniona konferencją „Dziecko w historii – sytuacja dziecka w odrodzonym państwie polskim” (2018 r.).

Akcentując wątek jubileuszowy Katedry Historii Wychowania, zaprosiliśmy do udziału w Międzynarodowej Konferencji Naukowej „*Dziecko w historii – między godnością a zniewoleniem*”. Konferencja odbyła się w siedzibie Wydziału Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku w dniach 24-25 maja 2021 roku.

Badania nad problematyką godności i zniewolenia stanowią kwintesencję działań naukowych białostockiego zespołu historyków wychowania. W dorobku naukowym Profesor E.J. Kryńskiej zniewolenie i godność jednostki to motywy kluczowe. Pani Profesor zajmowała się opracowaniem zagadnień poświęconych m.in. tajnemu nauczaniu w czasie okupacji hitlerowskiej, jak również indoktrynacji młodzieży w okresie komunizmu. Były to nowatorskie badania naukowe, zwieńczone publikacjami wydanymi w czasie, gdy pewne prawdy historyczne z uwagi na poprawność polityczną były przemilczane i niechętnie podejmowane przez naukowców. Z zakresu tajnego nauczania na szczególną uwagę zasługuje autorskie opracowanie E.J. Kryńskiej *Specyfika oświatowego ruchu oporu w województwie białostockim w latach II wojny światowej*⁵. Publikacja prezentuje specyficzną sytuację szkolnictwa polskiego w byłym województwie białostockim w latach II wojny światowej. Wzbogaca wiedzę związaną z polityką oświatową dwóch agresorów (okupacją sowiecką i hitlerowską). W dotychczasowych badaniach i publikacjach, dotyczących konspiracji oświatowej w latach 1939–1945, zajmowano się tą problematyką głównie w odniesieniu do okupacji niemieckiej, pomijając specyficzną sytuację szkolnictwa polskiego pod okupacją sowiecką.

⁵ E.J. Kryńska, *Specyfika oświatowego ruchu oporu w województwie białostockim w latach II wojny światowej*, Białystok 2010.

Problematyka dotycząca terroru służb bezpieczeństwa i konspiracji młodzieży szkolnej wobec indoktrynacji komunistycznej w Polsce, w latach 1945–1956 była przedmiotem badań autorów publikacji współautorskiej E. J. Kryńskiej i S. W. Mauersberga, *Indoktrynacja młodzieży szkolnej w latach 1945–1956*⁶ oraz zredagowanej przez E.J. Kryńską *Terror i konspiracja. Młodzież wobec indoktrynacji komunistycznej 1945–1956*⁷. Pierwsza z wymienionych książek (*Indoktrynacja młodzieży...*) została nagrodzona przez Wydział I Nauk Społecznych PAN, który na posiedzeniu plenarnym 21 listopada 2006 roku przyznał autorom Nagrodę naukową w dziedzinie pedagogiki im. Władysława Spasowskiego.

Zniewolenie odnosi się także do zbrodni systemów, które naruszały godność człowieka. Dzięki inicjatywie Katedry Historii Wychowania oraz Fundacji Pomocy Młodocianym Więźniom Politycznym z lat 1944–1956 „Jaworzniacy” na Uniwersytecie w Białymstoku powstała wystawa *Zbrodnie w majestacie prawa 1954–1956* oraz dokumentujący ją dwujęzyczny – polsko-angielski – album⁸. Oddzielnym zagadnieniem badawczym realizowanym przez białostocki zespół historyków wychowania jest patriotyzm rozumiany m.in. jako walka ze zniewoleniem narodu i troska o godność osobową człowieka. Szczególnie cenna w tej materii jest obszerna – licząca 710 stron – publikacja wieloautorska *Patriotyzm a wychowanie*⁹, czy też dwutomowe wydanie *Kobieta a patriotyzm*¹⁰ oraz monografia *Skazane za patriotyzm. „Druga konspiracja” na Białostocczyźnie 1945–1956*¹¹. Działalność patriotyczna kobiet w XX wieku jest specyficznym obszarem badawczym Pracowników

⁶ E.J. Kryńska, S. W. Mauersberg, *Indoktrynacja młodzieży szkolnej w latach 1945–1956*, Białystok 2003.

⁷ E.J. Kryńska (red.), *Terror i konspiracja. Młodzież wobec indoktrynacji komunistycznej 1945–1956*, Białystok 2004.

⁸ J. Pruszyński, *Katalog wystawy „Zbrodnie w majestacie prawa 1944–1956”*, Warszawa 2004.

⁹ E.J. Kryńska, J. Dąbrowska, A. Szarkowska, U. Wróblewska (red.), *Patriotyzm a wychowanie*, Białystok 2009.

¹⁰ E.J. Kryńska, Ł. Kalisz, A. Konopacki (red.), *Kobieta a patriotyzm. Konteksty historyczno-pedagogiczne XVI–XX wieku*, Białystok 2012; E.J. Kryńska, A. Szarkowska, U. Wróblewska (red.), *Kobieta a patriotyzm. Konteksty historyczno-pedagogiczne XX–XXI wieku*, Białystok 2012.

¹¹ E.J. Kryńska, *Skazane za patriotyzm. „Druga konspiracja” na Białostocczyźnie 1945–1956*, Białystok 2012.

Katedry, bowiem w wielu współczesnych publikacjach naukowych dominują opracowania poświęcone mężczyznom i ich roli w walce o suwerenność i niepodległość narodu. Pani Profesor E.J. Kryńska wraz z Zespołem wypełnia zatem lukę badawczą wzbogacając wiedzę historyczną i składa tym samym hołd kobietom, których życie nacechowane było patriotyzmem, za co często czekały ich represje, łącznie z długoletnimi wyrokami więzienia, a nawet ofiarą życia.



Fot. 4. Wybrane publikacje Pracowników Katedry Historii Wychowania.

Źródło: zbiory własne.

Zespół historyków wychowania podejmuje także inicjatywy promujące godność człowieka i prowadzi liczne badania naukowe na temat historii instytucji dobroczynnych¹², kształcenia i wychowania mniejszości religijnych i narodowościowych¹³ oraz promuje pedagogikę opartą na wartościach¹⁴. W 2015 roku Katedra Historii Wychowania wraz z działającym przy niej Akademickim Kołem Katolickiego Stowarzyszenia Młodzieży¹⁵ była współorganizatorem IV Dni Godności Życia, w ramach których zorganizowano Ogólnopolską Konferencję Naukową „Otoczmy troską życie”¹⁶.

Prezentowany dorobek jest tylko częścią bogatego dziedzictwa historyków wychowania z Białegostoku, oddzielnymi kwestiami są badania regionalne¹⁷, biograficzne¹⁸, terenowe i przeprowadzane międzynarodowe kwerendy zagraniczne, działalność popularyzatorska, organizacja wystaw, czy wyróżnienia i nagrody przyznawane Pracownikom Katedry. Niewątpliwie działalność naukowa, organizacyjna i dydaktyczna Zespołu kierowanego przez Profesor E.J. Kryńską przyczyniła

¹² E.J. Kryńska, *Polski Biały Krzyż (1918–1961)*, Białystok 2012; Ł. Kalisz, *Salezjanie i ich opieka nad dzieckiem w Supraślu (1936–1950)*, [w:] E. Kryńska, A. Suplicka, U. Wróblewska (red.), *Dziecko w historii – w kręgu kultury chrześcijańskiej*, Białystok 2017, s. 454–463; J. Dąbrowska, *Związek Dobroczynności Patriotycznej Warszawianek – pierwsza na ziemiach polskich organizacja kobieca*, [w:] E.J. Kryńska, J. Dąbrowska, A. Szarkowska, U. Wróblewska (red.), *Patriotyzm a wychowanie*, Białystok 2009, s. 107–116.

¹³ U. Wróblewska, *Działalność kulturalno-oświatowa Karaimów w Drugiej Rzeczypospolitej*, Białystok 2015.

¹⁴ E.J. Kryńska, A. Skreczko (red.), *Wychowanie – ale jakie?*, Białystok 2007; Ł. Kalisz, *20-lecie Studium Teologii w Białymstoku*, Białystok 2013.

¹⁵ Więcej o działalności Koła KSM znajduje się na stronie <https://ksm.uwb.edu.pl>, [dostęp: 22.03.2022].

¹⁶ <https://www.dnigodnościżycia.pl>, [dostęp: 22.03.2022].

¹⁷ E.J. Kryńska (red.), *Funkcja prywatnych szkół średnich w II Rzeczypospolitej 1918–1939*, Białystok 2004; E.J. Kryńska, A. Suplicka, U. Wróblewska, *Dzieje oświaty w regionie – województwo białostockie (1919–1939)*, Warszawa 2018; A. Suplicka, *Prywatne szkoły średnie ogólnokształcące i zawodowe w województwie białostockim w II Rzeczypospolitej*, Białystok 2015; J. Dąbrowska, *Uniwersytet w Białymstoku in statu nascendi (1968–1997). Przegląd źródeł*, Białystok 2015; Ł. Kalisz, *Funkcje społeczne szkół salezjańskich w Okręgu Szkolnym Wileńskim w okresie Drugiej Rzeczypospolitej*, Białystok 2021.

¹⁸ J. Dąbrowska, *Klementyna: rzecz o Klementynie z Tańskich Hoffmanowej*, Białystok 2008; Ł. Kalisz, *Charitable work of rev. Karol Lubianiec (1866–1942)*, “The Journal of History and Education” 2018, nr 3–4, s. 217–227.

się do rozwoju historii wychowania jako subdyscypliny pedagogiki i może być nazwana mianem białostockiej szkoły historii wychowania.

Z uwagi na dorobek Kierownika Katedry wraz z Zespołem i liczne kontakty naukowe w jubileuszowej konferencji „Dziecko w historii – między godnością a zniewoleniem” objętej patronatem honorowym Marszałka Województwa Podlaskiego, Rektora Uniwersytetu w Białymstoku, Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk i Towarzystwa Historii Edukacji uczestniczyło łącznie 150 osób, w tym 52 osoby reprezentujące zagraniczne ośrodki akademickie. W konferencji brali udział profesorowie, doktorzy i studenci z: Albanii, Anglii, Białorusi, Bułgarii, Litwy, Rosji, Węgier i Włoch. Polska była reprezentowana przez ośrodki naukowe: Bydgoszczy, Dąbrowy Górniczej, Gdańska, Kielc, Krakowa, Lublina, Łomży, Łodzi, Olsztyna, Poznania, Siedlec, Szczecina, Torunia, Warszawy, Wrocławia, Zamościa, Zielonej Góry i oczywiście Białegostoku.

Wśród członków Rady Naukowej Konferencji znaleźli się przedstawiciele wielu ośrodków naukowych, m.in.: prof. dr hab. Kalina Bartnicka, prof. dr hab. Krzysztof Jakubiak, prof. dr hab. Wiesław Jamrożek, prof. dr hab. Janina Kamińska, prof. dr hab. Janina Kostkiewicz, prof. dr hab. Hanna Markiewiczowa, prof. dr hab. Piotr Niczyporuk, prof. dr hab. Jerzy Nikitorowicz, prof. dr hab. Karol Poznański, ks. prof. dr hab. Edward Walewander, prof. dr hab. Krystyna Wróbel-Lipowa, dr hab. Stanisław Bożyk, prof. UwB, dr hab. Witold Chmielewski, prof. AIK, ks. dr hab. Czesław Galek, prof. WSZiA. Natomiast Interdyscyplinarny Komitet Naukowy Konferencji pod kierownictwem prof. zw. dr hab. Elwiry J. Kryńskiej tworzyli profesorowie filozofii i teologii, pedagogiki, prawa i socjologii.

Zamierzeniem organizatorów była dysputa akademicka poświęcona godności osobowej, osobowościowej i osobistej dziecka w sytuacji zniewolenia, utraty wolności i całkowitej zależności od innych. Może to być zniewolenie dotyczące różnych sfer życia ludzkiego, np. fizyczne ograniczenie, tzn. uzależnienie czyjś zdrowia i życia od woli drugiego człowieka, czy też zniewolenie umysłu prowadzące do zatarcia własnej osobowości, godności na skutek różnorodnych czynników, w tym – jak twierdził Karl Jaspers – „rozbicia człowieka na dwie osoby” pod wpływem olbrzymiej presji ideologicznej. Powoduje to, że dzieciństwo jako zjawisko dotyczące każdego człowieka bywa nadal zawłaszczane i zniewalane w najróżniejszy sposób, tym samym

zatracając swój niepowtarzalny, indywidualny, podmiotowy charakter, mimo że humanistyczne ujęcie egzystencji ludzkiej staje się dziś szczególnie ważne i – może – najbardziej ludziom potrzebne. Dlatego głównym celem konferencji „Dziecko w historii – między godnością a zniewoleniem” uczyniono odpowiedzi na pytania: Jakie były i są źródła praw człowieka? Czy godność jednostki była i jest nadal wartością? Jakie w przeszłości były i są współcześnie przyczyny zniewolenia jednostki? Dlaczego dochodzi do ograniczania wolności człowieka i tłamszenia jego godności?

Odpowiedzi na sformułowane pytania są o tyle ważne, że godność człowieka w naszej kulturze stanowi fundament przyjmowanej powszechnie koncepcji człowieka. Tymczasem we współczesnym świecie, zdeterminowanym głównie przez czynniki polityczne i gospodarcze oparte na modelu neoliberalnego kapitalizmu, następuje pogłębianie różnic społeczno-ekonomicznych prowadzących do poszerzania przestrzeni i grup wykluczenia oraz relatywizacji i dewaluacji samej idei poszanowania godności ludzkiej.

Jubileuszowa konferencja przeszła już do historii i rozpoczęła się kolejna dekada działalności białostockiej szkoły historii wychowania. Tym wszystkim, którzy chcą powrócić do naukowej dysputy poświęconej zagadnieniom godności i zniewolenia dziecka dedykujemy niniejszą publikację, jak też zachęcamy, aby powracać do nagrań obrad plenarnych umieszczonych na stronie internetowej <http://dzieckowhistorii.uwb.edu.pl>¹⁹.

19 Ibidem.

My, którzy żyliśmy w obozach koncentracyjnych, pamiętamy ludzi, którzy chodzili po barakach, pocieszając innych, oddając ostatni kawałek chleba. Być może było ich niewielu, ale są oni wystarczającym dowodem na to, że człowiekowi można zabrać wszystko za wyjątkiem jednej rzeczy: ostatniej z ludzkich wolności – wyboru swojej postawy w każdych okolicznościach, wyboru swojej drogi.

We, who lived in concentration camps, remember the people who walked around the barracks, comforting others, giving up the last piece of bread. Perhaps there were few of them, but they are proof enough that a person can be taken everything except one thing: the last of human freedoms – choosing your attitude in all circumstances, choosing your path.

Victor Frankl

1.

Z OSTATNIEJ CHWILI – BEZWZGLĘDNA INWAZJA ROSJI NA UKRAINĘ

godzina 3:55 czasu polskiego (godzina 4:55 czasu
wschodnioeuropejskiego; 5:55 czasu moskiewskiego) –
Władimir Putin ogłasza decyzję o rozpoczęciu
„specjalnej operacji wojskowej” we wschodniej Ukrainie



Jan S. Miklaszewski, ilustracja *Do swego Boga*
(S. Żeromski, *Nowele i opowiadania*, Warszawa 1956).

Jerzy Nikitorowicz

ORCID: 0000-0003-4371-8322

DOI: 10.15290/dhmgz.02.2022.03

Kultura pokoju jako zadanie edukacyjne w ustawicznym procesie kształtowania się tożsamości

The Culture of Peace as an Educational Task in the Continuous Process of Shaping Identity

STRESZCZENIE: Trwająca barbarzyńska wojna na Ukrainie spowodowała podważenie paradygmatu współistnienia narodów. Autor formułuje liczne pytania dotyczące ideologizacji narodu, przyczyn napaści Rosji na Ukrainę, świadomości tożsamościowej i inne.

Uzasadnia konieczność kształtowania kultury pokoju, wychowania dla i do pokoju, zgodnie ze wskazaniem Profesora Ireny Wojnar. Odwołując się do Teorii Wielozakresowej i Wielowymiarowej Tożsamości (TWiWT) własnego autorstwa wskazuje na potrzebę równoważenia trzech zakresów i wielu wymiarów tożsamości. Traktuje te zadania edukacyjne jako imperatyw kształtowania kultury pokoju.

SŁOWA KLUCZOWE: kultura, kultura pokoju, tożsamość, edukacja

ABSTRACT: The ongoing barbaric war in Ukraine has undermined the paradigm of the coexistence of nations. The author poses numerous questions about the ideologization of the nation, the reasons for Russia's attack on Ukraine, identity awareness, etc.

He justifies the necessity of shaping the culture of peace, education for peace, in accordance with the indications of Professor Irena Wojnar. Referring to the Theory of Multidimensional Identity (TWiWT) of his own authorship, he points

to the need to balance three scopes and multiple dimensions of identity. He treats these educational tasks as an imperative to shaping a culture of peace.

KEYWORDS: culture, peace culture, identity, education

Motto:

Ta problematyka urasta do wymiarów symbolicznych i zasługuje na naszą baczność, od dawna bowiem przewyciężyliśmy powierzchowne hasła upolitycznionej „walki o pokój”, szukamy natomiast edukacyjnych sposobów, aby zgodnie ze słowami C.K. Norwida „czynić pokój”. Kultura pokoju zatem może być akceptowana jako podstawowy wyznacznik etosu edukacji w nadchodzącym stuleciu...¹.

* * *

Profesor Irena Wojnar wielokrotnie, przez wiele lat, wskazywała na wychowanie do i dla pokoju, na kreowanie kultury pokoju, na wyzwanie i zadania edukacji w tym zakresie. Obecnie, wobec barbarzyńskiej napaści Rosji na Ukrainę, „czynienie pokoju” staje się najbardziej istotne. Stąd wypowiedź Ireny Wojnar uczyniłem mottem niniejszego tekstu. Te słowa zostały wypowiedziane podczas otwarcia konferencji Komitetu „Polska 2000 Plus” w 1999 roku. Wskazując na kryzys wartości, norm, przejawy znieczulicy, przemocy pod różnymi postaciami, szerzenie się zła, okrucieństwa i cierpienia, Profesor podkreśliła, co winna edukacja w nadchodzącym stuleciu. Formułując przestrogi wielu myślicieli, wskazania, dotyczące regresu człowieczeństwa (Konrad Lorenz), zagubienia człowieczeństwa (Alain Finkielkraut), makdonaldyzacji społeczeństwa (Georg Ritzer), uzasadniała potrzebę i konieczność wychowania dla pokoju i kształtowania kultury pokoju. Obecnie ten problem stał się pierwszoplanowy wobec toczącej się wojny na Ukrainie.

¹ I. Wojnar, *Kształtowanie kultury pokoju zobowiązaniem edukacyjnym na XXI wiek*, [w:] I. Wojnar (red.), *Humanistyczne intencje edukacji*, Warszawa 2000, s. 110.

W ZSRR dominowała polityka „slijania” (jeden, solidarny i światły naród radziecki). W procesie ujednolicenia kulturowego ludności ZSRR wszyscy mieli przyswoić tę samą radziecką hierarchię wartości i norm, a więc różnice tożsamościowe odziedziczone po przodkach (językowe, kulturowe), miały nie mieć znaczenia. Gdy słabło imperium radzieckie następował wzrost świadomości wspólnotowej, powiązań grupowych, plemiennych, nadawania znaczenia i rewitalizacji tożsamości dziedziczonej. Elity każdej z republik wskazywały np., że dobrze byłoby Republikę Kirgiską uczynić bardziej kirgiską, Tadżykistan – bardziej tadżyckim itd. Po krwawych konfliktach etnicznych na terytorium Azji Środkowej problem tożsamości pozostał nierozwiązany i trwa spór o to, kto ma prawo nazywać się prawdziwym Kirgizem, Uzbekiem, Kazachem, który naród jest najstarszy, najdostojniejszy, rdzenny itp. W tym kontekście chciałbym zwrócić uwagę na problem Ukrainy. Jurij Andruchowycz podczas posiedzenia Zgromadzenia Parlamentarnego Rady Europy w Strasburgu 15 grudnia 2004 roku podkreślił:

Toczący się dziś na Ukrainie dramat nie mieści się w żadnym z modeli przygotowanych dla niej zawczasu przez technologów politycznych. Nie jest to wystąpienie Ukraińców ukraińskojęzycznych przeciwko Ukraińcom rosyjskojęzycznym. Nie jest to tym bardziej konflikt „proeuropejskiego” zachodu naszego kraju z „prorosyjskim” wschodem. Nie są to też porachunki klanów czy grup finansowych.... Na wszystkich tych konfliktach „gra się”... to przede wszystkim uniwersalny dramat historyczny: konflikt między społeczeństwem (a przynajmniej znaczną jego częścią, tą najbardziej aktywną, świadomą i wykształconą), która chce demokracji, dobrobytu i państwa prawa a władzą, która ze wszystkich sił próbuje zachować autorytarno-neototalitarną formę sprawowania rządów, z takim powodzeniem i cynizmem wcielaną w życie przez wszystkich dziedziców sowieckiego reżimu komunistycznego na całym postradzieckim terytorium².

Z tej wypowiedzi wyraźnie wynika zjawisko ustawicznego kształtowania się tożsamości, świadomość uczestniczenia w tym procesie aktywnie i twórczo, podmiotowo i autonomicznie, realizowania potrzeb, aspiracji i planów życiowych zgodnych z prawami człowieka i zasadami społeczeństw demokratycznych. Można ten proces określić jako

² J. Andruchowicz, *Ukraińska apologetyka*, [w:] O. Hnatiuk wybór i redakcja, przeł. O. Hnatiuk, K. Kotyńska, R. Rusnak, *Sny o Europie*, Kraków 2005, s. 9-10.

proces dorastania do „wyrwania” się spod sowieckiego reżimu, spod strefy wpływów, nakazów i zakazów, ideologii totalitarnej, niepozwalającej na kreowanie tożsamości indywidualnej i narodowo odrębnej od putinowskiej ideologii rosyjskiego mocarstwa. Tak więc kształtowany przez ZSRR, a w ostatnich latach przez rządy Putina, jednolity naród rosyjski, z włączeniem do niego także narodu ukraińskiego, stawał się coraz wyraźniej fikcją. Putinowska propaganda sięgnęła więc do historycznych mitów, narosłych przez wieki uprzedzeń, negatywnych stereotypów Ukraińca. Niszczono systematycznie przez lata tradycje wielokulturowości, straszono faszystowskim rządem, przed którym Rosja będzie musiała bronić Ukraińców, wydobywano złą pamięć o banderowcach, nacjonalizmie, separatyzmie wyznaniowym, wskazywano na Ukraińców jako wrogów Rosji niszczących marzenia o wielkim kraju itp. Wszczęta przez Rosjan wojna na Ukrainie, ludobójstwa dokonywane przez żołnierzy rosyjskich na kobietach i dzieciach, uświadamiają nam niszczenie wypracowywanych idei i zasad pokojowego rozwiązywania problemów, kreowanego od wielu lat paradygmatu współistnienia kultur³.

*
* *
*

Kierując się wskazaniem przedstawionymi przez Irenę Wojnar w zakresie kształtowania kultury pokoju, chciałbym zwrócić uwagę na zadanie edukacji w ciągłym, ustawicznym, złożonym, niesamowicie trudnym obecnie, procesie kształtowania się tożsamości, na odpowiedzialność człowieka związaną z koniecznością równoważenia trzech zakresów tożsamości (dziedziczonej, społecznie kształtowanej, indywidualnie kreowanej) i wielu wymiarów tożsamości⁴.

Uważam, że obecnie szczególnym wyzwaniem edukacyjnym jest problem godzenia ideologicznego konstruktów powinnościowego w zakresie dziedzicznym w ramach socjalizacji i enkulturacji rodzinno-lokalnej oraz społecznie i politycznie warunkowanego i kształtowane-

³ J. Nikitorowicz, *Edukacja międzykulturowa w perspektywie paradygmatu współistnienia kultur*, Białystok 2020.

⁴ Szerzej na temat *Teorii Wielozakresowej i Wielowymiarowej Tożsamości* traktuje rozdział czternasty w pracy: J. Nikitorowicz, *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawicznie kształtującej się tożsamości*, Kraków 2017.

go w ramach pełnionych ról. Mieliśmy i obecnie także mamy do czynienia z ideologią niekiedy skrajnie normatywną, zniewalającą, podporządkowującą, ujawniającą się zarówno w wychowaniu rodzinnym, jak i w programach partii, polityce oświatowej, edukacyjnej itp. Uzyskuje się wówczas tożsamość jako ideologiczny konstrukt powinnościowy, najczęściej zamknięty, wzmacniany lękami, sankcjami, odpowiednimi wzorcami, nakazami, wskazywaniem wroga, zagrożenia itp. Stąd niejednokrotnie zwracałem uwagę na interpretację tożsamości jako umiejętności i zdolności godzenia wskazanych zakresów i wymiarów tożsamości, traktując ją jako twórczy wysiłek podmiotu łagodzący napięcia i sprzeczności pomiędzy elementami stałymi, odziedziczonymi, wynikającymi z zakotwiczenia społecznego w rodzinie i społeczności lokalnej, identyfikacji z osobami i grupami znaczącymi, symbolami i wartościami rdzennymi a elementami zmiennymi, wynikającymi z interakcji i doświadczeń uczestnictwa w kulturze i w strukturach społecznych, przyswajanych w nich normach i wartościach w wyniku pełnienia ról społecznych i zajmowania określonych pozycji.

Wskazaną wyżej interpretację tożsamości, twórczy wysiłek podmiotu, traktuję jako szczególnie istotny zakres tożsamości, zakres indywidualnie kształtowany z wieloma wymiarami (biologiczny, psychiczny, intelektualny, społeczny, kulturowy, socjalno-bytowy, ekonomiczny czy gospodarczy, egzystencjalny itp.). Jego istotą jest właśnie potrzeba, a nawet konieczność, nabycia umiejętności mediacji z dwoma innymi zakresami tożsamości, zakresem dziedziczonym i społecznie warunkowanym. W zakresie dziedziczonym mamy do czynienia z konstruktem powinnościowym kształtowanym w rodzinie, parafii, społeczności lokalnej, w podwórkowych grupach rówieśniczych. Można w nim wskazać na istotne elementy kształtujące i określające tożsamość (m.in. język, wyznanie, religia, przestrzenne usytuowanie, tradycje, obyczaje, zwyczaje, rytuały, historia i losy rodziny). Z kolei zakres społecznie warunkowany najczęściej stanowi odgórnie narzuconą narrację związaną z polityką państwa, z instytucjonalną polityką edukacyjną, stowarzyszeniową, medialną, narodową i ponadnarodową. Stąd dylematem i wyzwaniem edukacyjnym jest uświadomienie wagi i znaczenia, zgodności i sprzeczności, uznania i odrzucenia, ideologicznego konstruktu powinnościowego przejętego nieświadomie jako dziedzictwo kulturowe oraz uczestniczenia w państwowej i narodowej narracji, oddziałującej na kształtującą się ustawicznie tożsamość. Mamy bowiem do czynienia niejednokrotnie z odmiennymi ideologiami,

oddziałującymi z różną siłą i w efekcie powodującymi różne skutki. Nie ma potrzeby wskazywania i przedstawiania skutków ideologii faszystwu czy komunizmu, są one dobrze znane. Mamy świadomość jak może być tragiczne tożsamościowo zniewolenie i zawłaszczenie etniczne, narodowe czy religijne. Stąd uważam za konieczne uświadomienie zadań edukacji związanych z umiejętnością dialogowania wskazanych wyżej trzech zakresów tożsamości i w wielu jej wymiarach, aby nie następowało poddawanie się manipulacji, czy usypianiu, aby podmiot wolny i odpowiedzialny w tym procesie nie utracił czujności, nie pozbył się wolności i odpowiedzialności, zasad, wartości i wrażliwości przypisanych człowiekowi w jego naturalnym rozwoju.

* * *

W pracy *Humanistyczne przesłanki niepokoju* Irena Wojnar przestrzegала, że liczne obserwowane zmiany powodują zagubienie człowieka i

...uleganie różnego rodzaju konformizmom, moralnym, politycznym, obyczajowym, co potwierdzałoby trafność określenia, dla innych przecież celów proponowanego, „człowiek jednowymiarowy”, jak to formułował Herbert Marcuse. Człowiek jednowymiarowy, zanurzony w „samotnym tłumie” traci swoje poczucie tożsamości, a co gorsze traci potrzebę jej poszukiwania i określania. ... Niezagospodarowane pola niczyje ludzkiej świadomości stają się terenem licznych manipulacji wzbogacających dehumanizację, beztroskę i cynizm⁵.

Sądzę, że z powyższymi problemami mamy właśnie do czynienia w społeczeństwie rosyjskim. Proces ideologizacji tego narodu doprowadził do wyniesienia go do najwyższej wartości i przypisania mu misji obrony innych przez ich zawłaszczenie.

Przybiera to formy etnocentryzmu, megalomanii, nacjonalizmu, ksenofobii i szowinizmu. Naród osiągnąwszy najwyższą wartość społeczną i kulturową w świadomości swoich członków, urasta także do najwyższej wartości politycznej. Domaga się wówczas wzmocnienia swojej pozycji w ramach państwa, w jakim istnieje, i wśród innych narodów. Najczęściej

⁵ I. Wojnar, *Edukacja humanistyczna i trzy kręgi tożsamości człowieka*, [w:] I. Wojnar (red.), *Humanistyczne przesłanki niepokoju*, Warszawa 2016, s. 78.

towarzyszy temu manichejskie dzielenie grup etnicznych i narodów na dobre i złe, na rozwinięte i nierozwinięte, na przyjacielskie i wrogie⁶.

W efekcie obywatele nie przekraczali wewnętrznie odziedziczonej tożsamości, nie dokonywali interioryzacji i na jej bazie eksternalizacji, nie poszerzali i nie konstruowali tożsamości w kontekście nowych warunków, a funkcjonowali schizofrenicznie. Wielokrotnie zwracałem uwagę na budowanie tożsamości w oparciu o „dobrą pamięć” w kontaktach z Litwinami, Białorusinami, Ukraińcami. Jednakże, aby na niej budować, należy rozliczyć się ze „złej pamięci”. Dlaczego tego nie uczynili Rosjanie z Ukraińcami, dlaczego nie chcą zauważyć ich aspiracji do autonomii i samodzielności? Sądzę, że mieliśmy sprzyjające możliwości przygotowywania obecnych i przyszłych pokoleń do życia w społeczeństwie wielokulturowym, aranżowania spotkań kultur dominujących w określonych państwach z kulturami mniejszościowymi, mieliśmy naturalne możliwości realizowania się zgodnie z uniwersalnymi prawami człowieka, zasadami tolerancji, poszanowaniem różnic, kształtowania postaw tolerancji, kształtowania wrażliwości, empatii itp. Realizowaliśmy, zarówno z Ukrainą jak i Rosją, wiele umów współpracy, prowadziliśmy wspólnie badania, organizowaliśmy konferencje, wymianę pracowników i studentów i inne. Mając możliwość i bogatą ofertę poznania i rozumienia innych kultur, z jednoczesną potrzebą interpretacji własnej, jej głębszego i pełniejszego poznania i zrozumienia, korzystaliśmy z możliwości i szansy niwelowania niechęci i lęków wobec innych, nabywania umiejętności dialogicznych w komunikacji z innymi, promowania własnej kultury i tradycji oraz innych, podkreślania znaczenia i wartości własnej kultury w komunikacji z innymi. Dlaczego te możliwości przekreślono, zamiast je rozwijać i rozbudowywać, dlaczego obywatele Federacji Rosyjskiej pozwolili i pozwalają osobie obłąkanej myśleniem o mocarstwowości, myśleniem hasłami z Orwella „Wojna to Pokój, Wolność to Niewola, Ignorancja to Siła”, dlaczego doszło do barbarzyńskiego ataku na suwerenne państwo europejskie, jak to się stało, że prowadzona propaganda „uśpiła” naród rosyjski, tak doświadczony w historii, dlaczego wieloletnia działalność edukacyjna w zakresie pokojowego rozwiązywania problemów,

⁶ L. Dyczewski, *Trwałość kultury polskiej*, [w:] L. Dyczewski (red.), *Wartości w kulturze polskiej*, Lublin 1993, s. 24.

dialogu narodów, ukazywania dzieciom i młodzieży bogactwa różnych kultur, symetrycznej wymiany wartości kulturowych, nie spowodowała przeciwstawienia się, odwołania się do dialogicznych interakcji, do analizy podłoża konfliktu, twórczego spojrzenia na problemy otwartego, globalnego świata, w którym człowiek może godnie się rozwijać i realizować, brać aktywny i twórczy udział w pokojowym negocjowaniu konfliktów?

*
* *
*

Podjmując próby odpowiedzi na powyższe pytania chciałbym zwrócić uwagę na problem kształtowania się międzykulturowych kompetencji komunikacyjnych. Sądzę, że naród rosyjski nie został wdrożony do kierowania się empatią, szacunkiem, zasadami tolerancji, nie nauczono umiejętności interpersonalnych, otwartości w procesie poznawania, elastyczności poznawczej w procesie przetwarzania informacji itp. Może dlatego, że świadomość człowieka zawłaszczono polityką militarną i wizją mocarstwowości, mimo bogatych tradycji wielokulturowości, była systematycznie niszczone przez zastraszanie, wyzwalany lęk i ustawiczne podporządkowanie rządzącym. W efekcie, tak jak w *Roku 1984* Orwella⁷ mamy Ministerstwo Pokoju, które prowadzi wojny, Policję Myśli, która ustawicznie śledzi obywateli i karze za „myślzbrodnie”, minuty i tygodnie nienawiści, jak też kształtowanie barbarzyńców w organizacji Kapusie i inne. Stąd większość obywateli funkcjonuje w zniewoleniu, nie dopuszczając do świadomości faktów, że ich przywódca prowadzi naród ku marginalizacji i zagładzie i stał się zbrodniarzem wojennym. Z kolei przywódca Ukrainy z serialowego *Sługi narodu* stał się rzeczywistym sługą narodu ukraińskiego. W tym kontekście napawa dumą zachowanie wielu obywateli społeczeństwa polskiego i innych społeczeństw, które wyzwoliły się z myślenia etnocentrycznego i zdają obecnie egzamin z empatii, okazywania zrozumienia, szacunku do innych potrzebujących pomocy i wsparcia, z działalności wspierającej matki i dzieci z Ukrainy, z bezwarunkowego otwarcia na potrzeby uciekających przed wojną na Ukrainie.

⁷ G. Orwell, *Rok 1984*, przeł. T. Mirkiewicz, Kraków 1998.

Elity kulturalne w Rosji po upadku ZSRR próbowały odnaleźć się w trudnym procesie poszukiwania idei integrującej, jednak ukierunkowały się ku fundamentalizmowi etniczemu i nacjonalizmowi mocarstwowemu. Jak wskazuje Victoria Dunajewa, w ciągu minioniej dekady XXI wieku prawie wszystkie ośrodki badań społecznych w Rosji odnotowały wzrost nastrojów nacjonalistycznych i antymigracyjnych⁸. Dla współczesnej rosyjskiej młodzieży nacjonalizm stał się wyraźną ideą odrodzenia imperium czy mesjanizmu cerkiewno-rosyjskiego. W wielu periodykach narodowo-patriotycznych używa się prostego języka i protestuje przeciwko okupacji rosyjskiej ziemi przez imigrantów. Walerij Sołowiej, ekspert Fundacji M. Gorbaczowa w komentarzu do pisma „Nowe Państwo” stwierdził, że ZSRR rozpadł się głównie z powodu braku silnego kręgosłupa, na którym wszystko się trzyma – czyli narodu. Rosyjski nacjonalizm jest zdolny do tego, żeby stać się ideologią nowego państwa rosyjskiego, gdyż obecny model państwowy nie przetrwa. Albo Rosja stanie się państwem rosyjskiego narodu i przetrwa, albo nastąpi jej upadek⁹.

Należy więc stwierdzić, że paradygmat współistnienia narodów, nowy imperatyw na XXI wiek, związany z kształtującymi się społeczeństwami wielokulturowymi, domaga się „...lepszego rozumienia innych, lepszego rozumienia świata; konieczności wzajemnego zrozumienia, pokojowej wymiany idei, czy wręcz jedności. Tego najbardziej brakuje naszemu światu”¹⁰. Ten paradygmat głoszony od wielu już lat nie spotkał się z aprobatą i nie utrwalił się w świadomości obywateli niektórych krajów, a obecnie został w sposób barbarzyński podważony. Czy edukacja jest w stanie podjąć to wyzwanie, kształtować tożsamość ludzką tak, aby uświadomić wartość dialogu w rozwiązywaniu problemów, utrzymać i kształtować światowy pokój, kształtować i utrzymywać w świadomości obywateli różnych krajów kulturę pokoju?

⁸ V. Dunajewa, *W poszukiwaniu idei narodowej; nacjonalizm we współczesnej Rosji*, [w:] M. Biernacka, K. Krzysztofek, A. Sadowski (red.), *Spółczesność wielokulturowa – nowe wyzwania i zagrożenia*, Białystok 2012, s. 194.

⁹ Ibidem, s. 197-198.

¹⁰ J. Delors, *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, Raport dla UNESCO, przeł. W. Rabczuk, Warszawa 1998, s. 17.



Kulturę pokoju traktuję nie tylko jako ideę, ale przede wszystkim jako normę – zasadę współżycia ludzi na globie ziemskim i wiodący cel edukacyjny. Jak podkreśliła Agnieszka Piejka, kultura pokoju jest kulturą działania i zaangażowania, odpowiedzialności obywateli, rezygnacji z przemocy na rzecz negocjacji i dialogu¹¹. Jak wynika z przedstawionego motta do niniejszego tekstu, kształtowanie kultury pokoju Irena Wojnar określa mianem jednego z najważniejszych zobowiązań edukacyjnych na XXI wiek. Szczególnie istotne są jej wskazania dotyczące pedagogiki niepokoju oraz kształtowania kultury pokoju i dialogu jako zobowiązania edukacyjnego na XXI wiek¹². Współczesny człowiek „... bezustannie pozostaje w kontaktach z obcymi (Innymi). Ponieważ zasięg jego kontaktów znacznie się zwiększył, koniecznością stało się rozszerzenie własnej kultury, a można to uczynić jedynie przez ujawnienie reguł, według których ona funkcjonuje”¹³. To otwarcie jest możliwe, gdy człowiek podejmuje świadomie i ustawicznie taki trud dbając o zrównoważony rozwój¹⁴. Ten trud wiąże z kategorią tożsamości, jak wskazywałem wyżej, traktując tożsamość jako twórczy wysiłek człowieka łagodzący napięcia i sprzeczności pomiędzy elementami stałymi, odziedziczonymi a elementami zmiennymi, nabywanymi w wyniku pełnienia ról, realizowania potrzeb, planów życiowych, w kontekście wielorakich uwarunkowań społeczno-politycznych, relacji z Innymi w mikro-, mezo- i makrostrukturach, doświadczeń i przeżyć w komunikacji z reprezentantami odmiennych kultur¹⁵.

Twórczy wysiłek rozumiem jako siłę woli poznania swojej kultury, podstawy niezbędnej do zauważania, poznawania i szanowania osiągnięć innych kultur, jako ustawiczne stawanie się i otwierania na Innych z jednoczesnym wzbogacaniem siebie i własnej, odziedzi-

¹¹ A. Piejka, *Kultura pokoju jako wyzwanie edukacyjne*, Warszawa 2017.

¹² I. Wojnar, *Humanistyczne przesłanki niepokoju*, Warszawa 2016.

¹³ E.T. Hall, *Poza kulturą*, przeł. E. Goździak, Warszawa 1984, s. 7.

¹⁴ A. Rogalska-Marasińska, *Edukacja międzykulturowa na rzecz zrównoważonego rozwoju*, Łódź 2017.

¹⁵ J. Nikitorowicz, *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawicznie kształtującej się tożsamości*, Kraków 2017.

czonej kultury. Tak rozumianej tożsamości współczesnego człowieka kształtowanej i rozwijanej w wyniku edukacji i autoedukacji przypisuje istotne zadania w procesie kreowania kultury pokoju.

Po pierwsze, jest to zapoznanie z wartościami, zasadami, symbolami kultury rdzennej, uczenie i nadawanie znaczenia kulturze odziedziczonej. Po drugie, to nabywanie na bazie dziedzictwa rodzinno-familijno-lokalnego, kompetencji indywidualnych, poczucia wolności i odpowiedzialności w procesie realizowania ról społecznych i zawodowych. Trzecie zadanie dotyczy postaw wobec Innych i ich kultur, umiejętności dokonywania wyborów wobec licznych ofert innych kultur. W tym procesie z jednej strony, ma miejsce niwelowanie stereotypowego postrzegania Innych, funkcjonujących uprzedzeń, lęków, narosłych mitów i tym samym przeciwstawiania się kształtowaniu kultur separatystycznych, megalomańskich, ksenofobicznych, nacjonalistycznych, ukierunkowujących ku konfrontacji sił, likwidacji, ludobójstwa Innego. Z drugiej strony, uważam, że inicjuje procesy samorealizacji i aktywności twórczej tak, aby człowiek stawał się świadomym i odpowiedzialnym członkiem wspólnot, które tworzy i w których się realizuje (rodzinnej, familijnej, parafialnej, lokalnej, regionalnej, etnicznej, narodowej, kontynentalnej, planetarnej).

Kreowanie kultury pokoju traktuję jako wartość uniwersalną, ideę i cel edukacji, łącząc ją z postawą szacunku dla drugiego człowieka i samego siebie, poszanowaniem godności, tolerancją i ustawicznym dialogiem. Przecież w okresie poprzedzającym I wojnę światową nikt nie przypuszczał, aby Europa, poważni przedstawiciele religii, nauki, ustalonego porządku, mieli nagle strzelać do siebie, popełniać niezliczone okrucieństwa. Do dnia dzisiejszego nie jesteśmy w stanie zrozumieć i rozliczyć się z tamtą przeszłością, a od miesiąca mamy do czynienia z barbarzyńską napaścią Rosji na Ukrainę. Należałoby więc wesprzeć edukacyjnie obywateli Rosji w myśleniu tożsamościowym, pomóc zweryfikować „karmienie” ich ideologią, że to Rosja broni obywateli Ukrainy przed faszystowskim rządem, że są „usypiani” narracją mocarstwowości, wielkości, troski Putina o naród rosyjski itp. Należałoby sięgać do historii i ukazywać fakty, wypowiedzi znanych autorytetów. Np. powtórnie nabierają znaczenia słowa Ludwika Hirszfelda wypowiedziane po II wojnie światowej, który przedstawiając historię swojego życia pisał:

Z otchłani zaczęły się wyłaniać jakieś potwory nienawiści, okrucieństwa i głupoty i obejmować duszę ludzką śliskimi palcami. Z człowieka, który był dumny, że osiągnął szczyt cywilizacji, uczyniono twór gorszy od zwierzęcia, twór, który odwrócił historię świata i cofnął ją o kilka tysięcy lat. Umysł ludzki zdał egzamin tylko jako twórca narzędzi zbrodni. Jako realizator etyki współżycia człowiek okazał się niższy od troglodytów. Spotkałem po wojnie Murzyna, który wracał do Afryki. Mówił, że wraca, gdyż nie może znieść dzikości Europy. W Afryce przynajmniej zjadają, gdy zabijają; tu zabijają dla przyjemności¹⁶.

Dlaczego tak funkcjonował i funkcjonuje człowiek, jak to zrozumieć i wyjaśnić epistemologiczne. Poza opisem, który jest wynikiem poznania, istotne są sądy wartościujące, przedstawiające nasze rozumienie i przeżywanie danych stanów, nasze emocje i uczuciowe zaangażowanie. Nas, obywateli społeczeństw wielokulturowych, winne cechować działania świadome i odpowiedzialne, wspierające rozwój gatunku ludzkiego, ukierunkowane na nabycie norm i wartości uniwersalnych. Winniśmy sobie i innych wyposażać ustawicznie w elementy aksjologiczne i etyczne. Jak pisał Roman Ingarden, działający i twórczy człowiek zmierza do zrealizowania wartości rękując za nią i podkreślając „wartościowość” tej wartości. „Jego działanie polega na tym, że wywalcza realizację wartości. (...) a walczy nie ze względu na nagrodę za bohaterstwo, lecz tylko jako człowiek świadomy prawdziwej wartościowości wartości, którą stara się zrealizować”¹⁷. Sądzę, że polscy obywatele zdali z powyższego egzamin i mam nadzieję, że nasz rząd i nasi parlamentarzyści pójdą tymi śladami, aby wspierać naród ukraiński. Jestem przekonany, że obecnie zauważalne nieliczne gesty symboliczne przeciwstawiające się wojnie obywateli Rosji nasilą się, że obudzą się z uśpienia i w coraz większej liczbie będą odwracać się od niszczącej ich narracji Putina, narracji, która marginalizuje ich i pozbawia człowieczeństwa.

Bohaterska obrona Ukrainy, przeciwstawiająca się podporządkowaniu i zniewoleniu przez Rosjan, wchłonięciu Ukrainy przez reżim putinowski uświadomiła wielu obywatelom globu ziemskiego problem wielowiekowego kształtowania się świadomości narodowej, łączenia jej

¹⁶ L. Hirszfeld, *Historia jednego życia*, Warszawa 2011, s. 48.

¹⁷ R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, Kraków 1987, s. 96-97.

ze świadomością obywatelską, odpowiedzialnością za swoją ojczyznę. W naszej historii funkcjonowała koncepcja narodu obejmująca wszystkich mieszkańców kraju (państwa, ojczyzny), niekoniecznie polskiego języka i tradycji, podobnie na Ukrainie. Sądzę, że w zbiorowej świadomości Polaków ukształtował się wizerunek narodu, który czynnie i bohatercko przeciwstawiał się zaborcom, kształtował idee wolnej i niepodległej Polski, tworzył dzieła budzące narodowe sumienie. Miały także miejsce zdrady w celu uzyskania przywilejów, stanowisk, zaszczytów, majątków itp. Konwencja delimitacyjna (tzw. petersburska), która sankcjonowała ostatni traktat rozbiorowy podpisana w Petersburgu w roku 1797 nakładała na obywateli nieistniejącej już Rzeczypospolitej obowiązek wyboru poddaństwa. Był w niej zapis, że szlachta, która posiada majątki w więcej niż jednym państwie, musi określić przynależność państwową. Nieprzyjęcie poddaństwa rosyjskiego wiązało się z koniecznością utraty majątków ziemskich, a na to rodzin arystokratycznych nie było stać. Może rządzący współczesną Rosją myśleli podobnie, napadając na Ukrainę. Poddadzą się, uznają poddaństwo, nie będą walczyć, aby nie tracić majątków, różnego rodzaju dóbr, zdrowia, życia itp. Sądzę, że reżim putinowski nie uwzględnił wielowiekowych tradycji narodu ukraińskiego, jego cierpienie, heroizmu, woli walki o niepodległość, przeciwstawiania się wszelkimi środkami zniewoleniu. Nie wziął pod uwagę kształtujących się od stuleci wielokulturowych społeczeństw, których siłą jest wzbogacona innością kulturową tożsamość miejsca, tożsamość terytorialna kształtowana i oswojona przez kolejne pokolenia. Społeczności większości miast ukraińskich są bowiem wielokulturowe i wobec barbarzyńskiej napaści zjednoczyły się. Nieistotne stało się to jakiego na co dzień używają języka i jakiego są wyznania, kim byli ich przodkowie, skąd przybyli i kiedy się osiedlili, jakie były ich losy itp. Na przykład piękna Odessa od początku swojego istnienia była miastem wielonarodowym i wielokulturowym. Zbudowali to miasto cudzoziemcy i zarządzali nią w imieniu Imperium Rosyjskiego. Budowali ją także architekci pochodzący z Polski, opisywali i gościli w niej m.in. Julian Ursyn Niemcewicz, Józef Ignacy Kraszewski, Adam Mickiewicz, Juliusz Słowacki, Stanisław Moniuszko, Jarosław Iwaszkiewicz, Karol Szymanowski. Pierwszy gubernator Odessy, książę Richelieu, był człowiekiem Oświecenia i jego marzeniem było stworzenie w Odessie najlepszych warunków dla rozwoju ambitnym i twórczym przybyszom z różnych stron świata. „Przybysze z Grecji, Mołdawii, kupcy żydowscy, niemieccy rzemieślnicy

i szwajcarscy przedsiębiorcy zaszczerpili idee wolności i handlu ukraińskim i rosyjskim obywatelom. Prawie milion osób wyemigrowało ze swoich ojczyzn, aby rozpocząć nowe życie pod rządami księcia Richelieu¹⁸. Odessa, jako miasto portowe, położone nad Morzem Czarnym, przyjmowała licznych Polaków z Wołynia, Podola i innych regionów. Znajdowali pracę w handlu, przemyśle, usługach, w urzędach, szkołach i innych wolnych zawodach. Obecnie w Odessie mieszka około dwóch tysięcy Polaków, którzy kultywują polskie tradycje i dbają o podstawowe elementy wspólnej kultury, aby zachować pokój, rozwiązywać pokojowo problemy. Niemożliwe jest, aby nie uświadomili tego Rosjanie, bez względu na to, gdzie obecnie się znajdują, czy podlegają i ulegają mniej czy bardziej zbrodniczej, niszczącej narracji militarnej.

* * *

W dzisiejszym świecie, w warunkach kształtującej się liberalnej demokracji i społeczeństw wielokulturowych, wydaje się powyższe zadanie edukacji wiodące: twórcza aktywność, motywacja do dialogu, odpowiedzialność za rozwój człowieka i zachowanie pokoju światowego. Świadomość aktywnego uczestnictwa w ustawicznym procesie kształtującej się tożsamości ukierunkowuje ku podejmowaniu działań w celu obrony i promocji własnych i społeczno-kulturowych interesów i wartości, działań w ramach ustalonych zasad nakazujących wzajemny szacunek. Efektem jest człowiek o wysokim poczuciu przynależności do wspólnoty, wobec której określa obowiązki i jednocześnie poprzez które realizuje się. Taki człowiek jest w stanie prowadzić wewnętrzny i zewnętrzny dialog, który umożliwia poznanie siebie i drugiego człowieka zgodnie z zasadą – im bardziej poznam drugiego człowieka i jego usytuowanie w kulturze, tym bardziej zrozumieć siebie samego i własną kulturę. Kwestią wiodącą jest więc kierowanie się ideą i zasadą tolerancji i dialogu, co pozwala na przełamywanie barier, lęków, uprzedzeń, stereotypów, prowadzi do twórczego spotkania, a nie obojętności czy wrogości.

¹⁸ A.B. Cichocka, *Odessa inspiracją Polaków*, Odessa 2016, s. 15.

Stąd zadaniem edukacji i kształtującej się ustawicznie tożsamości międzykulturowej i transkulturowej jest podjęcie i realizowanie takich zadań, aby dać świadectwo myśleniu heterologicznemu. Człowiek postrzegający i interpretujący świat heterologicznie potrafi łączyć obywatelstwo i patriotyzm narodowy, państwowy, europejski i cywilizacyjny, postrzegać kosmopolityzm jako ideę równej życzliwości wobec wszelkich ojczyzn. Władysław Bartoszewski, w wykładzie inauguracyjnym na Uniwersytecie Warszawskim, wskazując na cnoty obywatelskie podkreślił: „Za najważniejszą z tych cnót uznałbym więź z własną społecznością, społeczeństwem, krajem, ojczyzną, przy jednoczesnym poszanowaniu innych społeczności”¹⁹. Stąd wskazujemy w podejmowanych działaniach edukacyjnych na świadków, którzy doświadczyli dehumanizacji po to, aby zauważyć i zrozumieć problem ocalenia człowieczeństwa, podejmowanych prób jego zachowania, niewykonywania rozkazów, zaleceń, niezgodnych z sumieniem²⁰. Analizujemy losy osób reprezentujących różne narody, aby zrozumieć i uświadomić to, co jest istotą ludzkiego życia. Sądzę, że w pierwszej kolejności jest uznanie, w takim ujęciu jak zaprezentowała to Mirosława Nowak-Dziemianowicz „...warunkiem dobrego życia jest uznanie. Tworzy się w naszych relacjach z innymi, leży u podstaw naszych indywidualnych i społecznych działań”²¹.

Lęki o utratę uznania z jednej strony, są przyczyną infrahumanizacji, głoszenia myśli dyskryminujących Innych, z drugiej strony, powodują lęki o uznanie tych, którzy czują się stygmatyzowani, będąc lojalnymi obywatelami. Pozostaje problem pozostałych obywateli, ich wrażliwości i postaw wobec krzywdzonych, klasyfikowanych wyznaniowo czy narodowościowo i stygmatyzowanych z tego powodu. Czy nasze społeczeństwa europejskie wobec dokonującego się barbarzyństwa na Ukrainie staną się bardziej wrażliwe, mniej megalomańskie i ksenofobiczne, myślące humanistycznie, czy będą zmierzać ku dehumanizacji i infrahumanizacji?

¹⁹ W. Bartoszewski, *Droga współczesnego Polaka w służbie publicznej. Wykład inauguracyjny na Uniwersytecie Warszawskim*, [w:] *Wykłady inauguracyjne rok akademicki 2010/2011*, Warszawa 2011, s. 18.

²⁰ M.in., H. von Lehndorff, *Dziennik z Prus Wschodnich. Zapiski lekarza z lat 1945–47*, Warszawa 2013.

²¹ M. Nowak-Dziemianowicz, *Walka o uznanie w narracjach. Jednostka i wspólnota w procesie poszukiwania tożsamości*, Wrocław 2016, s. 10.

Kierując się założeniami edukacji wielokulturowej, międzykulturowej i transkulturowej w Uniwersytecie w Białymstoku realizujemy od wielu już lat projekty uwrażliwiania kulturowego, które pozwalają kształtować w procesie edukacyjnym postawy refleksyjne, tolerancyjne, zapoznające i otwierające na inne kultury z jednoczesnym rozumieniem i okazywaniem szacunku do kultury odziedziczonej²². Jak pisze Tadeusz Bartoś, budowanie sprawiedliwego społeczeństwa dokonuje się nie poprzez rozwiązania globalne, regulacje prawne, ekonomiczne czy społeczne, ale przez „umoralnianie” jednostek, aby zrozumiały ideę sprawiedliwości, ukształtowały szlachetną, wrażliwą tożsamość²³.

²² J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańsk 2005, wyd. I; Idem, *Edukacja międzykulturowa. Kreowanie tożsamości dziecka*, Gdańsk 2007, wyd. 2.

²³ T. Bartoś, *Ojczyźnizm – przekleństwo nowożytności*, [w:] D. Rott (red.), *Poczucie narodowe, poczucie patriotyczne*, Łomża 2017, s. 39.

Elwira J. Kryńska

ORCID: 0000-0001-6181-2414

DOI: 10.15290/dhmgz.02.2022.04

Nie chcemy umierać – mówią dzieci

We Don't Want to Die, Say the Children

STRESZCZENIE: Celem publikacji jest zwrócenie uwagi na los dzieci Ukrainy bezprawnie zaatakowanej przez Rosję 24 lutego 2022 roku. Najeźdźcy ostrzeżliwiają dzielnice mieszkalne, szpitale, przedszkola, szkoły, domy starców, a także obiekty infrastruktury krytycznej, np. elektrownię jądrową w Enerhodarze. Wojna na Ukrainie pociąga za sobą ogromną katastrofę humanitarną. Szczególnie dramatyczna jest sytuacja bezbronych osób: niemowląt, dzieci, kobiet w ciąży i tych, którzy już cierpią z powodu różnych chorób i dolegliwości. Ukraińskie dzieci wzywają Władimira Putina do zakończenia wojny i proszą o przywrócenie pokoju, i tłumaczą, że nie chcą umierać(!), chcą normalnie żyć, uczyć się, tańczyć i śpiewać.

SŁOWA KLUCZOWE: dziecko, zniewolenie, ludobójstwo

ABSTRACT: The aim of the article is to draw attention to the fate of the children of Ukraine unlawfully attacked by Russia on February 24, 2022. The invaders fire at residential districts, hospitals, kindergartens, schools, old people's homes, as well as critical infrastructure facilities, such as the nuclear power plant in Enerhodar. The war in Ukraine entails a huge humanitarian catastrophe. The situation of vulnerable people is particularly dramatic: babies, children, pregnant women and those who already suffer from various diseases and ailments. Ukrainian children call on Vladimir Putin to end the war and ask for peace and explain that they do not want to die! They want to live normally, learn, dance and sing.

KEYWORDS: child, restrictions, genocide

Od 24 lutego 2022 roku, gdy wojska rosyjskie brutalnie zaatakowały Ukrainę, a rosyjski prezydent przekonywał, że spełnia „prośbę separatystów” obwodu donieckiego i ługańskiego, których „niepodległość” 21 lutego Rosja uznała wbrew prawu międzynarodowemu, popełniane są zbrodnie wojenne ścigane przez Międzynarodowy Trybunał Karny w Hadze. Kluczowym powodem do wszczęcia procesu o popełnienie zbrodni wojennych jest atak na cywilów – kobiety, mężczyzn i dzieci. Najeźdźcy ostrzeliwują dzielnice mieszkalne, szpitale, przedszkola, szkoły, domy starców, a także obiekty infrastruktury krytycznej, np. elektrownię jądrową w Enerhodarze. Wojna na Ukrainie pociąga za sobą ogromną katastrofę humanitarną.

Od początku napaści Rosji na Ukrainę zginęły dziesiątki dzieci i wciąż liczba ta powiększa się, w konsekwencji już 27 dnia agresji nie żyło aż 117 dzieci. Ten dramatyczny bilans 2 kwietnia 2022 roku był jeszcze wyższy. Jak podała agencja Ukrinform, powołując się na oficjalne dane ukraińskich władz – żołnierze Putina średnio co sześć godzin zabijają na Ukrainie dziecko, a raz na trzy godziny jedno dziecko odnosi obrażenia.

Najwięcej ofiar wśród dzieci jest w obwodach kijowskim, charkowskim, donieckim, sumskim, chersońskim i żytomierskim. Liczba ta nie jest ostateczna ze względu na brak możliwości skontrolowania miejsc, gdzie trwają walki – przekazało biuro prokuratora generalnego Ukrainy¹. Liczba zabitych i rannych dzieci dramatycznie powiększyła się, po wycofaniu się Rosjan z podkijowskiej Buczy, na jaw wyszły wstrząsające dowody zbrodni dokonane przez wojska Putina na mieszkańcach miasta. Rosyjscy żołnierze gwałcili i zabijali dzieci, mordowali ich ojców i matki, a później wszystkich palili. Ofiarami gwałtów były małe dziewczynki. Biuro prokurator generalnej Ukrainy Iryny Wenediktowej poinformowało, że w sanatorium dla dzieci w Buczy znaleziono ciała kolejnych pięciu ofiar ze związanymi rękami. Do tej pory (4 kwietnia 2022 roku) w Buczy odkryto ponad 400 zamordowanych, nieuzbrojonych cywilów – mężczyzn, kobiet i dzieci, których przed śmiercią bito i torturowano, wielu z nich było ze związanymi z tyłu rękami. Liczba zamordowanych jest stale aktualizowana, ponieważ ich

¹ <https://wiadomosci.radiozet.pl/Swiat/Podano-liczbe-dzieci-ktore-zginely-podczas-wojny-w-Ukrainie>, [dostęp: 16.03.2022].

ciała były chowane w piwnicach, domach, na placach i bezpośrednio na terenie przylegającym do budynków. Według Grigorija Judina, politologa z Moskwy, jednego z przeciwników wojny w Ukrainie, pobitego do nieprzytomności na jednej z antywojennych demonstracji, mord na cywilach w okupowanej przez Rosjan Buczy jest pierwszym, ale nie ostatnim, odkrytym epizodem systemowej eksterminacji każdego, kto popierał niepodległą Ukrainę. Jest to bardzo prawdopodobne, zwłaszcza że Ukraińcy odbili Irpień, miasto niedaleko Kijowa, gdzie, jak poinformowała rzeczniczka praw człowieka, Ludmyła Denisowa, znaleziono ciała dzieci młodszych niż 10 lat ze śladami gwałtu i tortur. Kolejne zaś zbrodnie mogą wyjść na jaw np. w oblężonym Mariupolu, gdzie uciekających cywilów zatrzymywano w obozach filtracyjnych.

Brutalność i cynizm rosyjskich najeźdźców powoduje, że ludność ukraińska szuka bezpiecznego schronienia poza granicami kraju. Zdecydowana większość trafia do Polski, dziennie około 100 tys. Ukraińców – kobiet i dzieci przekracza granice naszego kraju i tu znajduje wsparcie oraz dach nad głową. Do 11 marca 2022 roku z Ukrainy uciekło już ponad 2 mln ludzi. Według szefa unijnej dyplomacji, kraj może opuścić łącznie nawet 5 mln. Dochodzi do niespotykanego od czasów II wojny światowej exodusu ludności.

Jak poinformował James Elder, rzecznik prasowy UNICEF na konferencji prasowej w Genewie, 1,5 mln najmłodszych uciekło z kraju. Innymi słowy, na Ukrainie od początku wojny każdego dnia średnio ponad 75 tys. dzieci staje się uchodźcami. Ta ostatnia liczba jest niezwykle szokująca. W każdej bowiem minucie 55 dzieci ucieka ze swojego kraju. Oznacza to, że od początku wojny (24 lutego) niemal co sekundę jedno ukraińskie dziecko staje się uchodźcą². Oprócz tego Dyrektor wykonawcza Funduszu Narodów Zjednoczonych na rzecz Dzieci (UNICEF) Catherina Russell, zwraca również uwagę, że z powodu nasilenia rosyjskiej ofensywy na Ukrainie dzieci doznają też głębokich traumatycznych przeżyć w wyniku przemocy, która je otacza³. Russell zaapelowała także o zawieszenie działań militarnych, co ułatwiłoby

² <https://unicef.pl/co-robimy/aktualnosci/dla-mediow/co-sekunde-dziecko-na-ukrainie-staje-sie-uchodzca>, [dostęp: 16.03.2022].

³ UNICEF: Dzieci w Ukrainie giną, są ranione, doznają traum atycznych przeżyć, <https://www.tvp.info/58798275/wojna-na-ukrainie-unicef-dzieci-sa-zabijane-ranione-doznaja-traumatycznych-przezyc>, [dostęp: 19.03.2022].

dostęp pomocy humanitarnej do ludzi, którzy zostali od niej odcięci po pięciu dniach intensywnych ataków lotniczych i walk naziemnych. Jak stwierdziła, pozwoliłoby to rodzinom z najbardziej dotkniętych obszarów „na zdobycie żywności i wody, uzyskanie opieki medycznej lub opuszczenie kraju w poszukiwaniu bezpieczeństwa”⁴.

Heroiczna walka Ukraińców o zachowanie suwerenności swojego państwa i pokoju w Europie „otwiera” serca Polaków, którzy starają się nieść wsparcie na różne sposoby, udzielają pomocy zarówno armii ukraińskiej, jak i ludności. Polacy starają się ulżyć udręczonej ludności ukraińskiej, wiedzą bowiem czym jest sowiecki reżim – doświadczyli stalinowskiej tyranii i okrucieństwa, masowych wywozek polskiej ludności w głąb Związku Sowieckiego w latach 1939–1941.

Jak wynika z opublikowanego wspólnego oświadczenia Catheriny Russell, Dyrektor Generalnej UNICEF, dr Natalii Kanem, Dyrektor Generalnej UNFPA oraz dr Tedros Adhanom Ghebreyesus, Dyrektora Generalnego WHO sytuacja bezbronnych osób: niemowląt, dzieci, kobiet w ciąży i tych, którzy już cierpią z powodu różnych chorób i dolegliwości, stale się pogorsza ze względu na akty przemocy w stosunku do placówek medycznych i pracowników ochrony zdrowia, którzy ryzykując własnym życiem, starają się ratować życie innych, co w warunkach popełnianych zbrodni wojennych ma wartość szczególną. Potrzeba opieki medycznej dla kobiet w ciąży, młodych matek, wynika też z przyrostu naturalnego. Od początku wojny na Ukrainie, urodziło się już 4300 dzieci i szacuje się, że w ciągu najbliższych trzech miesięcy 80 tys. kobiet na Ukrainie urodzi dziecko. Niestety, zapasy tlenu i środków medycznych, w tym stosowanych w leczeniu powikłań, są niebezpiecznie niskie⁵. Poza tym Rosjanie ostrzeliwiają cele cywilne: nie tylko domy mieszkalne, ale też szkoły, przedszkola i szpitale. Jak poinformowała ukraińska prokurator generalna Iryna Wenedikto-wa wojska rosyjskie zniszczyły do 14 marca już ponad 400 placówek oświatowych, w tym 59 – całkowicie⁶.

⁴ Ibidem.

⁵ <https://unicef.pl/co-robimy/aktualnosci/dla-mediow/stop-atakowi-na-placowki-medyczne-na-ukrainie>, [dostęp: 14.03.2022].

⁶ <https://wiadomosci.radiozet.pl/Swiat/Podano-liczbe-dzieci-ktore-zginely-podczas-wojny-w-Ukrainie>, [dostęp: 16.03.2022].

Wojna to nie tylko zburzone miasta i zniszczona infrastruktura. To także zburzone ludzkie życia, co powoduje, że skutki rosyjskiej agresji na Ukrainę mają też wymiar psychologiczny. Długotrwała krzywda zagrożająca zdrowiu i życiu doznawana przez ludność ukraińską, w tym dzieci powoduje traumę, nierzadko prowadzącą do głębokich zmian w funkcjonowaniu człowieka. Rezultatem tego urazu mogą być utrwalone trudności w powrocie do poprzedniego funkcjonowania, czasem układające się w zespół objawów zwany zaburzeniem stresowym pourazowym. Przy czym ostra reakcja na stres obejmuje zarówno objawy typowe dla lęku, takie jak: odczucie trudności w nabraniu powietrza do płuc, poczucie niepełnego oddechu, klucie, ból, uczucie przyspieszonego bicia serca oraz ból brzucha, nudności, biegunka. Może też dochodzić do objawów swoistych dla ostrej reakcji na stres, m.in. omdleń, poczucia nierealności, obawy utraty kontroli, „zwariowania”, poczucie drętwienia. Te ostatnie, zwłaszcza u dzieci mogą prowadzić do wycofania się z oczekiwanej interakcji społecznej (stan, który w skrajnej postaci może być obserwowany jako znieruchomienie i brak kontaktu osoby z otoczeniem), dezorientacji, gniewu, rozpacz i t. p. Często następstwem ostrej reakcji na stres jest niepamięć całości lub fragmentów wydarzenia (mimo braku urazów mózgu), mogą też pojawić się dręczące, nawracające wspomnienia, unikanie rozmów i w ogóle, co się może kojarzyć z urazem. Stąd też osoby, które doświadczyły ostrego zaburzenia stresowego wymagają profesjonalnej pomocy medycznej i psychologicznej, potrzebują czasu, bowiem trauma związana z byciem ofiarą wojny może się ciągnąć całymi latami.

Ślady odcisnięte przez wojnę w ludzkiej psychice są niezwykle bolesnym świadectwem.

Tak, jak odbudowa zniszczonych miast wymaga wielkiego solidarnego wysiłku społecznego, podobnie odbudowa ludzkich żyć nie będzie możliwa bez solidarnego wsparcia i wzajemnej pomocy. Nie da się tego wysiłku przerzucić na organizacje humanitarne czy agendy rządowe. Wszyscy musimy odnaleźć się w nowej rzeczywistości, nazywając zło złem, a jednocześnie robiąc wszystko, aby to zło nie utrzymało się i aby dać naszym braciom i siostrą nadzieję na normalne życie⁷.

⁷ <https://opoka.org.pl/News/Swiat/2022/nie-dopuszczic-do-wiktymizacji-uchodzcow-i-ofiar-wojny>, [dostęp: 21.03.2022].

Dzieci wzywają Władimira Putina do zakończenia wojny i proszą o przywrócenie pokoju. Tłumaczą, że chciałyby normalnie żyć, uczyć się, tańczyć i śpiewać.

Apelują: „Putinie, zabierz swoje wojska, nie chcemy się już ukrywać, chcemy chodzić do szkoły, chcemy się uczyć, tańczyć i śpiewać, nie chcemy umierać!”⁸.

Dziennikarz Igor Mosiychuk opublikował wideo na Facebooku z podpisem „Nic takiego, tylko dzieci proszą Putina i Rosjan o zaprzestanie wojny na terytorium Ukrainy”.

Na nagraniu maluchy na zmianę proszą o przerwanie wojny, domagając się wycofania wojsk rosyjskich:

- Putinie, domagamy się wycofania wojsk rosyjskich z naszej ukraińskiej ziemi.
- By na naszej, danej przez Boga ziemi ukraińskiej, powstrzymać wojnę.
- Rosjanie, Białorusini, po co wam ta wojna? Chcemy żyć w pokoju!
- Putinie, zatrzymaj wojnę, Ukraina to nasza ziemia!
- Nie chcemy wojny... Boję się...
- Aby nie było wojny!
- Boże, chroń swoją Ukrainę!
- Chcemy żyć w wolnym kraju!
- Jesteś tu na własnej ziemi!
- Jesteś dziećmi Ukrainy!
- Chcę, żeby wojna się skończyła i żeby ludzie nie umierali!
- Tylko Bóg daje życie i tylko On może je odebrać!
- Proszę, nie zabijajcie dzieci!
- Putinie, zabierz swoje wojska, nie chcemy się już ukrywać, chcemy chodzić do szkoły, chcemy się uczyć, tańczyć i śpiewać, nie chcemy umierać!⁹

To niejedyny taki filmik. Ukraińskie gwiazdy wraz ze swoimi dziećmi również wzywają do zakończenia wojny. Kilka dni temu Kateryna Buzhynska, znana ukraińska piosenkarka, opublikowała na Instagramie wideo, na którym widać, jak jej pięcioletnie bliźniaki trudno przechodzą wojnę i proszą o zaprzestanie wojny. Swoją filmik opatrzyła krótkim wpisem:

⁸ „Chcemy, żeby wojna się skończyła i ludzie nie umierali”. Dzieci apelują do Putina, <https://pl.aleteia.org/2022/03/09/chcemy-zeby-wojna-sie-skonczyyla-i-ludzie-nie-umierali-dzieci-apeluja-do-putina-wideo>, [dostęp: 16.03.2022].

⁹ Ibidem.

Małe aniołki nie muszą wiedzieć, czym jest wojna. Nie powinny nocować w zimnych piwnicach i głodować! Dzieci powinny zasypiać podczas kołysanki śpiewanej im przez matkę, a nie pod straszliwymi wybuchami agresora! Dzieci chcą żyć! Rosyjskie władze, każda łza naszych dzieci jest na waszym sumieniu!¹⁰

Symbolem oporu, dla Ukraińców i dla świata stała się siedmioletnia dziewczynka Amelia, która zachwyliła świat śpiewając ukraińską wersję piosenki *Mam tę moc* z filmu *Kraina lodu*. Dodała ducha bliskim i tym wszystkim, którzy schronili się przed spadającymi bombami w metrze. Wywołało to wielką złość Kremla – stała się celem ataku, jej życie było zagrożone. Dzięki skutecznej akcji dziewczynka razem z babcią jest już bezpieczna w Polsce. Zaś jej rodzice nadal walczą w obronie swojego kraju¹¹.

Mam tę moc z filmu *Kraina lodu*

(...) Dawny strach co ścisnął gardło
Na zawsze wreszcie znikł
Zobaczę dziś czy sił mam dość
By wejść na szczyt, odmienić los
I wyjść z za krat, jak wolny ptak
O tak!
Mam tę moc!
Mam tę moc! (...)

¹⁰ Ibidem.

¹¹ <http://www.tpv.info/59025384/siedmioletnia-amelka-jest-juz-bezpieczna-zobacz-reportaz-marii-stepan-o-dziewczynce-ktora-zachwycil-sie-swiat>, [dostęp: 19.03.2022].

Elwira J. Kryńska

ORCID: 0000-0001-6181-2414

DOI: 10.15290/dhmgz.02.2022.05

Deportacje i zniewolenie polskich dzieci wywiezionych w głąb Związku Sowieckiego w latach 1939–1941

Deportations and Enslavement of Polish Children Deported into the Soviet Union in 1939–1941

STRESZCZENIE: Celem artykułu była deskrypcja losów polskich dzieci w warunkach totalitaryzmu sowieckiego w latach 1939–1941. Dały one początek ekspansywnej militaryzacji, doprowadzając do przerażających zbrodni, deportacji i zniewolenia. Śmiercionośna machina władzy Stalina nie ominęła dzieci. Panujący reżim wobec dzieci był równie bezwzględny i zbrodniczy, nie przestrzegano nie tylko podstawowych praw wojennych, ale najnormalniejszych praw ogólnoludzkich. Okupant sowiecki pozbawił dzieci polskie prawa do nauki, prawa do normalnego rozwoju fizycznego, prawa do organizacji jakiegokolwiek formy życia społecznego, prawa do własnej narodowości, prawa do życia.

W XXI wieku znów dzieci w Europie są ofiarą agresywnych działań Federacji Rosyjskiej, byłego Związku Sowieckiego. Wydawało się, że okrucieństwo i barbarzyństwo II wojny światowej skłoniło do refleksji i naturalnego procesu myślenia o przeciwdziałaniu przemocy fizycznej i psychicznej. Tymczasem okazuje się, że zbrodnicze i barbarzyńskie działania agresorów – sowieckiego i niemieckiego minionego wieku zacierają się w pamięci, co wykorzystuje Rosja, która uznała za swój główny cel odbudowę dawnego imperium. Realizacja tych zamierzeń budzi grozę, zwłaszcza że przywódca Kremla, po bezprawnej inwazji na Ukrainę, grozi światu użyciem broni chemicznej i nuklearnej.

SŁOWA KLUCZOWE: dziecko, deportacje, zniewolenie, zbrodnie wojenne

ABSTRACT: The aim of the article was to describe the fate of Polish children under the Soviet totalitarianism in 1939–1941. It gave rise to expansive militarization, leading to horrific crimes, deportation and enslavement. The death machine of Stalin’s power did not spare the children. The ruling regime was equally ruthless and criminal towards children. Not only were the basic laws of war not respected, but also the most basic human rights. The Soviet occupier deprived Polish children of the right to education, the right to normal physical development, the right to organize any form of social life, the right to their own nationality, and the right to life.

In the 21st century, children in Europe are again victims of the aggressive actions of the Russian Federation, the former Soviet Union. It seemed that the cruelty and barbarity of World War II prompted reflection and the natural process of thinking about counteracting physical and psychological violence. Meanwhile, it turns out that the criminal and barbaric actions of the aggressors – the Soviets and Germans of the last century – have been forgotten by the whole world, which is being used by Russia, which has made the reconstruction of its former empire its main goal. The implementation of these plans is terrifying, especially since the Kremlin leader is threatening the world with the use of chemical and nuclear weapons after the illegal invasion of Ukraine.

KEYWORDS: child, deportations, restrictions, war crimes

Uwagi wstępne

Celem artykułu jest próba przedstawienia losów dzieci wywiezionych do ZSRR w okresie okupacji sowieckiej. Temat ten podjęłam nie tylko ze względów moralnych, pragnąc złożyć hołd, polskim dzieciom cierpiącym „za winny niepopelnione”¹. ale przede wszystkim dlatego, że w XXI wieku znów dzieci w Europie są ofiarą agresywnych działań Federacji Rosyjskiej, byłego Związku Sowieckiego. Wydawało się, że okrucieństwo i barbarzyństwo II wojny światowej skłoniło do

¹ I. Wasilewska, *Za winy niepopelnione*, Rzym 1945.

refleksji i naturalnego procesu myślenia o przeciwdziałaniu przemocy fizycznej i psychicznej. Tymczasem okazuje się, że zbrodnicze i barbarzyńskie działania agresorów – sowieckiego i niemieckiego minionego wieku zacierają się w pamięci, co wykorzystują imperialiści, których wrodzonym popędem jest agresja², a polityka zagraniczna państwa polega na podbojach i dążeniu do podporządkowania sobie innych krajów.

Dążenia imperialistyczne w polityce zagranicznej Rosji ujawniają się od czasów carskich, były też obecne w ZSRR i są we współczesnej Rosji, która uznała za swój główny cel odbudowę dawnego imperium. Realizacja tych zamierzeń budzi grozę, zwłaszcza że przywódca Kremla, po inwazji na Ukrainę, grozi światu użyciem broni chemicznej i nuklearnej. Ta polityczna praktyka budowania i używania siły jako narzędzia do rozprzestrzeniania wpływów i dominacji Federacji Rosyjskiej nad krajami tzw. przestrzeni poradzieckiej, przypomina imperialne narzędzia polityki zagranicznej Związku Sowieckiego z okresu II wojny światowej, kiedy to pod okupacją sowiecką dokonywano gwałtu na polskich dzieciach.

Niestety stan wiedzy o masowych deportacjach polskiej ludności, w szczególności dzieci jest niewystarczający. Z tego względu wciąż istnieje potrzeba poszerzania badań i dokumentowania zbrodni sowieckich okupantów, zwłaszcza że przez lata panowało powszechne milczenie wokół sytuacji dziecka na północno-wschodnich obszarach II Rzeczypospolitej, okupowanych w latach 1939–1941 przez Związek Sowiecki. Przyczyny tego milczenia są powszechnie znane.

Dopiero przełom lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych przyniósł istotne zmiany w badaniach nad stratami osobowymi (w tym także dzieci) w okresie okupacji sowieckiej. Stało się to dzięki odzyskaniu suwerenności w stosunkach ze wschodnimi sąsiadami. W tym okresie ukazały się zbiory dokumentów i materiałów, opublikowano liczne prace krajowe i zagraniczne, różne studia i monografie, relacje, pamiętniki i wspomnienia. Niektóre z tych prac weszły do klasyki przedmiotu, np. niezwykle interesujący zbiór relacji polskich dzieci deportowanych do ZSRR w latach 1940–1941 zamieszczonych

² M. Dankiewicz, *Ocena moralna zachowań agresywnych w teorii i badaniach naukowych*, „Studia Psychologica UKSW” 2012, nr 12(2), s. 107-118.

w książce Jana Tomasa Grossa i Ireny Grudzińskiej-Gross „*W czterdziestym nas Matko na Sybir zesłali...*”³. Wyjątkową wartość poznawczą ma też książka Ireny Wasilewskiej *Za winy niepopelnione*⁴. Jej bohaterami są również dzieci polskie wywiezione w głąb Związku Sowieckiego. Autorka przeżyła tę samą drogę, co jej przyjaciele. Była aresztowana w małym miasteczku na wschodzie Polski w lutym 1940 roku, po długotrwałym „śledztwie” została wywieziona do poprawczego obozu pracy przymusowej na dalekiej Północy. Zaliczono ją bowiem do szeregów „społecznie niebezpiecznych”, za to, że ukończyła prawo i pracowała w sądzie okręgowym. W czasie swej przymusowej „wędrówki” po Rosji spotykała wszędzie, jako równych towarzyszy niedoli, polskie dzieci, których opowiadania, listy i pamiętniki wypełniają karty książki. Dołączyła również korespondencje i opisy polskich dzieci, które tak jak ona, przybyły do Iranu oraz tych, które odnalazła w Palestynie i Egipcie. Godną uwagi jest także publikacja pod redakcją Tadeusza Walichnowskiego *Deportacje i przemieszczenia ludności polskiej w głąb ZSRR (1939–1945)*⁵. Jest to przegląd bibliograficzno-dokumentacyjny problematyki deportacji i losów Polaków zesłanych w głąb Związku Sowieckiego podczas II wojny światowej. Wiernie charakteryzuje fragmenty referowanych publikacji i umożliwia łatwe dotarcie do ich pełnego tekstu. Szczególną wartość rzeczową i refleksyjną posiada dzieło Wiesława Theissa *Zniewolone dzieciństwo*⁶, w którym w sposób syntetyczny przedstawiono problemy dzieciństwa „widziane w perspektywie pedagogiczno-historyczno-społecznej”⁷. To tylko niektóre (jedne z najważniejszych) pozycje z tego zakresu, które były drogowskazem w przygotowaniu artykułu. Ich analiza została uzupełniona własnymi badaniami, przeprowadzonymi w białostockich archiwach i w Archiwum Wschodnim. Ponadto istotną wartość miało „poszukiwanie prawdy” w niezależnym miesięczniku historycznym „Karta”, w całości poświęconym problematyce „wschodniej”.

³ „*W czterdziestym nas Matko na Sybir zesłali...*” *Polska a Rosja 1939–42*, wybór i oprac. J.T. Gross, I. Grudzińska-Gross, Warszawa 1990.

⁴ I. Wasilewska, op. cit.

⁵ T. Walichnowski (red.), *Deportacje i przemieszczenia ludności polskiej w głąb ZSRR 1939–1945*, Warszawa 1989.

⁶ W. Theiss, *Zniewolone dzieciństwo*, Warszawa 1999.

⁷ Ibidem, s. 13.

Masowe deportacje jako forma deprecjacji społecznej i jednostkowej

Rosjanie weszli do Polski z zamiarem, aby ją „wyzwalać” z „burżuazyjnego jarzma swych braci: chłopów i robotników” i szerzenia „jedynej na świecie, prawdziwej sowieckiej kultury”⁸ oraz ochrony ludności przed działaniami wojennymi⁹.

Armia Czerwona, na mocy tajnego protokołu dołączonego do niemiecko-sowieckiego paktu Ribbentrop-Mołotow z 23 sierpnia 1939 roku, przekroczyła wschodnią granicę Rzeczypospolitej Polskiej nocą 17 września 1939 roku.

Noc była czarna jak sumienie faszysty, jak zamiary polskiego pana, jak polityka angielskiego ministra. Lecz nie ma siły na świecie, która by powstrzymała żołnierzy niezwyciężonej Armii Czerwonej, idących dumnie i radośnie wyzwalać z burżuazyjnego jarzma (...). Zaskoczyliśmy nieprzyjaciela całkowicie. (...) Prawie wszyscy (...) spali. Nikt nie stawiał oporu. (...) Należałoby się, według sprawiedliwości (...) tych wszystkich otumanionych pachółków kapitalistycznych powystrzelać, chociaż kul szkoda na takie burżujskie ścierwo. Ale rozkaz mieliśmy jasny: „Jeńców odsyłać na tyły”. Więc zostawiliśmy eskortę i poszli dalej. Nasze orły z NKWD tam z nimi rozprawiają się. A nam szkoda czasu. Mamy do wykonania ważne bojowe zadanie. (...) my po krzakach, po rowach, jak wojskowa taktyka nakazuje (...) podciągnęliśmy maszynki i dawaj sypać po nich seriami. Tylko las jęczał. Ze dwie godziny tak biliśmy z kulomiotów¹⁰.

W zachowaniu okupantów sowieckich brak było pogardy, z którą Niemcy odnosili się do Polaków i Żydów. W okupowanej Polsce sowieci robili po prostu to, co we własnej ojczyźnie. Oni sami i ich rodziny doświadczyli porządków, które teraz wprowadzano na zajętych ziemiach polskich. Powtarzali, bez złośliwości: „przywykniecie, a jak nie przywykniecie, to zdechniecie”. Była w tym zawarta mądrość życiowa, z ich własnego losu wydedukowana. W Związku Radzieckim – mówili – są trzy kategorie obywateli: ci co siedzieli, ci co siedzą i ci, co będą siedzieć. I mówiąc tak nie drwili z bezbronnych ludzi, ale po prostu

⁸ S. Piasecki, *Zapiski oficera Armii Czerwonej*, Gdańsk 1990, s. 5-6.

⁹ D. Boćkowski, *Na zawsze razem. Białostoczczyzna i Łomżyńskie w polityce radzieckiej w czasie II wojny światowej (IX 1939 – VIII 1944)*, Warszawa 2005, s. 29.

¹⁰ S. Piasecki, op. cit., s. 5-6.

opowiadali o sobie samych¹¹. Nie wynika jednak z tego, że ich odpowiedzialność za gwałty i nieszczęścia staje się przez to mniejsza. Powszedniość i banalność zła nie może być jego usprawiedliwieniem. Wiesław Theiss pisze: „Ludzie stracili wpływ na bieg wydarzeń, dotychczasowe strategie działania stały się bezużyteczne. Pojawiło się poczucie opuszczenia, samotności, a przede wszystkim lęk i zagrożenie życia”¹².

Stosując brutalną agresję Związek Sowiecki przesunął granice swojego państwa o 200-300 km w głąb obszarów Polski.

Podział łupów ustaliła umowa niemiecko-sowiecka, podpisana w dniu 28 września. Linie demarkacyjną wyznaczono na Bugu i Sanie, dokąd wycofały się oddziały Wehrmachtu. Ze względów praktycznych linie tę traktowano jako stałą granicę. Każdy z okupantów zabrał się do przeprowadzenia radykalnych reform politycznych w podległej sobie strefie okupacyjnej¹³.

W wyniku zawartej umowy z 28 września 1939 roku Związek Sowiecki, zagarnął około 52% terytorium II Rzeczypospolitej, leżące na wschód od linii rzek: Pisy, Narwi, Wisły i Sanu, tj. prawie 200 tys. km² (z Wilnem i Lwowem), a tereny na zachód od tej linii zostały przeniesione do niemieckiej strefy wpływów. Po stronie sowieckiej znalazło się ponad 50% przedwojennego państwa polskiego (łącznie z województwem białostockim), zamieszkałego przez blisko 14,3 mln ludności, z czego Polacy stanowili blisko 6,5 mln¹⁴.

Narzucony siłą militarną sowiecki model życia społecznego i jednostkowego wprowadzано dokonując eksterminacji przywódczych grup społeczeństwa polskiego: ziemiaństwa i inteligencji oraz masowych deportacji w głąb ZSRR, obejmujących setki tysięcy rodzin inteligentkich, wojskowych, policji i bogatszych rolników. Równocześnie w celu dokonania przeobrażeń mentalności indywidualnej i zbiorowej Polaków prowadzono nasiloną indoktrynację polityczną, łącznie z całkowitym uzależnieniem kultury i nauki od rządzącej partii bolszewickiej. Niejako dopełnieniem tej deprecjacji społecznej w sowieckiej strefie okupacyjnej była przeprowadzona w dniach 20-21 grudnia

¹¹ „W czterdziestym nas Matko”..., s. 41.

¹² W. Theiss, op. cit., s. 41.

¹³ N. Davies, *Boże igrzysko. Historia Polski*, wyd. poszerzone, Kraków 2007, s. 904.

¹⁴ *Kronika XX wieku*, oprac. M.B. Michalik, Warszawa 1991, s. 545.

1939 roku przymusowa wymiana polskich pieniędzy na ruble. Przy czym dokonano ograniczenia wymiany do 300 złotych na osobę, co zrujnowało Polaków posiadających większe zasoby gotówki¹⁵. Oprócz tego prowadzono rewizje, konfiskaty i różnego rodzaju obowiązkowe świadczenia, które doprowadziły do nędzy większość rodzin¹⁶. Dokonano też dalszej wzmożonej inkorporacji ziem północno-wschodnich II Rzeczypospolitej w skład BSRS i ZSRR. W praktyce oznaczało to obowiązkowe prawo nadania obywatelstwa sowieckiego całej społeczności kresowej. Prawne nadanie obywatelstwa pociągało za sobą przyznanie ludności zamieszkującej tereny zajęte we wrześniu 1939 roku przez Armię Czerwoną, sowieckich dowodów tożsamości – paszportów. Decyzję w tej sprawie 30 grudnia 1939 roku wydała Rada Komisarzy Ludowych ZSRR. Wytyczne z przeprowadzeniem procesu paszportyzacji 16 lutego 1940 roku przygotował Komitet Centralny KP(b)B, a 28 lutego 1940 roku Komitet Obwodowy KP(b)B. Był to najskuteczniejszy proces rejestracji obywateli. Brak dowodu tożsamości oznaczał natychmiastowe aresztowanie. W terenie przyznawanie paszportów przeprowadzały oddziały milicji przy współpracy z NKWD¹⁷.

W ten sposób w ciągu 21 miesięcy okupacji zostały zapoczątkowane, a często dokonane zmiany społeczne, kulturowe, ekonomiczne i narodowe. Ogromna część deportowanych – jak się ocenia około jednej trzeciej – nie powróciła już do kraju.

Deportacje „antyradzieckiego elementu” prowadzono na podstawie *Instrukcji o trybie przeprowadzenia deportacji antyradzieckiego elementu*, załączonej do *Rozkazu NKWD ZSRR nr 001223* sygnowanej 11 października 1939 roku, z której wynikało, że było to zadanie „dużej wagi państwowej” i dotyczyło w pierwszej kolejności przedstawicieli inteligencji skupionych wokół organizacji politycznych, związków zawodowych, stowarzyszeń kulturalno-oświatowych i naukowych. Ich członkowie otrzymywali wyroki skazujące na łagier, ciężkie roboty lub karną zsyłkę – po prostu dlatego, że naród polski „uważany był za odwiecznego wroga swoich rosyjskich władców”¹⁸.

¹⁵ A. Chwalba (red.), *Dzieje Polski, Kalendarium*, wyd. II, Kraków 2000, s. 699.

¹⁶ *Kronika kobiet*, oprac. M.B. Michalik, Warszawa 1993, s. 498.

¹⁷ W. Śleszyński, *Białystok w sowieckiej fotografii propagandowej 1939–1941. Proces aneksji i polityczno-prawnej sowietyzacji Białostoczczyzny*, Białystok 2000, s. 131-132.

¹⁸ N. Davies, op. cit., s. 911.

Pierwsza wielka akcja deportacyjna została przeprowadzona w nocy z 9 na 10 lutego, następna z 12 na 13 kwietnia, kolejna z 29 na 30 czerwca 1940 roku i ostatnia 22 maja do 13 czerwca 1941 roku, a zatem tuż przed wybuchem wojny niemiecko-rosyjskiej.

(...) właśnie Hitler wojnę przeciw nam zaczął. (...)

Okazało się, że sztab już uciekł z miasta, a pułk nasz na dworzec skierowano. (...) przekonałem się, że żadnych naszych władz już nie ma. Wszyscy po uciekali. I kiedy oni zdążyli – pojęcia nie mam! Ani Komendantury nie ma, ani NKWD. Tylko ciężarówki jeszcze jeżdżą i Polaków na dworzec według spisów wożą. Wiadomo rozkaz władz spełniają, bo chyba nie był odwołany. A władze dawno fju-fju! Śladu nie ma po nich¹⁹.

Procedura zabierania z domu w zasadzie miała typowy przebieg:

kołatanie do drzwi i okien wrywało dzieci z ich spokojnego snu. Przed domem, obstawionym żołnierzami i milicją, stały sanie, warczały auta, a do mieszkań wpadali uzbrojeni enkawudziści i przedstawiciele miejscowej władzy. Żądali oddania broni. Grozili ojcu rewolwerem i krzyczeli na pobladłą matkę. (...) Rozpoczynała się rewizja, w czasie której nikomu nie wolno było ruszyć się z miejsca.

Przerażone dzieci patrzyły, jak otworem stawały wnętrza szaf i kufrów, jak na ziemię padały ubrania, bielizna i inne drobiazgi. Po chwili dom cały wyglądał jak pobojuwisko: powywracane meble i rozrzucona pościel, na podłodze rozsypana mąka, cukier stosy książek i papierów, stłuczone szkło.

Po rewizji krótki rozkaz: przygotować się do drogi²⁰.

Płaczące dzieci uspakajali obietnicą, iż będzie im dobrze, będą się uczyć, bowiem „Na ziemi sowieckiej żadne dziecko nie doznało krzywdy”²¹.

Do pakowania pozostawiano 30, a nawet 15 minut. Nie zwracano uwagi na ciężko chorych, małe dzieci, które matki pragnęły zostawić u swoich lub znajomych, kobiety w ostatnim stadium ciąży, starców. Zabierano nie tylko osoby wymienione w wyroku, ale krewnych, służące, znajomych znajdujących się w miejscu porwania²².

¹⁹ S. Piasecki, op. cit., s. 85.

²⁰ I. Wasilewska, op. cit., s. 7.

²¹ Ibidem, s. 7.

²² „W czterdziestym nas Matko”..., s. 471.

W ciągu niespełna półtora roku sowieckiej jurysdykcji tysiące dzieci przeżyły swój pierwszy strach i musiały opuścić swoje ogniska domowe. Czteroletnia Sabinka zaniemówiła i dopiero po wielu dniach odzyskała głos. Jędrzek przez jeszcze długi czas na widok mundurów dostawał konwulsji.

Gdy usłyszałem, że mamy jechać do Rosji rozplakałem się wraz z małą siostrzyczką. Byłem jeszcze dzieckiem – usprawiedliwiał siebie 10-letni Staś – dlatego płakałem. Uspokoiła mnie mama pocieszając, że wnet powrócimy do ojczyzny i że nie wypada Polakom płakać. Zosi zaś najbardziej było żal pieska Spot, który został na ulicy i od bramy poszczekiwał²³.

Droga na zesłanie odbywała się w tragicznych warunkach sanitarnych. Dwu- trzytygodniowa podróż w nieopalonych wagonach bydłowych w czasie ostrej zimy, w lutym 1940 roku. Głód, choroby, brud, wyczerpanie dziesiątkowały zesłańców już w czasie transportu. Ofiarą padały przeważnie dzieci, starcy i chorzy²⁴.

Niestety, wciąż trudno – w obecnym stanie badań podać dokładne liczby wywiezionych dzieci. Wiadomo, że z samego Białegostoku wywieziono ogółem około 10 tys. ludności, zaś z okolic Białegostoku, Lidy, Grodna, Wilna deportowano ponad 300 tys.

„Białystok, obok Lidy i Brześcia był centralnym punktem wywózki w rejonie północno-wschodnim Polski. Tu kierowano po kilka składów pociągów dziennie, liczących po 60 wagonów. W każdym wagonie zamykano po około 50 osób. Ludzi wywożono według listy ustalonej (...) przez miejscowych aktywistów”²⁵.

Najważniejszą przeszkodą w badaniach losu wywiezionych na wschód polskich dzieci jest ogromna rozbieżność danych liczbowych, podawanych przez różne źródła. Prezentowane dane szacunkowe deportowanej w głąb ZSRR polskiej ludności wahają się od kilkuset tysięcy do 1,7 mln, co oznacza dość niezwykłą skalę niewiedzy.

Rozbieżności w prezentowanych szacunkach, mogą być spowodowane pomieszaniem pojęć: „Polacy”, „obywatele polscy”, „ludność polska”, a także trudnościami wynikającymi z ograniczonej bazy

²³ I. Wasilewska, op. cit., s. 10.

²⁴ Ł.Z. Królikowski, *Skradzione dzieciństwo*, Londyn 1960, s. 25-26.

²⁵ W. Nettem, *O Polakach w Rosji Sowieckiej*, „Myśl Polska” 1978, nr 7/8, cyt za: *Deportacje i przemieszczenia ludności polskiej w głąb ZSRR 1939–1945*, Warszawa 1989, s. 156, 158.

źródłowej oraz zacieraniem w pamięci faktów i zdarzeń z powodu upływu lat. Różnice w danych szacunkowych mogą być też spowodowane tym, że w czasie czterech masowych deportacji, zabierano ludzi po prostu z domów, albo z ulicy, nie z miejsc odosobnionych, jak areszt czy obóz jeniecki. W ciągu jednej nocy pustoszały wtedy całe wioski i ulice miast.

Liczebność deportowanych

Pierwsze polskie obliczenia podjęto od razu, w 1940 roku. Były one przeprowadzone przez dwoje emisariuszy Związku Walki Zbrojnej: Aleksandra Klotza (dr. Henryka Urbańczyka) i Wandę Ptaszkównę (Kamile Argasińską). Sporządzony przez A. Klotza jesienią 1941 roku raport w sprawie Polaków wysiedlonych do ZSRR, przez wiele dziesięcioleci stanowił punkt odniesienia dla kolejnych badaczy. Aleksander Klotz wyróżnił trzy zasadnicze grupy polskich zesłańców. Pierwsza grupa to – jeńcy wojenni, druga – aresztowani i trzecia, najbardziej liczna – wywiezieni (zesłani w trybie administracyjnym).

Masowe deportacje odbyły się w trzech terminach. W pierwszej kolejności (10 lutego 1940) zesłano osadników wojskowych, urzędników, kupców, ziemian i rolników. Razem – według dość skrupulatnych obliczeń – około 250 tys. ludzi, w tym prawie 100 tys. dzieci. Zesłaniu podlegały całe rodziny. Przy czym w razie nieobecności rodziców w domu, w tragicznym dniu branki, porywano dzieci. Wypadków zsyłania na Sybir samych dzieci, często poniżej 10 roku życia, było bardzo dużo.

Zesłańców pierwszego etapu rozlokowano w dorzeczu Północnej Dźwiny, w archangielskiej obłasti, w Niemieckim Okręgu Nacjonalnym, w Autonomicznej Republice Komi, w kirowskiej, świerdłowskiej, mołotowskiej (permskiej), omskiej, nowosybirskiej i irkuckiej obłasti oraz w Krasnojarskim Kraju ²⁶.

Następny transport skazanych ruszył w nocy z 13 na 14 kwietnia 1940 roku. Tym razem zesłaniu podlegali „wrogowie ustroju”, to znaczy: rodziny wojskowych, urzędników i policji, nauczyciele, działacze społeczni, bogatsi przemysłowcy i właściciele nieruchomości. Razem około 300 tys. ludzi, w tym 90% kobiet i dzieci.

²⁶ Obliczenia Klotza, „Karta” 1994, nr 12, s. 107.

Zesłańców drugiego etapu deportacji rozproszone na potężnych przestrzeniach Kazachstanu, przeważnie w aktiubińskiej, kustanajskiej, pietropawłowskiej (właściwie siewierokazachskiej), karagan-dyjskiej i semipałatyńskiej oblasti, to znaczy w północno-zachodnim i północno-wschodnim Kazachstanie²⁷.

Trzecia deportacja została przeprowadzona w dniach od 20 do 30 czerwca 1940 roku i obejmowała przede wszystkim uchodźców pochodzących z zachodniej i środkowej części Polski. Łącznie deportowano około 400 tys. osób, znów przeważnie kobiety i dzieci. Tragizm sytuacji pogłębiał fakt, iż matki ładowano do innych transportów, a do innych dzieci. Matki pozostawiały tysiące dzieci, ratując je przed wywiezieniem pod opieką przygodnie spotkanych ludzi.

Zesłańców trzeciego etapu wysłano do Maryjskiej, Morwińskiej, Czuwaskiej i Tatarskiej Autonomicznej Republiki oraz około 10% do Republiki Komi – w północnej części europejskiej Rosji, a także na średni i północny Ural²⁸.

Łącznie więc według obliczeń A. Klotza, w wyniku przeprowadzonych deportacji wywieziono w głąb ZSRR 650 tys. mężczyzn, 450 tys. kobiet i 300 tys. dzieci do lat piętnastu. Dla uzupełnienia obrazu wspomnieć należy, że

na jeńcach, więźniach i zesłańcach z lutowego, kwietniowego i czerwcowego terminu deportacji nie wyczerpuje się lista zesłańców, do liczby których dodać należy sporadyczne zesłania rodzin aresztowanych i działaczy na przestrzeni całego okresu okupacji oraz liczne deportacje w maju 1941²⁹.

Oprócz tego, z dokumentów odnalezionych po wybuchu wojny rosyjsko-niemieckiej, wynika, iż planowano dalsze masowe deportacje. Kolejna wywózka ludności polskiej była przygotowywana na dzień 25 czerwca 1941 roku.

Wspomnieć też należy o jeńcach wojennych (około 250 tys.), aresztowanych (około 200 tys.) o poborowych i rezerwistach, których władze sowieckie wcieliły do szeregów czerwonej armii (około 150 tys.) oraz

²⁷ Ibidem, s. 108.

²⁸ Ibidem, s. 109.

²⁹ Ibidem, s. 110.

o przymusowych robotnikach, których wysłały w głąb imperium (około 140 tys.)³⁰.

Poza A. Klotzem, próbę policzenia ludności polskiej rozmieszczonej w ZSRR podjęły również placówki polskiej ambasady. Ze sprawozdania Działu Opieki Ambasady RP z czerwca 1942 roku, wynika, że na terenie ZSRR znajdowało się 321 730 ludności polskiej, w tym 84 990 mężczyzn, 134 940 kobiet i 101 810 dzieci. Dla ustalenia pełnej liczby obywateli polskich w ZSRR, należało, zdaniem pracowników Ambasady, dodać liczbę obywateli polskich znajdujących się poza terenem działania polskich delegatur (którą szacowano w przybliżeniu na 100 tys. osób), a także obywateli polskich znajdujących się w „strojbatalionach” (około 75 tys. osób) oraz obywateli polskich znajdujących się w obozach pracy (w przybliżeniu 50 tys.) i wreszcie obywateli polskich znajdujących się w szeregach Polskich Sił Zbrojnych (w liczbie około 40 tys.). Ponadto, dla oszacowania liczby obywateli polskich wysiedlonych z Polski do Rosji, należy liczby te uzupełnić przez dodanie prawie 25% zmarłych przed i po amnestii oraz około 40 tys. wojska, które w kwietniu 1942 roku wraz z 12 tys. ludności cywilnej wyjechało na Bliski Wschód³¹. Łącznie więc na terenie Związku Sowieckiego, wbrew swojej woli znajdowało się ponad 735 412 polskiej ludności. Wydaje się, że są to liczby zaniżone, skoro w oficjalnym wydawnictwie ambasady polskiej w Waszyngtonie z 1943 roku (*Polish-Soviet Relations 1918–1943. Official Documents*) liczbę wywiezionych szacowano na ponad 1 milion osób³². Wśród ofiar deportacji, według obliczeń władz polskich znalazło się około 140 tys. dzieci, z czego 40 tys. zmarło podczas transportów i na wygnaniu³³.

Interesujące dane liczbowe zostały zamieszczone w pracy Bogdana Podoskiego (szefa Biura Dokumentacji II Korpusu) *Polska Wschodnia*.

³⁰ W. Pobóg-Malinowski, *Najnowsza historia polityczna Polski. Okres 1939–1945*, t. 1, Gdańsk 1990, s. 118.

³¹ Obliczenia Ambasady, *Sprawozdanie Działu Opieki Ambasady RP w ZSRR na dzień 30 czerwca 1942*, „Karta” 1994, nr 12, s. 111. Oryginał, wymienionego sprawozdania, jest przechowywany w archiwum Instytutu Hoovera, zespół MID 99/3.

³² Por. T. Walichnowski (red.), op. cit., s. 16.

³³ I. Wasilewska, op. cit., s. 92.

1939–1941, wydanej w Rzymie w 1945 roku³⁴. Znajdujemy tu informację, że ogółem władze sowieckie wywiozły przymusowo z Polski Wschodniej do Rosji 1 692 tys., w tym było 1 114 tys. stałych cywilnych mieszkańców Polski Wschodniej, 336 tys. uchodźców spod okupacji niemieckiej, którzy szukali schronienia w Polsce Wschodniej przed Niemcami, 246 tys. żołnierzy zmobilizowanych przez rząd polski do walki przeciwko najeźdźcy niemieckiemu. Według płci wśród ludności cywilnej wywiezionej z Polski Wschodniej do Rosji Sowieckiej w latach 1929–1941 było 822 500 mężczyzn w wieku od lat 15 do 49 i 109 tys. powyżej 49 roku życia, 306 tys. kobiet w wieku od lat 15 do 49 i 75 tys. powyżej 49 lat oraz dzieci obojga płci w wieku od lat 0 do 14 – 379 tys.³⁵

Do obliczeń Oddziału Kultury i Prasy II Korpusu przychyła się też Władysław Wielhorski. W pracy *Los Polaków w niewoli sowieckiej (1939–1956)* wydanej w Londynie w 1956 roku, autor stwierdza, że władze Związku Sowieckiego w latach 1939–1941 z Ziemi Wschodniej Rzeczypospolitej deportowały około 1 585 tys. ludności polskiej³⁶.

Wyliczenia szacunkowe Oddziału Kultury i Prasy II Korpusu dotyczące liczby deportowanych znajdują potwierdzenie w pracach wspomnieniowych gen. Władysława Andersa, gen. Zygmunta Bohusza-Szyszko, ambasadora Stanisława Kota. Władysław Anders pisze, że w latach 1939–1941 w głąb ZSRR deportowano 1 500 tys. obywateli polskich³⁷. Generał Bohusz-Szyszko wymienia tę samą liczbę wywiezionych, przy czym podkreśla, że „Kobiety i dzieci były deportowane z Polski na równi z mężczyznami”³⁸. Również ambasador Stanisław Kot w rozmowie z Amerykańskim Czerwonym Krzyżem stwierdza, że łącznie liczbę deportowanych Polaków oszacowano na 1 500 tys. osób, bez uwzględnienia 400 tys. uchodźców żydowskich polskiego obywatelstwa, którzy po ucieczce z centralnej Polski przed hitlerowskimi

³⁴ B. Podoski, *Polska Wschodnia 1939–1941*, Rzym 1945.

³⁵ Ibidem, tablice 9 i 11.

³⁶ W. Wielhorski, *Los Polaków w niewoli sowieckiej (1939–1956)*, Londyn 1956, s. 16.

³⁷ W. Anders, *Bez ostatniego rozdziału, Wspomnienia z lat 1939–1946*, wyd. II, Londyn 1960, s. 76.

³⁸ Z. Bohusz-Szyszko, *Czerwony Sfinks*, Rzym 1946, s. 53, 206.

prześladowaniami zostali wywiezieni w głąb Rosji³⁹. Do wyliczeń Oddziału Kultury i Nauki odwołują się również w pracy monograficznej Julian Siedlecki⁴⁰ i Witold Babiński⁴¹. Przy czym na uwagę zasługuje fakt, że W. Babiński, podając liczbę 1 600 tys. deportowanych obywateli polskich podkreśla, że w pierwszych trzech brankach wywieziono około 1 mln osób w tym 300 tys. dzieci do lat 15⁴².

Krytyczna analiza piśmiennictwa poświęconego deportacjom została zawarta w książce Stanisława Ciesielskiego, Grzegorza Hryciuka i Aleksandra Srebrakowskiego *Masowe deportacje radzieckie w okresie II wojny światowej*⁴³. Praca ta jeszcze raz potwierdza, że wciąż istnieje potrzeba rozpoznania stanu i sytuacji represjonowanej ludności polskiej pod jurysdykcją sowiecką. Autorzy wymienionej pracy wprawdzie stwierdzają, że polska historiografia lat osiemdziesiątych przyjęła ustalenia dokonane pod koniec i bezpośrednio po zakończeniu II wojny światowej, lecz równocześnie sugerują, że dochodzi niekiedy do podwyższania liczby represjonowanych. Jako przykład podają pracę Piotra Żaronia, w której autor liczbę wywiezionych w głąb ZSRR ocenia na 1 230 tys. osób⁴⁴. O tym, że faktyczna liczba obywateli polskich represjonowanych przez ZSRR jest znacznie mniejsza ma świadczyć, zdaniem S. Ciesielskiego, G. Hryciuka, A. Srebrakowskiego – *Raport* opracowany przez ich moskiewskiego współpracownika – Aleksandra Gurjanowa. Raport ten jest jednym z pierwszych rezultatów międzynarodowego programu badawczego „Wspólne Miejsce – Europa Wschodnia” prowadzonego przez Ośrodek KARTA i Komisję Polską Moskiewskiego Stowarzyszenia „Memoriał”.

Z dokumentów znajdujących się w zbiorach akt wojsk konwojowych NKWD, zdeponowanych w Moskwie w Rosyjskim Państwowym Archiwum Wojskowym (Rossijskij Gosudarstwennyj Wojennyj Archiw) wynika, według historyków moskiewskich, że wysiedlanie ludności cywilnej ze wschodnich terenów Rzeczypospolitej w latach 1939–1941

³⁹ S. Kot, *Listy z Rosji do gen. Sikorskiego*, Londyn 1955, s. 107, 136.

⁴⁰ J. Siedlecki, *Losy Polaków w ZSRR w latach 1939–1986*, Londyn 1987.

⁴¹ W. Babiński, *Przyczynki historyczne do okresu 1939–1945*, Londyn 1967.

⁴² Ibidem, s. 107-108, 163-164.

⁴³ S. Ciesielski, G. Hryciuk, A. Srebrakowski, *Masowe deportacje radzieckie w okresie II wojny światowej*, Wrocław 1993.

⁴⁴ P. Żaroń, *Ludność polska w czasie II wojny światowej*, Warszawa 1990.

przebiegało w czterech etapach. W dokumentach wojsk konwojowych nie istnieje określenie „deportacja”; stosowany jest tam termin „konwojowanie *spiecpieriesielieńców*” lub „konwojowanie *spieckontyngentu*”. I tak dowództwa wojsk konwojowych podają, że w lutym 1940 roku odkonwojowano około 140-143 tys. *spiecpieriesielieńców*, w kwietniu 61 tys., czerwcu–lipcu 75 tys., a w maju–czerwcu 1941 roku około 36 tys. z dokładnością do 10 tys. Dane te, oparte na materiałach wojsk konwojowych, są nieco niższe od szacunków sporządzonych na podstawie analizy zespołu akt Wydziału Osiedleń Roboczych i Specjalnych GUŁag NKWD (Otdiel Trudowych i Spieczalnych Posielienij). Możliwe, że ta nadwyżka w danych OTSP (o 1-2%), według S. Ciesielskiego, G. Hryciuka, A. Srebrakowskiego, uwzględnia osoby przesiedlone w okresach poza trzema głównymi falami wywozek. Ogólnie rzecz biorąc, mimo że dane wojsk konwojowych i OTSP różnią się można je uznać za zgodne. Wynika z nich, że ogółem w okresie od 1940–1941 przymusowo wysiedlono w głąb Związku Sowieckiego około 315 tys. obywateli polskich – z błędem do 10-15 tys. Liczba ta jest trzykrotnie niższa od szacunków W. Wielhorskiego i cztero- pięciokrotnie niższa od szacunków innych polskich opracowań emigracyjnych. Na tej podstawie S. Ciesielski G. Hryciuk i A. Srebrakowski, wnioskuje, że faktyczna liczba obywateli polskich represjonowanych przez ZSRR jest znacznie mniejsza niż liczby funkcjonujące w świadomości społecznej, zwłaszcza że jak wynika z danych wojsk konwojowych i OTSP i GUŁag NKWD były przeznaczone do użytku wewnętrznego, trudno więc podejrzewać, że były zafałszowane⁴⁵. A jednak wydają się one bardzo poważnie zaniżone. Poza tym wciąż aktualne jest pytanie, jaki procent wśród wysiedlonych obywateli polskich stanowiły dzieci? Odpowiedź na to pytanie jest tym bardziej godna uwagi, że upowszechniane liczby dzieci deportowanych do ZSRR wahają się od 140 do 400 tys.

Niewykluczone, że w świadomości społecznej funkcjonują wyższe dane od faktycznej liczby deportowanych, ale trzeba pamiętać, że w liczbach prezentowanych w opracowaniach krajowych i zagranicznych, uwzględniono różne grupy represjonowanych. Niektórzy historycy i publicyści, podając liczbę ponad 2 mln represjonowanych Polaków, powołują się na ustalenia emigracyjnych archiwów

⁴⁵ A. Gurjanow, *Cztery deportacje 1940–1941*, „Karta” 1994, nr 12, s. 125-126.

i placówek naukowo-badawczych, które „wymieniają wszystkich obywateli polskich (nie tylko cywilów) deportowanych i przemieszczonych w głąb ZSRR, w latach II wojny światowej, a więc także cywilów, wojskowych, żołnierzy Armii Krajowej oraz górników”⁴⁶. Oblicza się, np. iż na początku 1945 roku z Górnego Śląska i Śląska Opolskiego deportowano w głąb ZSRR 9 877 górników⁴⁷. Ponadto rozbieżności w prezentowanych szacunkach, mogą być spowodowane pomieszaniem pojęć: „Polacy”, „obywatele polscy”, „ludność polska”, a także trudnościami wynikającymi z ograniczonej bazy źródłowej oraz zacieraniem w pamięci faktów i zdarzeń z powodu upływu lat. Jest to więc ważne wyzwanie dla badaczy, zwłaszcza że w czasie tych czterech masowych deportacji, zabierano ludzi po prostu z domów, albo z ulicy, nie zaś z miejsc odosobnionych, jak areszt czy obóz jeniecki. W ciągu jednej nocy pustoszały wtedy całe wioski i ulice miast.

Na zesłaniu

Gdy kończyła się męka podróży rozpoczynał się kolejny etap – „walka o przetrwanie”. Setki tysięcy mężczyzn, kobiet, dzieci

umieszczano (...) przeważnie na dawnych terenach poprawczych obozów pracy przymusowej lub na specjalnie opróżnionych posesjach, zamieszkałych poprzednio przez ludność sowiecką, wysiedloną z Białorusi i Ukrainy. Często były wypadki, że deportowanych wyrzucano na pustych polach w lesie, gdzie dopiero musieli budować dla siebie baraki⁴⁸.

W 1941 roku ludność polska rozmieszczona była głównie na północnych i środkowych obszarach europejskiej części Federacji Rosyjskiej, w centralnej i południowej części azjatyckiego terytorium RFSRR, w Jakucji i w Kraju Chabarowskim, Dalekim Wschodzie, a także na północnych i wschodnich obszarach Kazachstanu.

Na skutek amnestii z 12 sierpnia 1941 roku rozmieszczenie ludności polskiej ulegało sukcesywnym zmianom⁴⁹.

⁴⁶ T. Walichnowski (red.), op. cit., s. 23.

⁴⁷ Ibidem, s. 24.

⁴⁸ I. Wasilewska, op. cit., s. 14.

⁴⁹ T. Bugaj, *Dzieci polskie w ZSRR i ich repatriacja 1939–1952*, Jelenia Góra 1981, s. 17.

W obszernym udokumentowanym raporcie ambasady polskiej z maja 1942 roku szacowano liczebność dzieci polskich w ZSRR na około 158 tys. Największe skupiska dzieci i młodzieży znajdowały się wówczas w azjatyckiej części RFSRR, za Uralem (około 36 tys.), w Kazachstanie (około 36 tys.) i w północnych okręgach Rosji europejskiej (około 14 tys.). Pod koniec 1943 roku odsetek dzieci w stosunku do dorosłej ludności cywilnej wynosił w granicach 26,5% do 28%⁵⁰. Warunki egzystencji dzieci były tragiczne. Nie tylko dlatego, że dośkwierał głód i zimno, epidemie i brak pomocy medycznej, ciężka fizyczna praca i okrutne kary⁵¹, ale również dlatego, że pozbawiono je domu rodzinnego i traktowano jak groźnych przestępców. Wiele dzieci trafiło do więzień, karnych kolonii, a te które zostały osierocone – do sowieckich „dietdomów”.

Tak, jak trudno jest ustalić ogólną liczbę wywiezionych do Rosji obywateli polskich, tak samo nie sposób jest określić, jaki odsetek dzieci trafiło do „wychowawczych” placówek sowieckich. W Związku Sowieckim bowiem, jak twierdzi gen. Z. Bohusz-Szyszko, „wszystko bez wyjątku jest tajemnicą państwową. Tresura ludzi pod względem trzymania języka za zębami jest nadzwyczajna. Tam tylko to, co rząd ogłasza jest znane i miarodajne. Nie ma fizycznej możliwości dowiedzenia się czegoś więcej”⁵².

Strach przed ujawnieniem warunków więziennego życia miały dopiero po uwolnieniu. Początkowo dzieci niezbyt chętnie wracały pamięcią do swych przeżyć, lecz z biegiem czasu zrzucały „ciężar z serca”, zrywając w ten sposób nić łączącą ich z przeszłością. Nie można w kilku zdaniach przedstawić tragicznego losu dzieci. Zresztą one same, gdy opowiadały o swych przeżyciach, wspominały je nie jak chwile wzięte z życia, lecz złe, koszarne sny i wizje⁵³.

Alę aresztowano wraz z rodzicami w lutym 1940 roku i osadzono w więzieniu w Charkowie. Ojciec Ali był inżynierem w Borysławiu. Po katastrofie wrześniowej, dowiedział się o tworzącej się we Francji

50 Ibidem, s. 22.

51 Jest to zagadnienie dość szeroko opisane w literaturze przedmiotu, przy czym szczególnie ciekawie w pracy W. Theissa, do której odsyłam zainteresowanych. W. Theiss, *Zniewolone dzieciństwo*, Warszawa 1999.

52 Z. Bohusz-Szyszko, op. cit., s. 206.

53 Ibidem, s. 207.

Armii Polskiej, postanowił do niej dotrzeć. Rodzina nie chciała się jednak rozstawać – postanowili więc iść razem. Na granicy polsko-rumuńskiej aresztowano ich, zaczęły się przesłuchania, po których zostali skazani i przewiezieni do więzienia w Charkowie. W Charkowie Ala przebywała kilka miesięcy, „po paru miesiącach wezwano ją do kancelarii więziennej, aby pożegnała się z tatusem, gdyż mieli mnie oddać do „dietdomu” (sierocińca)”⁵⁴. Taki los był udziałem wielu polskich rodzin.

Historia Marysi jest trochę odmienna. W czasie aresztowania miała 14 lat, zgodnie więc z rosyjskim kodeksem karnym odpowiadała za swoje czyny i została skazana na trzy lata karnej kolonii dla nieletnich. Zanim jednak ją tam odesłano, zaczęło się śledztwo, na które wzywano zawsze w nocy.

16 kwietnia przewieziono mnie – wspomina Marysia – z mamą do więzienia w Stanisławowie. Było to również prowizoryczne więzienie w naprędcie wykończonym składzie. 18 kobiet spało w malutkiej celi (...) Przez całą noc paliła się lampa – wróg więźniów. Przez długie miesiące, spędzone w więzieniu i kolonii karnej, marzyłam choć o jednej nocy, przespanej w ciemności. Zmęczone oczy opasywałam chusteczką, ale i przez nią czułam na powiekach blask światła. (...) Wyżywienie w więzieniu składało się: rano z 600 gramów chleba, a właściwie gliny, i wrzątek bez cukru. Na obiad pół litra śmierdzącej zupy na flaku i głowach krowich, przy czym często znajdowałam w mojej miseczce oko, zęby i kłaczki sierści. Wieczorem dostawaliśmy tę samą zupę⁵⁵.

Krańcowo trudne warunki panowały również na kolonii karnej w Starodubie (obłast orłowska), w której dziewczynka przebywała od 6 października 1940 roku. Ze wspomnień Marysi wynika, że kolonia liczyła 500 więźniarek w wieku od 13 do 18 lat, w tym było 26 Polek w wieku od 14 do 18 lat. Wszystkie zostały skazane na pobyt w kolonii karnej za „przestępstwa polityczne”. Zosię (lat 16) aresztowano, podczas ucieczki do Polski z północnego Kazachstanu, dokąd została deportowana wraz z rodziną. Aresztowano ją, gdy ugrzęzła w śniegu. Rodzina zdołała się ukryć. Kasię, Wandę i Ewę (miały po 16 lat) aresztowano za to, że należały do Związku Harcerstwa Polskiego. Zostały skazane na 8 lat,

⁵⁴ I. Wasilewska, op. cit., s. 25-26.

⁵⁵ Ibidem, s. 27.

po bardzo ciężkim śledztwie. Wszelkimi sposobami starano się je zmusić do przyznania się do niepopelnionych przestępstw⁵⁶. „Siedziały w karczerach z wodą, rozebrane do koszuli. Wandę bili. Przed Kasią „śledowatiel” rozbierał się, grożąc, że ją zgwałci”⁵⁷.

Praca w karnej kolonii była trudna i uciążliwa. Dziewczęta pracowały na dwie zmiany, po 10 godzin dziennie. Szczególnie złe warunki były w cechu „motalnym” (przędzalnianym). Kurz bawełniany unosił się tumanami, wżerał się w oczy i płuca. „Jadzia, lat 15, po krótkim czasie zachorowała. Pluła krwią”⁵⁸.

Malutka Basia (lat 14) pracowała nad roztopionym ołowiem, którym zalewała igły do maszyn. „Zrobiła się żółta jak cytryna – wspomina Marysia – na szczupłej twarzyczce duże oczy płonęły gorączkowym blaskiem. Miała częste krwotoki. Zastępowałem ją raz jeden, gdy już nie miała sił, by wstać do pracy i pomimo groźby karczeru pozostała na swej pryczy”⁵⁹.

Gorsza od pracy w karnej kolonii była „obszczestwiennaja rabota” (akcja uspołecznienia), mająca na celu reedukację polskich dziewcząt i wychowanie ich na obywateli Związku Sowieckiego. „Pieriewospitanie” rozpoczynano od nauczania w kolonijnej szkole, historii „Sojuza” i „historii Partii” oraz zakazu używania języka polskiego. Dalsze uświadomienie ideologiczne odbywało się w klubie, oprócz codziennych zajęć światopoglądowych organizowano wykłady agitacyjne. „Zatrutowano nimi życie”⁶⁰.

Jeszcze bardziej niebezpieczna akcja wynaradawiania dotknęła polskie dzieci w „dietchomach”. Dzieci, które zostały same, bez matki, ojca lub krewnych oraz te, które przebywały na koloniach letnich przekazywano do rosyjskich sierocińców. Jak pisze W. Theiss, cel był bardzo przejrzysty „wynarodowienie i wychowanie w zasadach komunistycznych”. Świadczą o tym listy dzieci, pisane żargonem polsko-rosyjskim lub wręcz po rosyjsku – oraz ukrywanie nazwisk dzieci, uniemożliwienie kontaktu z nimi, trudności przy wydobyciu ich z „dietchomów”⁶¹.

56 Ibidem, s. 30.

57 Ibidem, s. 31.

58 Ibidem.

59 Ibidem.

60 Ibidem, s. 35.

61 W. Theiss, op. cit., s. 50.

Los Polaków deportowanych do ZSRR polepszył się nieco po zawarciu układu politycznego pomiędzy rządem radzieckim a rządem polskim na emigracji. Najpierw polskie władze wojskowe, a następnie, powołany do opieki nad ludnością cywilną aparat ambasady polskiej, zajęły się tworzeniem w skupiskach ludności polskiej instytucji opiekuńczych dla dzieci. Od jesieni 1941 roku do lata 1942 wojsko zorganizowało w Związku Sowieckim co najmniej 19 placówek dziecięcych. Krótkotrwałą opieką wojska objęto ponad 5 tys. dzieci i młodzieży. Wojsko podjęło również nauczanie młodzieży, głównie w tzw. szkołach junackich⁶². W wyniku działalności ambasady polskiej i jej 20 delegatur w ZSRR powstało w okresie od stycznia do grudnia 1942 nie mniej niż 56 sierocińców, około 25 przedszkoli i ochronek, kilkadziesiąt szkół i wiele innych instytucji i form opieki nad dziećmi. Korzystały z nich dzieci z rodzin obywateli polskich, te najbardziej potrzebujące pomocy, które utraciły łączność z rodzinami, których ojcowie powołani zostali do wojska oraz dzieci matek niedających sobie rady w trudnych wojennych warunkach, w obcym środowisku.

Po opuszczeniu „niehumanitarnej ziemi”

W marcu i sierpniu 1942 roku – wraz z wojskiem i rodzinami wojskowych – ewakuowano ze Związku Radzieckiego do Iranu dzieci i młodzież z ochronek, domów dziecka, sierocińców i obozów junackich z Uzbekistanu, Kazachstanu i Kirgizji. Ewakuacją objęto dzieci polskie, w ich liczbie kilkaset dzieci narodowości żydowskiej. Za zgodą władz opuściło wówczas Związek Sowiecki ponad 17 tys. dzieci i młodzieży. Kilkaset dzieci zabrała z Aszchabadu na początku 1942 roku ekspedycja Polskiego Czerwonego Krzyża i zawiozła je do Indii.

Największą grupę tworzyły dzieci i młodzież, ewakuowane w 1942 roku z ZSRR do Iranu, a stamtąd rozesłane do różnych, odległych od Polski krajów. W następstwie tych działań dzieci i młodzież

⁶² T. Bugaj, *Szkoły junackie na obczyźnie 1941–1947*, Jelenia Góra; J. Draus, *Oświata i nauka polska na Bliskim i Środkowym Wschodzie 1939–1950*, Lublin 1993; T. Radzik, *Szkolnictwo polskie w Wielkiej Brytanii w latach II wojny światowej*, Lublin 1986.

polska, wraz z wychowawcami i nauczycielami, znaleźli się w ośrodkach dla uchodźców i sierocińcach w Indiach, Iranie, Palestynie, Libanie, Egipcie, Algierii, Kenii, Ugandzie, Tanganice, Rodezji Północnej, Rodezji Południowej, a także w Związku Południowej Afryki. Łącznie w Afryce i na Bliskim Wschodzie osiadło nie mniej niż 13 tys. dzieci i młodzieży.

Na kontynencie amerykańskim największe zgrupowanie około 800 dzieci znalazło się w obozie „Santa Rosa” w Meksyku. Grupę liczącą 750 dzieci ewakuowano z Iranu do Nowej Zelandii.

W krajach europejskich większe grupy liczące po kilkaset dzieci i młodzieży polskiej, znajdowały się w Wielkiej Brytanii, we Francji, w Rumunii i na Węgrzech. Po wojnie – we Włoszech i Hiszpanii⁶³.

Akcja ratowania polskich uchodźców z Rosji była wspierana przez liczne inicjatywy krajów przyjmujących wędrujących Polaków. Duży udział w dziele ratowania miały międzynarodowe organizacje charytatywne, wspólnoty wyznaniowe oraz Polonia. Koszty utrzymania ludności cywilnej ewakuowanej z ZSRR ponosił też Rząd RP w Londynie⁶⁴.

Początkowo schronieniem dla ewakuowanych z *niehumanitarnej ziemi* był Iran, do którego wiodły dwie drogi: morską i lądową. Pierwsza prowadziła z Krasnowodską przez Morze Kaspijskie do Pahlevi, druga – z Aszchabadu przez Badźgiram do Meshedu. Dzieci po przybyciu do Iranu umieszczane były w obozach położonych w następujących miejscowościach: Ahwaz (obóz przejściowy), Isfahan, Meshed, Pahlevi (kolonia dla chorych dzieci), Teheran. Z tego ostatniego miejsca dzieci od razu przerzucano tranzytem do Indii⁶⁵.

⁶³ T. Bugaj, *Dzieci polskie w krajach pozaeuropejskich 1939–1949*, Jelenia Góra 1984.

⁶⁴ W. Theiss, op. cit., s. 70-71. W sierpniu 1940 Rząd RP w Londynie powołał Urząd Oświaty. Kierownictwo tego urzędu powierzono gen. Józefowi Hallerowi. W maju 1941 roku rozszerzono kompetencje Urzędu Oświaty i nadano mu nazwę Urząd Oświaty i Spraw Szkolnych. Równocześnie kierowanie sprawami studiów uniwersyteckich młodzieży polskiej za granicą powierzono – na krótko – prof. Stanisławowi Kotowi. W lipcu 1941 Urząd Oświaty i Spraw Szkolnych przyjął nazwę Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Ministrem został ks. Zygmunt Kaczyński, a od października 1944 do czerwca 1945 resortem tym kierował prof. W. Folkierski; T. Bugaj, *Dzieci polskie w krajach pozaeuropejskich...*, s. 10.

⁶⁵ W. Theiss, op. cit., s. 67.

Jednym z pierwszych władców Indii, który zaoferował przyjęcie polskich sierot był Jam Saheb Digvijay Sinhji.

Jam Saheb, maharadża Nawagaru, przewodniczący książąt indyjskich, był człowiekiem wykształconym i wrażliwym. W 1942 roku, na wieść o polskich dzieciach, emigrujących z Rosji, spontanicznie zaoferował im gościnę na swojej ziemi. Mimo że maharadża pokrył wszystkie koszty utrzymania polskich dzieci, udostępnił im swoje korty tenisowe, budynki, ogrody i służących – świadomość w Polsce jego działalności jest niewielka. Warto więc ją przypomnieć, tym bardziej że w jego ślad poszli inni. Było to o tyle ważne, że w czasie, w którym Jam Saheb zdecydował się nieść pomoc polskim dzieciom, również jego rodacy żyli w wielkiej nędzy, wielu ludzi było głodnych, szalała epidemia malarii. Postawa Jama Saheba zasługuje na uwagę jeszcze z innego powodu. Wiadomo było, że ewakuacja polskich dzieci z ZSRR jest konieczna. Lecz realizacja tego oczywistego faktu, natrafiała na trudności – z różnych przyczyn.

Ewakuację utrudniał ze względów propagandowych Związek Sowiecki, nie bez znaczenia też było stanowisko krajów zachodnich. Według Jana Stypuły, jednego z „tułaczycy dzieci”,

kraje zachodnie uwikłane w wojnę nie bardzo chciały przyjąć takiej liczby chorych, słabych – był to też problem ekonomiczny. Wówczas właśnie jako pierwszy Jam Saheb zdecydował się, wyciągnąć rękę, oferując, że przyjmie 500 dzieci (później rozszerzył tę liczbę do tysiąca)⁶⁶.

W wywiadzie udzielonym tygodnikowi „Polska” w 1942 roku, Jam Saheb tak powiedział o motywach wystosowania swego zaproszenia:

Głęboko wzruszony, przejęty cierpieniem polskiego Narodu, a szczególnie losami tych, których dzieciństwo i młodość upływa w tragicznych warunkach najokropniejszej z wojen, pragnąłem w jakiś sposób przyczynić

⁶⁶ Wiesław Stypuła, był w pierwszej grupie 500 dzieci ewakuowanych do Indii, które opieką otoczył książę Jam Saheb. Po zlikwidowaniu obozu w Indiach zamieszkał w Polsce, organizował kilkusobowe spotkania „Indian”. Działał w Klubie Jamnagarczyków, którego został prezesem, zaczął też wydawać pismo „Koło Polaków z Indii”. Napisał wspomnienia z pobytu w Indii, które były publikowane w monografii *Dzieci Tułacze*. Wywiad z Wiesławem Stypułą przeprowadził Jan Topolski. Specjalny numer „Przystanku”, czasopisma szkolnego, wydanego przez I Społeczne Liceum Ogólnokształcące w Warszawie, poświęcony został sylwetce Jama Saheba, Warszawa 2000, s. 8.

się do polepszenia ich losu. Zaofiarowałem im więc gościnę na ziemiach położonych z dala od zawieruchy wojennej (...) staram się uczynić co mogę dla uratowania dzieci, które po straszliwych przejściach muszą nabrać zdrowia i tężyzny, aby w przyszłości sprostać zadaniom, jakie oczekują je w wyzwolonej Polsce⁶⁷.

Zaproszenie Jama Saheba zostało przyjęte z wdzięcznością, zwłaszcza że dzięki intensywnej pracy „osiedle” dla dzieci było gotowe. Już w lipcu 1942 roku „wciągnięto na maszt biało-czerwoną flagę, ofiarowaną im przez marynarzy ze statku «Kościuszek»”. W ślad za pierwszą grupą do końca 1942 roku przyjechały następne kilkusetosobowe transporty dzieci polskich. Funkcję komendanta osiedla przez cały czas 4,5-letniego istnienia pełnił kapelan z Równego ks. Franciszek Pluta. Mimo kłopotów finansowych i braku wykwalifikowanego personelu oraz znacznego zróżnicowania wiekowego dzieci (od 2 do 16 lat) otwarto w osiedlu w krótkim czasie przedszkole i szkołę powszechną z 14 oddziałami. Utworzono liczne zespoły kulturalne: chóralno-recytatorski, teatralny, orkiestrowy i inne. Animatorami życia kulturalnego w dwóch świetlicach osiedla była początkowo Jadwiga Tarnogórska, a później – Janina Dobrostańska⁶⁸.

Duże znaczenie, jak wspomina Wiesław Stypuła, przywiązywano w osiedlu do wychowania fizycznego dzieci. „Oprócz codziennej, obowiązkowej gimnastyki większość młodzieży należała do różnych sekcji sportowych (piłki nożnej, siatkówki, koszykówki, hokeja na trawie i lekkiej atletyki)”. Funkcje trenera pełnił były zawodnik lwowskiej „Pogoni” Antoni Maniak⁶⁹. Zorganizowano też służbę medyczną i szpital.

Po zakończeniu wojny, dzieci Jamnagaru przeżyły trudne chwile – zwątpienia i niepokoju. Władze angielskie, po uznaniu rządu polskiego tzw. warszawskiego były skłonne odesłać dzieci z sierocińca do kraju, o co zresztą zabiegały również władze polskie. „Myśmy nie mieli jednak za bardzo gdzie wracać – bo tam, gdzie były nasze domy, to zostały tereny zabrane, tam, gdzie byli nasi rodzice – nie było ich. Dla nas Polska to była tam, gdzieśmy się urodzili i dorastali, my innej Polski

⁶⁷ Wywiad z Jamem Sahebą zamieszczony w „Tygodniku Polaków – Polska” z dnia 25.11.1942.

⁶⁸ Wspomnienia Wiesława Stypuły zamieszczone w specjalnym numerze „Przystanku”..., s. 18.

⁶⁹ Ibidem.

nie znaleźliśmy”⁷⁰. Ponadto, dzieci nie chciały, aby znów ktoś je przymuszał i decydował o ich losie. I wówczas ponownie Jam Saheb zaproponował, że dzieci, które nie mają prawnych opiekunów adoptuje, tym bowiem groziła przede wszystkim deportacja. I tak się stało! Jam Saheb adoptował polskie dzieci, co zapobiegło wywóźce. Zaś wzgórze, na którym zorganizowano osiedle stało się *małą Ojczyzną*.

Jam Saheb Digvijay Sinhji – „Dobry Maharadża” – jak go nazywały polskie dzieci, za zbudowane z własnych środków finansowych, obok swojej rezydencji, dużego osiedla mieszkaniowego dla około 1 tys. polskich dzieci i zapewnienie im pełnego utrzymania – wyżywienia, opieki lekarskiej i szkoły, 11 marca 2016 roku został uhonorowany przez Sejm RP jednomyślnie przyjętą Uchwałą. W ten sposób Polacy uczcili Jego pamięć⁷¹.

W 1948 roku, gdy doszło do likwidacji obozów, dzieci rozproszyły się po całym świecie. Cytowany już, Wiesław Stypuła wspomina:

Część pojechała do Stanów Zjednoczonych, część do Kanady, Francji. My nie mieliśmy wsparcia, musieliśmy sobie radzić sami, a na Zachodzie nie było łatwo. Część osób poszła do kopalni. Część powróciła do Polski – jak ja. Odnalazłem tam moją mamę i brata, którym udało się przeżyć (...) zaczęły się lata walki o zdobycie jakiejś pozycji, pracy, o utrzymanie się⁷².

Te dzieci, które mimo trudności, zwłaszcza politycznych, powróciły do kraju tworzą zintegrowane środowiska koleżeńskie. Często spotykają się, tak jak np. Koło Polaków z Indii z lat 1942–1948, które po zjazdach w Londynie, Częstochowie, Toronto, Rzymie i Warszawie⁷³, zorganizowało spotkanie w Wasilkowie koło Białegostoku. Spotkanie to odbyło

⁷⁰ Ibidem, s. 10.

⁷¹ <https://dzieje.pl/aktualnosci/sejm-uczil-dobrego-maharadze>, [dostęp: 14.03.2016].

⁷² Ibidem, s. 11.

⁷³ Ibidem, s. 85–86. Warto przywołać spotkanie Koła Polaków z Indii z lat 1942–1948, które odbyło się w Warszawie 27 listopada 2019 roku. Jak wynika z komunikatu zamieszczonego na oficjalnej stronie Instytutu Pamięci Narodowej, na mocy porozumienia podpisanego 21 marca 2019 roku między przedstawicielami Koła Polaków z Indii 1942–1948 – Wandą Kuraś i Danutą Pniewską a Instytutem Pamięci Narodowej do Archiwum IPN trafiły unikatowe dokumenty dotyczące około 6 tys. uchodźców polskich ewakuowanych po 1941 roku z ZSRR, którzy w oczekiwaniu na powrót do Polski spędzili kilka lat w osie-

się w 1998 roku w 50 rocznicę wyjazdu z Indii. Pierwszy dzień zjazdu został zainaugurowany przy ognisku, zaszczyt rozniecenia ognia powierzono Julianowi Siedleckiemu. Zaś Stanisław Handerek przeczytał napisane przez siebie z humorem wierszowane wspomnienia z Valivade⁷⁴. W ogniskowym spotkaniu uczestniczył też prof. Maria Krzysztof Byrski z Instytutu Orientalistyki w Uniwersytecie Warszawskim⁷⁵.

„Indianie” spotykają się jednakże, nie tylko po to, żeby wspominać i wysłuchać uroczej gawędy niegdysiejszego ułana krechowickiego, późniejszego „Rysia – Zucha” ks. prałata Zdzisława Peszkowskiego⁷⁶, lecz również dlatego, aby nie zginęła pamięć o tych, którzy zostali pochowani na cmentarzach Indii.

W latach siedemdziesiątych, z inicjatywy kilku działaczy Towarzystwa Polsko-Indyjskiego w Warszawie oraz wychowanków byłych osiedli polskich w Indiach zostały przeprowadzone prace ekshumacyjne polskich grobów rozrzuconych po Cmentarzu Kalhapurskim, do wspólnej mogiły przykrytej skromną płytą nagrobkową. Trójjęzyczna inskrypcja w języku polskim, angielskim oraz marathi autorstwa Jerzego Krzysztonia jest poświęcona *Pamięci Polaków, którzy w drodze do Ojczyzny zmarli na Ziemi Indyjskiej 1944–1948*. Ponadto grupa zrzeszona w Klubie Jamnagarczyków w Polsce nawiązała kontakty ze współczesną społecznością indyjską, odszukała i odrestaurowała groby kolegów zmarłych w Indiach, roztoczyła też opiekę nad miejscami zbiorowej pamięci o Polakach zmarłych w Indiach oraz propaguje w kraju problematykę uchodźstwa polskiego w Indiach, gromadzi pamiątki i dokumenty, aby ocalić od zapomnienia tułaczy los polskich dzieci⁷⁷.

dlach indyjskich. Największa grupa, licząca blisko 4,5 tys. Polaków, głównie dzieci i młodzież, zamieszkała w osiedlu Valivade koło miasta Kolhapur.

⁷⁴ „Koło Polaków z Indii” Biuletyn 1998, nr 17, s. 19–21.

⁷⁵ Maria Krzysztof Byrski, dyrektor Instytutu Orientalistyki na Uniwersytecie Warszawskim, wyklada to, co się generalnie nazywa indologią, czyli literaturą sanskrycką, sanskryt Indii; dodatkowo studiował w Indiach, gdzie spotkał wśród Hindusów ludzi, którzy znali Polaków, polskie dzieci z tych obozów oraz Polaków, którzy spędzili dzieciństwo w Indiach. Wywiad z prof. M.K. Byrskim przeprowadzony przez Jana Topolskiego, zamieszczony w specjalnym numerze „Przystanku” ..., s. 4.

⁷⁶ Koło Polaków z Indii „Biuletyn” 1998, nr 17, s. 19.

⁷⁷ „Przystanek” ..., s. 21.

Zgoła odmienny los był udziałem tej grupy dzieci, których nie udało się ewakuować z „niehumanitarnej ziemi”.

Wiosną 1943 roku, gdy doszło do zerwania polsko-radzieckich stosunków dyplomatycznych sytuacja Polaków zesłanych do ZSRR była jeszcze trudniejsza. W Związku Sowieckim pozostało około 90 tys. polskich dzieci i młodzieży, które należało ochronić przed dalszą fizyczną i psychiczną degradacją. Zadanie to podjął Związek Patriotów Polskich. Cennych informacji dostarcza cytowana już wielokrotnie praca Wiesława Theissa oraz Elżbiety Treli⁷⁸ i Tadeusza Bugaja⁷⁹, stąd też zainteresowanych odsyłam do stosownej literatury⁸⁰.

Związek Patriotów Polskich do podjętych zadań opiekuńczych i edukacyjnych podszedł bardzo poważnie. Ich realizacją zajął się powołany do życia 21 czerwca 1943 roku Komitet do Spraw Dzieci Polskich w ZSRR.

Mimo wielu przeszkód, w okresie od 1943 do 1946 Związek Patriotów Polskich uruchomił 84 przedszkola, (w których przebywało 2613 dzieci), 248 polskich szkół (uczęszczają do nich 18 659 uczniów), 396 polskich placówek oświatowych oraz wiele domów dziecka (w 74 placówkach przebywało 5331 wychowanków)⁸¹. Placówki te wychowywały polskie dzieci w duchu komunistycznym, ale zapewniły opiekę przynajmniej połowie polskich dzieci w ZSRR. I tu nasuwa się pytanie o los dzieci polskich, które nie trafiły do polskich placówek

⁷⁸ E. Treła, *Polskie placówki oświatowe i wychowawcze w Związku Radzieckim w latach 1943–1946*, Wrocław 1981.

⁷⁹ T. Bugaj, *Dzieci polskie w ZSRR i ich repatriacja*, Jelenia Góra 1986.

⁸⁰ Por. m.in.: W. Theiss, *Dzieci syberyjskie 1919–2019. Z Syberii przez Japonię i Stany Zjednoczone do Polski*, wyd. II, Kraków 2020, s. 389 i nast.; A. Maksymowicz, *Wisła i działalność Polek w Ameryce na rzecz ochotników i weteranów Błękitnej Armii*, Nowy Jork–Opole 2015; E.J. Kryńska, *The Fate of the Children of Białystok under Soviet and German Totalitarianism during World War II*, [w:] *Crime without Punishment... The Extermination and Suffering of Polish Children during the German Occupation 1939–1945*, (red.) J. Kostkiewicz, Kraków 2020, s. 197–224; E.J. Kryńska, *Polski Biały Krzyż i jego działalność dla dobra Polski niepodległej*, [w:] E.J. Kryńska, A. Suplicka, Ł. Kalisz (red.), *Dziecko w historii – Sytuacja dziecka w odrodzonym państwie polskim*, Białystok 2020, s. 59–74.

⁸¹ E. Treła, op. cit., s. 34–45.

opiekuńczo-oświatowych. Pytanie to jest tym bardziej trudne, że wciąż nie wiemy jaka była liczba polskich dzieci deportowanych do „niehumanitarnej ziemi”.

..*

Stosowane przez władze sowieckie masowe deportacje, egzekucje, zsyłki polskiej ludności w głąb Rosji⁸², były okrutną metodą eksterminacji i pozbawienia okupowanych ziem polskich prawie całkowicie elity intelektualnej, ludzi wykształconych, świadomych racji politycznych i narodowych.

Niestety po osiemdziesięciu latach ponownie totalitarna Rosja „staranowała” europejski ład, dokonując zbrodni wojennych. Po bezprawnej agresji na Ukrainę atakuje ludność cywilną – kobiety, mężczyzn i dzieci. Prowadzone są wywózki i masowe mordy, dochodzi do eksterminacji ukraińskich elit. Najeźdźcy ostrzeliwiają dzielnice mieszkalne, szpitale, przedszkola, szkoły, domy starców, a także obiekty infrastruktury krytycznej – elektrownie jądrowe. Aktualnie oglądamy za naszą wschodnią granicą dramat, którego naród polski doświadczał w czasie II wojny światowej, co budzi niepokój i grozę, że mocarstwowe zapędy Rosji sowieckiej znów są „testowane”. Putinowska Rosja sprawnie uruchomiła wszystkie narzędzia, służące łamaniu karku podbitemu narodowi.

⁸² W. Wincenciak, *Łomżyńskie tradycje oświatowe a szkolnictwo w czas radzieckiej i niemieckiej okupacji (1939–1945)*, Łomża 2001, s. 111.

Halina M. Wróblewska

ORCID: 0000-0002-1985-3877

DOI: 10.15290/dhmgz.02.2022.06

„W każdym człowieku jest jakby cały świat”¹.
Wokół (u)traconych wartości w dobie kryzysu

“In Every Person there as if a Whole World”.
Lost Values in Times of Crisis

STRESZCZENIE: Myśl zawarta w tytule opracowania stanowi rodzaj metafory – ujmującej obraz świata istniejącego w każdym człowieku – w którym dokonuje się trud istnienia i rozwoju. Podjęta problematyka wybrzmiewa w sposób szczególny w dobie istniejącego kryzysu i związanych z nim zagrożeń zarówno w rozwoju człowieka, jak i otaczającego świata. Konceptualizacja ujmowania kryzysu odnosi się przede wszystkim do jego interpretacji w kategoriach zagrożenia utratą dotychczasowego systemu wartości. Obszar refleksji umieszczony został w odniesieniu do kilku wymiarów: świata ludzkich transgresji, (re)interpretacji sensów i znaczeń w procesie tworzenia, humanistycznego niepokoju, troski o kondycję człowieka, afirmacji ludzkiej godności i wrażliwości. Ostatni obszar rozważań dotyczy dyskursu wokół otwartych przestrzeni wartości, którymi jest nadzieja i wolność.

SŁOWA KLUCZOWE: rozwój, wartości, kryzys, transgresja, nadzieja, wolność

ABSTRACT: The idea contained in the title of the study is a kind of metaphor – capturing the image of the world existing in every human being – in which

¹ Cytat pochodzi z książki Janusza Korczaka *Prawidła życia*, Warszawa 1958, s. 43.

the effort of existence and development is made. The issues addressed here are particularly acute in times of crisis and the related threats both to the development of man and the surrounding world. The conceptualization of the approach to the crisis refers primarily to its interpretation in terms of the risk of losing the current system of values. The reflection has been placed in relation to several dimensions: the world of human transgressions, (re) interpretation of meanings in the process of creation, humanistic anxiety, concern for the human condition, affirmation of human dignity and sensitivity. The last area of consideration concerns the discourse around the open spaces of values, which are hope and freedom.

KEYWORDS: development, values, crisis, transgression, hope, freedom

Wprowadzenie

Tytułowy przedmiot zainteresowania dotyczy obrazu świata – istniejącego w każdym człowieku – w procesie jego stawania poprzez trud istnienia i rozwoju. Obszar refleksji umieszczony został w odniesieniu do kilku wymiarów: świata ludzkich transgresji, (re)interpretacji sensów i znaczeń w procesie tworzenia, humanistycznego niepokoju, troski o kondycję człowieka, afirmacji ludzkiej godności i wrażliwości oraz dyskursu wokół otwartych przestrzeni wartości, którymi jest nadzieja i wolność. Podjęta problematyka wybrzmiewa w sposób szczególny w dobie istniejącego kryzysu i związanych z nim zagrożeń rozwoju człowieka i świata. W konceptualizacjach kryzys ujmowany jest jako moment zwrotny, krytyczny, przełomowy, wymuszający konieczność zmiany życiowej, jako zagrożenie „ja” i utratę dotychczasowej tożsamości oraz jako zagrożenie dotychczasowego sensu życia i systemu wartości.

Jak argumentował Erich Fromm, życie nie ma innego znaczenia poza tym, jakie nadaje mu człowiek, który rozwija, uzewnętrznia i aktualizuje swoje możliwości². Życie mogłoby być o wiele lepsze – jak twierdził Abraham Maslow – gdybyśmy „potrafili doceniać to, co mamy, tak jak potrafiamy to docenić osoby samorealizujące się, i gdybyśmy umieli tak jak one mieć stale poczucie, że los nam sprzyja, i być za to

² E. Fromm, *Mieć czy być*, Poznań 1999, s. 43.

wdzięczni”³. Rozwijamy się wówczas, gdy radość rozwoju i niepokój związany z bezpieczeństwem są silniejsze niż niepokój rozwoju i radość bezpieczeństwa. Człowiek jest z natury istotą dobrą – jak dowodził Maslow – a przynajmniej jego natura wyprzedza zarówno dobro, jak i zło: „Jeżeli wybierający ma swobodę wyboru i nie jest chory lub przestraszony, dokonuje wyboru w kierunku zdrowia i wzrostu. Zły wybór może być spowodowany jedynie ograniczeniem wolności, chorobą lub lękiem”⁴.

W przekonaniu Romana Ingardena natura ludzka nieustannie dokonuje wysiłku przekraczania granic zwierzęcości i wyrastania nad nią⁵. Człowiek, zdaniem Ingardena, stoi na skraju dwóch światów:

jednego, z którego wyrasta i który przerasta największym wysiłkiem ducha, i drugiego, do którego się zbliża w najcenniejszych wytworach. W żadnym z nich naprawdę nie jest „w domu”. Chcąc utrzymać się na tym skraju, człowiek wydobywa z siebie moc twórczego życia i otacza się nową rzeczywistością. Ta rzeczywistość odsłania mu perspektywę na zupełnie nowe wymiary bytu, ale w tym nowym, przeżywającym świecie znajduje moce równie mu obce jak świat, z którego pochodzi, i znacznie bardziej go przerastające niż to wszystko, do czego potrafi dorosnąć. W tym jego szczególna rola na świecie, a zarazem ostateczne źródło jego tragicznej, samotnej walki, jego wielu przegranych i jego nielicznych, a prawie zawsze nierozstrzygających zwycięstw⁶.

W dziele *Etyka afirmacji* Władysław Stróżewski pisze:

Istnienie jest wartością. (...) Jeśli więc uznaliśmy, że istnienie jest wartością, wolno nam stwierdzić, że każda rzecz, której ono przysługuje, czyli każda rzecz istniejąca, jest przez to samo dobrem. Ponieważ zaś każda pozytywna wartość, każde dobro domaga się z konieczności pozytywnej reakcji (odpowiedzi) ze strony podmiotu świadomego, najprostszym zaś przypadkiem takiej odpowiedzi jest afirmacja, każdy byt domaga się afirmacji już z tego właśnie względu, że jest. Na tym polega egzystencjalistyczny aspekt afirmacji”⁷.

³ A.H. Maslow, *W stronę psychologii istnienia*, przeł. I. Wyrzykowska, Warszawa 1986, s. 11.

⁴ Ibidem, s. 13.

⁵ R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, Kraków 1972, s. 25.

⁶ Ibidem, s. 39-40.

⁷ W. Stróżewski, *Etyka afirmacji*, [w:] *Istnienie i wartość*, Kraków 1981, s. 263-264.

W *Myśleniu według wartości* Józef Tischner argumentował, iż „człowiek nie może być istotą radykalnie złej woli. Nawet gdy czyni zło, szuka w tym jakiegoś dobra”⁸. W *Sporze o istnienie człowieka* Tischner pisał o wartościach, które są tym, „co pojawia się w świetle: są przedmiotami, zakorzenione w sytuacji, dane nam do podziwu (piękno), do realizacji (moralność). Dobro jest tym, co pozostaje w cieniu, jest nie z tego świata, co jednak kieruje światłem wartości, co mi świeci – świeci dla mojego dobra”⁹.

Świat ludzkich transgresji

Józef Koziński, analizując współczesne źródła zagrożeń (które określa jako źródła ryzyka), podkreśla, że współczesny człowiek jest w nie poważnie uwikłany, gdyż ich liczba obejmuje znaczącą sferę. Działania ludzkie „są zanurzone w sferze ryzyka (...) i zależą od tego, jak to ryzyko jest postrzegane, jak człowiek ocenia prawdopodobieństwo niepowodzenia i wielkość przewidywanej straty”¹⁰. Motywacja człowieka do twórczych zmian i dążenia do osiągnięć jest związana z transgresją człowieka. Koziński wprowadził Pojęcie *Homo Transgressivus* na określenie człowieka jako sprawcy przekraczania granic i dokonywania aktów transgresji. W rozumieniu Kozińskiego człowiek jako istota transgresyjna *Homo Transgressivus* posiada zdolność przekraczania granic materialnych, społecznych i symbolicznych. Kierunki działań transgresyjnych to: 1) działania praktyczne, których celem jest zwiększenie produkcji dóbr materialnych, 2) działania twórcze – polegające na tworzeniu nowych, niekonwencjonalnych konstrukcji myślowych i wyobraźniowych, 3) działania skierowane na ludzi – mające na celu poszerzenie zakresu wolności osobistej, a także zdobycie władzy i kontrolowanie innych, 4) działania autokreacyjne – skoncentrowane na samorozwoju i samorealizacji swoich możliwości¹¹. Transgresjonizm Józefa Kozińskiego skoncentro-

8 J. Tischner, *Myślenie według wartości*, s. 386.

9 Idem, *Spór o istnienie człowieka*, s. 176.

10 J. Koziński, *Koncepcja transgresyjna człowieka. Analiza psychologiczna*, Warszawa 1987, s. 110.

11 Idem, *Działania transgresyjne: przekraczanie granic samego siebie*, „Przegląd Psychologiczny” 1983, nr 3, s. 505-517.

wany na rozwoju i zmianie z nim związanej zakłada, że człowiek jest sprawcą – ma wolność wyboru intencji, celów, operacji myślowych, działań. Człowiek – sprawca stanowi układ wewnętrzny, źródło działania tkwi w podmiocie, którym kierują ekstensywna motywacja i nowe idee. Człowiek jest sprawcą nastawionym na rozwój wewnętrzny i zewnętrzny. Rozwój stanowi „główny” interes jednostki ludzkiej. Bez ukierunkowania na wzrost człowiek, którego możliwości są ograniczone, nie miałby szans przetrwania i nie mógłby budować swojego dobrobytu i dobrostanu, czyli – mówiąc inaczej – szczęścia¹². Według Kozieleckiego dążenie do wzrostu „ja” i rozwoju poczucia własnej wartości jest centralnym dążeniem człowieka. Jedną z najważniejszych potrzeb ludzkich, „osią motywacyjną ludzkiej aktywności”, leżącą u podstaw działań transgresyjnych, jest potrzeba hubrystyczna. Działa ona zgodnie z mechanizmem wzrostu. Potrzeba ta uruchamia motywację hubrystyczną, która nigdy nie jest w pełni zaspokojona¹³. Ta meta-potrzeba, polegająca na trwałym dążeniu człowieka do potwierdzenia i wzrostu poczucia własnej wartości, warunkuje wszelkie działania transgresyjne i stanowi wyróżnik człowieka jako osoby. Kozielecki nawiązuje do współczesnego świata jako bardziej niepewnego, stworzonego wprawdzie w dużej mierze przez człowieka, ale także znacznie bardziej wrogiego od świata natury. Znajdują się w nim zagrożenia i wartości negatywne, które nie były znane poprzednim pokoleniom. Po raz pierwszy w historii człowiek dysponuje środkami niszczenia, które zdolne są unicestwić życie na Ziemi i które mogą zmienić porządek naturalny w entropię¹⁴. Kozielecki uzasadnia istnienie transgresji negatywnych czy ekspansywnych, wywołujących negatywne skutki uboczne. Zbyt szybka niekontrolowana ekspansja oraz przekroczenie „bezpiecznych limitów wzrostu” tworzą sytuację osobistą lub społeczną, nad którą ludzie przestają panować i która wywołuje kryzysy i napięcia emocjonalne¹⁵. Kozielecki dostrzega ścisły związek pomiędzy sensem życia a transcendencją i jako obserwator przemian

¹² J. Kozielecki, *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*, Warszawa 2001, s. 20.

¹³ Idem, *Potrzeba hubrystyczna a działanie transgresyjne*, „Przegląd Psychologiczny” 1984, nr 2, s. 325.

¹⁴ Idem, *Koncepcja transgresyjna człowieka*, s. 110.

¹⁵ Ibidem, s. 76.

w dzisiejszym świecie stwierdza, że współczesnemu człowiekowi bardziej potrzebna jest nowa etyka niż nowa technika. Aby podejmować i wypełniać zadania życiowe, człowiek wielokrotnie musi przekraczać siebie, czyli dokonywać w sobie wysiłku osobowej transgresji¹⁶.

Świat przeżywanych sensów i znaczeń w procesie tworzenia

Świat w ocenie Olgi Tokarczuk jest niestały i płynny, jego rytm – nieuporządkowany a komunikacja – chaotyczna. Noblistka podkreśla, że często doskwiera jej poczucie, iż światu czegoś brakuje. Mimo że dotarcie do każdej konkretnej informacji jest zdumiewająco łatwe, staje się on nierealny, daleki, dwuwymiarowy, dziwnie nieokreślony. Jest to świat natłoku informacji, sprzecznych ze sobą, wzajemnie się wykluczających, „walczących na kły i pazury”¹⁷. Dostęp do wiedzy miał przynieść ludziom szczęście, dobrobyt, zdrowie i bogactwo. Spełnione marzenia często nas rozczarowują. Okazało się, że nie jesteśmy w stanie unieść ogromu informacji, który zamiast jednoczyć, uogólniać i uwalniać – różnicuje, dzieli, „zamyka w bańkach, tworzy wielość opowieści nieprzystających do siebie albo wręcz wrogich sobie, antagonizujących”. Tokarczuk stwierdza, że „coś jest ze światem nie tak”.

¹⁶ Zagadnienie transgresyjnej aktywności człowieka zostało omówione w następujących opracowaniach autorskich: M. Wróblewska *Expanding the Boundaries of Self: Self-Realization, Transgression, and Creative Competence*, „Rocznik Teologii Katolickiej” 2018, t. 17/2, s. 163-174; Eadem, *Człowiek – Sprawca transgresyjny. Podejście badawcze w aspekcie twórczym i biograficznym*, [w:] A. Ciążela. S. Jaronowska (red.), *Homo transgressivus w poszukiwaniu sensu istnienia. Od transgresji do transcendencji?*, Warszawa 2019, s. 155-177; Eadem, *Granice i transgresje (w) edukacji?*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2020, nr 3(39), s. 203-215. <http://dx.doi.org/10.17951/lrp.2020.39.3.203-215>; Eadem, *Zasoby, potencjał i możliwości człowieka w perspektywie samorealizacji*, „Chowan-na” 2020, nr 5(22), s. 90-105. <http://doi.org/10.31261/CHOWANNA/2020/55.07>; Eadem, *Podmiotowość i Twórczość. Przestrzenie rozwoju duchowego w świetle poetyckiej myśli Karola Wojtyły*, „Studia Paedagogica Ignatiana” 2021, nr 24(1), s. 101-117.

¹⁷ O. Tokarczuk, *Czuły narrator*, Odczyt noblowski (Sztokholm, 10 grudnia 2019); Eadem, *Czuły narrator*, Kraków 2020, s. 10.

To poczucie, zarezerwowane kiedyś tylko dla neurotycznych poetów, dziś staje się epidemią nieokreśloności i niepokojem. Tokarczuk mówi o cywilizacyjnym regresie, o upośledzeniu umiejętności wielowymiarowego (konkretnego, historycznego, ale i symbolicznego, mitycznego) uczestniczenia w łańcuchu wydarzeń zwanym życiem¹⁸. Autorka zauważa, że świat został sprowadzony do statusu przedmiotu, który można ciąć na kawałki, wykorzystywać i niszczyć. Doprowadziły do tego chciwość, brak szacunku do natury, egoizm, brak wyobraźni, niekończące się współzawodnictwo oraz brak odpowiedzialności. W rezultacie świat umiera, a my nawet tego nie zauważamy¹⁹. Świat staje się zbiorem rzeczy i wydarzeń, martwą przestrzenią, w której poruszamy się samotni i zagubieni, zniewoleni niezrozumiałym fatum, poczuciem bycia igraszką wielkich sił historii czy przypadku. Tokarczuk stwierdza, iż zaczynamy widzieć świat we fragmentach, w kawałkach odległych od siebie niczym galaktyki, a rzeczywistość, w jakiej żyjemy, upewnia nas w tym. Wszystko jest od siebie oddzielone, żyje osobno, bez związku. Tokarczuk mówi także o zmianach dokonujących się w sferze ludzkiej duchowości – w kategoriach zaniku albo powierzchowności i rytualności. Pisarka wierzy, że musi opowiadać o świecie i ludziach z c z u ł o ś c i ą, tak, jakby świat był żywą, nieustannie stawającą się jednością, a ludzie – jednocześnie małą i potężną – częścią. Do tego właśnie służy czułość, będącą sztuką uosabiania, współodczuwania, a więc nieustannego odnajdowania podobieństw. Czułość personalizuje to wszystko, do czego się odnosi. Jest najskromniejszą odmianą miłości. Pojawia się tam, gdzie z uwagą i skupieniem zaglądamy w drugi byt, w to, co nie jest „ja”. Czułość jest spontaniczna i bezinteresowna, wykracza daleko poza empatyczne współodczuwanie. Jest raczej świadomym, choć może trochę melancholijnym współdzieleniem losu. Jak twierdzi Olga Tokarczuk: „nasze życie jest nie tylko sumą zdarzeń, lecz skomplikowanym splotem sensów, które tym zdarzeniom przypisujemy. Owe sensory tworzą cudowną tkaninę opowieści, pojęć, idei i można ją uznać za jeden z żywiołów – jak powietrze, ziemia, ogień i woda – które fizycznie determinują nasze istnienie i nas kształtują”²⁰.

¹⁸ Ibidem.

¹⁹ Ibidem.

²⁰ Ibidem, s. 23-24.

Humanistyczne zaniepokojenie światem²¹

Pierwszym obszarem humanistycznego niepokoju, zdaniem Ireny Wojnar, jest człowiek, którego wewnętrzne bogactwo definiowane jako humanistyczna tkanka ludzka, czy podmiotowość ulega wyciszeniu. Jesteśmy świadkami dominanty terażniejszości i zjawiska znanego jako kultura niecierpliwości. Wyraża się ona w prymacie działań doraźnie pragmatycznych, motywowanych bezrefleksyjnością i egoizmem. Tego rodzaju priorytet znajduje swoje uzasadnienie w urynkowionych doświadczeniach zdominowanych przez konsumpcję. Z niepokojem stwierdza się, że społeczeństwa wybierając między różnymi rodzajami rozwoju i celami wzrostu, zainteresowane są bardziej wzrostem niż rozwojem. Rozwój oznacza zwiększenie szans lub wykorzystanie własnych możliwości. Pobudzany jest przez intencjonalną kreatywną rolę człowieka. Zasada wzrostu wywodzi się z programów przyspieszenia cywilizacyjnego i stała się dominantą działania w wielu zakresach życia społecznego i jednostkowego²². Zagubieniu ulega podmiotowa tożsamość człowieka, twórcy, czy odpowiedzialnego sprawcy, współtworzącego różne obszary rzeczywistości. Zachodzi pilna potrzeba wyzwalań w ludziach orientacji prospołecznych, różnych rodzajów uczestnictwa, personalizacji więzi międzyludzkich, które wzbogacają dominujące motywacje sukcesu i zysku o wymiar altruistyczny²³. Ujawniony obszar niepokoju domaga się wzmocnienia osobistej wrażliwości jednostki i pogłębienia także w działaniach edukacyjnych tzw. współczynnika personalistycznego. Oznacza głęboką troskę o świat humanizmu otwartego, zwróconego ku temu, co w człowieku dobre i twórcze²⁴.

W czasach, kiedy przeżywamy kolejne narastanie nieprzejrzystości świata, nowego szaleństwa, brutalności i nihilizmu, przeciw zagrożeniom i dewiacjom Irena Wojnar proponuje obronę człowieka **wrażliwego i poezji** jego istnienia. Proponuje ona kształcenie człowieka, który w sobie samym miałby znajdować źródła bogactwa i siły,

²¹ I. Wojnar, *Obszary humanistycznego zaniepokojenia*, „Res Humana” 2015, nr 1, s. 18-21.

²² Eadem, *Humanistyczne przesłanki niepokoju*, Warszawa 2016, s. 21.

²³ Eadem, *Obszary humanistycznego zaniepokojenia*, s. 19.

²⁴ Eadem, *Humanistyczne przesłanki niepokoju*, s. 7-10.

a pomocą w tym poszukiwaniu byłoby przeżywanie sztuki, zwierciadła ludzkich możliwości. Doświadczenie poetyczności w prosty sposób angażuje naszą subiektywność. Zbliżamy się do tego doświadczenia, dzięki naszym wspomnieniom, tęsknotom i uczuciom, dzięki temu wszystkiemu, co w nas najbardziej intymne i delikatne, najbardziej wrażliwe. Z wrażliwości i sztuki rodzi się poetycki wymiar życia. Do człowieka należy stworzenie dzieła swojego własnego życia, będącego „egzystencją możliwą”. Dzięki egzystencjalnemu przebudzeniu inspirowanemu przez wartości sztuki, osobista wrażliwość człowieka może przyczynić się do umocnienia jego tożsamości, do intensyfikowania przeżycia chwili terażniejszej, **wzbogaconej** o wymiar poetycki²⁵. Sens człowieczeństwa jako samostwarzania istoty ludzkiej – zdaniem Ireny Wojnar²⁶ – zawiera się właśnie w takim działaniu. Rolą pedagoga jest namysł nad procesami tworzenia, współtworzenia i samotworzenia się człowieka. Jednym z obszarów doświadczeń społecznych jest zaniepokojenie losem człowieka we współczesnym świecie. Drugi obszar stanowi sensotwórcza aktywność obecna w doświadczeniach.

Pedagogika serca: BYĆ dla Drugiego

Wspólną troską pedagogów serca jest wizja świata i kondycji człowieka oraz jego osobistego i społecznego doświadczenia. Pedagodzy serca pytają o to, dlaczego ludzie tak często wybierają zło?²⁷ Człowiek dysponuje niewyobrażalną siłą, zdolną unicestwić egzystencję ludzką i dokonać zagłady kuli ziemskiej. Jednak w zależności od tego, czy człowiek siłę tę spożytkuje na „ochronę ludzkości przed cierpieniem, czy na gwiazdne wojny – okaże się, jaki jest naprawdę: wielki, czy zakałą wszechświata”²⁸. Zanikanie uczuć wyższych doprowadziło

²⁵ Ibidem, s. 92.

²⁶ Ibidem, s. 98.

²⁷ M. Łopatkowa, *Pedagogika serca*, Warszawa 1992, s. 10. Próbuując odpowiedzieć na powyższe pytania, Łopatkowa odwołuje się do A. Masłowa, który twierdził, że człowiekowi potrzeba czegoś większego od niego samego. Z taką potrzebą przychodzi na świat. Dzięki motywacji wzrostu, która wiedzie go ku „wyższemu”, aktywizuje się i doskonali; A. Masłow, op. cit., s. 8.

²⁸ M. Łopatkowa, op. cit., s. 19.

ludzkość do obłądnego lęku przed samym sobą. Na użytek wyścigu zbrojeń oddano środki i genialne umysły. Przez priorytet rozumu ludzkość doszła do absurdu na skalę dotąd niespotykaną. Żeby świat mógł istnieć, musi być produkowana broń, mogąca go unicestwić²⁹. Pałacą sprawą dla człowieczeństwa, alarmuje Łopatkowa, jest jego obrona i rozwój. To trudne zadanie wymaga dużej odwagi i mocy. Takie właściwości posiada tylko wielkie uczucie miłości³⁰. Nienawiść powstaje tam, gdzie miłości nie ma³¹. Osoby, które przeszły przez chorobę sierocą, cierpią na nigdy niezaspokojony głód miłości. Uszkodzenie mechanizmów emocjonalnych spowodowało, iż osoby te nie są zdolne prawdziwie kochać, jak też i doznawać takiego uczucia³². Dawniej zdarzało się, że choroba sieroca powodowała śmierć, dziś medycyna potrafi utrzymać dzieci przy życiu, ale nie potrafi zapobiec uszkodzeniom psychicznym. Dzieci pokrzywdzone przez los nie potrafią konkurować w jednej dziedzinie – sferze życia uczuciowego. A ta właśnie decyduje o ludzkim szczęściu³³.

„W każdym człowieku jest jakby cały świat”

Teoria „stawania się człowiekiem” poprzez trud istnienia i trud rozwoju, w myśl której jest on skazany na rozwój³⁴ wydaje się szczególnie obecna w biografii Janusza Korczaka. Zaangażowanie i poczucie odpowiedzialności za drugiego wybrzmiewają w słowach, które Janusz Korczak napisał o sobie w *Pamiętniku*: „Jestem nie po to, aby mnie kochali i podziwiali, ale po to, abym ja działał i kochał. Nie obowiązkiem otoczenia pomagać mnie, ale ja mam obowiązek troszczenia się o świat, o człowieka”³⁵. Obrona człowieka wrażliwego i troska o niego obecna jest w całożyciowej pracy pedagogicznej Korczaka, który mówił:

²⁹ Ibidem, s. 41.

³⁰ Ibidem, s. 52.

³¹ Ibidem, s. 59.

³² Ibidem, s. 87.

³³ Ibidem, s. 125.

³⁴ K. Dąbrowski, *Trud istnienia*, Warszawa 1975.

³⁵ J. Korczak, *Pamiętnik*, Wrocław 1996, s. 561.

Ma dziecko przyszłość, ale ma i przeszłość: pamiętne zdarzenia, wspomnienia, wiele godzin najistotniejszych samotnych rozważań. Nie inaczej, niż my, pamięta i zapomina, ceni i lekceważy, logicznie rozumuje – i błądzi, gdy nie wie. Rozważnie ufa i wątpi. Nieoswojone z bólem, krzywdą, niesprawiedliwością, dotkliwie cierpią, częściej płaczą³⁶.

Życie i twórczość Korczaka uobecnia pedagogikę serca, w której mówił o dziecku:

Gdy dostrzegę w dziecku nieśmiertelną iskrę bogom wykradzonego ognia, błysk myśli niekarnej, dostojność gniewu, poryw zapału, smutek jesienny, słodycz ofiarną, łęklivą dostojność, dzielne, radosne, ufne poszukiwanie przyczyn i celów, mozolne próby, groźny odruch sumienia – przyklekam kornie, bom gorszy, słaby i tchórz³⁷.

W myśli Korczaka jest zawarta afirmacja wartości i godności osoby oraz domaganie się takiego samego wrażliwego stosunku do dziecka. Już w zbiorze esejów wydanym w 1919 roku nawołuje do głośnego dopominania się o prawa dziecka:

Bacność! Albo porozumiemy się teraz, albo rozejdziemy się na zawsze. Każda myśl, która pragnie się wymknąć i ukryć, każde wałęsające się samopas uczucie winny być przywołane do porządku i ustawione w karnym szeregu przez wysiłek woli. Wzywam o Magna Charta Libertatis o prawa dziecka. Może jest ich więcej, ja odszukałem trzy zasadnicze: 1. Prawo dziecka do śmierci. 2. Prawo dziecka do dnia dzisiejszego. 3. Prawo dziecka, by było tym, czym jest³⁸:

Szacunku dla bieżącej godziny, dla dnia dzisiejszego. Jak będzie umiało jutro, gdy nie dajemy żyć dziś świadomym, odpowiedzialnym życiem? Nie deptać, nie poniewierać, nie oddawać w niewolę jutra, nie gasić, nie spieszyć, nie pędzić. Szacunku dla każdej z osobna chwili, bo umrze i nigdy się nie powtórzy, a zawsze na serio; skaleczona krwawić będzie, zamordowana płoszyć upiorem złych wspomnień³⁹.

Bogdan Suchodolski w *Słowie wstępnym o Januszu Korczaku* napisał:

³⁶ J. Korczak, *Prawo dziecka do szacunku*, [w:] Idem, *Dzieła*, t. 7, Warszawa 1993.

³⁷ Idem, *Pravidła życia*, s. 216-217.

³⁸ Ibidem, s. 110-111.

³⁹ J. Korczak, *Jak kochać dziecko*, [w:] Idem, *Wybór pism pedagogicznych*, t. 3, Warszawa 1992.

Jest nam bliska tragedia człowieka szukającego dróg naprawy świata dla dobra dzieci, człowieka, który wiedział, iż tworzy oazę, zasypywaną przez złe piaski pustyni, który w labiryncie życia szukał ucieczki w świat dziecięcy i marzył – w wieku męskim – o czasie, „kiedy znów będę mały”. Są nam bliskie – i to przede wszystkim – cele, o które walczył, nadzieje, których nie zdradził⁴⁰.

Korczak pisał kilka tygodni przed śmiercią w swoim *Pamiętniku*: „Życie moje było trudne, ale ciekawe, o takie właśnie prosiłem Boga w młodości (...) Nie wolno zostawiać świata takim, jakim jest”⁴¹.

Myśl podsumowująca: Wokół (u)traconych wartości w dobie kryzysu

Cytat zawarty w tytule opracowania nawiązuje do wypowiedzi Janusza Korczaka stanowiącej rodzaj metafory istniejącego w każdym człowieku obrazu świata. Otwartymi przestrzeniami w poszukiwaniu (u)traconych wartości w dobie kryzysu – są nadzieja i wolność. W piękny, metaforyczny sposób odniósł się do wartości przywoływany ksiądz profesor Józef Tischner, wykazujący nieustanną troskę o potrzebę realizowania wartości we współczesnym świecie. Stwierdził, że „człowiek służy wartościom – realizując je, a wartości służą człowiekowi – ocalając go”⁴². Są w człowieku takie wartości, jak pisał Tischner, „których nikt nie może człowieka pozbawić, jeśli człowiek sam się ich nie pozbawi”⁴³. Wyznawał tezę, w myśl której „nawet jeśli «człowiek umarł», jak chcą niektórzy strukturaliści, to znaczy, że istniał, a jeśli istniał, to znaczy, że może się narodzić”⁴⁴. W *Sporze o istnienie człowieka* Tischner twierdził, iż warunkiem wolności jest przyznanie wolności innemu. Właściwe posiadanie siebie jest możliwe dopiero wtedy

⁴⁰ B. Suchodolski, *Słowo wstępne o Januszu Korczaku*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1963, nr 2, s. 223-224.

⁴¹ J. Korczak, *Jak kochać dziecko*. Internat, [w:] Idem, *Dzieła*, t. 7, Warszawa 1993, s. 175.

⁴² J. Tischner, *Etyka wartości i nadziei*, [w:] J. Tischner, J.A. Kłoczkowski, *Wobec wartości*, Poznań 2001, s. 14.

⁴³ Idem, *Ludzie z kryjówek*, [w:] Idem, *Myślenie według wartości*, Kraków 1993, s. 455.

⁴⁴ Idem, *Spór o istnienie człowieka*, Kraków 2011, s. 12.

gdy się rezygnuje z dążenia do posiadania innego. Posiadanie siebie pozwala innemu być. Pozwalając być innemu, doświadczamy dobra własnej wolności i w tym przeżyciu głębiej mamy siebie⁴⁵. Wolność jako sposób istnienia dobra, może pojawić tylko w przestrzeni relacji między ludźmi, gdyż tylko w niej człowiek może realizować dobro. Jak pisał Tischner: „Wolność jest najpierw i przede wszystkim kategorią dramatyczną, pojawia się między ludźmi (ściślej, pomiędzy osobami). Pierwotnie nie jest ona ani we mnie, ani w tobie, lecz «między nami». Jesteśmy wolni w stosunku do siebie”⁴⁶. Człowiek jest więc wewnętrznie wolny, jeśli w swoim byciu i działaniu urzeczywistnia dobro. Autor mówi o tym, że zachodzi ścisły związek między nadzieją człowieka a jego zdolnością do heroizmu. **Nadzieja umożliwia heroizm**. Kto stracił wszelką nadzieję, ten zagubił także podstawę dla heroizmu. Gdybyśmy chcieli odbudować w człowieku jego heroizm, musielibyśmy zacząć od odbudowania jakiejś nadziei. Ale można powiedzieć jeszcze coś więcej; jaka jest ludzka nadzieja, taki jest ludzki heroizm. Ścisły związek nadziei i heroizmu ma także znaczenie poznawcze. Jeżeli zdołamy zrozumieć swoisty styl właściwy heroizmowi jakiegoś człowieka, zrozumiemy tym samym istotny wymiar jego nadziei⁴⁷. Nadzieja niesie uspokojenie będące odpowiedzią na niepokój. Przynosi ona radość, ale radość nadziei jest jak kolorowanie uprzedniego smutku. Nadzieja jest odpowiedzią na coś, „co leży głębiej, co jest związane z podstawową sytuacją człowieka w byciu”⁴⁸. Wolność człowieka i przestrzeń nadziei są ze sobą ściśle powiązane:

Gdy zmienia się wolność, zmienia się również przestrzeń nadziei, gdy zmienia się przestrzeń nadziei, zmienia się również wolność człowieka. Tak może powstać kryjówka. Kryjówka to miejsce wolności załęcznionej, wolności zatroskanej potrzebą chronienia siebie. Otwarta przestrzeń nadziei to przestrzeń wolności zatroskanej potrzebą realizowania wartości (...). Problemy z nadzieją zamykają na świat i sprawiają, że człowiek ucieka przed innymi i zamyka się w swoim świecie⁴⁹.

⁴⁵ Ibidem, s. 298.

⁴⁶ Ibidem.

⁴⁷ J. Tischner, *To co najważniejsze*, Kraków 1973.

⁴⁸ Idem, *Świat ludzkiej nadziei, Wybór szkiców filozoficznych 1966–1975*, Kraków 2014, s. 275.

⁴⁹ Idem, *Ludzie z kryjówek*, [w:] Idem, *Myślenie według wartości*, Kraków 1993, s. 439–440.

Dzieci są nadzieją, która rozkwita wciąż na nowo,
projektem, który nieustannie się urzeczywistnia,
przyszłością, która pozostaje zawsze otwarta.

Children are hope that continues to flourish,
a project that continues to come true,
a future that always remains open.

Jan Paweł II

2.

PRAWA DZIECKA W DOKTRYNIE I PRAKTYCE



Korepetycje udzielane przez Paluszkiewicza Andrzejowi Radkowi, ilustracja Moniki Żeromskiej (Muzeum Narodowe w Kielcach, MNKi/Ż/521).

Stanisław Gałkowski

ORCID: 0000-0003-1084-0487

DOI: 10.15290/dhmgz.02.2022.07

Antropologiczne uprawomocnienie praw dziecka?

The Anthropological Foundation of the Rights of the Child?

STRESZCZENIE: Artykuł analizuje możliwe modele filozoficznego uzasadnienia praw dziecka, odwołujące się do różnych antropologicznych sposobów pojmowania człowieczeństwa, wskazując na różnice w podejściu filozofii klasycznej i po-kantowskiej.

SŁOWA KLUCZOWE: wychowanie, prawa dziecka, pozytywizm prawny, personalizizm, kantyzm

ABSTRACT: This article looks into possible models of the philosophical foundations of the rights of the child, which invoke engage various anthropological ways of understanding humanity, pointing to the differences in the classic and post-Kantian philosophical approaches.

KEYWORDS: education, the rights of the child, legal positivism, personalism, Kantism

Od kiedy odeszliśmy od prawa rzymskiego nadającego ojcowi rodziny (*pater familias*) niczym nieograniczoną władzę decydowania o losach i życiu swych potomków, właściwie nikt nie ma wątpliwości, że nasze postępowanie względem dzieci nie może być dowolne, lecz nałożone są na nie pewne ograniczenia o charakterze prawnym i moralnym.

Można się jednak zastanawiać czy istnienie takich ograniczeń wystarczy, by mówić o prawach dziecka jako osobnej kategorii oraz czy istnienie takich ograniczeń wynika ze specjalnego statusu dzieci. Przecież fakt, że nie mogę np. podpalić domu należącego do kogoś innego, nie wynika z tego, że ten dom ma prawa, lecz z poszanowania praw jego właściciela. Prawa dziecka nie polegają tylko na uznaniu, iż „trzeba być dobrym dla dzieci”, lecz na uznaniu, że źródłem ograniczeń, jakie nakładają na siebie dorośli, jest właśnie samo dziecko, a nie jakiegokolwiek inne okoliczności zewnętrzne oraz, co równie ważne, są one różne co do ich treści niż te, które dorośli przyznają sobie nawzajem.

W kwestii treści praw dzieci panuje właściwie powszechny konsensus. Oddaje go chyba najlepiej artykuł 6. Konwencji o prawach dziecka (przyjętej przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r.):

1. Państwa-Strony uznają, że każde dziecko ma niezbywalne prawo do życia.
2. Państwa-Strony zapewnią, w możliwie maksymalnym zakresie, warunki życia i rozwoju dziecka¹.

Podstawowymi prawami dziecka są zatem prawo do życia i do rozwoju. Wszelkie następne uprawnienia i przywileje są w gruncie rzeczy uszczegółowieniem tych ogólnych przekonań. Warto przy tym pamiętać, że przesadne wydłużanie listy tych praw nie jest właściwe, gdyż ich nadmiar może łatwo doprowadzić do ich „inflacji”, sprawić, że przestaną mieć wartość i znaczenie, które kiedyś miały i powinny nadal mieć.

Prawa dziecka będąc więc częścią i uszczegółowieniem praw człowieka są wyrazem przekonania, iż dziecko – tak jak każdy inny człowiek – jest dobrem samym w sobie, nie jest niczyją własnością, jego wartość nie zależy od jego pozycji społecznej. Z drugiej jednak strony, prawa dziecka są pojęciem trudnym do precyzyjnego zdefiniowania, ponieważ różnią się od „ogólnych praw człowieka” przynajmniej w kilku aspektach;

Po pierwsze, prawa człowieka mają charakter dwubiegunowy: przebiegają na linii jednostka – społeczeństwo i jego instytucje. (W tym

¹ Konwencja o prawach dziecka, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r., [https://isap/sejm.gov.pl/isap/nsf/DocDetails/xsp?id+wduwdu19911200526](https://isap.sejm.gov.pl/isap/nsf/DocDetails/xsp?id+wduwdu19911200526), [dostęp: 10.02 2020].

wypadku nie ma znaczenia czy instytucje te są reprezentantem demokratycznego społeczeństwa, czy autorytarnej władzy). Prawa człowieka sprowadzają się do postulatu, by pewne sfery życia pozostawić wolne od nacisków, a nawet regulacji społecznych, gdyż leżą w wyłącznej gestii autonomicznej jednostki.

Natomiast w przypadku praw dziecka, społeczeństwo nie może być pojmowane jako twór jednolity, gdyż wyodrębnia się z niego jeden element, który musi być traktowany osobno, a mianowicie rodzice. Podczas analizowania praw dziecka należy brać pod uwagę nie tylko dobro społeczne i dobro dziecka, ale również interesy rodziców, przede wszystkim ich prawa w wychowaniu dziecka. Określenie praw dziecka odbywa się więc w trójkącie społeczeństwo – rodzice – dzieci.

Drugą różnicę stanowi fakt, że prawa człowieka mają przeważnie charakter emancypacyjny, tzn. poszerzają przestrzeń swobodnej ekspresji jednostki ludzkiej (lub stanowią gwarancję takiej swobody chroniąc ją przed ingerencją państwa). Prawa dziecka z kolei bardzo często mają charakter paternalistyczny, a więc polegają na ograniczeniu czyjejś swobody zachowania w imię jego dobra. „Paternalistyczna ingerencja to ingerencja dla dobra podmiotu, którego wolność jest naruszana. Jej celem jest dobro przymuszanego, a nie chronienie przed krzywdą osób postronnych”². Na przykład, w większości systemów prawnych dzieci nie mają prawa do głosowania, do małżeństwa, do zakupu alkoholu, uprawiania seksu lub podjęcia pracy zarobkowej etc., ponieważ uznaje się je za niezdolne do rozeznania na czym polegają ich interesy, a więc tym samym do podjęcia właściwych decyzji. Ta niezdolność naraża je na ryzyko błędnych wyborów i działań, których konsekwencją może być doświadczenie krzywdy. Tymczasem rolą opiekunów jest ochrona dzieci przed krzywdą, również przed tą, którą mogą wyrządzić sobie same. Jest więc tu naruszana podstawowa zasada liberalizmu, głosząca, iż „granica mojej wolności jest cudza wolność”, tzn. mogę robić wszystko, dopóki nie wyrządzam krzywdy komuś innemu. Państwo ma więc obowiązek wkraczać, gdy ktoś robi krzywdę drugiej osobie, ale zgodnie z tą zasadą nie powinno ingerować, gdy ktoś dobrowolnie robi krzywdę sam sobie lub podejmuje niezwykle ryzykowne działania. Jak głosi łacińska sentencja

² N.E. Bowie, R.L. Simon *The Individual and the Political order: An Introduction to Social and Political Philosophy*, New Jersey 1977, s. 154 (przeł. S.G.).

Volenti non fit iniuria (Chcącemu nie dzieje się krzywda). Paternalizm nie ma więc uzasadnienia wobec dorosłych, niemniej jest całkowicie uprawnioną postawą i metodą postępowania, wobec dzieci. Wynika to z przekonania, iż dziecko ma wprowadzić swoje interesy, lecz nie jest w stanie ich we właściwy sposób zrozumieć (mogą to natomiast zrobić ludzie dorośli), nie może więc być ich rzecznikiem, czy – inaczej mówiąc – rzecznikiem siebie samego.

Następnym czynnikiem wyróżniającym prawa dziecka jest ich stopniowalność. Tak jak stopniowalna jest podmiotowość dziecka – od istoty właściwie całkiem ubezwłasnowolnionej, jaką jest niemowlę, aż do prawie dorosłego, jakim jest siedemnastolatek. Wszystkich obywateli – dorosłych – prawo powinno traktować tak samo niezależnie od wielu dzielących ich różnic (a więc nie powinno się odmawiać nikomu praw przyznanych już pewnej grupie obywateli). Tymczasem dzieci mogą, a nawet powinny być traktowane odmiennie w zależności od stopnia dojrzałości, czyli nie ma nic niestosownego w tym, iż odmawiamy np. dziesięciolatkowi tego, na co pozwalamy dzieciom starszym. Artykuł 12. Konwencji o prawach dziecka mówi wyraźnie;

1. Państwa-Strony zapewniają dziecku, które jest zdolne do kształtowania swych własnych poglądów, prawo do swobodnego wyrażania własnych poglądów we wszystkich sprawach dotyczących dziecka, przyjmując je z należytą wagą, stosownie do wieku oraz dojrzałości dziecka [podkreślenie – S.G]³.

Kolejną różnicą jest fakt, iż dzieci jako niezdolne (lub zdolne tylko w stopniu co najwyżej częściowym) do artikulacji swoich interesów nie są również w stanie być stroną podczas starania o swoje prawa. Prawa te nie mogą zatem być wynikiem kompromisu politycznego ani też negocjacji politycznych między dziećmi a dorosłymi. W przeciwieństwie do wszelkich grup ludzi dorosłych, którym w przeszłości odmawiano jakiś praw, prawa dziecka nie mogą być „wywalczone” przez samych zainteresowanych, lecz jedynie całkowicie dobrowolnie nadane im przez dorosłych. Wartość głosu człowieka słabego ma tylko takie znaczenie, jakie ludzie silniejsi gotowi są mu przyznać, w myśl tego – miejsce dzieci jest więc tam, gdzie wskażą mu je dorośli.

³ Konwencja o prawach dziecka, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r., <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19911200526>, [dostęp: 10.02 2020].

Pojawia się zatem pytanie, dlaczego dorośli mieliby przyznawać dzieciom jakiegokolwiek prawa oraz dlaczego mieliby dotrzymywać podjętych w ten sposób zobowiązań. Jak pisał Hobbes: „(...) ugody bez miecza są jedynie słowami i nie posiadają żadnej mocy, by zapewnić człowiekowi bezpieczeństwo”⁴. Prawa dziecka są oczywistym wyjątkiem od tej reguły, ich pojawienie się nie ma charakteru politycznego i jest wynikiem właściwie wyłącznie zmiany wrażliwości moralnej oraz uznania słuszności argumentacji o charakterze etycznym i antropologicznym.

Powyższe uwagi mają charakter opisowy dla formułowanych dzisiaj praw dziecka, są próbą rekonstrukcji metateorii leżącej u podłoża np. Konwencji o prawach dziecka. Należy się jednak zastanowić nad możliwością teoretycznego uzasadnienia takiej konstrukcji. Argumentacja na rzecz praw dziecka musi spełnić łącznie dwa warunki; trzeba uznać po pierwsze, niższość dziecka pod względem jego zdolności do funkcjonowania w społeczeństwie, w tym jego słabość fizyczną, braki intelektualne etc. A po drugie, zgodzić się trzeba z twierdzeniem o powszechnej godności i bezwzględnej równości pod względem moralnym wszystkich ludzi, niezależnie od jakichkolwiek posiadanych przez nich cech. Dopiero spełnienie obu tych warunków stanowi podstawę do uzasadnienia przekonania, że pomoc słabszym jest naszą powinnością, co leży u podłoża wszelkich postulatów domagających się uznania praw dzieci.

Mimo pozornej banalności tych twierdzeń, akceptacja ich obu jednocześnie nie jest tak powszechna, jakby się mogło wydawać. Na przykład antypedagogika głosząc powszechną i radykalną równość dzieci ze światem dorosłych we wszystkich aspektach neguje warunek pierwszy⁵, a jak będę to wykazywał dalej, filozofia po-kantowska spełniając warunek pierwszy ma wyraźne kłopoty z warunkiem drugim⁶.

Dlatego każda próba uzasadnienia praw dziecka powinna rozpocząć się od odpowiedzi na pytanie – kim jest dziecko, a więc od ustalenia jego moralnego i społecznego statusu. Wbrew pozorom nie jest to

⁴ T. Hobbes, *Lewiatan, czyli materia, forma i władza państwa kościelnego i świeckiego*, przeł. Cz. Znamierowski, Warszawa 1954, s. 224.

⁵ Por. m.in. S. Gałkowski, *Założenia, implikacje i konsekwencje antypedagogiki*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1993, nr 3 (149), s. 23-34.

⁶ Por. Idem, *How is moral education possible? Antinomies of the Kantian philosophy of education*, „Studia z Historii Filozofii” 2020, nr 2(11), s. 123-138.

problem prosty, a we współczesnej kulturze możemy znaleźć odmienne, wręcz wykluczające się odpowiedzi na to pytanie⁷.

Utylitaryzm i pozytywizm prawny

Należy jednak zwrócić uwagę na fakt, iż do uznania praw dziecka (oraz jakichkolwiek innych uprawnień) nie jest potrzebne żadne głębsze uzasadnienie, wystarczy zawarcie odpowiedniej umowy społecznej. Zgodnie z zasadami pozytywizmu prawnego prawa człowieka (w tym prawa dziecka) „są jedynie tym, co mówią przepisy prawa”⁸ w tym zakresie, a do ustanowienia jakichkolwiek praw nie potrzeba dowodów logicznych, lecz jedynie woli politycznej podmiotu suwerenności. Należy też odróżnić prawa stanowione, formułowane w rozmaitych kodeksach prawnych od praw moralnych, które mogą być różnie przedstawiane i uzasadnianie w ramach poszczególnych teorii moralnych. Fakt, że dzieci mają prawa ustawowe, nie rozstrzyga jeszcze kwestii, czy są one podmiotem praw w sensie moralnym. Możliwa jest zatem sytuacja, w której społeczeństwo i jego instytucje nie znajdując teoretycznych podstaw ku temu, będą odmawiać dzieciom uznania ich praw w sensie moralnym, lecz mimo to w dalszym ciągu będą nadawać im prawa w sensie prawnym.

Z sytuacją taką mamy zresztą do czynienia już dzisiaj, gdy wpływo- we nurty kulturowo-filozoficzne jak np. postmodernizm z góry wykluczają możliwość przedstawiania jakiegokolwiek powszechnie ważnej argumentacji o charakterze etycznym. Wynika to z głoszonego przez przedstawicieli tego nurtu emotywizmu. Z kolei plastyczność i labilność natury ludzkiej wyklucza, ich zdaniem, argumentację antropologiczną na rzecz praw dziecka.

W tej sytuacji jedynym możliwym uzasadnieniem norm moralnych jest nasze subiektywnie odczucie. Twórca utylitaryzmu Jeremy Bentham pisał tak: „zasada ustanawiająca największe szczęście **tych wszystkich, których interes mamy na względzie**, [podkreślenie – S.G.] jako słuszny i odpowiedni. a nawet jedynie słuszny, odpowiedni

⁷ Por. S. Gałkowski, „Obcy”, *osoba czy półprodukt. Miejsce dziecka we współczesnej kulturze*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2012, R. 57, nr 2(224), s. 31-46.

⁸ M. Freeman, *Prawa człowieka*, przeł. M. Fronia, Warszawa 2007, s. 17.

i powszechnie pożądaną cel ludzkiej działalności”⁹. Nie znajdujemy jednak w utylitaryzmie (tak samo jak w postmodernizmie) żadnych wskazówek dotyczących tego, czyje szczęście będziemy uwzględniali podczas swoich decyzji. W tej sytuacji nie zależy to od jakiegokolwiek argumentacji, lecz jedynie od naszej empatii i życzliwości. Zdaniem tej tradycji właśnie rozwój tych właściwości leży u podstaw poszerzanego w ciągu dziejów zakresu naszej moralnej wspólnoty, w którą włączani są kolejno przedstawiciele klas niższych, osoby o innym kolorze skóry (choć początkowo tylko mężczyźni), kobiety, dzieci (ale tylko po przecięciu pępowiny), obecnie obserwujemy też próby kooptacji zwierząt (na razie raczej tylko ssaków naczelnych) etc.

W tym ujęciu prawa dziecka same w sobie nie istnieją, nie można ich uznać, można natomiast je wymyślić i ustanowić. Ustanowić naszym (dorosłych) arbitralnym aktem woli politycznej. Po ich ustanowieniu oczywiście obowiązują, stając się podłożem praktyki, często bardzo humanitarnej i pełnej szacunku dla dzieci.

Trzeba jednak pamiętać, że praktyka szacunku nieznaną oparcia i uzasadnienia w wizji człowieka ma charakter czysto arbitralny, zaś uprawnienia nadane w sposób arbitralny można równie arbitralnie odebrać. Trudno też domagać się ich uznania i realizowania, gdyż nie sposób sformułować ogólnie ważnych argumentów za ich wprowadzaniem bez odwołania się do emocji swojego rozmówcy.

Podmiot praw?

O ile uznanie słabości dziecka jest dość oczywiste i tylko sporadycznie bywa negowane, gorzej jest z warunkiem drugim, często bowiem niepełność sił bywa utożsamiana z niepełną godnością. Wbrew pozorom jest to przekonanie dość rozpowszechnione w dziejach myśli ludzkiej, choć trudno wskazać przykład myśliciela, którą myśl taką sformułowałby *exspresis verbis*, niemniej można jej się doszukać w miejscach najmniej spodziewanych.

⁹ J. Bentham, *Wprowadzenie do zasad moralności i prawodawstwa*, przeł. B. Nawroczyński, Warszawa 1958, s. 17 (przypis 1).

Jednym z najdobitniejszych przedstawicieli tego poglądu był Immanuel Kant. Zaraz na początku jego dzieła *O pedagogice* czytamy „(...) [wychowanie] przemienia zwierzęctwo w ludzkość, (...) Człowiek może być człowiekiem przez wychowanie tylko. Tem jest jedynie, co wychowanie z niego zrobi”¹⁰.

„Stan naturalny nie jest, według niego, stanem optymalnym jak dla np. Rousseau, lecz stanem dzikości, z którego wychowanie ma nas wyprowadzić”¹¹. „Kant interpretuje proces wychowania jako swego rodzaju pomost pomiędzy naturą a moralnością”¹². I dopiero przejście ze stanu natury do stanu kultury, rozumiane przez Kanta jako pełne używanie rozumu, czyni z nas człowieka. Nie dokonawszy tego przejścia – tzn. niewychowani – nie jesteśmy jeszcze w pełni ludźmi. Natura ludzka sama w sobie nie jest jeszcze dobra,

Jednocześnie jednak podmiotem moralności, a zarazem przedmiotem naszych zobowiązań jest osoba ludzka – autonomiczny przedmiot swych działań. Dziecko będąc tylko przyszłym człowiekiem, tylko częściowo spełnia ten warunek, stąd możemy dziecko prowadząc „od zwierzęcia do człowieka” traktować instrumentalnie. Traktujemy je nie jako cel sam sobie, ale środek, celem jest „przyszła osoba”, którą dziecko może się stać, ale jeszcze nie jest.

Na pierwszy rzut oka leży to w jaskrawej sprzeczności z inną słynną sentencją Kanta „Postępuj tak, byś człowieczeństwa tak w twojej osobie, jak też w osobie każdego innego używał zawsze jako celu, nigdy tylko jako środka”¹³.

Sprzeczność ta jest jednak tylko pozorna, gdyż przedmiotem naszego zobowiązania moralnego nie jest wszak po prostu człowiek rozumiany biologicznie jak reprezentant gatunku *homo sapiens* (zwierzęctwo), lecz *człowieczeństwo* w człowieku. Człowieczeństwo jest więc wprawdzie celem samym w sobie, lecz nie można go utożsamiać z empiryczną „naturą ludzką” – bo po pierwsze, należąc do świata noumenalnego nie może być ona przedmiotem naszego poznania, a po drugie

¹⁰ I. Kant, *O pedagogice*, przeł. J. Bobrowski, Wilno 1819, s. 1-6.

¹¹ Por. Idem, *O pedagogice*, s. 2 oraz Idem, *Krytyka praktycznego rozumu*, przeł. J. Gałęcki, Warszawa 1984, s. 242.

¹² O. Hoffe, *Immanuel Kant*, przeł. A.M. Kaniowski, Warszawa 1995, s. 172.

¹³ I. Kant, *Uzasadnienie metafizyki moralności*, przeł. M. Wartenberg, Kęty 2001, s. 46.

Kant dostrzega w niej nie źródło godności, a jedynie zwierzęcą złośliwość. Przez człowieczeństwo autor rozumie pewną cechę formalną – „rozumną zdolność do ustalenia prawa o powszechnej ważności”¹⁴.

Cecha taka jest jednak stopniowalna, można więc sensownie się zastanawiać, ile człowieczeństwa jest w człowieku. Dopóki dziecko nie posiada rozumności w stopniu umożliwiającym autonomię moralną, nie jest osobą w pełnym znaczeniu tego słowa¹⁵. Status celów samych w sobie posiadają więc tylko dorośli i dopiero wtórnie może być on rozciągnięty na dzieci¹⁶.

Na gruncie społeczno-politycznym konsekwencją takiego podejścia jest, że przedmiotem troski ustawodawcy pozostaje wprawdzie pomyślność wszystkich obywateli, lecz zalicza się do nich tylko tych, którym w chwili obecnej przysługuje ten status. Przyszłe pokolenia zaczynają pełnić rolę jedynie instrumentalną wobec dobrobytu obecnych obywateli. Problem naszych zobowiązań wobec przyszłych pokoleń (ludzi, którzy jeszcze się nie narodzili), jak również problem naszych zobowiązań wobec istot ludzkich już żyjących, lecz jeszcze niebędących obywatelami, w tej perspektywie po prostu nie istnieje.

Myśliciele odwołujący się do dorobku Kanta, czego najlepszym przykładem jest koncepcja Johna Rawls'a, twierdzą, że istnieje rozsądne rozwiązanie problemu „rozszerzenia zakresu sprawiedliwości jako bezstronności tak, aby obejmowała nasze obowiązki wobec przyszłych pokoleń”¹⁷. Jednak Rawls wyraźnie traktuje ten problem jako zagadnienie równości między obecnymi a przyszłymi obywatelami¹⁸, nie rozwiązuje to jednak kwestii istot ludzkich, które kiedyś (być może) będą obywatelami, lecz teraz nimi nie są. Pojawia się więc bardzo dziwna kategoria istot, których przyszłe interesy powinniśmy uwzględniać, bo w przyszłości będą obywatelami, lecz nie obecnie (bo zobowiązania mamy tylko wobec interesów obywateli).

¹⁴ Por. Z. Kuderowicz, *Kant*, Warszawa 2000, s. 66.

¹⁵ Jak pisał Kant: „Autonomia jest więc podstawą godności natury ludzkiej” (I. Kant, *Uzasadnienie metafizyki moralności*, s. 52).

¹⁶ Por. m.in. J.S. Brubacher, *Modern Philosophy of Education*, New York, London 1939, s. 136.

¹⁷ J. Rawls, *Liberalizm polityczny*, przeł. A. Romaniuk, Warszawa 1998, s. 54.

¹⁸ Por. Idem, *Liberalizm*, Warszawa 2020, s. 369-370.

Zasada bezstronności wymaga, by uznawać wolność i równość wszystkich obywateli. Musimy więc być gotowi, by odpowiednio potraktować każdego obywatela, który w dowolnym momencie wystąpi ze swoimi roszczeniami, oczywiście pod warunkiem, iż będzie on w stanie wykazać się swoim statusem. Nie oznacza to jednak, iż tak samo mamy się odnosić do każdego nie-obywatela. Z tego, iż musimy być gotowi, by uznawać jego roszczenia w przyszłości, nie wynika, iż musimy robić to już teraz. Rawls wyraźnie stwierdza: „Troska społeczeństwa o ich edukację dotyczy ich roli **jako przyszłych obywateli** [podkreślenie – S.G.] (...) wszystko to ma być rozpatrywane z politycznego punktu widzenia”¹⁹.

Kłopot jednak w tym, iż dzieci są z definicji „nie-polityczne”, polityczne jako przyszli obywatele są tylko potencjalnie, obecnie jednak nie posiadają kwalifikacji pozwalających zostać podmiotem polityki. (Rawls wymienia w tym miejscu tylko dwie cechy: rozumność i zdolność do społecznej kooperacji). Dzieci są zatem „istotami ludzkimi, których nie uważa się za źródło roszczeń”²⁰. Wszelkie normy mające na celu ich ochronę mają swe źródło jedynie w roszczeniach obecnych obywateli, lub wynikają z „ogólnych interesów społeczeństwa”²¹, które nie obejmują interesów dzieci.

Oznacza to, iż nie istnieją *prawa dziecka* pojmowane jako kategoria moralna. Nie oznacza to jeszcze, iż zwolennicy takiego podejścia zamierzają traktować źle dzieci – przeciwnie, łatwo wykazać, iż w praktyce społecznej podejście takie niewiele zmienia. Jednak to, co ogólnie określamy mianem praw dziecka, a więc zobowiązanie się społeczeństwa do stworzenia możliwie najlepszego środowiska do życia i rozwoju młodego pokolenia, zwolennicy koncepcji będą traktowali nie jako realizację moralnego zobowiązania wobec „młodszych osób”, lecz roztropną inwestycję w przyszły rozwój społeczeństwa.

Na razie to niczego nie zmienia, lecz otwiera drogę do instrumentalnego traktowania dzieci. Przeprowadzanie wszelkich zmian społecznych, zgodnie ze teorią Rawls’a, nie może się odbywać kosztem obecnych obywateli, jednak ograniczenie to nie dotyczy przyszłych obywateli.

¹⁹ J. Rawls, *Liberalizm*, s. 278

²⁰ Idem, *Liberalizm polityczny*, s. 70.

²¹ Ibidem, s. 71. Należy wprawdzie zauważyć, iż we fragmencie, do którego się w tym miejscu odwołuję, Rawls pisze o niewolnikach, lecz skoro dzieci również

Mała – ale osoba

Podstawowym – a w moim przekonaniu wręcz jedynym – uzasadnieniem praw dziecka jest odwołanie się do personalizmu głoszącego wrodzoną każdemu człowiekowi oraz niezbywalną godność, co oznacza przekonanie, że dziecko jest małym (niekiedy bardzo małym) człowiekiem (osobą). Osoba – by mówić językiem filozofii klasycznej – to samoistna substancja rozumna, konkretna i zarazem doskonała tj. taka, której w porządku rozumnej bytowości nic nie brakuje, dzięki temu może być podmiotem uprawnień i obowiązków. „Jedno wszakże twierdzenie na temat osoby jest chyba dobrem wspólnym wszelkich filozoficznych kierunków i ukazywanych prób rozwiązań: osobę pojmuje się jako szczytową i najdoskonalszą formę bytu”²².

W największym uproszeniu osobę można scharakteryzować poprzez dwie cechy: godność i zupełność. Godność polega na tym, że osoba jest celem samym w sobie, nie powinna służyć jak środek do osiągnięcia innych celów. Z kolei zupełność podkreśla fakt, iż bycie osobą nie jest cechą stopniowalną, nawet najmniejszy, najsłabszy, czy najgorszy człowiek jest w pełni osobą, wynika stąd, iż źródłem godności jest nasze człowieczeństwo, a nie pełnione przez nas role społeczne ani jakiegokolwiek inne cechy, jakie można nam przypisać. Człowiek jest już bytem pełnym, (w sensie swojego statusu moralnego) w tym aspekcie nie potrzebuje już ani dalszego rozwoju, ani uzupełnienia i jako taki jest w pełni podmiotem praw²³. Mimo że tak jak w przypadku dzieci nie są one w stanie ich wyartykułować (czasami wręcz nie są one nawet ich świadome), to jednak osobowa struktura bytu ludzkiego powoduje, iż należą się im one niezależnie od stanów świadomości, a więc można i należy w ich imieniu wysuwać prawomocne żądania ich uznania.

Jednocześnie jednak dziecko pod każdym innym względem (fizycznym, intelektualnym, a nawet rozwoju moralnego) jest istotą jeszcze nieukształtowaną, plastyczną, bezbronną i podatną na zmiany, a więc domagająca się opieki ze strony świata dorosłych.

nie mogą być źródłem roszczeń, są – podobnie jak niewolnicy – „społecznie martwi”, jest to analogia właściwa.

²² M.A. Krąpiec, *Ja – człowiek. Zarys antropologii filozoficznej*, Lublin 1974, s. 363.

²³ Por. J. Mółka, T. Ślipko, *Godność człowieka w świetle etyki*, [w] I. Jazukiewicz, A.M. de Tchorzewski (red.), *Godność jako wartość i problem edukacyjny*, Szczecin 2016.

I właśnie ta zupełność jako osoby, a jednocześnie (nie)zupełność (nie)dojrzałość jako osobowości decyduje o specyfice w podejściu do dzieci i o różnicach w ich traktowaniu.

Nadrzędnym celem edukacji i wychowania – w tym ujęciu – jest osiągnięcie dojrzałości (dorobłości) przez dzieci, która to dojrzałość ma umożliwić dziecku prowadzenie godnego i wartościowego życia. Dorobli, jako osoby już dojrzałe (czyli już wychowane i w pełni autonomiczne), uważają sami siebie za reprezentantów obiektywnych (a przynajmniej ponadsubiektywnych) wartości, w świat których chcą wprowadzić następne pokolenie. Zakłada to jednak, iż jesteśmy w stanie określić w sposób powszechnie ważny nie tylko kim jest druga osoba, ale również na czym polega jej dobro, a są to założenia bardzo często kwestionowane przez współczesną filozofię.

Dojrzały jest człowiek będący w stanie udźwignąć odpowiedzialność za własne życie, zdolny do samodzielnego nim kierowania oraz podejmowania właściwych wyborów, zarówno w wymiarze teoretycznym, jak i praktycznym. Jednak już samo pojęcie „właściwego wyboru” implikuje istnienie obiektywnych standardów racjonalności, których osiągnięcie oznacza właśnie dojrzałość jednostki i możliwość osiągnięcia samodzielności w tym względzie (a więc brak potrzeby opierania się na zdaniu innych – tak typowy dla okresu dzieciństwa). Właśnie samodzielność i dojrzałość umożliwia dorosłym konstruktywny udział w życiu społecznym. Dzieci potrzebują pomocy nie tylko dla podtrzymania życia i rozwoju psychicznego – ale również w sensie moralnym. Dzieci nie tylko nie potrafią rozeznaczyć się w otaczającym je świecie, ale również mają kłopoty w rozpoznawaniu dobra i zła moralnego, a co za tym idzie – nie są w stanie podejmować ani ponosić odpowiedzialności za własne działania.

Wszystko to uzasadnia konieczność wychowania i edukacji. Dorobli (rodzice i nauczyciele) będąc reprezentantami obiektywnie pojętego dobra dziecka i świata wartości działają w ich imieniu dla dobra dziecka. To przekonanie jest podstawą autorytetu dorosłych. Jednocześnie jest jednak także uzasadnieniem paternalistycznego traktowania leżącego u podłoża praw dziecka, czyli odmawiania im pewnych uprawnień w imię ich własnego dobra.

Hannah Arendt pisze o tym w ten sposób:

Dzieci jako ostatnie objęte zostały procesem emancypacji, ale to, co było prawdziwym wyzwoleniem dla robotników i kobiet – jako że byli oni nie tylko robotnikami i kobietami, ale również osobami, które mają prawo do publicznego świata, to znaczy prawo do tego, by widzieć i być widzianym w tym świecie oraz by mówić i być słyszonym – oznaczało porzucenie i zdradę w przypadku dzieci, u których prosty fakt życia i wzrostu przeważa nad czynnikiem osobowości. Im bardziej społeczeństwo nowożytne odrzuca różnicę między tym, co prywatne i tym, co publiczne, między tym, co może rozwijać się tylko w ukryciu a tym, co potrzebuje ukazania się wszystkim w pełnym świetle życia publicznego, im bardziej wprowadza ono między tym, co prywatne, a tym, co publiczne sferę socjalną, gdzie prywatne staje się publicznym i na odwrót, tym trudniejsza staje się sytuacja dzieci, które z natury swojej, aby móc dorastać w spokoju, potrzebują bezpiecznego zacisza²⁴.

Personalizm jest zatem jedynym teoretycznym uzasadnieniem praw dziecka, choć niewątpliwie wnikłamy się przy okazji we wszystkie trudności o charakterze metafizycznym i epistemicznym związane z tym stanowiskiem. Trudności na tyle poważne, że doprowadziły wielu myślicieli do odrzucenia całej tej koncepcji.

Zakończenie

Na prawa dziecka można spojrzeć w dwóch perspektywach.

Po pierwsze, stwierdzić, że prawa dziecka są faktem, są częścią rzeczywistości, w jakiej żyjemy, i na wzór Kanta zapytać „w jaki sposób możliwie są *Prawa dziecka*”, czyli potraktować je jako oczywistość – część rzeczywistości, a od teorii domagać się jej wyjaśnienia. Wtedy rację należy przyznać „paradygmatowi personalistycznemu”.

W drugim podejściu można stwierdzić, że skoro współczesna filozofia neguje wszystkie założenia i przesłanki o charakterze metafizycznym i epistemologicznym, leżące u podłoża doktryny praw dziecka, to nie mają one żadnego uzasadnienia, a zatem prawa dziecka po prostu

²⁴ H. Arendt, *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*, przeł. M. Godyń, W. Madej, Warszawa 1994, s. 224.

nie istnieją. Niemniej można je wprowadzić wolnym aktem naszej woli, w sposób dowolny decydując o ich treści i zakresie. Oczywiście mowa tu o doktrynie praw dziecka, a nie o praktyce, która bynajmniej nie musi posiadać uzasadnienia teoretycznego. Niemniej chciałbym powtórzyć to, co przywołałem na początku. Praktyka szacunku nieznaną oparcia i uzasadnienia w wizji człowieka ma charakter czysto arbitralny, a uprawnienia nadane w sposób arbitralny można równie arbitralnie odebrać.

Andrei Harbatski

ORCID: 0000-0001-5098-0949

DOI: 10.15290/dhmgz.02.2022.08

Socjalizacja jako mechanizm kształtowania tożsamości dziecka

Socialization as a Mechanism for Shaping a Child's Identity

STRESZCZENIE: Niniejszy tekst stanowi próbę ukazania wpływu socjalizacji jako mechanizmu kształtowania tożsamości dziecka. Cel ten realizowany jest poprzez analizę następujących problemów: sens ludzkiej tożsamości; wieloaspektowa definicja socjalizacji jako mechanizm kształtowania tożsamości dziecka; istota i treść socjalizacji w antropologii pedagogicznej; podstawowe instytucje socjalizacji; typy socjalizacji.

Socjalizacja jest procesem złożonym, obejmuje zmiany i rozwój w ciągu życia osoby, będące rezultatem jej wychowania i nauczania. Przedstawiona analiza wymienionych problemów pozwala bowiem w znacznej mierze określić zagadnienia tożsamości człowieka i komunikacji międzyludzkiej, co było zawsze przedmiotem refleksji w historii antropologii pedagogicznej. Obecnie problem ten staje się jednym z najbardziej znaczących, co wiąże się z koniecznością przezwyciężenia tendencji do wyłączenia jednostki we współczesnym społeczeństwie, w którym traci ona prawdziwy sens własnej egzystencji i coraz częściej zaczyna być rozważana w aspekcie celowego działania racjonalnego, pełniąc określone funkcje społeczne.

W tej sytuacji antropologia pedagogiczna zwraca uwagę na to, że socjalizacja to niezbędny składnik cywilizacji, zwraca uwagę na to, w jaki sposób socjalizacja przystosowuje każde kolejne pokolenie do oczekiwań społecznych, jak zapewnia ciągłość tradycji kulturowej i jak uczy i przygotowuje do uczestnictwa w życiu społecznym.

SŁOWA KLUCZOWE: dziecko, socjalizacja, kształtowanie, tożsamość, rozwój, antropologia pedagogiczna, szkoła, rodzina, społeczeństwo, normy, wartości

ABSTRACT: This text is an attempt to show the influence of socialization as a mechanism for shaping a child's identity. This goal is achieved through the analysis of the following problems: the sense of human identity; multi-faceted definition of socialization as a mechanism for shaping a child's identity; the essence and content of socialization in pedagogical anthropology; basic institutions of socialization; types of socialization.

Socialization is a complex process, it is a process of changes and development during a person's life, resulting from their upbringing and teaching. The presented analysis of the above-mentioned problems allows, to a large extent, to define the problems of human identity and interpersonal communication, which has always been the subject of reflection throughout the history of pedagogical anthropology. Currently, this problem is becoming one of the most significant, which is associated with the need to overcome the tendency for expropriation of the individual in modern society, in which one loses the true sense of one's own existence and increasingly begins to be considered in the aspect of purposeful rational action, performing a specific social function.

In this situation, pedagogical anthropology points to the fact that socialization is an indispensable component of civilization, points to how socialization adapts each subsequent generation to social expectations, how it ensures the continuity of cultural tradition, and how it teaches and prepares for participation in social life.

KEYWORDS: child, socialization, shaping, identity, development, pedagogical anthropology, school, family, society, norms, values

Wstęp

Problem rozwoju osobowości jako takiej i jej rozwój we współczesnym świecie są kluczowymi i złożonymi w teorii i praktyce antropologii pedagogicznej. W wyniku socjalizacji w człowieku rozwija się samoświadomość, na podstawie której kształtuje się własne JA, będące zbiorem wszystkich wyobrażeń na temat różnych stron swojej osobowości, serca jako symbolu miłości i otaczającego świata. Elwira J. Kryńska zauważa „Serce to dar współdziałania z drugim człowiekiem,

wnikania z własną wyobraźnią w jego wewnętrzny świat, bez tendencji do oceniania, za to z pełną gotowością do uznania jego odrębności i uszanowania godności każdego człowieka¹. Człowiek zmienia role, dorósł i po to, aby jego samoświadomość była adekwatna, musi stale dokonywać korekty na temat wyobrażenia o sobie i otaczającym go świecie. We współczesnej literaturze naukowej coraz częściej spotykamy się z pojęciem „identyczności”.

Takimi badaniami interesowali się pedagodzy, filozofowie oraz socjologowie na przestrzeni ponad 150 lat i nadal się tym zajmują. Należy jednak zauważyć, że poszczególne aspekty danego zagadnienia były poruszane przez niektórych myślicieli we wcześniejszych okresach.

Problematyka współczesnej antropologii pedagogicznej wyróżnia się bezprecedensowym zakresem. Człowiek jako wychowawca i wychowywany badany jest obecnie w kontekście różnych krajów, kultur i epok historycznych.

Podstawę współczesnej antropologii pedagogicznej stanowią typy relacji człowieka do człowieka i do ludzkości. Są one rozpatrywane w przestrzeni funkcjonowania człowieka, w przestrzeni doświadczeń i w przestrzeni czasu – z historycznymi i systematycznymi przykładami.

Sens ludzkiej tożsamości

Zagadnienia tożsamości osobowościowej, ludzkich relacji i komunikacji zawsze stanowiły przedmiot rozważań w ciągu historii filozofii i antropologii pedagogicznej. Jednak obecnie problematyka ta staje się jedną z bardziej znaczących, co wiąże się z koniecznością pokonania tendencji całkowitej alienacji osobowości we współczesnym społeczeństwie, w którym traci ona prawdziwy sens własnego istnienia i coraz częściej zaczyna być rozpatrywana w aspekcie ukierunkowanej na cel działalności, wykonania określonej funkcji społecznej. Proces wyobcowania nabiera wyrazistego charakteru w warunkach kultury masowej, panowania zunifikowanych standaryzowanych norm i wartości, narzucanych społecznymi strukturami osobowości, w wyniku czego powstaje „jednowymiarowy człowiek”. Sprzyja temu rozwój

¹ E. Kryńska, *Pedagogika serca Kornela Makuszyńskiego*, [w:] E.J. Kryńska, A. Skreczko (red.), *Wychowanie – ale jakie?*, Białystok 2007, s. 99.

środków masowego przekazu, które przeszkadzając bezpośrednim żywym kontaktom, zatapiają osobowość w wirtualnej rzeczywistości. We współczesnym świecie osobowości coraz trudniej utożsamić się jako unikalnej całości, jako własne Ja, gdyż rozpada się ona na wiele jednocześnie współistniejących i często skonfliktowanych między sobą obrazów. W życiu codziennym dość powszechnym zjawiskiem staje się „praktyka” gry aktorskiej, udawania, kiedy jednostka jest zmuszona pokazywać siebie w masce jako niezbędnym warunkiem sukcesywnej komunikacji społecznej.

Obecnie utrata tożsamości człowieka wiąże się z rozwojem biotechnologii, która poszerzając jego możliwości, pozwala jednocześnie realizować nowy typ ingerowania w życie ludzkie, w wyniku czego łamane jest prawo nie tylko do cielesnej, lecz i duchowej integralności osobowości. Rodzi się problem autentyczności istnienia osobowości związanej z koniecznością jej samookreślenia i samokonstrukcji, z możliwością realizacji własnego projektu życia i personifikacji własnego JA.

Współczesny człowiek ma tendencję do anonimowości istnienia, co prowadzi do narastania konformizmu i orientacji osobowości na zachowanie, normy, wartości i postawy, podzielane przez społeczeństwo. Wskutek tego jednostka traci zdolność do niezależnego myślenia i refleksji na temat własnego indywidualnego życia i odpowiedzialności za swoją działalność i zachowanie. Wtapiając się w nieautentyczne sposoby życia i nieprawdziwą komunikację, człowiek nie tylko sam staje się istotą anonimową, lecz także zaczyna traktować innych ludzi jako „das Man” – bezimienna masa (wykorzystując terminologię M. Heideggera) – ludzie. W ten sposób, tracąc zdolność autentycznego rozumienia samego siebie i otaczającej rzeczywistości, osobowość wytwarza iluzoryczny obraz JA, kierując się postawą „wydaje się zamiast być”. Żyjąc we współczesnym społeczeństwie, wykonując wiele standardowych ról społecznych, osobowość może znaleźć się w stanie kryzysu własnej tożsamości. W nowych realiach antropologia pedagogiczna wskazuje na to, że samoświadomość osobowości, posiadanie wewnętrznego centrum duchowego, uformowany system poglądów na temat wartości i światopoglądu, kształtujący się w procesie prawdziwych wzajemnych oddziaływań komunikacyjnych, stanowią niezbędny warunek przeciwstawienia się konformizmowi i wzmacniania polityki wielokulturowości. Jerzy Nikitorowicz podkreśla „Wielokulturowość to nie obecność

obok siebie różnych kultur, co najczęściej określa się pluralizmem, to publiczna przestrzeń, w której różne społeczności mogą wchodzić w interakcje, ubogacać się wzajemnie, a także tworzyć nową wspólnotę bez potrzeby rezygnacji z rdzennej tożsamości”².

Ostatnio wśród filozofów i antropologów pojawiło się pojęcie integralnej osobowości. Integralna osobowość przedstawiana jest jako forma, która stanowi podstawę wszystkich najróżnorodniejszych zdolności, pozwalająca przypisywać owe zdolności jako przynależące do konkretnego człowieka. Rosyjski filozof D. Dorofiejew pisze „Taką integralną tożsamością proponuję nazywać pojęcie antropologiczne, odróżniające je od prywatnych zdolności antropologicznych na tej samej podstawie, na której w logice kategorii różnią się od pojęć”³.

Jaką rolę odgrywa współczesne wykształcenie w kształtowaniu integralnej tożsamości?

Procesy zachodzące w świecie transformacji i modernizacji form ekonomicznych, politycznych, społecznych, kulturowych życia i świadomości społecznej postawiły przed nauką szereg pytań na temat roli czynników duchowych w tych procesach. Antropolodzy coraz częściej mówią o tym, że ogromnym przekształceniom powinna towarzyszyć uprzednia modernizacja świadomości społecznej i poradzenie sobie z wieloznacznością świata. Ewa Wysocka twierdzi:

Jakość ludzkiego życia wyznaczana jest przez konieczność poradzenia sobie z wieloznacznością świata i pokonaniem naturalnych kryzysów doświadczanych w biegu życia. Każdy okres rozwoju wiąże się z doświadczeniem charakterystycznego dlań kryzysu, a kryzysy te bezpośrednio – w młodości – związane są z tożsamością, o której można mówić na wiele sposobów⁴.

Poprzedzająca modernizacja powołana jest nie jako uzupełnienie modernizacji społecznej, kulturowej, politycznej i ekonomicznej,

² J. Nikitorowicz, *Grupy etniczne w wielokulturowym świecie*, Sopot, Łódź 2010, s. 9.

³ Д. Дорофеев, *Концепты человеческой идентичности: философско-антропологический анализ*, „Культурология” 2013, nr 1, s. 214-215.

⁴ E. Wysocka, *Wschodząca dorosłość a tożsamość młodego pokolenia – współczesne zagrożenia dla kształtowania tożsamości. Analiza teoretyczna i empiryczne egzemplifikacje*, „Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych” 2013, nr 1, s. 69-70.

lecz powinna stanowić ich rdzeń, kręgosłup. Takie podejście pozwoli kształtować integralną tożsamość. Szczególne miejsce w poprzedzającej modernizacji zajmuje młodzież i rola systemowego podejścia do podnoszenia poziomu wykształcenia. Wykształcenie stanowi sferę twórczości humanistycznej. Jako system technologii humanistycznych, sfera kształcenia ma za zadanie wyposażyć człowieka w instrumenty pracy w sferze społeczno-humanistycznej, nauczyć pracy z ludźmi. Jak zauważa Mirosław Szymański: „Dużo zależy od mądrości i siły woli samej jednostki, ale też od osób i instytucji, które wspierają ją w rozwoju, wywierają na nią różnorodne wpływy, inspirują do określonych działań, pobudzają lub wyhamowują aspiracje i dążenia”⁵. Systemowe podejście zapewnia ciągłość i spójność procesu nauczania i wychowania ukierunkowanego na kształtowanie osobowości, która jest świadoma swojej przynależności do kraju ojczystego, rodzimej kultury, świadoma swojej odpowiedzialności przed państwem. W wariacie etnoregionalnym kształtowanie świadomości obywatelskiej i prawnej młodego człowieka, świadomego pełni swoich praw i odpowiedzialnego obywatela, możliwe jest tylko w tym przypadku, kiedy następuje tożsamość osobista, zakorzenienie osobowości w kulturze swojego narodu, istnienie uczucia organicznego uwikłania w tradycji przodków, ich moralnej mentalności⁶.

Pierwszym warunkiem kształtowania integralnej tożsamości jest zachowanie swojej kultury, własnego kodu narodowego. Drugim warunkiem jest organizacja procesu edukacyjnego typu kulturowo-twórczego. W procesie kształcenia typu kulturowo-twórczego dokonuje się ciągle ruch etnicznego moralnego punktu widzenia w odniesieniu do zrozumienia, porównania podstaw wartości kulturowych państwa w kontekście ogólnoludzkiego procesu historycznego. Systemowość ruchu edukacyjnego uwarunkowana jest orientacją programów nauczania i wychowania w zależności od wiekowych tendencji postrzegania świata. W tym ruchu szczególnie ważny jest etap wiekowy (15-17 lat) – wiek młodzieńczy, kiedy w centrum uwagi ucznia i pedagoga znajdują się procedury kształtowania samoświadomości, kulturowej tożsamości osobowości. Trzecim warunkiem kształtowania integral-

⁵ M.J. Szymański, *Konstruowanie tożsamości człowieka – współczesne dylematy*, „Ruch Pedagogiczny” 2013, nr 4, s. 11.

⁶ M. Sobiecki, *Komunikacja międzykulturowa w perspektywie pedagogicznej*, Warszawa 2016, s. 17.

nej osobowości jest duchowe kształtowanie osobowości. Odnosnie do pojęcia „duchowość” Katarzyna Skrzypińska podkreśla

To termin wieloznaczny, obejmujący szereg zjawisk i procesów. Znane są przynajmniej trzy jego znaczenia: 1) w sensie psychologicznym, np. jako wymiar osobowości, jako zbiór potrzeb, dążeń i celów; 2) w sensie społecznym, np. jako relacja między ludźmi, gdy mówimy o bliskości duchowej; 3) w sensie religijnym – jako relacja między Bogiem a człowiekiem⁷.

Kształtowanie integralnej osobowości zbiega się z duchowymi procesami kształtowania osobowości, w trakcie których realizowane jest przechodzenie od zdolności autorefleksji, oceny, uzasadnianie swojego postępowania (uzasadnienia etyczne i estetyczne) do świadomego zdobycia kryteriów behawioralnych (kryteria wartościujące) i następnie – do utrwalenia w kulturze osobowości wartości stających się imperatywem kategorycznym zachowania i praktyki społecznej człowieka, jego przyzwyczajenia i charakteru. Jednocześnie wartości etyczne i estetyczne występują nie jako chwilowe, przypadkowe twory, lecz jako wynik doświadczeń kulturowych pokoleń, doświadczeń nagromadzonych w historii narodu, grupy etnicznej, nacji i sprawdzone w czasach współczesnych.

Wieloaspektowa definicja socjalizacji jako mechanizm kształtowania tożsamości dziecka

W nurcie wieloaspektowego definiowania pojęcia socjalizacji mieści się propozycja Agnieszki Zduniak. Uznaje, że proces socjalizacji ma charakter całościowy, obejmuje bowiem zarówno świadome, jak i niezamierzone formy oddziaływania na jednostkę. Autorka twierdzi, że wykształcenie stabilnej struktury osobowości, będące celem socjalizacji i miernikiem jej sukcesu, zależy w dużej mierze od zgodności owych oddziaływań i wpływów. Idealnym celem socjalizacji, możliwym do wyobrażenia, choć w praktyce nierealnym, byłaby całkowita internalizacja przekazywanych wartości, norm i wzorów zachowań, wyrażająca się nie tyle w tym, że jednostka

⁷ K. Skrzypińska, „Dokąd zmierzam?” – duchowość jako wymiar osobowości, „Roczniki Psychologiczne” 2008, t. 11, nr 1, s. 48.

przestrzega określonych zasad ze względu na to, że wymaga tego od niej otoczenie społeczne, lecz raczej w tym, że w ogóle nie przychodzi jej do głowy, że można by postąpić inaczej⁸.

Socjalizacja – to proces kształtowania osobowości, przyswajania norm i wzorców zachowania, charakterystycznych dla danej grupy, którego wynikiem jest wyobrażenie o sobie i swoim miejscu w społeczeństwie, czyli tożsamości. Socjalizacja – to złożony i życiowo ważny proces. Od niego zależy, w jaki sposób jednostka będzie realizować swoje zdolności, kształtować się jako osobowość.

Socjalizacja zawiera w sobie nabywanie i opanowanie wiedzy, umiejętności i nawyków, kształtowanie systemu wartości, ideałów, norm i zasad życia społecznego.

Na drodze socjalizacji człowiek uczy się podstaw życia społecznego, systemu wartości, nabywa wiedzę, umiejętności i nawyki, „wchodzenie w kulturę”⁹, co daje mu możliwość stania się świadomym uczestnikiem stosunków społecznych. Socjalizacja ma miejsce w warunkach żywiołowego oddziaływania na jednostkę zarówno w różnych sytuacjach życiowych, jak i w warunkach ukierunkowanego kształtowania osobowości.

Socjalizacja w szerokim ujęciu stanowi określenie pochodzenia i kształtowania ludzkiej natury. Mamy na myśli historyczny proces rozwoju rodowego, filogenezę.

Socjalizacja w wąskim znaczeniu jest procesem przyciągnięcia człowieka do życia społecznego na drodze aktywnego przyswojenia norm, wartości i ideałów. Interpretację socjalizacji jako rezultatu przyswojenia przez człowieka warunków życia społecznego i aktywnej reprodukcji doświadczeń społecznych możemy rozpatrywać jako procesy typowe i indywidualne.

⁸ A. Zduniak, *Socjalizacja w kontekście nowoczesnego społeczeństwa*, „Zeszyty Naukowe KUL” 2013, t. 56, nr 1 (221), s. 52.

⁹ J. Modrzewski, D. Sipińska, *Socjalizacja*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 5, Warszawa 2006, s. 805.

Istota i treść socjalizacji w antropologii pedagogicznej

Problem socjalizacji jednostki jest jednym z zasadniczych w antropologii pedagogicznej. Antropologia bada przede wszystkim istniejące i działające w społeczeństwie mechanizmy przekazywania doświadczeń społecznych z pokolenia na pokolenie, współzależność procesów i instytucji społecznych, a także typowe interakcje społeczne charakteryzujące włączenie się jednostki do społeczeństwa.

To, co społeczne w człowieku nie jest sprzeczne z biologią i nie wypływa z niego. Od momentu narodzin człowiek otrzymuje taką organizację cielesną, w której zaprogramowana jest możliwość uniwersalnego rozwoju do działań społecznych. Zachowanie społeczne człowieka realizowane jest na bazie współdziałania jego programu genetycznego i społeczno-kulturowego, który każde dziecko zaczyna nabywać od pierwszych dni pobytu w szkole.

Już przyjmowanie programu społeczno-kulturowego jest jedną ze stron określających zachowanie człowieka w społeczeństwie. Druga strona związana jest z charakterem jednostki (temperament, zdolności, skłonności).

Z punktu widzenia antropologii pedagogicznej socjalizacja jest całościowym procesem przyswojenia przez jednostkę w ciągu całego życia norm społecznych i prawnych, wartości kulturowych, wiedzy historycznej, stereotypów zachowania, właściwości społeczno-psychologicznych w celu pomyślnego funkcjonowania w społeczeństwie. Maciej Kokociński podkreśla, że „całościowe traktowanie socjalizacji pozwala przedstawiać ów proces jako zintegrowany, trwający całe życie przekaz czynników świadomie internalizowanych poprzez jednostki działające w konkretnej historycznie określonej rzeczywistości społeczno-kulturowej”¹⁰.

Socjalizacja jest procesem kształtowania osobowości, stopniowego przyswajania wymogów społeczeństwa, nabywania ważnych społecznie cech świadomości i zachowania, pozwalających na integrację ze społeczeństwem, w różnych typach wspólnot społecznych.

¹⁰ M. Kokociński, *Rola grupy rówieśniczej w procesie socjalizacji młodzieży*, Poznań 2011, s. 22.

Najważniejszymi sferami socjalizacji są: działalność (w wieku szkolnym jest ona związana ze zdobywaniem wiedzy), relacje i samoświadomość.

Podstawowe instytucje socjalizacji

Instytucjami socjalizacji nazywamy te grupy społeczne, instytucje i organizacje społeczne, które są translatorami doświadczeń społecznych dla nowych pokoleń. Wiele instytucji socjalizacji wykorzystuje do tego bazę materiałowo-techniczną, wysoko wykwalifikowane kadry, opracowane treści, technologie, metodyki, sposoby i procedury. We współczesnym społeczeństwie powstało wiele instytucji socjalizacji, rozwijających się według własnych reguł.

We wszystkich społecznościach wiodącymi instytucjami socjalizacji jednostki były i są: rodzina i szkoła, które zwłaszcza w początkowych etapach rozwoju osobowościowego odgrywają decydującą rolę. Zdaniem Bożeny Matyjas, w rodzinie zachodzi proces socjalizacji pierwotnej, obejmującej wpływy zamierzone i niezamierzone. Wpływ rodziny jest wielostronny, dotyczy zachowania dziecka, jego stosunku do innych osób, wzorów postępowania, systemu norm i wartości¹¹. „Szkoły wytwarzają specyficzną atmosferę, typ relacji międzyludzkich, swój indywidualny styl i klimat. Próby zdefiniowania tego zjawiska napotykają jednak trudności. Definicje klimatu szkoły mają w większości charakter intuicyjny lub metaforyczny i niezbyt precyzyjnie opisują analizowane zjawisko”¹².

Najważniejsze instytucje socjalizacji – to system kształcenia (szkoła i instytucje oświatowe), środki masowego przekazu, zbiorowość pracownicza, instytucje kultury, Kościół, wspólnoty wyznaniowe. Najważniejszymi zwolennikami socjalizacji są grupy rówieśnicze, a także konkretne osoby – ojciec, matka, nauczyciel.

¹¹ B. Matyjas, *Rodzina – szkoła – środowisko lokalne jako synergiczna przestrzeń socjalizacji*, „Open Access” 2017, t. 16, nr 38, s. 47.

¹² K. Ostaszewski, *Zachowania ryzykowne młodzieży w perspektywie mechanizmów resilience*, Warszawa 2014, s. 138.

Instytucje i przedstawiciele socjalizacji nie tworzą jednolitego systemu hierarchii. Socjalizacja zawiera w sobie nie tylko działania świadome, kontrolowane i ukierunkowane, ale także procesy żywiołowe i spontaniczne. Wzmacnia to prawdopodobieństwo socjalizacji, poszerza autonomię kształtującej się osobowości, niezbędną dla jej elastyczności, zdolności do samodzielnego podejmowania decyzji, przeciwstawiania się naciskom z zewnątrz. Jednocześnie taka autonomia może doprowadzić do patologii społecznej, zachowania odbiegającego od przyjętych norm.

Typy socjalizacji

Socjalizacja stanowiąca złożony wielostronny proces może być klasyfikowana według różnych kryteriów. Przede wszystkim charakter wspólnoty społecznej, warunkujący mechanizm regulacji życia społecznego, posiada swoje kryteria.

We wspólnocie społecznej możemy wyróżnić następujące typy socjalizacji: klasową, liberalną, humanistyczną, konformistyczną, naturalną, jednorodną, reglamentowaną, monosocjokulturową, polisocjokulturową, kulturową, prawną. W każdym społeczeństwie obserwujemy szerokie spektrum typów socjalizacji z przewagą jednego z typów. Jako następne kryterium uwzględniana jest treść procesu socjalizacyjnego, pozwalająca wyróżnić takie typy socjalizacji jak: poznawcza, zawodowa, prawna, polityczna, pracownicza, ekonomiczna, etyczna, estetyczna.

Trzecie kryterium związane ze skutecznością socjalizacji pozwala wyróżnić socjalizację normatywną, odchylającą się, pomyślną, kryzysową, przymusową, przedwczesną, rehabilitacyjną, przyspieszoną, opóźnioną.

Sukces socjalizacji zależy od tego, w jaki sposób społeczeństwo, grupy społeczne, instytucje i organizacje socjalizacji w sposób ukierunkowany, celowy i niecelowy wpływają na osobowość. Ustalono, że bilans wpływów instytucjonalnych i pozainstytucjonalnych na osobowość jest warunkiem pomyślnej socjalizacji. Przedstawiciele antropologii pedagogicznej wskazują na to, iż zachwianie tego bilansu na korzyść żywiołowych kanałów socjalizacji, a także brak równowagi wewnątrz

szkół i wyższych uczelni na korzyść ukierunkowanych, niezweryfikowanych środków oddziaływania, obniża intensywność przyswojenia przez młodzież normatywnych elementów kultury, norm etycznych i moralnych, prowadzi do różnego rodzaju zaburzeń¹³.

W naukach antropologicznych wyróżnia się kilka wariantów podstawowych etapów socjalizacji.

Etapy socjalizacji (wariant pierwszy):

1. Pierwotny – przyswojenie przez dziecko norm i wartości;
2. Wtórny – przyswojenie nowych norm i wartości przez człowieka dorosłego.

Etapy socjalizacji (wariant drugi):

1. Etap adaptacji (od momentu narodzin do okresu dojrzewania). Na tym etapie następuje bezkrytyczne przyswajanie doświadczeń społecznych, głównym mechanizmem socjalizacji jest naśladownictwo;
2. Pojawienie się chęci wyróżnienia siebie spośród innych – etap identyfikacji;
3. Etap integracji, wdrożenia się do życia społecznego, który może przebiegać pomyślnie lub niepomyślnie;
4. Etap pracy. Na tym etapie następuje odtwarzanie doświadczeń społecznych, wpływ na środowisko;
5. Etap po zakończeniu pracy zawodowej (wiek emerytalny). Charakteryzuje się przekazywaniem doświadczeń społecznych nowym pokoleniom.

Etapy socjalizacji (wariant trzeci) związany z wiekiem:

1. Niemowlęcy (do 1 roku życia);
2. Maluch (1-3 lat);
3. Przedszkolak (3-6 lat);
4. Uczeń klas początkowych (6-10 lat);
5. Nastolatek (11-14 lat);
6. Wczesny młodzieniec (15-17 lat);
7. Młodzieniec (18-23 lata);
8. Okres młodości (23-33 lata);

¹³ Zob: А. Матвеева, *Механизмы социализации личности в условиях постиндустриализма*, Москва 2016; Н. Родина, *Психологические аспекты социализации личности: к вопросу о моделях классификации видов социализации*, „Психологическая наука и образование” 2005, t. 10, nr 1, s. 45-50.

9. Okres dojrzałości (34-50 lat);
10. Podeszły wiek (50-65 lat);
11. Starość (65-80 lat);
12. Długowieczność (powyżej 80 lat).

Rozpatrując etapy wiekowe młodzieży, antropologia pedagogiczna bada procesy włączenia norm społecznych i wartości kulturowych do świadomości dorastającego pokolenia, a także realizowania tych norm i wartości w realnych warunkach życiowych¹⁴.

Ważne miejsce w antropologii pedagogicznej odgrywają czynniki wpływające na socjalizację.

Na każdym etapie socjalizacji na człowieka oddziałują czynniki, których wzajemne relacje na poszczególnych etapach są różnorodne.

Ogólnie antropolodzy wyróżniają pięć czynników wpływających na proces socjalizacji:

1. Dziedziczność biologiczna;
2. Otoczenie fizyczne;
3. Kultura, otoczenie społeczne;
4. Doświadczenie grupowe;
5. Doświadczenie indywidualne.

Proces socjalizacji obejmuje wszystkie grupy społeczne. W ramach tego procesu przyswojenie nowych norm i wartości zamiast starych określamy resocjalizacją, natomiast utrata przez jednostkę nawyków zachowania społecznego – desocjalizacją. Odchylenie w socjalizacji przyjęto nazywać dewiacją.

Model socjalizacji definiują wartości, do których przywiązane jest społeczeństwo oraz typ oddziaływań społecznych, które powinny być odtworzone. Socjalizacja zorganizowana jest w sposób zapewniający odtwarzanie właściwości systemu społecznego. Jeżeli główną wartością społeczeństwa jest wolność jednostki, to stwarza ono ku temu warunki. Jeżeli jednostka ma zapewnione określone warunki, wtedy uczy się samodzielności i odpowiedzialności, szacunku do siebie i innych. Przejawy tego zjawiska obserwujemy wszędzie: w rodzinie, szkole, na uczelni, w pracy. Warto zauważyć, że liberalny model socjalizacji zakłada organiczną jedność wolności i odpowiedzialności i aktywizację roli wartości

¹⁴ Zob: A. Мудрик, *Социализация человека*, Москва 2004.

Wartości aktywizują przebieg relacji międzyludzkich. Komunikują człowieka z drugim człowiekiem, humanizują lub dehumanizują jego relacje. Są przedmiotem odniesienia dla jednostki, przyciągają i otwierają jednostkę na rzeczywistość, zobowiązują ją i ukierunkowują. Są potrzebą oraz przedmiotem dążenia i odniesienia ludzkiego życia, rzeczywistością, w której człowiek uczestniczy, do której świadomie się odnosi i do której dąży¹⁵.

Proces socjalizacji człowieka trwa przez całe życie, lecz szczególnie intensywnie przebiega w młodości. To właśnie wtedy tworzy się fundament duchowego rozwoju osobowości, zwiększa się znaczenie jakości wychowania, podnosi odpowiedzialność społeczeństwa, dająca określony system parametrów procesu wychowania. Wychowanie zawiera projekcję świadomości narodowej, kształtowanie światopoglądu opartego na wartościach ogólnoludzkich i duchowych; rozwój twórczego myślenia; rozwój aktywności społecznej, celowości, potrzeby i umiejętności pracy w kolektywie, dążenie do nowego i zdolność znajdowania optymalnego rozwiązania problemów życiowych w niestandardowych sytuacjach; potrzebę stałego samokształcenia i kształtowania cech zawodowych; zdolność samodzielnego podejmowania decyzji; poszanowanie prawa, wartości moralnych; społeczną odpowiedzialność, odwagę obywatelską, rozwój uczucia wewnętrznej wolności i godności człowieka.

Podsumowanie

Najważniejszymi zagadnieniami, które stoją przed antropologią pedagogiczną w związku z zadaniem kształtowania tożsamości młodzieży są:

1. Indywidualny rozwój człowieka, kształtowanie osobowości jest procesem holistycznym.
2. Dla rozwoju człowieka w ciągu całego życia charakterystyczne są zmiany jakościowe i ilościowe, wielokierunkowość, korelacja, integracja, nierówność, heterochroniczność (nierównoczesowość), elastyczność, sprzeczność.

¹⁵ L. Dakowicz, *Świat wartości przyszłych nauczycieli*, Białystok 2006, s. 44.

3. Wykorzystanie definicji „identyczność” w ramach współczesnej antropologii pedagogicznej, posiadającej szeroko uznany status interdyscyplinarny, a także wysoki potencjał integracyjny i heurystyczny, konkretyzacja na nowej podstawie filozoficznej podejścia skoncentrowanego na osobie w pedagogice; Ujawnianie komplementarnej drogi i środków (mechanizmów) we wzajemnych relacjach integracji interdyscyplinarnej. Pozwala to na znaczny rozwój dalszego kształtowania antropologii pedagogicznej, leżącej u podstaw współczesnej pedagogiki jako nauki integracyjnej oraz przedstawić punkty odniesienia dla jej przekształcenia z antropologii podsumowującej w antropologię fenomenologiczną.
4. Socjalizacja jest procesem przyswojenia przez jednostkę w ciągu całego życia norm społecznych i wartości kulturowych w celu pomyślnego funkcjonowania w społeczeństwie, do którego należy. Najważniejszymi sferami są: wykształcenie, działalność, relacje i samoświadomość.
5. Kolejny problem antropologii pedagogicznej zawarty jest w ocenie i rozumieniu realnej sytuacji w wychowaniu. Wychowanie to nieustanna działalność. Sytuacja rzeczywista w wychowaniu jest tym, co zachodzi w dziecku teraz i w tym miejscu, moment podejmowania samodzielnych decyzji, przezwyciężenia nowego pozytywnego poziomu w wychowaniu moralnym. Wychowanie ustawiczne trwa przez całe życie. Należy o tym pamiętać przy ocenie sposobów i etapów socjalizacji.
6. Ogromne znaczenie mają zagadnienia odnoszące się do kształtowania tożsamości jako procesu wieloczynnikowego, wymagają stałego studiowania i umiejętnego uwzględnienia pedagogicznego wpływu wszystkich czynników wpływających na to kształtowanie. Tylko w oparciu o pozytywny wpływ, naturalne zadatki i zdolności uczących się, przy neutralizacji wpływów negatywnych, wychowanie jest w stanie odgrywać rzeczywście dominującą rolę w kształtowaniu tożsamości. Wychowanie jako zewnętrzny czynnik kształtowania tożsamości może być efektywne tylko pod warunkiem, jeżeli będzie oparte na wewnętrznych mechanizmach kształtowania tożsamości młodzieży, stymulowaniu do aktywnej pracy nad sobą, samorozwojem i samodoskonaleniem. Wychowanie, przy zapewnieniu

wysokiego poziomu rozwoju dorastającego pokolenia, w żadnym przypadku nie może dopuszczać równości w kształtowaniu osobowości. Najważniejszym zadaniem jest ujawnienie i wszechstronny rozwój pozytywnego potencjału każdej osobowości, jej naturalnych zadatków, zdolności i skłonności, które łącznie określają kształtowanie indywidualności i tożsamości.

Edward Walewander

ORCID: 0000-0001-7826-2332

DOI: 10.15290/dhmgz.02.2022.09

Dziecko w historii zbawienia

The Child in the History of Salvation

STRESZCZENIE: Wyniki: ukazano najpierw sytuację dziecka w *Nowym Testamencie*, a następnie spostrzeżenie młodego człowieka w tradycji Kościoła. Wiele miejsca poświęcono też dziecku w niezwykle trudnym okresie totalitaryzmów XX stulecia.

Wnioski: przewrotność obecnej indoktrynacji, zakładającej rzekome uszczęśliwienie człowieka polega na tym, że im większe są jego oczekiwania, tym bardziej gorzki jest doznany zawód. W obliczu współczesnego zalewu zła, zdawałoby się wszechpotężnego, chrześcijaństwo nieustannie głosi Ewangelię dziecka, która jest pewną drogą do Boga. Wszędzie, gdzie Bóg jest na właściwym miejscu, tam ludzie nie zgotują dziecku złego losu.

SŁOWA KLUCZOWE: dziecko, historia zbawienia, Bóg, Kościół, wychowanie

ABSTRACT: Results: First, the situation of a child in the New Testament was presented, followed by the perception of a young man in the tradition of the Church. Much space was also devoted to the child in the extremely difficult period of totalitarianism in the 20th century. Conclusions: The perversity of current indoctrination, which is to lead to man's supposed happiness, is that the greater his expectations, the more bitter his disappointment. In the face of the deluge of modern, seemingly all-powerful, evil, Christianity constantly proclaims the

Gospel of the child, which is a sure path to God. Wherever God is in the right place, people will not give the child a bad fate.

KEYWORDS: The Child, Salvation History, God, Church, Education

Dziecko w *Nowym Testamencie* i tradycji Kościoła

Myśl starogrecka, głównie platońska, traktując o człowieku, faktycznie sprowadzała taką refleksję do osób dorosłych. Za człowieka była uznawana tylko istota ludzka dojrzała. W filozoficznych, a zatem – w tamtych czasach – naukowych rozważaniach o człowieku nie znajdziemy pojęcia „dziecko” i niczego, co jest jego desygnatem. Dziecko bowiem, jeśli nawet było dostrzegane, i to nie w nauce, a tylko w życiu codziennym, to w jednym aspekcie: przygotowania go do funkcjonowania jako istoty dorosłej¹, bo to – można by rzec w tym kontekście – jeszcze nie człowiek, lecz ledwie materiał na człowieka.

Chrześcijaństwo natomiast od samego początku dostrzegło dziecko. Widziało w dziecku człowieka i dziecko w człowieku. Potwierdzeniem jest chociażby fakt, że autorzy *Ewangelii*, napisanych po Zmartwychwstaniu Jezusa, wrócili do opisu Jego dzieciństwa. Ujęli je w specjalną formułę zwaną *Ewangelią Dzieciństwa Jezusa* – w wersji kanonicznej są to dwa pierwsze rozdziały *Ewangelii według św. Mateusza* i *Ewangelii według św. Łukasza*. Jest też apokryficzny zespół, wręcz jakby osobny gatunek pism wczesnochrześcijańskich zwanych ewangeliami dzieciństwa, czyli w sumie osiem większych lub mniejszych, zazwyczaj w dużej mierze legendarnych w treści, utworów, a wśród nich *Protoewangelia Jakuba* i *Ewangelia Pseudo-Mateusza*, a zwłaszcza *Ewangelia Dzieciństwa Tomasza*, znana też jako *Dzieciństwo Pana* (gr. *Παιδικὰ τοῦ Κυρίου* [Paidiká tou Kyriou])².

Każdemu dziecku, które przychodzi na świat, towarzyszy zawsze jakaś szczególna misja, niekiedy nawet oznajmiana przez Zwiastowanie Anielskie.

¹ W. Jäger, *Paidea. Formowanie człowieka greckiego*, przeł. M. Plezia, t. 1-2, Warszawa 2001, passim; Cz.S. Bartnik, *Ewangelia dziecka*, „Nasz Dziennik” z dnia 22-23.06.2011, s. 17.

² Wydanie: *Apokryfy Nowego Testamentu*, t. 1: *Ewangelie apokryficzne*, M. Starowieyski (red.), Lublin 1980 i Kraków 2006.

Nie bój się, Maryjo, znalazłaś bowiem łaskę u Boga. Oto poczniesz i porodzisz syna, któremu nadasz imię Jezus. Będzie On wielki i będzie nazwany Synem Najwyższego, a Pan Bóg da Mu tron Jego praojca, Dawida. Będzie panował nad domem Jakuba na wieki, a Jego panowaniu nie będzie końca (Łk 1, 30-33)

– to oczywiście słowa Anioła Gabriela skierowane do Maryi, zapowiadające narodzenie Jezusa i Jego misję.

Dzieciństwo ma w sobie rysy inicjacji do ludzkiego i Bożego życia. O Jezusie powiedziano: „Dziecię zaś rosło i nabierało mocy, napędlając się mądrością, a łaska Boża spoczywała na Nim” (Łk 2, 40).

Dziecko wkracza w historię rodziców, w całe bliższe i dalsze środowisko, w swój naród, w sprawy ducha i religii. Cały zaś kosmos, życie społeczne – wszystko to głęboko wkracza w środowisko dziecka. Otacza je, słucha jego krzyku, wycisza się, kiedy ono śpi, pochyla się nad nim, odpowiada na jego pytające oczy, szeroko otwarte i ciekawe świata. Można nawet powiedzieć, że do dziecka schodzi się cały świat. Przykładem tego jest długa droga mędrców do Dziecka. „A oto gwiazda, którą widzieli na Wschodzie, szła przed nimi, aż przyszła i zatrzymała się nad miejscem, gdzie było Dziecię” (Mt 2, 9).

Obraz dzieciństwa nie jest bynajmniej jakąś ułudą. Ma w sobie niezmiennie, wieczne prawdy o człowieku³. Odtwarza przede wszystkim tajemniczą atmosferę narodzin bytu, a tym samym niepowtarzalną nowość, niecodziennosc i nadzieję. To wszystko dziecko uosabia w sobie.

³ Por. wyznanie matki, Marii Tarnowskiej, która pod koniec swego długiego i ciężkiego życia napisała w swych wspomnieniach: „Niewiele potrzeba, by dzieciństwo upłynęło szczęśliwie. Wystarczy prawdziwa miłość i rozsądek, żeby wychować zdrowego, normalnego człowieka. Potomstwo biednych rodziców wiecie często radosny żywot, natomiast zbytek czy nadmiar wygód niekiedy psują charakter, ale tylko umysłowe i moralne ubóstwo spowodowane brakiem miłości pozostawia w dziecięcych duszach rany, które nigdy się nie zablźniają.

Gdy niemowlę zmienia się w małego człowieka, matczyzna miłość także powinna okrzepnąć, by można było wpić maleństwu dobre nawyki; niezbędna jest roztropność, która pozwala radzić sobie z trudnościami, a także bezinteresowność w zaspokajaniu dziecięcych potrzeb”. M. Tarnowska, *Przyszłość pokaże... Wspomnienia*, przeł. J.Z. Żółtowska, (red.) M. Józwiak, Łomianki 2008, s. 38.

A wszyscy (...) pytali: „Kimże będzie to dziecko?”. Bo istotnie ręka Pańska była z nim” (Łk 1, 66). Każde dziecko jakby uosabia w sobie Chrystusa. Nawet więcej, przygotowuje Mu drogę wśród ludzi: „A i ty, dziecko, prorokiem Najwyższego zwać się będziesz, bo pójdziesz przed Panem przygotować Mu drogi” (Łk 1, 76).

W przeciwieństwie do myśli starogreckiej w środowisku żydowskim była wielka miłość do dziecka. Widać to m.in. w *Ewangeliach*. Tu dzieci zostały potraktowane na równi z dorosłymi jako przedmiot i podmiot historii zbawienia⁴. Dzieci znajdowały się niemal wszędzie wśród słuchaczy Jezusa. W *Ewangeliach* mamy o tym liczne wzmianki. Nie zabrakło choćby opowieści, może na pozór nieco ukrytej, o tym, jak dzieci, podczas zabawy z psami, z niezgrabności opuszczają resztki jedzenia na ziemię lub nawet umyślnie, ale w ukryciu, z obawy przed rodzicami, rzucają chleb pod stół. „(...) i szczenięta pod stołem jadają z okruszyn dzieci” – jak ilustruje to zwięźle *Ewangelia według św. Marka* (7, 28).

Stosunek Jezusa do dzieci był szczególny. Przyciągał je swoim urokiem i życzliwością. Zagadywał do nich, błogosławił, modlił się za nie. Ewangelista Mateusz napisał: „Wtedy przyniesiono Mu dzieci, aby położył na nie ręce i pomodlił się za nie” (Mt 19,13). Podobnych opisów spotkania Jezusa z dziećmi jest więcej (por. np. Łk 18, 15-17).

Życie dziecka nie jest wolne od dramatów. Może to być chociażby zwyczajne niezrozumienie między dzieckiem a rodzicami. „Synu, czemuś nam to uczynił?” (Łk 2, 48) – pytali Rodzice Jezusa. Nierzadko otwiera się przepaść w relacjach międzyludzkich: „Brat na śmierć wyda brata, a ojciec wyda na śmierć swoje dziecko; powstaną dzieci przeciw rodzicom i o śmierć ich przyprawią” (Mk 13, 12) – mówił Jezus. W *Ewangelii* czytamy też o dzieciach nieszczęśliwych, ściągających na siebie zło przeszłości innych ludzi: „Krew jego na nas i na dzieci nasze” (Mt 27, 25). Na kartach *Ewangelii* znajdujemy opis reakcji na tragiczny fakt śmierci dzieci. Ilustruje to tren boleści Racheli, która „opłakuje swe dzieci i nie chce utulić się w żalu, bo ich już nie ma” (Mt 2, 18).

Dziecko jest wzorem miłości do Boga jako do Ojca. Jest uosobieniem pokory, prostoty, oddania się Bogu, czystości serca. Można w nim zatem widzieć także symbol życia religijnego każdego dorosłego-

⁴ Cz.S. Bartnik, *Ewangelia dziecka*.

go człowieka. Ponadto dziecko staje się modelem ucznia Królestwa Niebieskiego. Jezus nauczał: „Dopuszczcie dzieci i nie przeszkadzajcie im przyjsć do mnie; do takich bowiem należy Królestwo Niebieskie” (Mt 19, 14).

Innymi słowy, dziecko uosabia sakrament rodziny, nawet – w pewnym sensie – także tej niechrześcijańskiej. Chrześcijanin żyje z wyciśniętego w nim przez Ducha Świętego znaku dziecięctwa Bożego. Święty Paweł tak ujął tę myśl w *Liście do Rzymian*: „Albowiem wszyscy ci, których prowadzi Duch Boży, są synami Bożymi. (...) Otrzymaliście ducha przybrania za synów, w którym możemy wołać: «Abba, Ojcz»». Sam Duch wspiera swym świadectwem naszego ducha, że jesteśmy dziećmi Bożymi” (Rz 8, 14-16). Podkreślmy, że Chrystus zwracał się niejednokrotnie do swoich uczniów wprost *per* „dzieci” (por. np. Mk 2, 5). Jego śladem w tej praktyce poszli Apostołowie. Tak czyni choćby św. Jan Apostoł (por. 1 J 2, 1).

W Kościele spotykamy rodzicielstwo i dziecięctwo na płaszczyźnie wiary i sakramentu. Każdy chrześcijanin jest dzieckiem wiary i Kościoła. Nawet gdyby nie miał własnych dzieci, to może cieszyć się posiadaniem dzieci duchowych. Dla św. Pawła Apostoła takim dzieckiem w wierze był np. jego uczeń Tymoteusz (1 Tm 1, 2). Dziecięctwo Boże w niepojęty sposób rozwija się w człowieku. Święty Jan Apostoł ujął to następująco: „Popatrzcie, jaką miłością obdarzył nas Ojciec: zostaliśmy nazwani dziećmi Bożymi, i rzeczywiście nimi jesteśmy. (...) Umiłowani, obecnie jesteśmy dziećmi Bożymi, ale jeszcze się nie ujawniło, czym będziemy. Wiemy, że gdy się objawi, będziemy do Niego podobni” (1 J 3, 1-2).

Oryginalną formą życiowej realizacji tej prawdy jest tzw. mała droga dziecięctwa Bożego, propagowana przez św. Teresę od Dzieciątka Jezus (1873–1897), karmelitankę z Lisieux, która głęboko doświadczyła w swoim życiu Boga. Miłowała Go w radościach oraz smutkach i cierpieniach, a na Jego miłość odpowiadała pełnym prostoty zawierzeniem⁵. Tak ten sposób życia podsumował św. Jan Paweł II:

Mała droga to droga świętego dziecięctwa. W tej drodze jest coś niepowtarzalnego, jakiś geniusz św. Teresy. Jest w niej zarazem potwierdzenie

⁵ Św. Teresa od Dzieciątka Jezus, *Dzieje duszy*, przeł. O. Filek, Kraków 1984, s. 202.

i odnowienie prawdy najbardziej fundamentalnej i uniwersalnej. Jakaż bowiem prawda ewangeliczna jest bardziej fundamentalna i uniwersalna niż ta: Bóg jest naszym Ojcem, a my jesteśmy Jego dziećmi?⁶

Kościół chce w dobry i właściwy sposób służyć dziecku. Powołuje się przy tym na nauczanie Apostołów. W *Liście do Kolosan* czytamy: „Ojcowie, nie rozdrażniajcie waszych dzieci, aby nie traciły ducha” (Kol 3, 21). Nie dziwi zatem, że Kościół zawsze stawia dziecko w centrum swej troski. Wzorem św. Pawła zwraca się ku przyszłości: „Nie dzieci rodzicom winny gromadzić majątności, lecz rodzice dzieciom” (2 Kor 12, 14).

Szczegółowe ukazanie miejsca dziecka w optyce *Ewangelii* i w nauczaniu Apostołów jest ważne dla rozumienia dalszej drogi zbawczej kontynuowanej przez Kościół. Starożytność chrześcijańska, bardziej niż jakikolwiek późniejszy okres Kościoła, to nieustanne odwoływanie się do *Biblii*. Przykładem są choćby homilie Ojców Kościoła, w których ich autorzy obficie powołują się na *Pismo Święte*.

Chrześcijaństwo, wierne wezwaniu swego Założyciela, ciągle stawia małego człowieka w centrum troski ludzi starszych i całego Kościoła. Stale naucza, że dziecko jest największą wartością rodziny, społeczeństwa i całej społeczności ludzkiej⁷. Jest wierne mandatowi, jaki zostawił Jezus Chrystus. „Pozwólcie dzieciom przyjść do mnie i nie przeszkadzajcie im: do takich bowiem należy Królestwo Boże” (Łk 18, 16).

Znamienitym tego wyrazem jest choćby malarstwo. Madonna z Dzieciątkiem Jezus jest dobrą ilustracją obecności dziecka w myśleniu poszczególnych stuleci. Biblijne treści inspirowały poetów i pisarzy. Szczególnym znakiem obecności dziecka w życiu dorosłych, także w perspektywie przyszłościowej, są na gruncie polskim *Treny* Jana Kochanowskiego, które w jakimś sensie są nawiązaniem do

⁶ Św. Jan Paweł II, *Homilia w Lisieux*, 2 czerwca 1980 r.

⁷ G. Bedouelle, „Lasset die Kinder zu mir kommen”. *Reflexion über den Platz des Kindes in der Kirche*, „Communio” 1985, nr 2, s. 109-123; R. Bieleń, *Kościół katolicki w Polsce w służbie dzieciom*, [w:] J. Wilk (red.) *Stulecie dziecka – blaski i cienie*, Lublin 2003, s. 119; M. Braun-Gałkowska, *Dziecko*, [w:] Z. Pawlak (red.), *Katolicyzm A-Z*, Poznań 1982, s. 87-89; A. Długosz, *Dzieci duszpasterstwo*, [w:] R. Kamiński i in. (red.), *Leksykon teologii pastoralnej*, Lublin 2008, s. 226-231; B. Smolińska-Theiss, *Dzieciństwo*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, Warszawa 2003, s. 868-872.

wspomnianego wcześniej trenu boleści Racheli. Poeta wyraża w nich uczucia rodzicielskie i żal po śmierci swej córeczki:

Wielkieś mi uczyniła pustki w domu moim,
 Moja droga Orszulo, tym zniknieniem swoim.
 Pełno nas, a jakoby nikogo nie było:
 Jedną maluczką duszą tak wiele ubyło.
 Tyś za wszystkie mówiła, za wszystkie śpiewała,
 Wszystkieś w domu kąciki zawsze pobiegała.
 Nie dopuściłaś nigdy matce się frasować
 Ani ojcemu myśleniem zbytnim głowy psować,
 To tego, to owego wdzięcznie obłapiając
 I onym swym uciesznym śmiechem zabawiając.
 Teraz wszystko umilkło, szczerze pustki w domu,
 Nie masz zabawki, nie masz rościć się nikomu.
 Z każdego kąta żalność człowieka ujmuje,
 A serce swej pociechy darmo upatruje⁸.

Wyraźnie artykułuje sens i radość życia z dzieckiem. Jednocześnie ukazuje jego wartość dla przyszłych pokoleń.

Przykład ten dowodzi, jak dziecko zeszło jakby z pewnego sakralnego firmamentu, by na dobre pojawić się w myśli i sztuce dopiero w XVIII, szczególnie zaś w XIX stuleciu, kiedy to na trwałe weszło do historii i kultury człowieka.

Dziecko w okresie totalitaryzmu XX stulecia

W 1900 roku znana szwedzka pisarka Ellen Key nazwała rozpoczynający się XX wiek „stuleciem dziecka”. Pod takim właśnie tytułem – po szwedzku *Barnets århundrade* – wydała książkę, która szybko zdobyła powszechne uznanie i została przetłumaczona na wiele języków. Po polsku, w tłumaczeniu Izabeli Moszczeńskiej pod tytułem *Stulecie dziecka*, ukazała się już w 1904 roku Zasłużona Szwedka optymistycznie przewidywała, że nadchodzące stulecie będzie dla dzieci okresem szczęścia. Nie mogła wiedzieć, że człowiek tego wieku zaneguje istnienie Boga, wyrzuci Go poza nawias życia. Wskutek tego zgotuje dzieciom

⁸ J. Kochanowski, *Treny*, tren VIII – za: <https://wolnelektury.pl/katalog/lektura/treny-tren-viii.html>.

niehumanitarne warunki życia. Nigdy wcześniej dziecko nie przeżywało takiej gehenny. Przyczyną krzywd, okrucieństw i różnych nieszczęść, które dotknęły nie tylko dzieci, były dwa systemy: sowiecki komunizm i niemiecki nazizm.

Na przestrzeni dziejów nowożytnych w dobie dominacji ekonomiki opartej na produkcji agrarnej sytuacja dziecka kształtowała się odmiennie na wsi i w mieście. Dzieci chłopskie były wykorzystywane do pracy w gospodarstwach, co wynikało nie tylko z zapotrzebowania na siłę roboczą, ale było też elementem wychowawczym i przygotowaniem do przyszłych zadań życiowych. Dziecko miejskie natomiast rosło przeważnie w rodzinach mieszczańskich, w tzw. stanie średnim, gdzie uczono je przystosowania się do mieszczańskiego trybu życia.

W dobie rewolucji przemysłowej, zwłaszcza w manufakturach, powszechne stało się zatrudnianie dzieci bezpośrednio w produkcji. Zarówno ten stan rzeczy, jak i sytuacja dziecka wiejskiego – umownie rzecz traktując – do końca XVIII wieku pozwalały na korzystanie z edukacji szkolnej tylko niewielkiej liczbie młodych ludzi. W XIX jednak wieku technizacja życia coraz bardziej wymuszała powszechne przynajmniej podstawowe wykształcenie, co z kolei wpływało na daleko idącą zmianę losu dziecka, zwłaszcza miejskiego, gdyż na wsi roboty sezonowe nadal odciągały dzieci od szkoły⁹. W czasie, o którym mowa, dziecko było w zasadzie związane ściśle z rodziną. Sieroctwo, jeżeli się zdarzało, było niezwykle ciężkim doświadczeniem i wpływało na sytuację życiową człowieka w sposób absolutny. Wojny, jeszcze w XIX wieku na ogół krótkotrwałe, niewiele pod tym względem zmieniały. Rok 1914 przyniósł jednak w tym względzie zmiany, które w XX wieku odcisnęły się dotkliwie na wielu społeczeństwach, ale najwięcej cierpienia przyniosły właśnie dzieciom¹⁰.

Niespotykane dotąd w dziejach upośledzenie dziecka przyniosła z sobą zwłaszcza rewolucja sowiecka. Spustoszenie kraju w czasie wojny domowej, mordy na ludności cywilnej, a następnie polityka sowiecka: niszczenie wsi w czasie tzw. rozkułaczania i wielkiego głodu, zsyłki do łagrow, co często pozbawiało dzieci obojga rodziców, plaga

⁹ E. Walewander, *Dominikański wzorzec świętości w życiu i dziele Kolumby Białeckiej 1838–1887*, Katowice 1993, s. 154–163.

¹⁰ Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość. Rozmowy na przełomie tysiącleci*, Kraków 2005, s. 19–20.

tw. biezprizornych, produkcja swoistych janczarów w domach dziecka, w ogóle tendencja do odrywania dzieci od rodzin i poddawanie ich sowieckiemu wychowaniu wykluczało ich normalny rozwój, a powodowało przedwczesne „dojrzewanie” dziecka w tym sensie, że od najwcześniejszych lat musiało ono szukać sposobu na przeżycie¹¹. Dziecko było nadto poddawane coraz to nowym eksperymentom psychologicznym, mającym na celu wyprodukowanie narzędzia bezwzględnie funkcjonalnego dla systemu państwowego. W ten sposób dziecko traciło swoją tożsamość i stanowiło materiał podatny na wszelką manipulację. System wymagał też wychowania w izolacji od otoczenia, co z kolei rodziło poczucie osamotnienia i nieufności nawet wobec najbliższych.

Taki model człowieka potrzebny był zresztą w każdym systemie totalitarnym. W podobny sposób, *mutatis mutandis*, „produkowano” człowieka w hitleryzmie, a dziś czyni się tak w ostatnich rezerwach komunizmu typu sowieckiego: w Chinach, Korei Północnej i w innych reżimach naśladujących europejskie odmiany faszyzmu i komunizm¹².

Dzieci doznały szczególnych cierpień podczas II wojny światowej. Niemcy uważali np., że w Polsce „Kościół katolicki i szkoła (...) są śmiertelnymi wrogami wszelkiej niemczyzny”¹³. Dlatego atak niemieckiego okupanta był wymierzony głównie przeciwko duchowieństwu i polskiej szkole. Atak na szkołę był jednocześnie ciosem wymierzonym w dziecko.

Ewa Szelburg-Zarembina, polska pisarka i nauczycielka, autorka książek dla dzieci i młodzieży, w swych wspomnieniach pt. *Zawiłości prostej drogi* doskonale przedstawiła zawiłości naszych polskich losów. Mocno podkreśliła:

Nie wiem, czy w którym kraju młode pokolenia były poddawane tak okrutnym próbom jak w naszym. Ileż się tego zebrało na przestrzeni kilkudziesięciu tylko lat! Oto młodzież zagrożona „branką”, uciekająca w lasy i z lasów tych wychodząca liczo uzbrojonymi oddziałami powstańczymi

¹¹ M. Stopikowska, *Rodzina polska na zesłaniu w ZSRR: studium pedagogiczne*, Warszawa 2000, *passim*. Por. też: Antoni Makarenko i jego książka pt. *Poemat pedagogiczny*, Warszawa 1950.

¹² Por. Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość*, s. 19.

¹³ H. Frank, *Dziennik*, S. Piotrowski (red.), Warszawa 1956, s. 522.

przeciw doskonale wyekwipowanym regularnym wojskom, spotykająca śmiało śmierć na polu walki lub gorszą od śmierci katorgę. Młodzież ginąca w kazamatach i na szubienicach pod trzema różnymi zaborcami za jedno i to samo: za walkę o niepodległość i sprawiedliwość społeczną. Młodzież za najmniejszy przejaw patriotyzmu i radykalizmu karana „wilczymi biletami”, zamykającymi jej dostęp do wiedzy. (...) A potem?¹⁴.

Trzeba jeszcze dopowiedzieć, co było dwadzieścia lat potem, podczas II wojny światowej. Stąd jeszcze kilka celnych przemyśleń znanej powieściopisarki. Są aktualne i bardzo ważne.

Nie tylko materialna zagłada państwa polskiego była celem niemieckiej okupacji, wróg obmyślił cios dokuczliwszy, uderzyć zamierzał w to, co naród ma najcenniejszego, w przyszłość narodu, w dzieci. Miały one odtąd rosnać przeznaczone na niewolników, do pracy na rzecz obłąkanej pychą „niemieckiej rasy panów”. I miały rosnać w całkowitym poczuciu niższości swojego narodu, nie znać jego chwalebnych dziejów, nie wiedzieć o bogatym dorobku nauki, sztuki, kultury. Raz na zawsze miały zostać zamknięte przed polskimi dziećmi w zagrabionej Polsce nie tylko wyższe uczelnie, ale i średnie. (...) Śladem książki szedł cień więzienia, cień obozu koncentracyjnego, cień pieca krematoryjnego. (...) Tworzyły się tajne komplety w domach prywatnych, tajne lekcje w klasach szkół powszechnych i zawodowych (...). I tak chcąc z dzieci zrobić tchórzy, zaprzańców i szpiegów – utrwaliłi w dzieciach odwagę, miłość i wierność. (...). Coś przecież my (...) winniśmy dzieciom naszych tak trudnych czasów (...)¹⁵.

U nas znany jest m.in. tragiczny los dzieci Zamojszczyzny i ich rodzin, które podczas II wojny światowej skazano na przymusowe wysiedlenia, by w miejsce ich rodzinnych wiosek, często celowo niszczonych, założyć nowe osady dla przywożonej tu ludności niemieckiej¹⁶. Akcja wysiedleńcza rozpoczęła się w listopadzie 1942 roku i trwała kilka miesięcy. Dzieci odebrane siłą rodzicom transportowano w bydłowych wagonach do obozów zagłady na Majdanku i w Oświęcimiu albo do fabryk na terenie Rzeszy, gdzie były wykorzystywane do niewolniczej pracy. Część z nich przeznaczono do germanizacji

¹⁴ E. Szelburg-Zarembina, *Zawiloci prostej drogi*, Warszawa 1979, s. 307-308.

¹⁵ Ibidem, s. 309-310.

¹⁶ Por. C. Galek, *Los dzieci Zamojszczyzny w okresie okupacji niemieckiej*, [w:] E.J. Kryńska i in. (red.), *Dziecko w historii – w kręgu kultury chrześcijańskiej*, Białystok 2017, s. 366-379.

w niemieckich rodzinach i domach dziecka. Z kilkunastu tysięcy dzieci wyselekcjonowanych do zniemczenia po wojnie udało się odzyskać zaledwie około 800.

Wrażliwy na cierpienia ludzi biskup Edmund Ilcewicz z Lublina wspominał 30 lat po wojnie: „Ilekcóż wypada mi przejeżdżać przez wysiedlane niegdys woski Zamojszczyzny, wydaje się, że słyszę płacz tak bardzo krzywdzonych wtedy dzieci oraz nawoływania ich zrozpaczonych rodziców. To, co oni przeżyli, trudno jest zamknąć tylko na kartach wspomnień”¹⁷.

Dla pełniejszego obrazu przypomnijmy jeszcze jeden opis tragicznej sytuacji dzieci podczas II wojny światowej. Piszący po angielsku potomek polskiej arystokracji, Andrew Tarnowski, tak ukazał w swym pamiętniku los polskich dzieci i ludzi starszych przewożonych z nazistowskiego więzienia w austriackim Klagenfurcie do innego obozu:

Siedzieli tam kilka dni. Pewnej nocy otworzyły się drzwi i strażnicy zaczęli wywoływać nazwiska dzieci poniżej czternastego roku życia oraz osób starszych, powyżej sześćdziesięciu pięciu lat, i kazali im wychodzić. (...). Żołnierze wyprowadzili żalną gromadę około czterdzieściorga dzieci i kilkadziesięciu mężczyzn i kobiet w mroźną ciemność i pognali w rozciągniętej kolumnie ulicami Klagenfurtu na dworzec. Był to niewiarogodnie smutny pochód (...). Najmłodszy chłopczyk (nazywał się Komar) miał jakieś osiemnaście miesięcy i szedł sam, ciągnąc za sobą pieluszkę. Jego matka, babcia, czy ktokolwiek inny, kto się nim opiekował, pozostał w więzieniu (...). Szła, też samotnie, para uroczych bliźniąt, blondyneków, zaledwie dwuipółletnich. Jako najstarsza z dziewczynek Marysia spontanicznie zajęła się najmniejszymi dziećmi. (...).

Na dworcu wtłoczono ich do bydłowego wagonu. Nie wiedzieli – ani oni, ani ich uwięzione matki, ciotki, bracia i siostry – dokąd są wywożeni. Osoby, które pozostały w więzieniu, miały złe przecucia. Ledwie za odchodzącymi dziećmi zatrzasnęły się drzwi, celę wypełniły krzyki, płacz i łkanie. Było to straszne i przynębiające¹⁸.

¹⁷ E. Ilcewicz, *Dzieci Zamojszczyzny*, „Tygodnik Powszechny” z 17.09.1978, nr 38, s. 4.

¹⁸ A. Tarnowski, *Ostatni mazur. Opowieść o wojnie, namiętności i stracie*, przeł. K. Błazińska-Chojnacka, Warszawa 2008, s. 266-267; Por. też: E. Szelburg-Zarembina, *Zawiłości prostej drogi*, s. 307-308; J. Wróbel, J. Żelazko (red.), *Polskie dzieci na tułaczyczych szlakach 1939–1950*, Warszawa 2008, passim; P. Szubarczyk, *Dzieci polskie na wojennej tułaczce*, „Nasz Dziennik” z dnia 10.02.2009, s. 12-13.

Zbrodnia na dzieciach polskich w czasie okupacji niemieckiej była podyktowana kilkoma względami. Dla Hitlera, planującego dalsze podboje, miał to być przede wszystkim zastrzyk biologiczny, mający charakter reprodukcyjny. Dzieci bowiem zabierane polskim rodzinom nadawały się do niemczenia i mogły stanowić dla III Rzeszy pełnowartościowy materiał populacyjny¹⁹. Takie praktyki nie miały oczywiście w najmniejszym stopniu na względzie dobra tych dzieci, wręcz przeciwnie – samo ich porywanie i transport miał wkalkulowane straty wśród młodych ludzi, ponoszone w sposób szczególnie okrutny²⁰.

Inną metodą pozyskiwania populacji wypranej z jakichkolwiek więzi rodzinnych, a przystosowanej do celów III Rzeszy był tzw. Lebensborn. Była to w dosłownym znaczeniu hodowla dzieci, podobna do hodowli zwierząt. Wybrane dziewczęta, odpowiadające normom rasy nordyckiej, były zapładniane przez SS-manów o podobnych cechach. Dzieci z tych związków były wychowywane od niemowlęctwa w tzw. Kinderheimach i kształtowane psychicznie i fizycznie według norm i potrzeb narodowego socjalizmu. Działalność Lebensbornu nie trwała wprawdzie długo, stała się jednak źródłem wielu tragedii ludzkich po wojnie²¹.

* * *

Przewrotność obecnej indoktrynacji, zakładającej rzekome uszczęśliwienie człowieka, polega na tym, że im większe są jego oczekiwania, tym bardziej gorzki doznany zawód. Pod tym względem współcześnie gorzej się dzieje aniżeli w komunizmie²² czy w faszyzmach, jakie by one nie były. Jedno łączy tamte systemy z dzisiejszym oglupianiem wprost fantastyką zawartą w gender i kolosalnym oszustwem w lan-

¹⁹ Por. Cz. Łuczak, *Praca przymusowa Polaków w Trzeciej Rzeszy i na okupowanych przez nią terytoriach innych państw (1939–1945)*, Poznań 2001, s. 142–144.

²⁰ J. Bazylak, *Wyrwano mnie Matce siłą*, [w:] E. Walewander (red.), *Ks. Józef Bazylak (1932–2013). Takim pozostał wśród nas...*, Lublin 2013, s. 47–50.

²¹ Por. Z. Zieliński, *Niemcy i katolicyzm polski w czasie II wojny światowej*, [w:] Z. Zieliński (red.), *Polacy i Niemcy. Przeszłość. Teraźniejszość. Przyszłość*, Katowice 1995, s. 16–40.

²² Por. Sz. Kowalik, A. Kutkowski, *Śmierć nieosądzona. Sprawa księdza Romana Kotlarza*, Lublin–Warszawa 2020, s. 71.

sowaniu jako jedynej wartości uszczęśliwiającej seksu. Jedno i drugie kończy się negatywnie. Banalizacja seksu przynosi, jak wiadomo, zo-bojętnienie, a w pewnej mierze także ucieczkę w homoseksualizm. Gender rodzi zamieszanie w rozumieniu świata i funkcjonującego w nim człowieka. Człowiek przestaje bowiem rozumieć samego siebie. Wtłaczanie tych sztucznie tworzonych rzeczywistości obcych naturze stworzenia już od wczesnych lat dziecku jest podobną zbrodnią jak Lebensborn i tresura komunistyczna, a może nawet gorszą, bo lansowaną przez całe bezbożne, a niezwykle wpływowe lobby światowego indyferentyzmu.

W obliczu współczesnego zalewu zła, zdawałoby się wszechpotężnego, chrześcijaństwo nieustannie głosi Ewangelię dziecka, która jest pewną drogą do Ojca Wieczności. Potwierdza to choćby *Księga Apokalipsy św. Jana*: „I zostało uniesione (...) Dziecię do Boga i do Jego tronu” (Ap 12, 5).

W takim czasie, jak ten dzisiejszy, kiedy panuje zamieszanie oraz pojawia się wielość propozycji na życie, następują szybkie przemiany i zmieniają się sytuacje, szczególnie trudne staje się dla współczesnych ludzi zaprowadzenie porządku we własnym i społecznym życiu oraz udzielenie odpowiedzi poprzez osobistą decyzję na wezwanie, z którym Chrystus zwraca się do każdego człowieka.

Kiedy Jezus Chrystus zapytał uczniów: „Czy i wy chcecie odejść?” – wiemy, dlaczego mogli chcieć odejść: zbyt wiele od nich wymagał – wtedy Apostoł Piotr zdecydowanie odpowiedział: „Panie, do kogóż pójdziemy? Ty masz słowa życia wiecznego” (J 6, 67-68). Dzisiejszy liberalny świat, wrogi wszelkim zasadom – poza tymi, które zapewniają mu, bardzo złudne zresztą, poczucie bezpieczeństwa – nie chce nawet o tym słyszeć. Ale trzeźwo myśląc, musimy przyznać, że dotąd nie wynaleziono nic lepszego niż Dekalog.

Trzeba zatem wybierać. Jak zawsze.

Na zakończenie jeszcze życzenie. Niech interdyscyplinarna dyskusja o szerokiej tematyce: „Dziecko w historii – między godnością a zniewoleniem” stanie się zachętą – także dla nas w obecnej rzeczywistości – do budowania życia z Chrystusem. Wszędzie, gdzie On jest na właściwym miejscu, tam ludzie nie zgötują dziecku złęgo losu.

Marek Kowalczuk

ORCID: 0000-0002-4529-2161

DOI: 10.15290/dhmgz.02.2022.10

Dziecko jako wzór w nauczaniu Jezusa

The Child as a Paradigm in Jesus's Teaching

STRESZCZENIE: Przedstawianie dziecka jako idealnego odbiorcy przesłania Jezusa pojawia się w *Ewangeliach* dwukrotnie: przy okazji sporu o pierwszeństwo oraz w opowiadaniu o błogosławieństwie dzieci. Jakkolwiek teksty te są znane i często wykorzystywane w przepowiadaniu i katechezie, to jednak ich właściwe rozumienie wymaga chwili refleksji. W poniższym artykule próbuję się przyjrzeć temu zagadnieniu poczynając od analizy kontekstu historycznego i sposobu postrzegania dziecka w starożytności. Szczegółowa analiza obu tekstów uzupełniona jest o odniesienie do metody socjologiczno-kulturowej, zwłaszcza do centralnej wartości, jaką jest honor. Z teologicznego punktu widzenia, istotne znaczenie ma odniesienie do rzeczywistości Królestwa Bożego – jednego z centralnych tematów nauczania Chrystusa. Nie sposób także pominąć faktu, że konsekwencją tak rozumianej teologii jest także przemiana spojrzenia na dziecko, która stopniowo dokonywała się w kulturze inspirującej się *Ewangelią*.

SŁOWA KLUCZOWE: dziecko w *Biblii*, metoda socjologiczno-kulturowa, honor, Królestwo Boże

ABSTRACT: The image of a child as an ideal recipient of Jesus's message appears twice in the Gospels: on the occasion of a dispute over priority and in the story of the blessing of children. Although both texts are well-known and often used in preaching and catechesis, their proper interpretation requires a moment of reflection. In the following article I try to examine this issue, starting with an analysis of the historical context and the manner in which a child was perceived

in antiquity. The detailed analysis of both texts is complemented with references to the socio-cultural method, especially the central value of honor. From the theological perspective it is important to refer to the reality of the Kingdom of God – one of the central ideas of Christ's teaching. It is impossible to ignore that the consequence of this theology is also a change in the perception of a child, which gradually took place in Gospel-inspired culture.

KEYWORDS: Child in the Bible, socio-cultural method, honor, Kingdom of God

W przekazach ewangelicznych pojawia się kilkakrotnie stwierdzenie, że dzieci posiadają pewną cechę, dzięki której mają szczególną kompetencją do przyjęcia Królestwa Bożego. Stwierdzenie to jest często wykorzystywane w praktyce przepowiadania, zwłaszcza skierowanego do dzieci. Istnieje także dużo przedstawień o charakterze ikonograficznym, które podejmują ten temat. Niejednokrotnie jednak odnosi się wrażenie, że istniejący w tej materii przekaz odwołuje się przede wszystkim do skojarzeń natury sentymentalnej, a dodatkowo odpowiadającym wrażliwości człowieka współczesnego. Tego rodzaju podejście wydaje się słycać głębię przekazu zawartego w nauczaniu Jezusa. Celem tego artykułu jest analiza zawartych w *Ewangeliach* wypowiedzi Jezusa odnośnie tej materii, jak też próba odpowiedzi na pytanie: jaka charakterystyka dziecka sprawia, że łatwiej jest mu przyjąć nauczanie odnośnie do Królestwa Bożego?

Spojrzenie na dziecko w starożytności

Aby lepiej zrozumieć znaczenie wypowiedzi Jezusa na temat dzieci powinniśmy przyrzeć się wstępnie temu, w jaki sposób zapatrywali się na nie Jemu współcześni. Jakkolwiek co do zasady posiadanie potomstwa uważane było za wielkie szczęście, to jednak same dzieci uznawano raczej za „niegotowych” ludzi¹. Stąd prawodawstwo, jakkolwiek

¹ Zob. A. Lindemann, *Kinder in der Welt der Antike als Thema gegenwärtiger Forschung*, „Theologische Rundschau” 76 (2011), s. 82.

uznawało pewne ich przywileje (np. prawo do dziedziczenia) to jednak nie uwzględniało w sposób dostateczny ich statusu jako podmiotu. W sposób szczególny odnosi się to do rzymskiej instytucji *patria potestas*, która przewidywała władzę nad życiem i śmiercią dzieci. W niektórych sytuacjach ojciec rodziny decydował się na niezaakceptowanie noworodka jako członka rodziny, co skutkowało pozostawieniem go własnemu losowi (*expositio*)². W późniejszym wieku z prawa tego korzystano zazwyczaj w odniesieniu do dziewczynek złapanych na niemoralności seksualnej. Znane są także przypadki stosowania przemocy seksualnej względem dzieci. Dotyczyło to przede wszystkim dzieci niewolników, ale istnieją świadectwa dotyczące handlu nieletnimi w celach seksualnych³.

Do czasu osiągnięcia pełnoletniości, którą uzyskiwano znacznie wcześniej niż współcześnie, każde dziecko niezależnie od płci zobowiązane było do bezwzględnego posłuszeństwa swoim rodzicom. Nie można jednak pominąć faktu, że w dostępnych nam tekstach i przedstawieniach ikonograficznych z epoki grecko-rzymskiej istnieją także świadectwa, które mówią o przywiązaniu afektywnym do własnego potomstwa. Wyrażało się to także w tym, że dziecko uczestniczyło w życiu swojej rodziny jako jej członek. Odnosiło się to zarówno do praktyk religijnych jak i do wychowania, które zakładało przygotowanie go do pełnienia zakładanej roli w społeczeństwie. Pod tym względem stosunek starożytnych do własnego potomstwa nie był odmienny od tego, który znamy dzisiaj. Jednocześnie jednak warto podkreślić, że nie istniała wówczas swego rodzaju idealizacja wieku dziecięcego, jaką niekiedy możemy spotkać współcześnie. Wartość dziecka wynikała nie z faktu *bycia dzieckiem*, ale raczej z roli, którą miałyby spełniać jako dorośli, bądź ewentualnie w wartości, jaką już w młodym wieku wносиło dla gospodarstwa domowego⁴.

² Szeroko na temat tej praktyki, powodów, dla których była stosowana oraz szczególnych okoliczności, które powodowała można znaleźć w: A.J. Murphy, *Kids and Kingdom: The Precarious Presence of Children in The Synoptic Gospels*, Eugene 2013, s. 105-113.

³ C. Reeder, *Dziecko, Dzieci*, [w:] J.B. Green, J.K. Brown, N. Perrin (red.), *Słownik nauczania Jezusa oraz nauczania czterech Ewangelii*, Warszawa 2017, s. 156.

⁴ Zob. A.J. Murphy, op. cit., s. 119-122.

Spojrzenie człowieka biblijnego – zwłaszcza w kontekście sentymentalnym – nie odbiegało specjalnie od tego znanego z reszty świata antycznego. Zarówno uwarunkowania społeczno-ekonomiczne, jak i teologiczne nakazywały patrzeć na potomstwo jako na błogosławieństwo⁵. Z kolei brak dzieci wiązał się z hańbą, która w sposób szczególny spadała na kobietę. Prawo izraelskie dawało pełnię władzy nad dziećmi rodzicom, ale nie była to władza nad ich życiem i śmiercią. Przyjęcie każdego życia i troska o nie było prawnym obowiązkiem rodziców⁶. Dzieci są jednak słabe, dlatego Prawo musiało rozciągać nad nimi opiekę, zwłaszcza nad sierotami, które były pozbawione ochrony ze strony swoich rodziców. Słabość dzieci wyrażała się m.in. w ich nieumiejętności, toteż teksty biblijne niejednokrotnie wskazują na konieczność stosowania kar w procesie wychowania⁷. *Nowy Testament* zasadniczo przyjmuje ten ambiwalentny stosunek do dzieciństwa. Także w wypowiedziach Jezusa znajdujemy nawiązanie do ich niestałości czy wręcz kapryśności (Mt 11,16-17). Nawiązanie do słabości dzieci w zakresie rozumienia pewnych spraw pojawia się także w *Listach Pawłowych*. Możemy zatem podsumować, że także w świecie judaizmu wartość dziecka postrzegana była raczej jako spodziewany wkład, który wniesie do życia rodziny już jako dorosły.

Warto przy tej okazji dodać istnienie pewnego czynnika, który wpływał na taki sposób postrzegania dziecka w świecie antycznym. Jest nim kwestia „honoru/wstydu” i znaczenia, jakie tym pojęciom przypisywano. Odnoszą się one bowiem do jednej z najistotniejszych wartości w strefie Morza Śródziemnego, a która do jakiegoś stopnia opisywała, w jaki sposób był on postrzegany przez innych i – w konsekwencji – jakie miejsce zajmował w społeczności.

Honor był w pierwszym rzędzie wartością grupową. Poszczególni członkowie partycypowali w honorze grupy, a jednocześnie ich postępowanie wpływało na honor innych. W odniesieniu do rodziny dotyczyło to zwłaszcza tzw. „honoru dziedzicznego/przypisanego” (ang. *ascribed honor*), który przysługiwał każdemu z racji na pozycję jego przodków. Mógł być

⁵ Zob. A. Malina, *Sens bycia dzieckiem (Mt 18,1-4)*, „*Verbum Vitae*” 2014, nr 24, s. 100.

⁶ Por. A.J. Murphy, op. cit., s. 104.

⁷ Zob. U. Szwarc, *Dzieci i ich wychowanie w Starym Testamencie*, [w:] G. Witaszek (red.), *Życie społeczne w Biblii*, Lublin 1998, s. 242-243.

też być udzielonym przez kogoś, kto cieszył się dużym autorytetem. Czym innym był „honor nabywany”, który był pochodną czyjś domagania się honoru. Odbywało się to w ramach schematu pewnej społecznej interakcji określanej jako „odpowieź/wyzwanie”⁸.

Dzieci partycypowały zatem w honorze swojej rodziny na zasadzie dziedziczenia, natomiast nie mogły wchodzić w „grę o honor” z innymi członkami społeczności. Ich ewentualny wkład w „honor” rodziny był więc raczej czymś, czego należy spodziewać się dopiero w przyszłości. Od dzieci oczekiwano, że będą pierwszymi, którzy będą uznawać honor swoich rodziców. Ewentualny brak w tym zakresie mógł stanowić o utracie „honoru” przez całą rodzinę⁹.

Opisany powyżej kontekst wskazuje szczególne znaczenie, jakie mają wypowiedzi Jezusa odnośnie dzieci, jako osób szczególnie zdolnych do przyjęcia Królestwa Bożego. Idą one bowiem niejako pod prąd panującej ówczesnie mentalności.

Naśladowanie dziecka w nauczaniu Jezusa

W Mk znajdujemy opis dwóch okazji, podczas których Chrystus wskazuje na dzieci jako szczególnie uzdolnione do przyjęcia rzeczywistości Królestwa Bożego: Mk 9,33-37 oraz Mk 10,13-16. W pierwszej z nich badane przez nas stwierdzenie pada w kontekście pouczenia udzielonego uczniom, którzy spierają się o to, który z nich jest „największy”. Druga to opis sceny, w której Apostołowie zabraniają matkom przynosić dzieci do Jezusa, aby je pobłogosławił. W tej sytuacji Mistrz nie tylko wskazuje na błędność ich postępowania, ale korzysta z okazji, aby wypowiedzieć skierowane do nich pouczenie odnośnie do sposobu przyjmowania Królestwa Bożego. Obie te sceny opisane są także w pozostałych ewangeliami synoptycznych, które w tym miejscu zależą od tekstu Mk. Pierwszej z nich odpowiadają perykopy Mt 18,1-5 i Łk 9,46-48, drugiej zaś Mt 19,13-15 i Łk 18,15-17. Spróbujemy teraz przyrzeć się pokrótce obu tym scenom.

⁸ Zob. J. Kręcidło, *Honor i wstyd w interpretacji Ewangelii. Szkice z egzegezy antropologiczno-kulturowej*, Warszawa 2013, s. 51-54.

⁹ Zob. J. Plevnik, *Honor/Shame*, [w:] J.J. Pitch, B.J. Malina (red.), *Handbook of Biblical social values*, Peabody 2009, s. 19-40.

Spór o pierwszeństwo

Patrząc na opis tej sceny w trzech *Ewangeliach* niewątpliwie zauważamy cechy charakterystyczne sposobu pisania poszczególnych synoptyków. Scena ma charakter najbardziej dynamiczny w najstarszym z opisów, czyli w Mk. Dopiero pytanie Jezusa ujawnia to, czym uczniowie zajmowali się do tej pory, tj. fakt, że spierali się o pierwszeństwo pomiędzy nimi. Jakkolwiek sami Apostołowie nie udzielają odpowiedzi, to jednak jest ona znana zarówno Jezusowi jak i odbiorcom *Ewangeli*. W tym miejscu następuje pouczenie Jezusa odnośnie do tego, że prawdziwa wielkość polega na przyjęciu postawy sługi. Później następuje czynność symboliczna, jaką jest postawienie dziecka naprzeciw Apostołów oraz następujący po niej komentarz do tej czynności. Dotyczy on faktu, że przyjmowanie dzieci jest równoznaczne z przyjęciem samego Jezusa, a w konsekwencji Boga („Tego, który mnie posłał”). Łk w zasadzie powtarza opis z Mk, tylko w mniej dramatycznej formie. Nie ma tu wzmianki o inaugurującym scenę pytaniu Jezusa; zastępuje ją zwykle stwierdzenie, że Jezus znał myśli Apostołów. W konsekwencji cała czynność sprowadza się do gestu symbolicznego (w odróżnieniu do Mk Łk nie wspomina o obejmowaniu dziecka) i następującego po nim wyjaśnienia, przy czym jest ono rozbudowane o odpowiedź na pytanie nurtujące Apostołów. Brakuje tu jednak pouczenia odnośnie służby innym, obecnego w Mk 9,35¹⁰. Najbardziej różni się opis Mt 18,1-5. Tutaj Apostołowie sami występują z pytaniem do Jezusa o to, kto jest największy. Warto podkreślić fakt, że w tej relacji nie chodzi o rozstrzygnięcie kwestii prestiżowych pomiędzy nimi, jak to ma miejsce w Mk i Łk. Pytanie jest bowiem uzupełnione o dopowiedzenie „w Królestwie Niebieskim”, co zdaje się wskazywać na przesunięcie istoty sporu z teraźniejszości na eschatologiczną przyszłość, czyniąc w ten sposób zagadnienie bardziej akademickim¹¹. Jakkolwiek gest symboliczny następujący po pytaniu jest taki sam, co u innych synoptyków, to jego wyjaśnienie nosi znamiona głębokiej redakcji doko-

¹⁰ Por. F. Mickiewicz, *Ewangelia według Świętego Łukasza. Rozdziały 1-11*, NKB.NT III/1, Częstochowa 2011, s. 505.

¹¹ Tego rodzaju zagadnienie pojawiało się niejednokrotnie w ówczesnym judaizmie. Zob. A. Paciorek, *Ewangelia według Świętego Mateusza. Rozdziały 14-28*, NKB.NT I/2, Częstochowa 2008, s. 204.

nanej przez autora Mt. Istnieje opinia, że w.3 powstał jako parafraza wyrażenia z Mk 10,15. Zdaniem innych autorów mamy tu do czynienia z najstarszym ujęciem rozpowszechnionego w Kościele pierwotnym logionu, niezależnego od tradycji Mk¹². Niezależnie od przyjętej opcji pozostaje nam podkreślić, że właśnie Mt 18,3 wnosi do tej sceny temat, który nadaje jej specyficzny sens.

W ujęciu Mk i Łk łatwo można zauważyć istnienie pewnego pouczenia o charakterze praktycznym, który odnosi się do honoru jednostki w ramach grupy. Rywalizacja o „honor”, jak zaznaczyliśmy powyżej, stanowiła kluczową kwestię dla człowieka w starożytności. Oczywiście wszyscy Apostołowie do jakiegoś stopnia partycypowali w honorze ich Mistrza, ale to odniesienie funkcjonowało w relacji do świata zewnętrznego. Wewnątrz grupy, jak na to wskazuje zwłaszcza Mk 9,34, istniała rywalizacja, która prowadziła nawet do sprzeczki. Następnie zwraca uwagę na „honor”, który w jego nauczaniu jest rzeczywiście istotny. Stawiając dziecko obok siebie (w opowiadaniu Mk jest to dodatkowo wzmocnione gestem objęcia – *enagkalisámenos*), zwraca uwagę na fakt, że pomiędzy nim a dzieckiem nie ma żadnej różnicy w kwestii ludzkiej godności. Jako że sam gest mógłby być nie do końca czytelny, Jezus wyjaśnia jego wymowę za pomocą typowo semickiego sposobu argumentacji. Polega on na założeniu, że każdy wysłannik reprezentuje tego, który go posłał. Przyjęcie dziecka „w imię Jezusa” oznacza zatem u honorowanie samego Mistrza, a w konsekwencji także Ojca, który posyła swojego Syna¹³. W tym kontekście należy rozumieć wcześniejsze wezwanie do przyjęcia postawy służby względem innych. Odnosi się ona do „wszystkich” (*pántōn diákonos*), także do tych, którzy uważani byli za stojących niżej w hierarchii, a więc tych, którzy – zgodnie z ówczesnym przekonaniem – sami byli zobowiązani do służby. Nauką tą Jezus odwraca niejako obowiązujący w Jego czasach protokół, wskazując jednocześnie na główny motyw takiego postępowania: źródłem rzeczywistego „honoru” jest uszanowanie samego Jezusa, który identyfikuje się z tymi, którzy uważani są za „najmniejszych”¹⁴. Takie znaczenie

¹² Por. A. Paciorek, op. cit., s. 203.

¹³ Zob. F. Mickiewicz, op. cit., s. 506-507.

¹⁴ Por. M. Healy, *The Gospel of Mark*, Grand Rapids 2008, s. 287.

jest jeszcze bardziej widoczne, gdy przyjrzymy się szerszemu kontekstowi w Mk. W następnej perykopie opisana jest wątpliwość Jana dotyczącą kogoś, kto – nie należąc do grona Apostołów – wyrzucał złe duchy w imię Jezusa. W odpowiedzi słyszymy kilka pouczeń, z których najbardziej interesujące z naszego punktu widzenia jest to zawarte w w.41. Jezus odwraca tutaj sytuację wskazując uczniom, że wszyscy, którzy w nich rozpoznają Jego wysłanników, zasłużą sobie na nagrodę. Prawdziwy „honor” polega zatem na byciu w bliskiej relacji ze Zbawicielem¹⁵.

Redakcja Mt nadaje opisanej scenie nieco inne znaczenie. Tutaj w wypowiedzi Jezusa nie znajdujemy wezwania do służby, ale do pewnej przemiany, która polega na staniu się jak dziecko. Zdanie w w.3 wprowadzone jest poprzez uroczyste „Zaprawdę, powiadam wam”. Formuła ta stosowana jest w Mt przed ważnymi i podsumowującymi stwierdzeniami¹⁶. Następnie użyte są dwa czasowniki: *stréfō* i *ginomai*. Pierwszy z nich oznacza w stronie biernej „odwracać się” i nie ma bezpośredniej konotacji z „nawracaniem”¹⁷. Z kolei drugi może oznaczać zarówno „stawać się” jak i „rodzić się” czy wręcz „powstawać”. Ogólnie sformułowanie ma charakter kategoriyczny: zmiana i przyjęcie postawy dziecka są warunkiem *sine qua non* wejścia do Królestwa Niebieskiego. Użyte czasowniki nieco łągodzą tę kategoriyczność, podkreślając bardziej charakter procesu, którego celem ma być trwała zmiana sposobu patrzenia i oceniania¹⁸. Czym jednak jest dla Mateusza „stawanie się jak dziecko”? W.4 wskazuje przede wszystkim na „uniżenie” (*tapenōō*). Czasownik ten ma silne konotacje ze statusem społecznym danej osoby. Stąd przyjmowanie postawy dziecka polegać ma przede wszystkim na zaakceptowaniu niskiego statusu, albo – mówiąc inaczej – wyrzeczeniu się zmagania o „honor” w rozumieniu światowym. Jedynym „honorem” dla kogoś, kto pragnie zaakceptować nauczanie Jezusa jest ten, który wynika z przynależności do Królestwa. Podobieństwo do dziecka polega

¹⁵ Por. B. Witherington, *The Gospel of Mark. A Socio-Rhetorical Commentary*, Grand Rapids–Cambridge 2001, s. 274.

¹⁶ Zob. A. Paciorek, op. cit., s. 205.

¹⁷ Zob. R.T. France, *The Gospel of Matthew*, Grand Rapids–Cambridge 2007, s. 677.

¹⁸ Por. A. Malina, op. cit., s. 112-113.

tu zatem na zrezygnowaniu z wchodzenia w „grę o honor”, która miała charakter rywalizacji i zaakceptowaniu, że rzeczywisty status nie jest zdobywany, ale otrzymywany w darze.

W historii interpretacji tego tekstu dominowało przekonanie, że Jezus nawiązuje do czegoś, co można byłoby określić jako cechę charakterystyczną dla dzieci. Toteż pojawiające się interpretacje więcej mówią o tym, co poszczególni autorzy myśleli o dzieciach, niż to, co rzeczywiście tekst pragnie nam przekazać. W ostatecznym rachunku chodziłoby bowiem o wskazanie, które dałoby się streścić w wyrażeniu: „Bądźcie takimi, jak wzorowe dzieci”¹⁹. Nie chodzi tutaj o mentalną cnotę pokory czy niewynoszenia się, którą (rzekomo) mają wyróżniać się dzieci²⁰. Równie mało prawdopodobna wydaje się być interpretacja, według której chodzi o przyjmowanie Królestwa z entuzjazmem i miłością, tak jak przyjmuje się dziecko²¹. Jak wykazaliśmy, pokora ucznia polegać ma przede wszystkim na wyrzeczeniu się jakiegokolwiek innego źródła honoru innego niż sam Zbawiciel.

Błogosławieństwo dzieci

Podobnie jak w przypadku poprzedniej sceny, tak i tutaj przyjmujemy, że najbardziej pierwotny jej opis znajdujemy w Mk, z którego korzystają pozostali synoptycy. Naszą analizę rozpoczniemy zatem od perykopy znajdującej się w najstarszej *Ewangelii*. Scena tu opisana ma charakter apoftegmatu, do którego dołączona jest wypowiedź w w.15, nadająca nowe znaczenie całemu opowiadaniu. Bez w.15 mielibyśmy bowiem do czynienia z opowiadaniem o pewnym wyjściu Jezusa naprzeciw oczekiwaniom przychodzących kobiet, a wbrew oporowi uczniów. Wypowiedź wprowadzona przez uroczyste „zaprawdę” zawiera w sobie pouczenie, które wykracza poza ramy samego opowiadania i które wprowadza naukę o charakterze uniwersalnym,

¹⁹ U. Luz, *Das Evangelium nach Matthäus*, t. 3, Zürich 1985, s. 13.

²⁰ France sugestywnie zauważa, że na pewno rodzice i nauczyciele nie zgodziliby się ze stwierdzeniem, że cnota pokory jest charakterystyczna dla dzieci. Zob. R.T. France, op. cit., s. 678.

²¹ Tak sugeruje F. A. Schilling, *What means the Saying about receiving the Kingdom of God as a Little Child*, “The Expository Times” 1965, nr 77, s. 56.

odnoszącym się do sposobu przyjmowania Królestwa Bożego²². W.15 należy traktować raczej jako niezależny *logion* pochodzący bezpośrednio od Jezusa, który w tym miejscu jest zaadaptowany na zasadzie odniesienia do dwóch wyrażen kluczowych, obecnych w w.14: „dzieci” i „Królestwo Boże”²³.

Pierwsze pouczenie Jezusa zawarte w w.24: „do takich bowiem należy Królestwo Niebieskie”, wskazuje przede wszystkim na jakąś charakterystykę dzieci, które sprawia, że są one szczególnie zdolne do przyjęcia tego daru. Zastosowane tu wyrażenie sugeruje, że wypowiedź nie dotyczy tylko tych dzieci, które zostały przyniesione do Chrystusa, ale określa je przede wszystkim jako pewną grupę, tak jak sugeruje to tłumaczenie *Biblii Tysiąclecia*. Najbardziej rozpowszechniona interpretacja sugeruje, że chodzi tutaj o ich szczególną gotowość do przyjmowania czegoś jako prezentu, co byłoby właściwą postawą człowieka wobec rzeczywistości Królestwa²⁴. Cofając się do w.13 zauważamy, że istota prośby tych, którzy przynosili dzieci do Jezusa jest „dotknięcie” (czas. *háptō*). W Mk termin ten stosowany jest wyłącznie w kontekście, w którym Jezus korzysta ze swojej mocy uzdrawiania. W.16 precyzuje jednak, że w tym miejscu gest ten oznacza przede wszystkim błogosławieństwo (czas. *kateulogéō*). Zarówno w ST jak i w praktyce stosowanej w czasach Chrystusa błogosławieństwo uznawane było za dar pochodzący bezpośrednio od Boga, aczkolwiek mogło być ono udzielane przez pośrednika, którym jest osoba o uznanym autorytecie (np. ojciec, kapłan). Gestem który towarzyszy błogosławieństwu jest włożenie ręki na czyjąś głowę. W naszym jednak przypadku jest on poprzedzony gestem obejmowania (czas. *enagkalídzomai*); ten sam czasownik użyty był we wcześniej opisywanej scenie. Jak wówczas zauważyliśmy, wyrażał on w tamtym kontekście uznanie pewnej równości pomiędzy chłopcem a Jezusem. Możemy domniemywać, że także w tym przypadku gest ten ma podobne znaczenie. Gesty Jezusa mają zatem znaczenie komplementarne: jako wysłany przez Boga Mesjasz udziela dzieciom błogosławieństwa (tj. udziału w mocy Bożej),

²² Zob. R. Pesch, *Das Markusevangelium 8,27–16,20*, Freiburg–Basel–Wien 1977, s. 133.

²³ Zob. J. Ernst, *Das Evangelium nach Markus*, Regensburg 1981, s. 292–293.

²⁴ Por. M. Hooker, *The Gospel according to Mark*, Peabody 1991, s. 239.

jednocześnie wskazuje na fakt, że sam utożsamia się z tymi, którzy w społeczeństwie uważani są za „najmniejszych”²⁵.

Osobnym problemem jest wypowiedź Jezusa zawarta w w.15. Jak zauważyliśmy powyżej, stanowi ona osobny *logion*, wtórnie dołączony do redakcji Mk. Wskazuje na to fakt, że niemal identyczne zdanie u Mateusza pojawia się w innym kontekście, a mianowicie podczas opowiadania o sporze o pierwszeństwo (widzieliśmy to przy okazji analizy poprzedniej sceny). Tutaj zwrócimy uwagę na jeszcze jedną trudność. Niektórzy egzegeci skłonni są rozumieć to zdanie w następującym sensie: „Kto nie przyjmie Królestwa Bożego *tak, jak przyjmuje się dziecko*, ten nie wejdzie do niego”. Tęgo rodzaju tłumaczenie jest dopuszczalne z punktu widzenia gramatyki²⁶. Przyjmując ten punkt widzenia w.15 komponowałby się lepiej z całością perykopy: Jezus z jednej strony krytykuje Apostołów za to, że nie chcą zaakceptować obecności dzieci, z drugiej zaś wskazuje, że należy przyjmować tę rzeczywistość tak, jak powinno przyjmować się dziecko, tzn. z radością i otwartością. Jakkolwiek tego rodzaju interpretacja ma wiele zalet, to jednak wydaje się, że tradycyjne tłumaczenie lepiej oddaje sens, jaki *logion* ten miał w pierwotnym chrześcijaństwie. Dziecko ukazane jest jako przykład kogoś, kto jest zależny od innych, także pod względem miejsca w społeczeństwie. Jego honor jest honorem przypisanym, pochodzącym z zewnątrz. Jednocześnie Jezus wskazuje, że tylko tego rodzaju honor jest istotny w nowej rzeczywistości, którą określa mianem Królestwa Bożego.

Na taką interpretację wskazuje kontekst następujący. Jest nim kolejno opowieść o bogatym młodzieńcu i – będące jego konsekwencją – pouczenie o niebezpieczeństwie bogactwa, zakończone obietnicą „stokroć więcej” udzieloną tym, którzy przyjmują nauczanie Chrystusa. Zarówno Mt jak i Łk powtarzają tę samą sekwencję perykop, przy czym

²⁵ Por. C. Myers, *Binding the Strong Man: A Political Reading of Mark's Story of Jesus*, Maryknoll 1988, s. 268. Autor sugeruje, że gest ten obnaża niesprawiedliwy sposób traktowania dzieci w Palestynie pierwszego wieku i należy go interpretować jako potwierdzenie faktu, że dzieciom należy się takie samo traktowanie, jak innym osobom.

²⁶ Obszerne uzasadnienie, także od strony gramatycznej możemy znaleźć w: P. Spitaler, *Welcoming a Child as a Metaphor for Welcoming God's Kingdom: A Close Reading of Mark 10,13-16*, „Journal for the Study of the New Testament” 2009, nr 31/4, s. 423-446.

w Mk i Mt ich konkluzją jest inny *logion*: „wielu pierwszych będzie ostatnimi, a ostatnich pierwszymi” (Mk 10,31; Mt 19,30; u Łukasza znajduje się on w innym kontekście w 13,30)²⁷. Wyrażenie to oznacza całkowite przewartościowanie, jakiego dokonuje Jezus nauczając o Królestwie Bożym. Dotyczy to zwłaszcza tak istotnej w ówczesnym świecie dynamiki, jaka była wyrażana poprzez wartości honoru i wstydu. Chrystus kwestionuje samą logikę zmagania o honor wskazując, że rzeczywista wartość nie wynika z tego rodzaju rywalizacji, lecz jest rezultatem ufego przyłgnięcia do Jego osoby, jako do Tego, który ogłasza obecność Królestwa Bożego. Rzeczywistość ta odnosi się zarówno do eschatologicznej przyszłości jak i do terażniejszości chrześcijańskiego życia. Obietnica „sto razy więcej” (Mk 10,29-30; Mt 19,28-29, Łk 18, 29-30) wydaje się podkreślać oba znaczenia tego wyrażania, pomimo iż poszczególni synoptycy różnie rozkładają akcenty w swoich redakcjach. Użyty tutaj język przywołuje przede wszystkim relacja w najbliższej rodzinie (bracia, siostry, ojcowie, matki, dzieci), wskazując w ten sposób na szczególny aspekt natury przyniesionego przez Chrystusa Królestwa, jakim jest ukonstytuowanie nowej „rodziny”, czyli wspólnoty Jego uczniów. Wzajemne odniesienia wewnątrz tej rodziny nie są już sankcjonowane dotychczasowym podziałem społecznym, dyktowanym przez „honor” posiadany przez poszczególnych członków. Każdy bowiem ma być przyjmowany z miłością, jako ktoś, kto partycypuje w tym samym „honorze” otrzymanym od Mistrza.

Redakcje perykopy o błogosławieniu dzieci w Mt i Łk nie są tak żywe jak w Mk. Wydaje się raczej, że pozostali synoptycy raczej skracali tę scenę, przez co jej wymowa jest mniej ewidentna. W redakcji Mt nie ma przede wszystkim *logionu* z Mk 10,15, gdyż – jak już widzieliśmy – został wykorzystany w Mt 18,3. Nie ma tutaj także wzmianki o geście obejmowania dzieci, a jedynie informacja o nakładaniu na nie rąk. W tekście Łk nie ma wcale wzmianki o jakichkolwiek gestach wykonywanych przez Chrystusa, ani o samym błogosławieniu dzieci. W ten sposób autor trzeciej *Ewangelii* chciał skoncentrować na nauczaniu skierowanym do uczniów, pomijając w przy tym kwestię osobistego stosunku Jezusa do dzieci²⁸.

²⁷ Por. J. Ernst, *Das Evangelium nach Markus*, Regensburg 1981, s. 301.

²⁸ Por. F. Mickiewicz, op. cit., s. 268.

Ostatnią kwestią, która zajmiemy się w tym miejscu jest problem różnicy w redakcji wypowiedzi Jezusa zawartej w Mk 10,15 i Mt 18,3. Jak zauważyliśmy przy okazji analizy poprzedniej sceny, trudno jest rozstrzygnąć, czy mamy tu do czynienia z interwencją redakcyjną Mt w odniesieniu do tekstu Mk, czy też wersja zawarta w pierwszej *Ewangelii* jest świadkiem niezależnej tradycji odnośnie do tej wypowiedzi. Niezależnie od tego, jakiej odpowiedzi udzielimy na to pytanie, pozostaje kwestia nieco odmiennego znaczenia obu wyrażen. W wersji Mt, jak zauważyliśmy, chodzi o „stawanie się” jak dziecko, co nawiązywało do gruntownej przemiany, jaka musi dokonać się w człowieku, aby był zdolny do wejścia do Królestwa Bożego. W wersji Mk chodzi raczej o naśladowanie dziecka w sposobie, w jaki przyjmuje ono *Ewangelię* dotyczące tej rzeczywistości. Możemy domniemywać, że chodzi tutaj o pewną dynamikę, właściwą dla faryzejskiej interpretacji judaizmu w I wieku. Otóż rabini skłonni byli nie doceniać dzieci m.in. z tego powodu, że nie znały one jeszcze Prawa. Jego znajomość była tożsama ze znajomością woli Bożej, a podporządkowanie się jego wymaganiom stanowiło podstawowe wymaganie, jakie stawiano dorosłym Żydom. Będąc posłusznym przykazaniom człowiek zasługiwał na uznanie ze strony Boga, który – niejako „w nagrodę” – pozwalał mu na partycypowanie w szczególnym „honorze”, jaki przysługuje sprawiedliwemu. Jezus przeciwstawia tej postawie postawę dziecka, które nie tyle chce zasługiwać na „nagrodę” ze strony Boga, ale raczej cieszyć się z „prezentu”, który od niego otrzymuje. Nie pretenduje do bycia samowystarczalnym, ale chce przyjmować to, co jest mu dawane²⁹. W konsekwencji wypowiedź Jezusa w Mk ma charakter wezwania ukierunkowanego na przemianę dotyczącą sposobu przeżywania religijności oraz podkreśla fakt, że Królestwo nie tyle jest „nagrodą”, ile „darem”.

²⁹ Por. R. Pesch, op. cit., s. 133.

Dzieci a Królestwo Boże

To, co jest najbardziej zdumiewające w analizowanych powyżej wypowiedziach to wskazanie, że dzieci posiadają szczególną zdolność do przyjmowania bądź wkraczania do rzeczywistości Królestwa Bożego. Dotykamy tutaj zagadnienia, które stanowi jeden z głównych tematów przepowiadania Jezusa. Spróbujemy zatem przybliżyć przynajmniej ogólny obraz tego, czym to Królestwo jest.

Jakkolwiek wyrażenie „królestwo niebios (Boga)” nie występuje w ST, to jednak przekonanie o tym, że „Bóg króluje” należało zawsze do podstawowych prawd wiary w Izraelu. (por. Wj 15,18; Ps 93,1; 145, 13 itp.). Przekonanie to obecne jest także w literaturze apokryficznej począwszy od III wieku przed Chrystusem. Tematycznie odnosi się do rzeczywistości, w której władza Boga nad całym stworzeniem ujawni się w sposób szczególny, przede wszystkim poprzez zniszczenie ziemskich potęg i złych duchów działających na ziemi oraz zaprowadzenie nowej rzeczywistości, wolnej od zła. W wielu utworach nabiera ona charakteru duchowego i eschatologicznego, mając stanowić swoisty błogosławiony kres historii. Jednocześnie dostęp do tej rzeczywistości zależy od wolnego wyboru człowieka, od tego, czy opowie się za Bogiem czy przeciw Niemu³⁰.

W swoim nauczaniu Chrystus nawiązuje do panujących ówczesnie przekonań, ale jednocześnie wprowadza pewną nową jakość. Przede wszystkim Królestwo Boże jest „definitywnym, przyszłym, powszechnym zbawieniem”³¹. Mówimy zatem o rzeczywistości o charakterze eschatologicznym, której początek należy jednak do terażniejszości i jest związany z misją Chrystusa. W sposób najbardziej ewidentny jest to związane z Jego działalnością jako uzdrowiciela i egzorcysty, która jest znakiem działania Boga w świecie. Widzimy to np. w Łk 11,20 i Mt 12,28: w tekstach tych wypędzanie złych duchów z ludzi jest dowodem na to, że w aktywności Chrystusa realizuje się moc Boga i oznacza to bliskość rzeczywistości Królestwa Bożego. W przypowieściach pojawia się także motyw Królestwa jako rzeczywistości, której począt-

³⁰ Zob. R. Rubinkiewicz, *Królestwo Boże w literaturze apokryficznej Starego Testamentu*, „Roczniki Teologiczne” 1991–1992, nr 38–39, s. 59–73.

³¹ J. Gnilka, *Teologia Nowego Testamentu*, Kraków 2002, s. 205.

ki są skromne, ale którego dopełnienie będzie przerastało wszelkie oczekiwania (zob. Mk 4,26-32). W procesie tym ważne jest także współdziałanie człowieka, od którego oczekuje się nawrócenia. O ile w Mk nie jest ono dokładnie sprecyzowane, o tyle pozostali synoptycy wiążą nawrócenie z przyjmowaniem konkretnych postaw o charakterze etycznym. Dobrym przykładem jest tu Kazanie na Górze (Mt 5-7), w którym nauczanie o tej nowej rzeczywistości połączone jest z wymogiem bycia „doskonałym, jak doskonały jest Ojciec” (Mt 5,48). W ten sposób akcent przeniesiony jest z przyszłości oczekiwanej na teraźniejszość, a Królestwo Boże staje się pewnym programem, w którym wątki apokaliptyczne, społeczne i polityczne są ze sobą nierozzerwalnie splecione³². Charakterystycznym rysem tego programu jest fakt pewnego odwrócenia dotychczasowego porządku, szczególnie podkreślony w Łk: „ci, którzy do tej pory byli prześladowani, wykluczeni i zmarginalizowani w nowej rzeczywistości zajmują pierwsze miejsca”³³. Ten ostatni wątek jest szczególnie istotny z punktu widzenia naszej analizy.

Scena opowiadająca o sporze uczniów o pierwszeństwo pokazała nam, że w nauczaniu Jezusa istnieje pewne przewartościowanie w odniesieniu do wartości „honoru”. Prawdziwe pierwszeństwo nie polega na przyjęciu postawy wyższości względem innych, lecz raczej na zaakceptowaniu funkcji służebnej względem współbraci. Dotyczyć to ma szczególnie tych, którzy w oczach współczesnego świata uznawani są za stojących niżej, czego przykładem staje się dziecko. Zwłaszcza w Mt podkreślony jest fakt, że ten sposób postrzegania „honoru” jest nowością wprowadzoną przez rzeczywistość Królestwa Bożego: aby do niej wejść należy „stać się jak dziecko”. Zauważyliśmy, że w wyrażaniu tym Jezus nawiązuje do takiego spojrzenia na dziecko, jakie funkcjonowało w jego epoce. Nie jest więc to spojrzenie sentymentalne, zwracające uwagę na jakąś szczególną charakterystykę, która właściwa jest wiekowi dziecięcemu. Wskazuje się raczej na fakt, iż dziecko nie mogło uczestniczyć w normalnych zmaganiach o „honor”, lecz jedynie partycypować w „honorze przypisanym”, odziedziczonym po przodkach.

³² Zob. N.T. Wright, *Jesus and the Victory of God*, Minneapolis 1996, s. 245-246.

³³ Por. J.B. Green, *Królestwo Boże/niebiańskie*, [w:] J.B. Green, J.K. Brown, N. Perrin (red.), *Słownik nauczania Jezusa oraz nauczania czterech Ewangelii*, Warszawa 2017, s. 377-379.

Ta postawa w tekście Mt opisana jest jako „pokora”. Poprzez analogię uczniowie są wzywani do tego, aby nie cenić innego „honoru” niż ten, który rodzi się z ich więzi z Mistrzem.

Scena ta uwidacznia także drugi aspekt tej sprawy, który był równie rewolucyjny w oczach ludzi tamtej epoki. Jezus nie tylko nakazuje naśladować dzieci w ich pokorze, ale utożsamia się z nimi, jako reprezentantami tych, którzy są uważani za stojących najniżej w hierarchii społecznej. W ten sposób nakazuje swoim uczniom przyjmować tego rodzaju osoby tak, jakby przyjmowali swojego Nauczyciela. Dzieci – właśnie dlatego, że są tymi „najmniejszymi” – zasługują na szczególną uwagę i troskę ze strony wspólnoty naśladowców Chrystusa. Dotychczasowa hierarchia społeczna zostaje w ten sposób odwrócona. Od dziecka nie można jedynie oczekiwać posłuszeństwa i poddania się woli starszych, którzy „wiedzą lepiej”, ale należy się troszczyć o jego potrzeby.

Wątek religijności jest szczególnie uwypuklony w opowiadaniu o błogosławieniu dzieci. Zwłaszcza w narracji Mk i Łk pojawia się motyw przyjmowania Królestwa Bożego „jak dziecko”. Pouczenie zawarte w tych tekstach dotyczy naśladowania przez uczniów pewnej postawy, która charakteryzuje dzieci, przy czym postawę tę mają przyjmować przede wszystkim wobec zainicjowanej przez Chrystusa rzeczywistości Królestwa. Tekst ten w sposób szczególny kładzie nacisk na darmowy charakter tej rzeczywistości. Naśladowanie dziecka polegać ma więc przede wszystkim na wyzbyciu się postawy „zasługiwania”, właściwej dla ówczesnej religijności. Warto w tym miejscu podkreślić, że – podobnie jak w relacjach pomiędzy ludźmi – idea „honoru” funkcjonowała także w odniesieniu do Boga. Był On postrzegany jako najwyższy autorytet, zaś „honor” przez Niego udzielany postrzegany był jako najwyższa wartość. Udzielany był on przede wszystkim tym, którzy „boją się Pana” (por. np. Ps 128,1), tzn. są posłuszni Jego woli. Tego rodzaju przeświadczenia stosunkowo łatwo zredukowane były do mechanicznego posłuszeństwa przykazaniom; postawa ta niejednokrotnie była krytykowana przez Jezusa (np. przypowieść o faryzeuszu i celniku w Świątyni, Łk 19,9-14). Królestwo Boże jest darem łaski. To pojęcie wskazuje na odmienną recepcję honoru, która nie ma charakteru agonistycznego, kompetytywnego. Człowiek musi wyrzec się „honoru” rozumianego jako posiadanie wyższego statusu niż inni, gdyż

w ten sposób stwarza przestrzeń do budowania relacji z Bogiem³⁴. Tego rodzaju postawa w ocenie ludzi współczesnych Jezusowi była postawą właściwą dzieciom.

Podsumowanie

Przedstawione powyżej rozważania koncentrują się na analizie dwóch scen, które odnajdujemy w trzech *Ewangeliach* synoptycznych. Elementem, który je łączy jest fakt, że Jezus wskazuje w nich na dziecko jako na wzór do naśladowania dla swoich uczniów. W interpretacji tego nauczania istotne jest przyjęcie punktu widzenia ludzi tamtej epoki, dla których dzieciństwo nie było postrzegane jako czas szczególnie uprzywilejowany. Jakkolwiek najczęściej przyjmowane było z radością i otaczane opieką, to jednak uznawane raczej za „niegotowego” człowieka. W hierarchii społecznej dzieci stały na samym dole drabiny społecznej, wraz z innymi wykluczonymi. Jezus, stawiając je swoim uczniom za wzór, nakazuje im spojrzenie odmienne od tego, które jest powszechnie przyjęte. Używając naszych kategorii możemy powiedzieć, że wzywa On swoich uczniów do tego, aby uznali ich „podmiotowość”, uznali je za „osoby”. Szczególnym momentem jest ten, w którym Mistrz z Nazaretu utożsamia się z dziećmi, wskazując, że otaczając szacunkiem jedno z nich oddaje się cześć Jemu samemu. Jakkolwiek historia uczy nas, że postrzeganie dziecka nie zmieniło się od razu, to jednak w *Ewangeliach* obecny był potencjał, który w późniejszych wiekach pozwolił na zmianę sposobu postrzegania dzieci na lepsze.

³⁴ Zob. J. Kręcidło, op. cit., s. 47-49.

Monika Falkowska

ORCID: 0000-0003-1520-114X

DOI: 10.15290/dhmgz.02.2022.11

Godność dziecka w wymiarze duchowości katolickiej

The Dignity of a Child in Catholic Spirituality

STRESZCZENIE: Celem artykułu jest próba ukazania godności dziecka w wymiarze duchowości katolickiej. Głównym obrońcą praw człowieka i dziecka jest Kościół katolicki, który strzeże i chroni przed internalizacją wartości. *Pismo Święte* jest fundamentem, na którym Kościół katolicki opiera swe nauczanie o niezbywalnej godności człowieka. Również w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej godność ta jest potwierdzona prawnie. W artykule poddałam analizie pojęcie godności osobowej w sensie ontologicznym, ale również w odniesieniu do budowania godności osobowościowej w procesie rozwoju i edukacji dziecka. Zaprezentowałam myśl wychowawczą bł. Edmunda Bojanowskiego oraz św. Jana Bosko. Ukazałam przedstawiciela personalizmu chrześcijańskiego – św. Jana Pawła II, który niezachwianie głosił godność przynależną każdej osobie ludzkiej czyniąc również namysł nad podmiotowym charakterem człowieka oraz związanym z tym prawem wolności i wyboru. Ponadto, w artykule przedstawiłam wyniki badań dotyczące postrzegania godności dziecka przez osoby należące do Kościoła katolickiego oraz będące poza nim.

SŁOWA KLUCZOWE: godność, dziecko, wolność, wychowanie

ABSTRACT: The purpose of this article is to present the dignity of the child in the dimension of Catholic spirituality. The main defender of human and child rights is the Catholic Church, which guards and protects against the internalization of values. The Holy Scriptures are the foundation on which the Catholic Church bases its teaching on the inalienable dignity of man. Also in the Constitution of

the Republic of Poland this dignity is confirmed by law. In the article I analyzed the concept of personal dignity in the ontological sense, but also in relation to building personal dignity in the process of child development and education. I presented the educational thought of Blessed Edmund Bojanowski and St. John Bosco. I presented a representative of Christian personalism – St. John Paul II, who unwaveringly proclaimed the dignity belonging to every human being, making also a reflection on the subjective character of the human being and the related right of freedom and choice. In addition, I presented the results of research on the perception of the dignity of the child by people who belong to the Catholic Church and those who are outside of it.

KEYWORDS: dignity, child, liberty, upbringing

Wstęp

Celem artykułu jest przedstawienie godności dziecka w wymiarze duchowości katolickiej. „Poczucie godności osoby ludzkiej coraz głębiej odciska się w świadomości współczesnego człowieka”¹. Z filozoficznego punktu widzenia godność człowieka bywa „łączona z jego istotą ludzką, która wyraża się w postrzeganiu każdego z ludzi jako bytu rozumnego i wolnego, a jeśli człowiek jest tego świadom, to poniekąd z tego względu zasługuje na szacunek”². Najważniejsza jest świadomość własnej wartości – człowieka – ze względu na wyróżniające go cechy od innych istot żywych, mianowicie rozum, wolę i aktywne i świadome działanie. Niestety, nie każdy człowiek ma prawidłowe poczucie i rozumienie tej godności, co skutkuje niewłaściwym postępowaniem, a tym nieumiejętnością bronięcia swojej indywidualności, tożsamości. Główną sprawą w wychowaniu jest więc rozwijanie poczucia godności, jak również kształtowanie woli postępowania w sposób godny,

¹ Paweł VI, *Deklaracja o wolności religijnej „dignitatis humanae” o prawie człowieka i wspólnot do wolności społecznej i obywatelskiej w sprawach religijnych*, [w:] *Sobór Watykański II: konstytucje, dekrety, deklaracje. Tekst polski*, Poznań 1986, s. 414.

² Por. T. Ślipko, *Zarys etyki szczegółowej*, t. 1, Kraków 1982, s. 329 i nast.; B. Sztumska, J. Sztumski, *Człowiek w świecie wartości*, Katowice 2002, s. 127.

czyli ludzki wobec innych³. Termin „godność” używany jest w dwóch zasadniczo różnych znaczeniach: „jako cecha wrodzona (ontyczna) i nabyta (kulturowa), na oznaczenie dwóch typów godności, tradycyjnie nazywanych osobową (bo przynależną człowiekowi jako osobie) i osobowościową. Pierwsza przysługuje człowiekowi wewnątrznie, druga – zewnętrznie”⁴. Niektóre źródła podają również trzeci rodzaj godności, mianowicie – osobistą. W ontycznym wymiarze człowiek ma godność niezależnie od rasy, płci, klasy, przynależności do danego narodu czy wyznawanej religii. Może zmienić się jedynie świadomość ludzka dotycząca godności oraz konkretne wyrazy jej respektowania.

W XXI wieku kultura jak nigdy dotąd proponuje pluralistyczny świat subiektywnych wartości nie uwzględniając w nich zasad etycznych. Ten społeczno-kulturowy nurt myślowy zwany postmodernizmem odrzuca stałe i absolutne normy moralne. Choć całkowicie nie rezygnuje z wartości, to jednak jest zagrożeniem dla duchowej kondycji człowieka i jego godności. Trudności z doprecyzowaniem i zdefiniowaniem postmodernizmu oraz wielość istniejących w nim nurtów i koncepcji jest niebezpieczeństwem zwłaszcza w humanistyce i pedagogice⁵. Dziecko, będące w trakcie rozwoju, jest szczególnie narażane na zagrożenia, jakie niesie ze sobą świat kultury. Aksjologiczne problemy edukacyjne i wychowawcze z tym związane narzucają konieczność skupienia się wokół zagadnień etyki i antropologii filozoficznej. Wiąże się z tym pojęcie wolności i godności człowieka. Zatem pytanie i poszukiwanie odpowiedzi czym ona jest, a czym nie, jest kwestią naturalną i konieczną do rozwiązania. Próbując odpowiedzieć, warto przywołać definicję Jana Żebrowskiego, który godność ujmuje jako pozytywną wartość człowieka, winną przysługiwać w kontakcie z innymi ludźmi⁶. Problem godności człowieka jest kategorią o charakterze interdyscyplinarnym, bywa często kojarzony z honorem, dumą i poczuciem własnej wartości. Obecnie w Polsce jak i na świecie dostrzegamy niski poziom kultury w wielu społeczeństwach i grupach

³ J. Żebrowski, *O godności dziecka i jego prawach*, „Studia Gdańskie. Wizje i Rzeczywistość” 2009, nr 6, s. 22.

⁴ A. Królikowska, *Godność dziecka w jezuickiej myśli pedeutologicznej okresu staropolskiego*, „Horyzonty Wychowania” 2021, nr 20 (56), s. 37.

⁵ P. Zieliński, *Rola nauczyciela w świetle założeń edukacji postmodernistycznej*, „Pedagogika” 2012, t. 21, s. 58.

⁶ J. Żebrowski, op. cit., s. 22.

polityczno-kulturowych, który zachęca do zadowalania się niezbyt ambitnymi celami. Przykładem takich ideologii jest gender, według której jednym z najważniejszych założeń, sensem życia człowieka są doznania seksualne, które w pełni wystarczają człowiekowi, aby być szczęśliwym⁷. Hołdowanie cielesnym zachciankom bez porozumienia i zgodności z psychiką, rozumem i wartościami mocno zaznacza się również w wychowaniu, gdzie brak dążenia do etycznych i moralnych ideałów jest tego efektem. Obyczaje dzisiejszego społeczeństwa dążą do pojmowania wolności w sposób nazbyt liberalny.

Ten nurt kultury, bowiem dostrzega w człowieku głównie – a czasem jedynie – te sfery, które czynią go podobnym do świata zwierząt, a zatem sfery: biologicznej, seksualnej i emocjonalnej. Programowo zaniedbują natomiast rozwój wychowanka w tych sferach, w których najbardziej przejawia się jego świadomość i wolność, a w konsekwencji jego zdolność do miłości i odpowiedzialności⁸.

W takiej sytuacji swobodnego realizowania najniższych potrzeb ludzkich, bez dążenia do wyższych celów zanika pamięć o właściwym rozumieniu kim jest człowiek i do czego został stworzony, i w związku z tym, jakie przysługują mu prawa i obowiązki. Czy możemy zatem mówić dziś o godności człowieka – wychowanka – dziecka?

Przez długie wieki nie był dostrzegany fenomen dzieciństwa. W odległych czasach w tradycyjnym społeczeństwie

za dzieciństwo uważano okres najwcześniejszy, kiedy potomstwo człowieka nie może jeszcze obejść się bez pomocy dorosłych, dzieliło z dorosłymi pracę i zabawę. Małe dziecko przemieniało się raptownie w młodego człowieka, nie przechodząc przez etapy wczesnej młodości, które zapewne były wyróżnianie w czasach poprzedzających średniowiecze i które dziś grają tak istotną rolę w naszych rozwiniętych społeczeństwach⁹.

Wskutek rozwoju psychologii pod koniec XIX wieku, zaczęto ustalać prawidłowości w procesie dziecka oraz pojawiło się pojęcie i kategoria dzieciństwa. XX wiek również był reformatorski pod względem prze wartościowania problematyki dziecka oraz jego godności.

⁷ M. Dziewiecki, *Ideologia gender, totalitaryzm i uniwersytety*, „Zeszyty Formacji Katechetów” 2013, nr 3 (51), s. 4.

⁸ Idem, *Kochać i wymagać*, Kraków 2006, s. 193-194.

⁹ P. Aries, *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*, Gdańsk 1995, s. 7-8.

Godność dziecka w świetle nauczania Kościoła katolickiego i regulacji prawnych

Mimo wielu wspaniałych reformatów i prekursorów, odkrywających i przypominających o podstawowych przymiotach istot ludzkich, to Kościół katolicki i jego tradycja oraz nauczanie są głównym i niezmienny źródłem uznania prawdy o godności każdego dziecka i człowieka od wielu wieków. Wskazuje on, że godność człowieka jest fundamentem prawa kanonicznego. Źródłem godności jest prawo naturalne przedstawione w *Piśmie Świętym* i potwierdzone w prawie ustawodawczym. Fragmenty z *Pisma Świętego*, na podstawie których zostały opracowane dekrety i deklaracje II Soboru Watykańskiego umożliwiają lepsze zrozumienie na czym polega godność człowieka. Pierwszym przykładem jest cytat z *Księgi Rodzaju* 1,27 opisujący stwarzanie przez Boga człowieka na „swoj obraz”¹⁰. We fragmencie z *Ewangelii według św. Jana* czytamy, że Bóg kocha każdego człowieka¹¹. „Każdy człowiek jest więc imago Dei (obrazem Boga) i ma udział w absolutnym Dobru – Bogu”¹². Dowodem wywyższenia godności dziecka jest scena ewangeliczna, w której Pan Jezus mówi „Pozwólcie dzieciom przychodzić do Mnie, nie przeszkadzajcie im; do takich bowiem należy Królestwo Boże. Zaprawdę powiadam wam: Kto nie przyjmuje Królestwa Bożego jak dziecko, ten nie wejdzie do niego”¹³. Idealny przykład uznania godności dziecka oraz stawiania jego postawy za wzór do naśladowania na drodze do świętości. Od ponad dwóch tysięcy lat Kościół uznaje godność człowieka w każdym wieku i stanie zdrowia, tego dorosłego, pełnoletniego, w wieku starczym oraz młodego, nastolatka, dziecka jak i noworodka i dziecko w okresie prenatalnym. Również treści *Katechizmu Kościoła Katolickiego* nakreślają, że każdy człowiek jest istotą rozumną, wolną i odpowiedzialną, a przez to posiada szczególną godność, która wyraża się w relacjach, przede wszystkim do Boga, następnie wspólnoty ludzkiej i świata¹⁴. Potwierdzeniem wartości dziecka i człowieka jest również prawo konstytucyjne.

¹⁰ Rdz 1,27.

¹¹ J 13,34.

¹² J.J. Pawłowicz, *Godność człowieka fundamentem jego wolności*, „Українська Полоністика (Ukraińska Polonistyka)” 2012, nr 9, s. 65.

¹³ Mk 10,14.

¹⁴ KKK 1700.

Z nowatorskich rozwiązań Konstytucji z 1921 roku w zakresie regulacji praw i wolności jednostek, na szczególną uwagę zasługują przepis art. 103, który poświęcony został ochronie praw dziecka. To była w zasadzie pierwsza w historii próba konstytucyjnej ochrony statusu i praw dziecka, bowiem wszystkie ówczesne konstytucje nie zawierały w swej treści żadnych unormowań odnoszących się wprost do prawa dziecka i ich ochrony. Przyjęte w Konstytucji Marcowej rozwiązania wyprzedziły też o kilkadziesiąt lat regulacje fundamentalnych praw dziecka w prawie międzynarodowym¹⁵.

Uchwalona w 1997 roku Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej umacnia i potwierdza istnienie „przyrodzonej godności człowieka”¹⁶. Artykuł 30 charakteryzuje ją jako przyrodzone, niezbywalne i nienaruszalne „źródło wolności i praw człowieka i obywatela”¹⁷. Jest jedną z wartości konstytucyjnych, których nie można ograniczać i jedną z klauzul generalnych, stanowiących podstawę interpretacyjną całego systemu prawa. W sensie prawnym widać zatem wyróżnienie osoby ludzkiej, przyznanie jej niezaprzeczalnej godności. Konstytucja z 1997 roku nie jest pierwszą wskazującą na prawa i godność człowieka. W prawie polskim uregulowane są prawa nie tylko dziecka, ale również i związku małżeńskiego, rodziny i macierzyństwa. Konstytucja Rzeczypospolitej z 1997 roku w artykule 18 przedstawia je następująco: „Małżeństwo jako związek kobiety i mężczyzny, rodzina, macierzyństwo i rodzicielstwo znajdują się pod ochroną i opieką Rzeczypospolitej Polskiej”. Są to podstawowe elementy struktury społecznej, które chronią godność dziecka. Przepisy te podkreślają również rolę rodzicielstwa w wychowaniu dzieci i uznają szczególną wartość w ich posiadaniu¹⁸. Następnym elementem potwierdzającym w prawie polskim godność dziecka jest wprowadzona instytucja – Rzecznik Praw Dziecka również

¹⁵ S. Bożyk, *Konstytucyjna ochrona praw dziecka (spojrzenie z perspektywy 100-lecia odrodzonej Polski)*, [w:] E.J. Kryńska, A. Suplicka, Ł. Kalisz (red.), *Dziecko w historii. Sytuacja dziecka w odrodzonym państwie polskim*, Białystok 2020, s. 34.

¹⁶ Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. uchwalona przez Zgromadzenie Narodowe w dniu 2 kwietnia 1997 r., przyjęta przez Naród w referendum konstytucyjnym w dniu 25 maja 1997 r., podpisana przez Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej w dniu 16 lipca 1997 r., Dz.U 1997 nr 78, poz. 483 [dalej: Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej].

¹⁷ Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, Dz.U 1997 nr 78, poz. 483, art. 30.

¹⁸ Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, Dz.U 1997 nr 78, poz. 483, art. 18.

w 1997 roku „W ustawie o Rzeczniku Praw Dziecka z 6 stycznia 2000 r. zapisano, że działania Rzecznika mają zapewnić dziecku pełny i harmonijny rozwój, z poszanowaniem jego godności i podmiotowości¹⁹. Godność dziecka uznaje się za najważniejszą, ze względu na to, że stanowi źródło i fundament wszelkich praw i wolności człowieka.

Przykłady błogosławionych i świętych w obronie życia i godności dziecka

W świecie pełnym możliwości i zagrożeń jednocześnie, konieczne jest, aby szczególną troską otoczyć dziecko i proces jego wychowania. W Kościele katolickim jest wiele miejsc, w których realizowana jest filozofia chrześcijańska respektująca godność dziecka. Według myśli bł. Edmunda Bojanowskiego, założyciela Zgromadzenia Sióstr Służebniczek Najświętszej Marii Panny²⁰ najwyższym celem wychowania jest, aby człowiek stał się obrazem i podobieństwem Boga na ziemi obierając sobie wzór Dzieciątka Jezus²¹. Wychowanie dziecka odgrywało rolę służebną wobec całego społeczeństwa, nigdy jednak nie było instrumentalne, a wręcz przeciwnie, na wskroś personalistyczne i oparte na miłości wypływającej ze źródła Miłości Bożej²². Błogosławiony Edmund Bojanowski zalecał: „co do prowadzenia dzieci, zachowywać najdrobniejsze szczegóły, które są przepisane, bo nie uwierzycie, jak wielkiej w tym jest wagi każda, choćby najdrobniejsza rzecz”²³. W spuściznie Edmunda Bojanowskiego dziecko jawi się jako „wartość, jako potencjalna i indywidualna osoba, pełna prostoty i dobroci, która

¹⁹ Ustawa z dnia 6 stycznia 2000 r. o Rzeczniku Praw Dziecka, Dz.U 2000 nr 6, poz. 69.

²⁰ J. Mazur, *Edmund Bojanowski*, <https://zyciorysy.info/edmund-bojanowski>, [dostęp: 03.03.2022].

²¹ Cytaty-dzieci: Założyciel, https://www.sluzebniczki.pl/cytaty_dzieci,info,81.sub.6.html, [dostęp: 03.03.2022].

²² M.M. Karaś, *Wizja dziecka według bł. Edmunda Bojanowskiego – elementy personalistyczne*, [w:] M. Opiela (red.), *Dziedzictwo myśli pedagogicznej Edmunda Bojanowskiego we współczesnej edukacji w Polsce i na świecie*, Lublin 2014, s. 23.

²³ Cytaty-dzieci: Założyciel, https://www.sluzebniczki.pl/cytaty_dzieci,info,81.sub.6.html, [dostęp: 03.03.2022].

jednak wymaga wprowadzania w życie moralne, umysłowe i społeczne²⁴ oraz pojmował ją jako „niepowtarzalną i godną wsparcia istotę ludzką”²⁵. Jego nauczanie pokrywało się z humanizmem chrześcijańskim, według którego godność jest własnością powszechną, nieredukowalną, niezbywalną i nadprzyrodzoną, a każdy człowiek jest powołany do stałego doskonalenia się. Dlatego Błogosławiony wychowywał w duchu personalistycznej miłości wypływającej ze źródła Miłości Bożej.

Bojanowski zawsze miał na celu pełny rozwój, zharmonizowany z naturalnym biegiem życia. Bynajmniej nie był on naturalistą, ale szanował Boży porządek, w którym łaska buduje na naturze. Budził więc i formował człowieczeństwo zgodnie z periodycznym rozwojem dziecka, którego wzrost wymaga umiejętnego podejścia, stosownego do potrzeb i możliwości wieku. Małe dziecko widział jako istotę u początku swego rozwoju, której zapewnić należy odpowiednie warunki do wzrostu fizycznego i emocjonalnego, które z biegiem czasu trzeba doskonalić i uzupełniać o elementy stymulujące rozwój umysłowy, moralny, społeczny i religijny²⁶.

Drugi aspekt godności wynika z podmiotowego charakteru człowieka. Najwłaściwszym tego wyrazem jest wolność. Podmiotowość istnienia wolności wyboru i przy tym odpowiedzialności za wybór. Jeżeli człowiek zaczyna egoistycznie dbać o wartości doznaniowe staje się niewolnikiem tych emocji i popędów. Już nie jest wolny. Jego wolna wola zaczyna słabnąć i przybierać różne karykaturalne formy zależności. Te doznania już nie są jedną z możliwych opcji do wyboru, lecz stają się koniecznym i jedynym obiektem pożądania. Człowiek staje się niewolnikiem chcianych obiektów lub doznań. Taki system działania „niszczy w nas autentyczną wolność, sprzyja preferowaniu wartości partykularnych i hedonistycznemu etosowi konsumpcji”²⁷. Człowiek traci swoje najważniejsze przeznaczenie i wyróżnienie, jakie zostało nam dane w naturze. Tym powołaniem jest wolność i wolna wola. Godność człowieka i jej przymioty wskazują na prawo wyboru

²⁴ M. M. Karaś, op. cit., s. 21.

²⁵ Ibidem, s. 23.

²⁶ Ibidem, s. 23-24.

²⁷ J. Mariański, *Wolność jako wartość społeczna i moralna*, [w:] J. Daszykowska, M. Rewera (red.), *Przemiany wartości i stylów życia w ponowoczesności*, Warszawa 2010, s. 15.

w wolności. W wymiarze katolickim wolność ta jest dana człowiekowi od momentu stworzenia. Zatem o godność dziecka trzeba dbać nieustannie, a szczególnie, gdy młody człowiek, dziecko jest w trakcie poznawania i uczenia się opanowania swojej wolnej woli i umiejętnego jej wykorzystywania w celu dobrym, czystym i pożytecznym. Ważna jest troskliwa opieka nad każdym dzieckiem, zdrowym i chorym, silnym i wrażliwym już od momentu poczęcia w łonie matki, po okres osiągnięcia pełni dojrzałości i stawiania się człowiekiem – osobą, a nie tylko jednostką. Wychowanie w wymiarze duchowości chrześcijańskiej, katolickiej jest niezbędne, ponieważ to ona daje pełnię przeżycia człowieczeństwa wyrażającą się w konkretnych aktach. Człowiek nie tyle jest, ile cały czas staje się przez swe czyny. Jeżeli czyny będą w pierwszej kolejności skierowane na zaspokajanie potrzeb niższego rzędu, to w niedługim czasie stanie się on istotą niezdolną do innego spojrzenia na świat, jak tylko w perspektywie zajmowania się swoim „ja”, tu i teraz natychmiast bez umiejętności oderwania się od chwilowych pragnień i głębszego poznania siebie i innych ludzi w kontaktach i relacjach. Ponadto chodzi o stworzenie sytuacji wychowawczych umożliwiających wychowankom rozpoznanie, akceptowanie i przeżywanie wartości. Prowadzi to do konieczności przypomnienia kim jest człowiek, do czego został stworzony i powołany. Takowy portret człowieka Urszula Ostrowska przedstawia jako

indywidualium określane jako istota odrębna i niepowtarzalna, wyróżniająca się spośród wszystkich innych bytów najwyższym rozwojem psychiki i życia społecznego, a także zdolnością do abstrakcyjnego myślenia i rekonstrukcji (intelekt), do świadomego decydowania o swoim postępowaniu (wola) i do uczuć wyższych (emocje). Osobę zdolną do poddawania refleksji własnego istnienia i rozumienia go, do poczucia odpowiedzialności moralnej za podjęte bądź zaniechane działania. Istoty cechującej się zdolnością do wewnętrznej samokontroli i moralnej autorefleksji, posiadającej niezbywalną godnościową *dignitas hominis*, określającą szczególnie status ludzkiego bytu²⁸.

Wybór wartości dokonuje się poprzez wolne decyzje, które są wyrazem wolności człowieka. Im ważniejsze z subiektywnego punktu widzenia są dane wartości dla człowieka, tym większy wywierają

²⁸ U. Ostrowska cyt. za R. Kozłowski, *Aksjologiczne orientacje w filozofii człowieka. Wybrane zagadnienia*, Poznań 2020, s. 38.

na niego wpływ. Procesy poznawcze zaangażowane w konkretne działanie, w którym istotną rolę odgrywa dana wartość, uruchamiają intensywne emocje i oddziałują na zachowanie człowieka. Wartości nie znajdują jednak odzwierciedlenia w działaniach ludzi, ponieważ stanowią tylko jeden z wielu wyznaczników ludzkiego zachowania, a liczne czynniki sytuacyjne mogą hamować zachowanie człowieka zgodne z wartościami. Ludzie nie zawsze dostrzegają związki między cenionymi przez siebie wartościami a własnym zachowaniem. Wartości bowiem wpływają na postawy, normy, oceny i opinie ludzi, a te dopiero determinują zachowanie jednostki²⁹. Aby to dostrzec trzeba odnieść się do rozumu i wolności, które są przymiotem podmiotowości. „Osobowy wymiar człowieka przejawia się we właściwych mu działaniach: intelektualnym poznaniu i zdolności do samokierowania sobą (autodeterminacji), w których wolność jest konsekwencją rozumności, owocując w samodecydowaniu”³⁰. Najwłaściwszym wypełnieniem tejże wolności jest podmiotowe traktowanie człowieka, które możemy osiągnąć jedynie przez miłość³¹. Jest to najwyższy wyraz podmiotowego traktowania siebie i innych. Miłość wyraża się w relacji, a więc we wszelkich stosunkach międzyludzkich. W katolickim znaczeniu miłość wyraża się w postawie cierpliwości, łaskawości³² i oddawaniu życia za przyjaciół swoich³³. Idea tej miłości wydaje się być tak niedorzeczna, że aż niemożliwa, jednak przykład osoby i działalności Jezusa pokazuje, że jest realna. Postawa Jezusa całkowicie wypiera traktowanie miłości czysto użytkowo, czy konsumpcyjnie. Wręcz przeciwnie udowadnia, że miłość jest wyłącznym udziałem osób³⁴. Osobowe odnoszenie się do człowieka wymaga gotowości podporządkowania się wspólnemu celowi³⁵. Taką postawą wyróżnił się św. Jan Bosko, turyński kapłan, który poświęcił całe swoje życie

²⁹ A. Jurczak, *Wartości wyznawane przez pracowników naukowych vs wartości studentów*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2016, t. 3, nr 2(6), s. 83.

³⁰ M. Nowak, *Pedagogika personalistyczna*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika podręcznik akademicki*, Warszawa 2019, s. 502.

³¹ Ibidem.

³² Kor 13,4.

³³ J 15,13.

³⁴ K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin 1960, s. 15.

³⁵ Ibidem.

młodzieży biednej, opuszczonej i potrzebującej. Zasłynął on jako genialny wychowawca. W jego oryginalnym stylu można zauważyć pozytywne podejście do wychowanka, wspomaganie jego rozwoju. Jan Paweł II w setną rocznicę śmierci Jana Bosko napisał:

Jan Bosko doszedł do całkowitego oddania się młodzieży, często pośród największych trudności, dzięki szczególnej i głębokiej miłości, to jest dzięki owej wewnętrznej mocy, która łączyła miłość Boga i bliźniego. W ten sposób potrafił on stworzyć syntezę działalności ewangelicznej i wychowawczej³⁶.

Jak bardzo ten Święty wskazuje na godność dziecka odwołując się do *Ewangelii*. Według niego każdy zasługuje na możliwość rozwijania swoich talentów i realizację zadań. W stworzonych przez św. Jana Bosko oratoriach³⁷ wszyscy młodzieńcy mogli rozwijać swoje zainteresowania i uczyć się korzystać ze swoich uzdolnień. Ksiądz Bosko zwracał szczególnie uwagę na relacje, jakie zachodzą pomiędzy nim a chłopcami oraz między wychowankami. Stawiał w nich przede wszystkim na miłość.

Wielostronne relacje, stosunki pomiędzy wychowawcą i wychowankami, atmosfera pedagogiczna oraz charakterystyczna postawa tworzą jedną całość. Sprowadzając je do wspólnego mianownika, czy też do wspólnej zasady, którą jest miłość (*caritas, amore*) czy też umiłowanie, albo pragnienie dobra (*amorevolezza*)³⁸.

Praktykował on zasadę obopólnego zaufania³⁹, ponieważ daje ono poczucie bezpieczeństwa i jest fundamentem, na którym może zaistnieć wspólne działanie. „Miłość wychowawcza budziła zaufanie, więc chłopcy bez obawy zwierzali się ze wszystkiego przed nauczycielami,

³⁶ List Apostolski Jana Pawła II *Iuvenum Patris* w setną rocznicę śmierci św. Jana Bosko, 1988, pkt. 15, online: <http://www.rozanystok.pl/aktualnosci/22018/list-apostolski-jana-paw-ii-iuvenum-patris-w-setn-rocznic-mierci-w-jana-bosko>, [dostęp: 04.06.2022].

³⁷ S. Kulpaczyński, *W poszukiwaniu proporcji pomiędzy oratorium a rekratorium* [w:] J. Niewęglowski (red.), *Ksiądz Bosko i jego system wychowawczy*, Warszawa 2000, s. 151.

³⁸ R. Weinschenk, *Podstawy pedagogiki Księdza Bosko*, Warszawa 2000, s. 111.

³⁹ *Ibidem*, s. 121.

asystentami i przełożonymi⁴⁰. Podmiotowe traktowanie człowieka odzwierciedla się we współdecydowaniu o wszystkim, co składa się na edukację. W skład procesów zachodzących podczas edukacji zalicza się wychowanie i wykształcenie człowieka we wszystkich fazach rozwojowych⁴¹. Współcześnie przywiązuje się dużą wagę do czynnego udziału uczniów w poszukiwaniu celów, dokonywania wolnych wyborów w umożliwianiu zdobywania osobistych doświadczeń i brania odpowiedzialności za siebie. „Edukacja ma tu do spełnienia powinność przedstawienia różnych ofert, znanych i spodziewanych szans i zagrożeń, ewentualnej pomocy (ale nie narzucaniu) w dokonywaniu wyborów⁴². Jest to swego rodzaju szansa na wyzwolenie od dominacji wychowawców, realizowanych przez nich ideologii i narzucania monopolu światopoglądowego i politycznego. Umożliwia to dokonywanie świadomych wyborów swoich wartości⁴³.

Godność dziecka w opinii badanych

Zauważalny jest kryzys osób, które poszukują oparcia dla swoich decyzji i działań w jakiejś koncepcji, niekoniecznie uznającej chrześcijańskie wartości. Najbardziej jest to zauważalne w obserwacji zachowań młodego pokolenia. Aksjologiczny kryzys pokolenia zaczynającego samodzielne, dorosłe życie idzie w parze z kryzysem pedagogiki naukowej. Obok przejawów kontestacji i odrzucania problematyki aksjologicznej oraz jej redukcji do pewnych tylko aspektów pojawiają się dążenia naukowe takie, jak te, które chcą lepiej zrozumieć, opracować i poddać wnikliwej analizie kontrowersyjny, ale jakże ważny temat godności dziecka⁴⁴.

Ponieważ widoczna jest zmiana rozumienia i uznawania wartości we współczesnej pluralistycznej społeczności, uznałam za bardzo

⁴⁰ Ł. Kalisz, *Funkcje społeczne szkół salezjańskich w Okręgu Szkolnym Wileńskim w okresie Drugiej Rzeczypospolitej*, Białystok 2021, s. 37.

⁴¹ D. Jankowski, *Edukacja wobec zmiany*, Toruń 2001, s. 10.

⁴² T. Lewowicki, *Podmiotowość w edukacji*, [w:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1993, s. 598.

⁴³ Ibidem.

⁴⁴ M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, Lublin 1999, s. 362-363.

ważne ustalenie, czy młodzi ludzie hierarchizują godność osoby uznając jednych za zasługujących na godność, innych pozbawiając jej lub warunkując ją zdrowiem, inteligencją lub statusem społecznym. W tym celu w marcu 2022 roku przeprowadziłam badania, które miały na celu ustalenie czy i w jaki sposób dorosłe osoby rozumieją i uznają niezbywalną godność dziecka i dorosłego. Grupę badanych stanowiło 40 osób (w tym 35 kobiet i 5 mężczyzn) losowo dobranych w wieku od 20 do 30 lat ze środowiska akademickiego (doktoranci, studenci i pracownicy naukowcy) i wspólnot katolickich. Badanych podzieliłam na dwie grupy, należących do Kościoła katolickiego i tych, którzy nie przynależą do niego. Do analiz wykorzystałam samodzielnie opracowany kwestionariusz ankiety, który składał się z 8 pytań. Wypełnienie go odbywało się drogą mailową, bez udziału ankietera. Są to badania pilotażowe, którą będą przygotowaniem do dalszych i zostaną rozszerzone i włączone do szerszych badań na temat godności, znaczenia i roli rodziny w ujęciu historyczno-społecznym.

Pytania w kwestionariuszu rozwiewają wątpliwości dotyczące zdania badanych na temat równoznacznej godności dziecka narodzonego jak i nienarodzonego oraz poddają opinii respondentów czy na godność trzeba zasłużyć lub zapracować oraz czy jest ona naturalnym przymiotem każdej osoby.

Respondentów należących do Kościoła katolickiego było 26. Wśród nich 22 uznawało, że każdy człowiek posiada niezbywalną godność. Tyle samo badanych zgadzało się z nauczaniem Kościoła katolickiego, zgodnie z którym godność człowieka jest fundamentem prawa kanonicznego, a źródłem tej godności jest fakt, iż Bóg stworzył człowieka „na swój obraz”, kocha wszystkich ludzi i wszyscy ludzie zostali odkupieni przez mękę, śmierć i Zmartwychwstanie Chrystusa. Taka sama część twierdziła, że dziecko nienarodzone ma taką samą godność, jak dziecko i człowiek narodzony. Wszyscy badani należący do Kościoła katolickiego uważali, że każde dziecko, chore i zdrowe posiada taką samą godność. Respondentów twierdzących, że na godność trzeba sobie zasłużyć było 3, przy czym 23 uważa, że nie trzeba na nią zasługiwać. Mniej niż połowa, bo 11 badanych z tej grupy nie znało miejsca, w którym respektowana jest godność człowieka i wyrażana jest w konkretnych dziełach misyjnych i innych działaniach wychowawczych. Pozostali badani znali takie miejsce. Wśród nich najczęściej pojawiały się odpowiedzi wskazujące na Fundację Małe Stópki oraz Caritas, czy też: Salezjański Ośrodek Misyjny w Warszawie, Polski Czerwony Krzyż,

Fundacja Dzieci Afryki, Dzieło Drabiny Jakubowej, szkoła, Młodzieżowy Kurs Alpha, oaza, wspólnota religijna czy okno życia.

Badanych deklarujących brak przynależności do Kościoła katolickiego było 14. Wśród nich 11 uważało, że nie każdy człowiek posiada niezbywalną godność. Następnie 9 respondentów twierdziło, że dziecko nienarodzone nie ma takiej samej godności jak dziecko i człowiek narodzony. Tylko 2 badanych nie uznawało godności dziecka chorego tak samo jak zdrowego. W grupie badanych nienależących do Kościoła było 5 respondentów uważających, że na godność trzeba zasłużyć lub zapracować. W grupie badanych nienależących do Kościoła katolickiego było 4 respondentów, którzy zgadzali się z jego nauczaniem. To właśnie ci badani wymienili miejsca, w których uznawana jest godność dziecka. Za przykład podali: szkołę katolicką, Fundację „Wiara i Nadzieja” i placówkę resocjalizacyjną w Różnymstoku.

Przeprowadziłam analizę porównawczą obu grup, która pozwoliła na wskazanie różnic między uznawaniem i respektowaniem godności i prawa każdego człowieka przez badanych należących do Kościoła katolickiego i tych nienależących do niego. Badani z Kościoła katolickiego w większej części uznawali godność człowieka niezależnie, czy jest zdrowe, chore, narodzone lub jeszcze w łonie matki. Respondenci deklarujący się jako członkowie Kościoła katolickiego rzadziej niż badani nieuczestniczący w jego życiu uważali, że na godność trzeba zasłużyć lub zapracować. Naturalnie, również w zdecydowanej większości badani z grupy przynależnej do Kościoła zgadzali się z jego nauczaniem mówiącym o niezbywalnej godności każdego człowieka. Badani z pierwszej grupy podali dużo więcej przykładów miejsc, w których jest realizowane nauczanie Kościoła, gdy w drugiej grupie zostały podane tylko 3 takie miejsca.

Godność dziecka w opinii badanych pokrywa się z nauczaniem Kościoła katolickiego. Spośród wszystkich 33 badanych występuje zgodna opinia, że każdy człowiek posiada niezbywalną godność, 7 respondentów zaprzeczyło temu stwierdzeniu. Już trochę mniej, bo 27 badanych zakładało, że dziecko nienarodzone ma taką samą godność, jak człowiek i dziecko narodzone. Aż 38 uznawało taką samą godność osoby dziecka chorego i zdrowego. Według 8 badanych trzeba zasłużyć lub zapracować na godność człowieka. Zdecydowana większość, bo 32 respondentów uważała, że godność jest niezależna od naszej pracy, stanowiska i pełnionej roli w społeczeństwie. Badanych zgadzających się z nauczaniem Kościoła katolickiego na temat nienaruszalnej i nie-

zbywalnej godności człowieka było 26, a 22 z nich należało do Kościoła katolickiego. Respondentów niezgadających się z nauczaniem Kościoła katolickiego było 4. Jak wynika z analizy danych 14 badanych wymieniło miejsca, w których zauważają praktyczne zastosowanie nauczania Kościoła wyrażające się w traktowaniu drugiego człowieka z miłością i poszanowaniem. Połowa badanych nie знаła placówki, fundacji, czy stowarzyszenia, w którym działalność społeczna byłaby nacechowana szacunkiem i godnością dziecka, a 4 respondentów nie udzieliło odpowiedzi.

Podsumowanie

W dzisiejszym świecie godność dziecka jest nadal wystawiana na próbę. Niebezpieczeństwem ludzkości jest myślenie, iż godność osoby można hierarchizować na podstawie sprawności, zdrowia i intelektualnych czy fizycznych zasobów jednostki. W przypadku dziecka, zakres i charakter praw nie powinien różnicować w odniesieniu do godności i równości osoby dorosłej⁴⁵. Prawo kościelne opowiada się za szczególną troską i dbaniem o najmłodszych. Niestety, godność dziecka jest bardzo łatwo naruszyć, dlatego tak bardzo potrzebne są światu osoby i miejsca, w których jest ona przypomniana i szczególnie strzeżona.

Dziecku należy się specjalna ochrona – jest ono szczególnie narażone na bezdusność dzisiejszego świata, a nie potrafi samo skutecznie się bronić. Internalizacja określonych wartości, między innymi godności, pozwoli człowiekowi na odnalezienie jego miejsca w świecie⁴⁶.

Tej godności szczególnie bronili święci i błogosławieni Kościoła katolickiego.

Tajemnica aktualności myśli pedagogicznej bł. Edmunda Bojanowskiego tkwi w ujęciu jego koncepcji wychowania, w której najmniejsze dziecko traktuje podmiotowo z troską o jego pełny rozwój w kontekście całego życia, w wymiarze doczesnym i nadprzyrodzonym⁴⁷.

⁴⁵ H. Pietrzak, *Godność i równość dziecka w rodzinie*, „Prawo Kanoniczne” 2019, nr 4, s. 190.

⁴⁶ A. Leszcz-Krysiak, *Czy szkoła wychowuje „ku godności”?*, „Opieka – Wychowanie – Terapia” 2000, nr 4.

⁴⁷ A. Rynio (red.), *Dziedzictwo myśli pedagogicznej Edmunda Bojanowskiego we współczesnej edukacji w Polsce i na świecie*, Lublin 2014, s. 533.

Życie codzienne w domu, w szkole, w pracy, czy na forum publicznym stwarza sytuacje, które stanowią próbę dla poczucia własnej wartości i godności dziecka. Najlepiej wykorzystywał te okoliczności Święty Kościół katolicki Jan Bosko. Wszelkie próby redefinicji pojęcia godności skłaniają do zajęcia się problematyką godności dziecka w wymiarze duchowości katolickiej nie tylko w świetle literatury, ale także w kontekście rzeczywistych opinii badanych. Badani należący do Kościoła katolickiego częściej uznają godność dziecka, zgadzają się z nauczeniem Kościoła katolickiego oraz znają miejsca, w których godność ta jest respektowana. Tym samym badani nienależący do Kościoła katolickiego rzadziej uznają godność dziecka zdrowego i chorego, w łonie matki i narodzonego w takim samym stopniu oraz wymienili mniej placówek, których działalność wskazuje na ochronę godności i rozwój dziecka niezależnie od stopnia inteligencji, statusu czy funkcji pełnionej w społeczeństwie. Pojęcie godności i wolności są ze sobą nierozdzielnie połączone. Realizują się one w dobru i odpowiedzialności za siebie, swoje czyny. Samostanowienie o sobie i samodzielne decydowanie powinny zawsze mieć swe odniesienia do dobra indywidualnego jak i społecznego, którego właśnie Kościół katolicki jest krzewicielem. Nie można mówić o pełnym poszanowaniu godności człowieka tam, gdzie eliminuje się go przez niepożądane cechy fizyczne lub psychiczne. Prawdziwa wolność objawia się w szanowaniu wolności innych i dbaniu o własną.

Małgorzata Głoskowska-Sołdatow

ORCID: 0000-0002-8579-9899

DOI: 10.15290/dhmgz.02.2022.12

Idea autonomii ucznia –perspektywa edukacji wczesnoszkolnej

The Idea of Student Autonomy – the Perspective of Early School Education

STRESZCZENIE: Tekst poświęcony jest problematyce autonomii uczniowskiej. Idea jej budowania przedstawiona została z perspektywy edukacji wczesnoszkolnej. Po rozważaniach teoretycznych, odnoszących się do interpretacyjnych ujęć autonomii przedstawiono specyfikę jej budowania u dzieci w młodszym wieku szkolnym. Proces rozwijania autonomii dziecka w edukacji wczesnoszkolnej często odbiega od wypracowanych teoretycznych koncepcji, autorka zwraca uwagę na uwarunkowania tego procesu i poddaje analizie okoliczności edukacyjne sprzyjające braniu odpowiedzialności przez uczniów za własne uczenie się.

SŁOWA KLUCZOWE: autonomia, edukacja wczesnoszkolna, postawa autonomiczna

ABSTRACT: The text is devoted to the issues of student autonomy. The idea of building it was presented from the perspective of early school education. After the theoretical considerations relating to the interpretative approaches to autonomy, the specifics of its building in younger school-age children are presented. The process of developing a child's autonomy in early childhood education often differs from theoretical concepts; the author draws attention to the determinants of this process and analyzes the educational circumstances conducive to students taking responsibility for their own learning.

KEYWORDS: autonomy, early school education, autonomic attitude

Wprowadzenie

Bez właściwego zrozumienia istoty autonomii niemożliwe jest osiągnięcie w edukacji szkolnej ważnych celów, jakimi powinno być kształcenie ku autonomii oraz powiązanej z nią wolności – zarówno tej wewnętrznej jak i zewnętrznej. Jeżeli przyjmiemy, że autonomia to, możliwość podejmowania decyzji i prowadzenia działań nakierowanych na osiągnięcie celów edukacyjnych, to należy sprawić, by urzeczywistnienie autonomii ucznia stało się wartością każdego nauczyciela.

Autonomii nie traktuje się jako dyspozycji wrodzonej. Aby ją rozwijać należy stwarzać odpowiednie sytuacje edukacyjne i warunki do jej budowania, żeby stanowiła fundament edukacyjnego i społecznego funkcjonowania ucznia. Dlatego ważne jest, aby od momentu, w którym dziecko znajdzie się pod wpływem oddziaływań instytucji edukacyjnych rozpocząć przygotowania ucznia do niezależności i zdolności decydowania o sobie, przede wszystkim w kontekście uczenia się. Edukacja wczesnoszkolna wydaje się być najbardziej odpowiednim momentem, aby rozpocząć uświadamianie uczniom, czym jest samodzielność w uczeniu się i na czym polega przejmowanie odpowiedzialności za własną naukę i jej rezultaty. Najskuteczniejszą drogą osiągnięcia przez ucznia autonomii jest umożliwienie mu poznania swoich możliwości i wyposażania go w swoiste instrumentarium, które wykorzystywane będzie w procesie uczenia się i pomoże zrozumieć, jak się uczyć.

Realizacja koncepcji budowania autonomii uczniowskiej, jak stwierdzają Peter Bimmel i Ute Rampillon „nie da się oczywiście urzeczywistnić natychmiast, od pierwszego roku nauki. Być może cel ten w ramach nauki szkolnej nie zostanie całkowicie osiągnięty. Ważne jest jednak, abyśmy jako nauczyciele stale zmiierzali ku wyznaczonemu celowi i przybliżali się do niego”¹. W tym momencie nasuwa się pytanie, w jaki sposób dochodzi się do tego końcowego celu, którym jest autonomia ucznia?

¹ P. Bimmel, U. Rampillon, *Lerner autonomie und Lernstrategien*, Berlin 2000, s. 33.

Autonomia – ujęcia interpretacyjne

Autonomia w pedagogice jest rozpatrywana wielotorowo – w kontekście szkoły, nauczyciela, ucznia i procesu uczenia się, o czym pisali Wincenty Okoń², Henryka Kwiatkowska³, Inetta Nowosad⁴ czy Anna Michońska-Stadnik⁵. Szukając wspólnej płaszczyzny rozważań prowadzonych przez tych autorów można stwierdzić, że bez autonomii szkoły nie ma autonomicznych nauczycieli, a bez nich nie można mówić o autonomii ucznia. Zgodzić się również należy z przesłaniem zawartym w tych tekstach, że autonomia traktowana jest jako uniwersalna wartość edukacyjna, jako prawo do niezależności oraz swobody w kwestii samookreślenia się⁶.

W edukacji pojęcie autonomii definiowane jest jako „zdolność do brania odpowiedzialności za własne uczenie się i gotowość do podejmowania decyzji w odniesieniu do poszczególnych aspektów uczenia się”⁷. Temu procesowi, zdaniem Andrzeja Janowskiego, powinno towarzyszyć rozpoznanie przez uczniów własnych mocnych i słabych stron, uświadomienie sobie własnych potrzeb i celów oraz opanowanie własnych strategii i sposobów działania na ich rzecz. W bardziej zaawansowanych formach autonomii uczniowskiej pojawia się zdolność do krytycznej oceny procesu i treści kształcenia, co wzbudzić może u ucznia chęć samodzielnego decydowania i niezależnego postępowania. Taki stan oznacza, że uczeń jest gotowy do wykonywania zadań związanych z uczeniem się bez pomocy, nadzoru, zgodnie z własną strategią

² W. Okoń, *Wszystko o wychowaniu*, Warszawa 2009.

³ H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli. Między anonią a autonomią*, Gdańsk 2005.

⁴ I. Nowosad, *Autonomia szkoły publicznej w Niemczech*, Zielona Góra 2008.

⁵ A. Michońska-Stadnik, *Strategie uczenia się i autonomia ucznia w warunkach szkolnych*, Wrocław 1996.

⁶ B. Dudel, M. Głoskowska-Sołdatow, *The need for autonomy, competence, and relations with others and the realization of those needs in the opinion of prospective teachers*, [w:] L. Daniela (red.), *Ideas for education in 21st Century*, Association for Teacher Education in Europe, Bruksela 2016 <http://www.eduinf.lu.lv/pn/index.php?id=materials>, [dostęp: 11.11.2000].

⁷ H. Holec, *Autonomy in Foreign Language Learning*, Oxford 1981, s. 3.

postępowania⁸. Można tu dostrzec działania świadczące o tym, że autonomia wykracza poza kontekst edukacyjny, związany bezpośrednio z sytuacjami szkolnymi i nabiera charakteru uniwersalnego, a więc stwarza możliwość elastycznego jej transferu na inne sytuacje i okoliczności.

Idea autonomii nie może funkcjonować w oderwaniu od teoretycznych koncepcji nauczania – uczenia się, gdyż to właśnie one w dużym stopniu wyznaczają obszary, których mogą one dotyczyć oraz sposoby ich wykorzystania. W rozważaniach teoretycznych, odnoszących się do autonomii zauważa się dużą zgodność, co do rozumienia samej idei, ale autorzy zwracają uwagę na różne aspekty jej realizacji.

W teorii samookreślenia (*Self-Determination Theory – SDT*) Edwarda Deciego i Richarda Ryana⁹ autonomię traktuje się jako jedną z trzech potrzeb (obok potrzeby kompetencji i relacji z innymi), których urzeczywistnianie jest warunkiem osiągnięcia przez jednostkę dobrostanu. Potrzebę autonomii wskazuje się jako niezbędny element motywacji ucznia do uczenia się. Potrzeba ta wiąże się z wolą działania i możliwością dokonywania samodzielnych wyborów, podejmowaniem inicjatyw i prób samodzielnego rozwiązywania problemów i wykonywania działań wszędzie tam, gdzie jest to możliwe, dając tym samym poczucie wolności w działaniu i szansę na samorealizację. Samorealizacja jest źródłem satysfakcji i daje poczucie sprawstwa, pogłębia samoświadomość i skłania do odpowiedzialności za swe działania. W ten sposób jednostka staje się podmiotem i może realizować się jako taka właśnie dzięki swej autonomii. Oznacza to, że dana osoba jest zdolna do kształtowania swego środowiska i siebie samej zgodnie z własnymi zapatrywaniami, oceną i wolą. Oczywiście, autonomia nigdy nie może być pełna, ograniczają ją zarówno uwarunkowania zewnętrzne, jak i zaniechania ze strony podmiotu.

⁸ A. Janowski, *Autonomia nauczyciela, autonomia ucznia*, „Języki Obce w Szkole”, 2008, nr 6, s. 51.

⁹ E.L. Deci, R.M. Rya, *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, New York, 1985; E.L. Deci, R.M. Ryan, *The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior*, “Psychological Inquiry” 2000, nr 11, s. 227-268.

Na związek autonomii z wolnością zwracają uwagę David Little i Leni Dam¹⁰, podkreślając jej powiązanie z wolnością od kontroli nauczyciela, wolnością od *curriculum*, wreszcie wolnością wyboru nieuczenia się. Z kolei Phil Benson rozwój autonomii postrzega jako pewien rodzaj wewnętrznej transformacji ucznia w kierunku niezależności od nauczyciela i sytuacji szkolnej¹¹. Na inne cechy autonomii zwraca uwagę Kinga Kuszak, jej zdaniem, pojęcie autonomii w literaturze pedagogicznej bywa zamiennie stosowane z terminem samodzielność i jest interpretowane m.in. jako: uzyskanie niezależności od otoczenia społecznego; zdolność do samoregulacji i samosterowania; określony poziom dojrzałości społecznej¹².

Warunki budowania autonomii i postawy autonomicznej

Z perspektywy nauczyciela budowanie autonomii ucznia można rozumieć jako częściowe, stopniowe przekazanie w ręce ucznia kontroli nad procesem uczenia się i sukcesywne przejmowanie przez niego odpowiedzialności za przebieg tego procesu¹³ i jego efekty.

W powszechnym odbiorze autonomia rozumiana jest jako niezależność od wpływów z zewnątrz, ale w sytuacjach edukacyjnych nie oczekujemy neutralizowania oddziaływań pedagogicznych. Autonomii uczącego się nie powinno się rozumieć jako ucieczki od wpływów dydaktycznych i wychowawczych nauczyciela, tylko jako zdolność przejmowania kierowania własnym procesem uczenia się. Zwykle odbywa się to na drodze przechodzenia od uczestniczenia przez ucznia

¹⁰ D. Little, L. Dam, *JALT98 special guest speakers. Learner autonomy: What and why*, 2002 <https://jalt-publications.org/tlt/articles/2377-jalt98-special-guest-speakers-learner-autonomy-what-and-why>, [dostęp: 18.11.2020].

¹¹ P. Benson, *The philosophy and politics of learner autonomy*, [w:] P. Benson, Ph. Voller (red.), *Autonomy and Independence in Language Learning*, London and New York 1997, 17, s. 18-34.; <https://researchers.mq.edu.au/en/publications/the-philosophy-and-politics-of-learner-autonomy-2>, [dostęp: 15.11.2020].

¹² K. Kuszak, *Dynamika rozwoju samodzielności dziecka w wieku przedszkolnym*, Poznań 2006.

¹³ M. Kolber, M. *Strategie uczenia się języka jako narzędzie w kształtowaniu autonomii ucznia*, „Forum Dydaktyczne” 2012, nr 9-10, s. 150-165.

w zaplanowanych i zorganizowanych przez nauczyciela sytuacjach edukacyjnych, następnie aktywnego w nich współuczestnictwa (wchodzenie w interakcje z nauczycielem i innymi uczniami), po współtworzenie zajęć/lekcji i partycypowanie w ich przebiegu (zgłaszanie własnych pomysłów, podpowiadanie rozwiązań), aż po podejmowanie decyzji dotyczących własnego uczenia się. Praca z uczniem zmierzająca w kierunku budowania jego autonomii jest procesem długotrwałym. Jest to działanie, które powinno być zintegrowane ze wszystkimi czynnościami organizowanymi i podejmowanymi przez nauczycieli w kontaktach z uczniami, a nie tylko tymi, odbywającymi się w ramach prowadzonych zajęć/lekcji. By realizować to zadanie, należy w sposób szczególny zwrócić uwagę na włączanie elementów świadomego uczenia się, na procesy planowania i sterowania własną nauką w sposób celowy, a nie przypadkowy oraz na umiejętność samoobserwacji i samokontroli podczas procesu uczenia się. Doświadczanie przez uczniów podmiotowości podczas własnej nauki będzie przekładało się na ich funkcjonowanie w szkole i poza nią.

Aby skutecznie prowadzić ucznia ku autonomii uczenia się, należy w projektowanych przez nauczycieli działaniach uwzględniać dobrze zdiagnozowane potrzeby ucznia i przyzwyczajać go do wyboru strategii uczenia się, z tych zaproponowanych przez nauczyciela lub podejmowania prób ich samodzielnego wypracowania. Amerykański dydaktyk Bary J. Zimmerman określił fazy samosterowania, czyli autonomii, którymi są:

- obserwacja własnego zachowania i przebiegu własnej nauki w odniesieniu do danego zadania,
- sformułowanie celów, które uczący się ma zamiar osiągnąć,
- wykorzystanie strategii – dobór odpowiedniej strategii do wykonania konkretnego zadania oraz sprawdzenie jej skuteczności poprzez samokontrolę i autoewaluację,
- przeprowadzenie ewentualnej modyfikacji w działaniu w oparciu o wykorzystane strategie i osiągnięte za ich pomocą efekty¹⁴.

¹⁴ B.J. Zimmerman, *Academic Studying and the Development of Personal Skill: A Self-Regulatory Perspective*, "Educational Psychologist" 1998, nr 33, s. 73-86, por. J. Targońska, *Jak badać autonomię uczących się?* „Języki Obce w Szkole” 2008, nr 6, s. 32-33.

Przedstawione fazy można uzupełnić o warunki, których spełnienie będzie jednoznaczne z zaliczeniem osoby do grona jednostek autonomicznych. Sformułował je Alfred Mele: brak wywoływania stanów motywacyjnych przez inne osoby; posiadanie własnego systemu wartości i przekonań; zdolność do refleksji nad własnym postępowaniem w oparciu o system wartości; samokontrola rozumiana jako zdolność działania zgodne z własnym osądem (decydowanie o tym, które działanie będzie najlepsze, mimo chęci postępowania w inny sposób)¹⁵.

Nauczyciel powinien mieć świadomość, na jakim etapie rozwoju autonomii znajduje się uczeń, ponieważ do każdego etapu tego procesu niezbędne jest dostosowanie właściwej strategii uczenia się.

Wśród autorów nie ma zgody na temat tego, czy należy autonomię traktować jako cechę, która u kogoś występuje lub nie, czy raczej jako właściwość stopniowalną. Obecnie przeważa stanowisko, zgodnie z którym autonomia stanowi właściwość stopniowalną, a jej optymalny poziom zależy od wieku uczniów, ich dotychczasowych doświadczeń związanych z nauką.

Autonomia umożliwia kształtowanie pozytywnej postawy ucznia wobec nauki, a ponadto znacznie wspomaga uczenie się, ponieważ skłania uczniów do samodzielności, motywuje do nauki. Postawa ta ma trójelementową strukturę – składa się z komponentu afektywnego, intelektualnego oraz zachowaniowego. Postawa preferowana przez uczącego się wyznacza bezpośrednio środowisko psychiczne, w którym będzie przebiegać konstruowanie wiedzy, nabywanie umiejętności. Decyduje również o dostatecznie spójnym, pozytywnym lub negatywnym podejściu do uczenia się oraz wskazuje na źródła zróżnicowanych wyników uzyskiwanych przez ucznia¹⁶.

Postawa to charakterystyczny sposób myślenia i postępowania implikowany określonym stosunkiem do danego obiektu, jest więc zawsze postawą wobec czegoś. Jak słusznie zauważa Weronika Wilczyńska mówiąc o autonomii danej osoby, „stosujemy elipsę, bowiem w rzeczywistości mamy tu na myśli jej autonomiczną postawę wobec określonego, domyślnego zakresu jej aktywności lub pewnego typu obiektów.

¹⁵ A.R. Mele, *Autonomous Agents: From Self-Control to Autonomy*, Oxford 2001.

¹⁶ A. Janowski, op. cit., s. 48-55.

Autonomii, z samej natury rzeczy, nie można i wręcz nie wypada nikomu narzucać – chodzi tu przecież o czyjaś osobistą postawę wobec określonego obiektu¹⁷.

Aby określić postawę reprezentowaną przez uczącego się jako autonomiczną, powinny być spełnione pewne wymagania. Pierwszym i niezbędnym warunkiem jest wewnętrzna motywacja, czyli podjęcie decyzji o tym, że inicjowany zostanie wysiłek, żeby opanować określony materiał. Posiadanie umiejętności organizowania własnej pracy, czyli zdolności planowania uczenia się oraz dokonywania obiektywnej oceny wyników uczenia się – stanowi kolejny warunek. Osoba ucząca się powinna być w stanie dokonywać świadomej analizy tego, czego się uczy, na czym ta nauka polega i w jaki sposób można zoptymalizować proces uczenia się. Niezbędna jest również umiejętność wyboru celów uczenia się i dostosowanie do nich swojej pracy. Koniecznym warunkiem jest również poznanie strategii kognitywnych, które umożliwiają uczenie się, polegające na przetwarzaniu informacji. Uczeń powinien stopniowo przejmować odpowiedzialność za własny proces uczenia się, co z kolei wiąże się z rozwinięciem zdolności rozwiązywania problemów, weryfikacji różnych strategii uczenia się i dokonania wyboru tej najbardziej skutecznej w danej sytuacji. Przejmowanie odpowiedzialności za uczenie się ma związek z cechami osobowości. Na pewno sprzyjają mu takie cechy jak samodyscyplina, samodzielność i inicjatywa, silna wola¹⁸. Cechami charakteryzującymi ucznia autonomicznego według Bimmel i Rampillon są: posiadanie własnych zainteresowań, potrzeb, własnego świata, które powinna respektować szkoła¹⁹.

Przedstawione i omówione czynniki, sprzyjające osiągnięciu autonomicznej postawy w procesie uczenia się, można uporządkować i wyodrębnić ich trzy zasadnicze grupy:

- czynniki kognitywne, dotyczące posiadanej wiedzy uczącego się na temat różnych strategii uczenia się i umiejętności ich użycia,
- czynniki motywacyjne, których rola polega na zainicjowaniu czynności uczenia się i jej kontynuowaniu,

¹⁷ W. Wilczyńska, *Autonomia a rozwijanie osobistej kompetencji komunikacyjnej*, „Języki Obce w Szkole” 2008, nr 6, s. 5.

¹⁸ J. Targońska, op. cit., s. 32-33.

¹⁹ P. Bimmel, U. Rampillon, op. cit.

- czynniki metakognitywne, odnoszące się do umiejętności planowania, kontrolowania i ewentualnego korygowania procesu uczenia się.

Idea autonomii w edukacji wczesnoszkolnej

Urzeczywistnienie koncepcji rozwoju autonomii u dziecka w młodszym wieku szkolnym jako nadrzędnej wartości edukacji jest problemem złożonym, ponieważ wiąże się ze szczególnym postrzeganiem dziecka i dzieciństwa. W naukach społecznych dzieciństwo przedstawiano długo jako indyferentny okres przygotowywania się do życia dorosłego. Dziecko traktowano jako słabe, zależne od dorosłych, niezdolne do pełnego uczestnictwa w życiu społecznym. Uważano, że dziecko jest w trakcie procesu stawania się dorosłym i wsparcie rozumiane jako kierowanie tym procesem uznawano za konieczne. Dopiero Elle Key²⁰ wniosła nowe spojrzenie na dziecko, które, jak stwierdza Maria Szczepska-Pustkowska, było przepełnione

głębokim szacunkiem dla osobowości i indywidualności dziecka, życzliwym zrozumieniem dla dziecięcego pragnienia wolności i jego aktywności w różnych dziedzinach i obszarach świata. Szczególnym przejawem dojrzałej i mądrej miłości do dziecka jest zasada, że nie może być ono niczyją własnością oraz że posiada swoje prawa (w tym prawo decydowania o własnym losie oraz do wyboru dróg i środków prowadzących je do szczęścia i wszechstronnego rozwoju (...))²¹.

Współcześnie w pedagogice dziecko jest przedstawiane jako osoba mająca swoje prawa, aktywna, dzięki relacjom włączająca się w życie społeczne i podejmująca współdziałania z rówieśnikami i dorosłymi, współkształtując siebie, innych i środowisko, w którym żyje.

W edukacji zinstytucjonalizowanej dziecko uwikłane jest w procesy, na które bądź nie ma wpływu, bądź ten wpływ ma ograniczony. Wobec dziecka funkcjonującego w roli ucznia podejmowane są działania

²⁰ E. Key, *Stulecie dziecka* (wstęp i tłum. I. Moszczeńska), Warszawa 1905.

²¹ M. Szczepska-Pustkowska, *Kategoria dziecka i dzieciństwa w nowożytnej myśli pedagogicznej*, [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Warszawa 2009, s. 87.

komunikacyjne, zabiegi dydaktyczne będące konsekwencją przyjętej koncepcji edukacji, które Dorota Klus-Stańska określa jako dyskursy i które, oprócz szczegółowego charakteryzowania, sprowadza do lakonicznych haseł oddających ich istotę: „Edukować to kierować”, „Edukować to akceptować”, „Edukować to organizować środowisko”, „Edukować to współpracować”, „Edukować to skłaniać do krytycznego angażowania się”²². Na styku teorii i praktyki nauczyciel albo bywa pozostawiony sam sobie, i niestety, w swych edukacyjnych działaniach jest zdezorientowany i często miota się między behawioryzmem a najnowszymi koncepcjami pedagogicznymi, nie znając ich źródeł i nie przewidując konsekwencji ich stosowania albo stosując pedagogiczną mimikrę postępuje tak, jak inni dokoła. Stąd uzasadnione jest pytanie, czy

nauczyciel reaktywny, poddający się (często z zapalem) manipulacji symbolicznej, zdezorientowany i zagubiony w teorii i kryjących się w nich założeniach, bezwolny w realizacji nawyków i przyzwyczajęń kulturowych – jednym słowem – niedojrzały zawodowo może podjąć trud identyfikacji sensów własnych działań, odrzucenia tych, które uzna za niewłaściwe i wypracowania takich, na których mu rzeczywiście zależy²³.

Odnalezienie się nauczyciela w tak zawikłanej sytuacji nie jest sprawą prostą.

Autonomia nie jest stałym atrybutem uczenia się, ale można stwarzać warunki i organizować sytuacje, które będą służyć doświadczeniu autonomii już w edukacji wczesnoszkolnej i tym samym sprzyjać jej rozwojowi. Poszukiwanie dróg prowadzących do budowania autonomii dziecka należy rozpocząć od kreowania przestrzeni edukacyjnej, w której możliwa będzie jej realizacja. Przestrzeń nie posiada żadnych ograniczeń, jest „dziełem na wskroś ludzkim”²⁴, jest w pełni otwarta i daje zanurzonym w niej uczestnikom nieskończone możliwości rozwoju, osiągnięcia celów i urzeczywistniania wartości. Taką przestrzeń Irina Surina nazywa edukacyjną i definiuje ją jako „względnie racjonalną, jednolitą konstrukcję uporządkowania życia społecznego, działalności społecznej opartej na subiektywno-objektywnej percepcji

²² D. Klus-Stańska, *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), op. cit., s. 46-78.

²³ D. Klus-Stańska, op. cit., s. 75.

²⁴ B. Jałowicki, *Spoleczne wytwarzanie przestrzeni*, Warszawa 2010, s. 11.

rzeczywistości społecznej, u podstaw której znajduje się system szkolnictwa i działalność edukacyjna²⁵. W takiej przestrzeni następuje transfer opanowanych umiejętności w nowe sytuacje oraz pojawia się możliwość odejścia od standardowych, schematycznych, algorytmicznych wzorów postępowania. Według Knuda Illerisa proces uczenia się powinien uwzględniać trzy wymiary: poznawczy, emocjonalny i społeczny. W koncepcji trzech wymiarów uczenia się uwzględnia się dwie kategorie warunków koniecznych w tym procesie: zewnętrzne i wewnętrzne. Pierwszą kategorię warunków tworzą określone rodzaje przestrzeni, w których odbywa się uczenie. Warunki te są istotne, ponieważ określają sytuacje uczenia się, które występują w codziennym życiu i stwarzają możliwości doświadczania sytuacji szeroko ukontekstowanych. Do drugiej kategorii warunków koniecznych zalicza się motywację do uczenia się oraz efekty interakcji z otoczeniem społecznym²⁶. Przestrzeń ta w edukacji wczesnoszkolnej powinna również spełniać elementarne wymagania, związane ze stwarzaniem sytuacji sprzyjających stymulowaniu rozwoju dziecka i wspierające poznawcze zmiany rozwojowe, które pozwolą na samodzielność ucznia w konstruowaniu osobistej wiedzy o rzeczywistości przy wykorzystaniu narzędzi kulturowych²⁷, w wyrażaniu własnych opinii, czy podejmowaniu decyzji.

Uczeń od początku swojej nauki w szkole powinien mieć poczucie, że w uczeniu się najwięcej zależy od niego. Podmiotowe traktowanie ucznia, dostrzeganie jego potrzeb, dopuszczanie do podejmowania decyzji dotyczących siebie i własnego uczenia się, zachęcanie do stosowania własnych pomysłów w rozwiązywaniu zadań czy problemów, szukania niestandardowych strategii postępowania – tego typu działania powinny budować przeświadczenie dziecka, że jest indywidualnością, ważną osobą i ma swoje prawa. Dobrze jest, gdy dziecko ma okazję poznać konsekwencje swoich działań i decyzji – ponieść porażkę, popełnić błąd – i wypracować sposoby radzenia sobie z nimi.

²⁵ I. Surina, *Rozważania o przestrzeni edukacyjnej – od teorii do praktyki edukacyjnej*, [w:] I. Surina (red.), *Przestrzeń edukacyjna wobec wyzwań i oczekiwań społecznych*, Kraków 2010, s. 14-24.

²⁶ K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*, Wrocław 2006.

²⁷ B. Dudel, M. Głoskowska-Sołdatow, *Kompetencje matematyczne i naukowo-techniczne w edukacji wczesnoszkolnej – studium empiryczne*, Toruń 2020.

Rozwojowi autonomii służą interakcje międzyludzkie (z jedną osobą, grupą), co prowadzi do uczenia się współpracy i we współpracy. Uczeń potrzebuje konfrontowania się z innymi w różnych sytuacjach związanych z uczeniem się, po to, by identyfikować własne właściwości, swój styl działania, ale również w celu odbioru informacji zwrotnych, które pozwolą poznać sądy go określające i sposób odbierania go przez innych. Stanowią one punkt odniesienia w budowaniu własnej autonomii. Poza tym rozwój dziecka wymaga nie tylko stymulującego środowiska (otoczenia, które wzbudza jego ciekawość, rozwija zainteresowania i pasje), utrzymywania odpowiednich relacji, ale również wsparcia innych. Takie wsparcie uczniowie otrzymują od swego nauczyciela, który odgrywa wielką rolę w autonomicznym uczeniu się dzieci w młodszym wieku szkolnym. Warunkiem wyjściowym współdziałania nauczyciela i uczniów jest oparcie relacji na obustronnym akceptowaniu celu uczenia się jako wspólnego. Współpraca nauczycieli i uczniów podporządkowana jest przede wszystkim korzyściom edukacyjnym poprzez budowanie środowiska wsparcia – wymiany doświadczeń, czy pomocy w trudnych sytuacjach. Nie powinna w tych relacjach pojawiać się ze strony nauczyciela nadmierna kontrola, chęć instruowania, narzucanie swoich zasad, czy wizji współdziałania, dominować powinno poszukiwanie różnych form współpracy symetrycznej, jak: aktywność równoległa, wzajemne naśladowanie, współdziałanie²⁸. Poprzez naukę zorientowaną na autonomię ucznia można osiągnąć takie cele, jak samodzielność, zaufanie we własne siły i poczucie odpowiedzialności, ale przede wszystkim przygotowywanie do samodzielności w uczeniu się tworzy podstawę rozwijania wszystkich kompetencji ucznia. Będzie to możliwe, jeżeli w klasie zapanuje przyjazna uczniom atmosfera – raczej współpracy niż współzawodnictwa, niski poziom lęku, szczerowość w interakcjach z nauczycielem, uznawanie prawa do różnych poglądów i ocen, wzajemny szacunek i życzliwość.

²⁸ J. Sajdera, *Współdziałanie jako forma wspólnego uczenia się*, [w:] E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, Bydgoszcz 2008.

Podsumowanie

Proces rozwijania autonomii dziecka w edukacji wczesnoszkolnej często odbiega od wypracowanych teoretycznych koncepcji. Wiąże się to z kilkoma kwestiami związanymi – z jednej strony – z właściwościami psychorozwojowymi podmiotów, wobec których kierowane są zabiegi, mające budować autonomię, z drugiej – wynikają z braku pewności nauczycieli klas I-III, co do słuszności podejmowanych działań i decyzji. Są to m.in.:

- obawy przed utratą przez uczniów poczucia komfortu psychicznego związanego z doświadczaniem przez nich porażek na skutek autonomicznego uczenia się (co wiąże się z niedocenianiem przez nauczycieli roli błędu uczniowskiego w procesie uczenia się);
- przekonanie, że dzieci w młodszym wieku szkolnym nie posiadają w wystarczającym stopniu opanowanego instrumentarium, pozwalającego na samodzielne uczenie się i brak zaufania do metakognitywnych zdolności/umiejętności dzieci;
- potrzeba kontroli poczynań uczniowskich wynikająca ze źle pojętej odpowiedzialności za efekty uczenia się oraz fetyszyzowania podstawy programowej, konieczność realizacji której przesłania dobrze pojęty interes ucznia i krępuje swobodę nauczyciela;
- niezdawanie sobie sprawy z cienkiej granicy między kontrolą uczniów w zakresie uczenia się a ich zniewoleniem.

Przyglądając się realiom polskiej szkoły, należy odpowiedzieć sobie na pytanie, czy idea autonomii ucznia jest urzeczywistniana, czy może nadal znajduje się w sferze postulatów i deklaracji, za którymi stoi niepoohamowana chęć kontroli ze strony nauczycieli wszystkiego, co jest związane z przebiegiem procesu uczenia się i milcząca zgoda na ograniczanie wolności i autonomii ucznia w tym zakresie, szczególnie w odniesieniu do uczniów w młodszym wieku szkolnym.

Magdalena Bartoszewicz

ORCID: 0000-0003-1562-3625

DOI: 10.15290/dhmgz.02.2022.13

Wspieranie autonomii dzieci przez rodziców w percepcji uczniów w młodszym wieku szkolnym

Parents Supporting Children's Autonomy: the Perception of Younger School Age Pupils

STRESZCZENIE: Badania miały na celu poznanie poziomu wspierania autonomii dzieci przez rodziców w percepcji uczniów w młodszym wieku szkolnym. W tym celu wykorzystano Skalę Percepcji Rodziców. Badania były prowadzone w kilku szkołach podstawowych funkcjonujących na terenie województwa podlaskiego (N=402). Zaprezentowano odpowiedzi uczniów, opisujące podejście ich rodziców m.in. do karania dziecka, podejmowania przez dziecko decyzji, popełniania przez dziecko błędów. Analiza wyników badań wykazała, że dzieci oceniły wspieranie autonomii przez swoich rodziców na przeciętnym poziomie.

SŁOWA KLUCZOWE: autonomia dzieci, młodszy wiek szkolny, wpieranie autonomii przez rodziców

ABSTRACT: The aim of the study was to examine the level of parents' support for children's autonomy in the perception of younger school age pupils. For this purpose, the Perception of Parents Scale was used. The research was conducted in few primary schools in the region of Podlasie (N=402). The article presents pupils' descriptions of their parents' approach to: punishing a child, the child making decisions, the child making mistakes, and other important areas. The results of the research show that in the perception of younger school age pupils, parents support for their kids' autonomy is on an average level.

KEYWORDS: children's autonomy, younger school age, supporting autonomy by parents

Między godnością a zniewoleniem... niewątpliwie zestawienie tych dwóch skrajnych słów skłania do refleksji nad sytuacją człowieka w świecie. Szczególnie interesująca jest sytuacja dziecka jako jednostki ludzkiej w najwcześniejszej fazie rozwoju. Dzieciństwo jest pierwszym okresem w życiu każdego człowieka i jest związane głównie z domem i rodziną, a w dużej mierze jakość dzieciństwa zależy od jakości życia rodziny¹. Wpływy różnych środowisk często pomagają młodemu człowiekowi w rozwoju i funkcjonowaniu. Jednak zdarza się też, że niekiedy zaburzają, utrudniają prawidłowy rozwój². Godność człowieka wyraża się w poczuciu własnej wartości i szacunku do samego siebie, a także szacunku ze strony innych osób³. Godność związana jest również z realizowaniem siebie jako człowieka i może się przejawiać w wolności i działaniu w określony sposób⁴. Zniewolenie można rozpatrywać jako pozbawienie człowieka godności i wolności. Biorąc pod uwagę fakt, że dziecko podlega opiece oraz oddziaływaniom rodziców i to oni są za nie odpowiedzialni, warto przywrócić mu godność i zniewoleniu dziecka w odniesieniu do jego sytuacji rodzinnej. Szczególnie interesujący jest dla mnie aspekt autonomii dziecka, która z godnością posiada wspólny wątek, jakim jest wolność. Autonomia definiowana jest jako

niezależność jednostki od kogoś lub czegoś, zdolność do odpowiedzialnego kierowania swoim zachowaniem, dokonywania wyboru z własnych i cudzych potrzeb (...), wartość, potrzeba, prawo i przywilej do budowania niepowtarzalnego kształtu własnej osoby i osobistej wersji swojego życia⁵.

Wyróżnia się różne rodzaje autonomii, m.in.:

- zewnętrzna – możliwość wyboru działania w świecie;
- wewnętrzna – możliwość wyboru kierunków myślenia, wyobrażania i przypominania;

¹ J. Żebrowski, *O godności i prawach dziecka*, „Studia gdańskie. Wizje i rzeczywistość” 2009, nr 6, s. 27.

² M. Jankowska, *Sposoby rozwiązywania kryzysów w teorii psychospołecznego rozwoju E.H. Eriksona w aspekcie rozwoju człowieka i zdrowia psychicznego oraz zaburzeń w rozwoju*, „Fidest et Ratio” 2017, t. 4, nr 32.

³ G. Grzybek, *Etyka rozwoju a wychowanie*, Rzeszów 2010, s. 46.

⁴ M. Piechowiak, *Filozofia praw człowieka. Prawa człowieka w świetle międzynarodowej ochrony*, Lublin 1999, s. 347.

⁵ K. Obuchowski, *Autonomia człowieka*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, Warszawa 2003, s. 244.

- zewnątrzpochodna – pochodzące ze środowiska przyzwolenie na realizację autonomii;
- behawioralna – dokonywanie wyborów sposobów postępowania niezależnie od oczekiwań i oceny innych;
- poznawczo-ewaluatywna – związana z ponoszeniem odpowiedzialności za swoje zachowanie;
- instrumentalna – umiejętność radzenia sobie w różnych obszarach życia społecznego⁶.

Według stadiów rozwoju psychospołecznego E. H. Eriksona, autonomia kształtuje się w okresie wczesnego dzieciństwa, przypadającego na 2.-3. rok życia dziecka i rozwija się poprzez stopniowe przejmowanie przez dziecko kontroli nad sobą i swoim zachowaniem⁷. Jest to drugie stadium rozwojowe, któremu towarzyszy kryzys dotyczący autonomii *versus* wątpienia i wstydu⁸. Ponadto, właśnie w tej fazie, dzięki oddziaływaniom różnych środowisk, szczególnie rodzinnego oraz interakcji z rodzicami, dziecko uczy się swoich praw, obowiązków, zasad zachowania. Nabywa także pewną dozę samodzielności oraz próbuje sprostać wymaganiom środowiska⁹. Kształtującej się autonomii sprzyjają nowe umiejętności, jakie dziecko nabywa w tym okresie życia, takie jak: mowa, umiejętność spożywania posiłków, sprawność w poruszaniu się oraz wzrastająca zdolność samokontroli¹⁰. Kształtowanie i rozwój autonomii mogą być wspomagane przez rodziców, opiekunów dziecka, którzy sami cechują się niezależnymi i autonomicznymi postawami oraz wykazują się akceptacją i cierpliwością w stosunku do dziecka, stwarzając mu okazje do eksperymentowania z otoczeniem i samym sobą, stawiając przy tym jednocześnie odpowiednie zasady i granice¹¹. Z biegiem lat u dziecka wzrasta świadomość własnej autonomii. Młody człowiek przestaje być bezrefleksyjny pod względem podporządkowania się woli rodziców, ponadto zaczyna dostrzegać także obecność

⁶ Ibidem.

⁷ J. Karbowniczek, *Mały leksykon pedagoga wczesnoszkolnego*, Warszawa 2014, s. 36.

⁸ M. Jankowska, op. cit., s. 51.

⁹ Ibidem, s. 51.

¹⁰ A. I. Brzezińska, K. Appelt, B. Ziółkowska, *Psychologia rozwoju człowieka*, Sopot 2015, s. 206.

¹¹ H. Sęk, *Spoleczna psychologia kliniczna*, Warszawa 1998, s. 61.

rówieśników oraz ich odrębność w zakresie sposobów myślenia i działania¹². Pomimo tego, że aktywność, samodzielność, poczucie sprawstwa u dziecka się zwiększa, z drugiej strony musi ono zaakceptować swoją zależność od otoczenia¹³. W kształtowaniu autonomii dziecka bardzo ważne jest podejście rodziców. Dziecko potrzebuje z ich strony wsparcia, akceptacji, pochwały, natomiast zachowania takie jak wyręczenie dziecka, krytyka i brak wiary w jego siły nie sprzyjają kształtowaniu autonomii. Tego typu zachowania mogą być przykładem zniewolenia dziecka przez rodziców.

Nieprawidłowy przebieg tej fazy ma wpływ na późniejsze fazy rozwojowe jednostki, kiedy zawstydzone dziecko wyrasta na osobę niewierzącą w swoje możliwości, niepotrafiącą podejmować samodzielnie decyzji, albo przeciwnie – zbyt pewną siebie, arogancką i niepotrafiącą przystosować się do otoczenia i szanować zasad społecznego funkcjonowania¹⁴.

Celem oddziaływań środowiska rodzinnego jest stworzenie dziecku warunków do kształtowania pełnej, zdrowej osobowości, co jest podstawą bycia świadomą siebie i swoich potrzeb osobą, gotową do funkcjonowania z innymi ludźmi¹⁵. Podkreśla się, że autonomia jest jednym z głównych celów działalności wychowawczej¹⁶. Najbardziej odpowiednie dla rozwoju dziecka jest demokratyczne podejście rodziców, które przejawia się w dawaniu dziecku swobody, jednak przy zachowaniu pewnych ograniczeń i zasad społecznych nabywanych wraz z socjalizacją¹⁷. Osoby, których autonomia była odpowiednio wspierana wykazują się lepszą umiejętnością oceny swoich zachowań i postaw¹⁸. Warto podkreślić, że autonomia nie jest wykluczeniem zależności od innych

¹² A.I. Brzezińska, K. Appelt, B. Ziółkowska, op. cit., s. 184.

¹³ M. Jankowska, op. cit., s. 51.

¹⁴ Ibidem, s. 52.

¹⁵ J. Matejczuk, *Rozwój dziecka, wiek przedszkolny*, t. 2, [w:] A.I. Brzezińska (red.), *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela*, Warszawa 2014, s. 8.

¹⁶ J. Karbowniczek, op. cit., s. 36.

¹⁷ A. Lasota, *Responsywność opiekuna a poczucie autonomii dziecka we wczesnym dzieciństwie*, *Nauki o wychowaniu*, „Studia Interdyscyplinarne” 2017, nr 2(5), s. 98.

¹⁸ E.L. Deci, R.M. Ryan, *The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior*, „Psychological Inquiry” 2000, nr 11, (4), s. 227-268.

ludzi, ale daje możliwość dokonywania wyboru¹⁹. Pojęcie autonomii w odniesieniu do dziecka pozwala poddać refleksji wyobrażenie, kim ono jest w relacji z dorosłym oraz jakimi cechami dorosły je opisuje. Czy jest zależne, bierne, a może samodzielne i zdolne do podejmowania inicjatywy? Pojęcie autonomii skłania do analizy przejawianego przez dorosłego stosunku do dziecka. Wiem, czego dziecko potrzebuje, czy może uczyć się jego potrzeb poprzez obserwację i słuchanie²⁰? Warto też podkreślić, że „fakt sprawowania opieki nad dziećmi nie upoważnia dorosłych do ograniczania ich autonomii czy wolności, do wykluczania dzieci z życia społecznego, pytania się o ich opinię, czy możliwości podejmowania przez nie decyzji”²¹. Podsumowując, „autonomia wynika z uznania czyjegoś prawa do pewnej niezależności oraz swobody w kwestii samookreślenia się”²².

Na przełomie 2016 i 2017 roku wśród 120 rodziców dzieci między 1. a 4. rokiem życia zostały przeprowadzone badania dotyczące m.in. postaw rodziców wobec rozwoju dziecka. Autorką badań jest Agnieszka Lasota z Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Wyniki tych badań wykazały, że dla ponad 80% badanych rodziców rozwijanie i kształtowanie poczucia autonomii dziecka jest najważniejsze. W swoich odpowiedziach rodzice wymieniali zapewnienie warunków do poznawania świata, rozumienie potrzeb i pragnień, szanowanie wolności i wyborów dzieci oraz demokratyczne podejście jako czynniki wpływające na rozwój autonomii dziecka²³. W literaturze podkreśla się znaczenie „towarzyszenia w rozwoju” dziecka, polegającego na tym, aby od pierwszych dni życia dziecka być na tyle blisko, by móc je wspierać, a jednocześnie na tyle daleko, by nie przeszkadzać²⁴. Podczas wspierania rozwoju autonomii zwraca się uwagę na kwestie

¹⁹ E. Wojtowicz, *Motywowanie do szczęścia poprzez wspieranie autonomii dziecka – perspektywa autodeterminacji*, „Kwartalnik Naukowy” 2014, nr 3, s. 29.

²⁰ L. Telka, *Wspieranie autonomii małego dziecka w placówce – wychowanek i wychowawca*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2012, nr 4 (19), s. 6-20.

²¹ E. Lewandowska, *Edukacja obywatelska – edukacja demokratyczna – edukacja dla zrównoważonego rozwoju* [w:] J. Bałachowicz i in. (red.), *Zrozumieć uczenie się. Zmienić wczesną edukację*, Warszawa 2017, s. 141-166.

²² M. Głoskowska-Soldatow, *Motywacja do uczenia się uczniów w młodszym wieku szkolnym*, Warszawa 2016, s. 44.

²³ A. Lasota, op. cit., s. 22.

²⁴ L. Telka, op. cit., s. 6-20.

takie jak obecność dorosłego, polegająca na darzeniu dziecka szacunkiem, zaufaniem oraz stwarzaniu poczucia bezpieczeństwa, a także zachęcaniu dziecka do podejmowania inicjatywy i pozwalaniu na konfrontowanie się z trudnościami²⁵. Ponadto, bardzo ważne jest stwarzanie warunków do tego, aby dziecko mogło mieć poczucie własnego sprawstwa oraz mogło dokonywać wyborów w sprawach, które często dorosłym wydają się błahe, np. wybór ubrań, książek do czytania²⁶. Można stwierdzić, że skutecznym typem rodzica jest taki rodzic, który zadaje dziecku pytania, przedstawia możliwe wybory, pozwala, by odczuło, czym jest odpowiedzialność oraz uczy podejmowania decyzji jeszcze przed wejściem w okres dojrzewania²⁷. Na rozwój autonomii dziecka korzystnie będzie wpływało stworzenie relacji opartej na otwartości, dialogu, akceptacji oraz współdecydowaniu²⁸.

Opisując zagadnienie autonomii, warto wspomnieć o teorii wychowania moralnego, o której pisał pedagog kultury Sergiusz Hessen. Autor ten uważał, że rozwinięcie w człowieku wolności jest zadaniem wychowania moralnego. W koncepcji tej wychowanie przedstawia się jako drogę od anomii, czyli istnienia pozbawionego prawa, poprzez heteronomię, rozumianą jako posłuszeństwo prawu nadanemu z zewnątrz, do autonomii, czyli posłuszeństwa prawa pochodzącego z własnego wyboru. Anomia przypisana jest do wieku przedszkolnego i wyraża się głównie w zabawie, która cechuje się brakiem stałości i prawidłowości. Dlatego też ważne jest zorganizowanie jej w taki sposób, aby stanowiła ona przejście do pracy. W związku z tym, dziecko powinno doprowadzać swoją zabawę do końca i tym sposobem przyzwyczajając się do dążenia w swych czynnościach do określonego celu²⁹. Podsumowując, na tym etapie dzieckiem nie kierują normy ustanowione odgórnie, ale jego chwilowe zachcianki, a w miarę

²⁵ A. Contrepolis, *Penser l'autonomie*, „Métiers de la petite enfance” 2003, t. 9, nr 91, s. 17-20.

²⁶ K. Appelt, *Wiek poniemowłęcy. Jak rozpoznać potencjał dziecka?*, [w:] A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, Gdańsk 2005.

²⁷ L. Smółka, *O odpowiedzialności u dzieci*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2018, nr 2 (12), s. 94.

²⁸ A. Olczak, *Uczenie się demokracji od dzieciństwa – kaprys czy potrzeba współczesności?*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2015, nr 4 (31), s. 92-100.

²⁹ L. Chmaj, *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa 1963, s. 391-394.

rozwoju dziecka anomia jest przewyżczana przez heteronomię, która jest kolejnym etapem w drodze do rozwoju autonomii³⁰. Heteronomia, czyli wychowanie szkolne, gdzie zadaniem szkoły jest kształcenie w dziecku poczucia prawa i świadomości społecznej. Nauczyciel powinien stawiać dzieciom konkretne i życiowo przydatne zadania. Przy okazji wychowania szkolnego, S. Hessen pisał także o karze mającej na celu wykształcenie w uczniu poczucia przedmiotowej powinności. W okresie szkolnym, kara powinna być formą aktu prawnego, a także przywilejem sądu koleżeńskiego³¹. Heteronomia jako etap pośredni w dążeniu od anonii do autonomii, oznacza poddanie się normom ustalonym przez nauczyciela³². Wreszcie, ostatnim etapem wychowania moralnego jest autonomia, czyli wolne samokształcenie na terenie pozaszkolnym. Wtedy to jednostka urzeczywistnia w sobie ideał wolności wewnętrznej, poszukuje swojej indywidualności i stara się rozwiązać dla siebie zagadnienie autonomii³³. Autonomia jako posłuszeństwo prawu, które człowiek sobie „nadał” w wyniku wyboru przez osobowość i ustalenia nadosobowej wartości, różni się zarówno od heteronomii, tj. posłuszeństwa prawu „nadanemu”, człowiekowi z zewnątrz przez innych, jako też od anonii, tj. istnienia bezprawnego³⁴.

Temat autonomii dziecięcej jest niezwykle interesujący, a niestety w wielu aspektach nieodkryty, dlatego też chcąc uzupełnić lukę w tym obszarze wiedzy, postanowiłam podjąć badania, których wyniki pozwolą zobaczyć, w jakim stopniu oraz w jakich obszarach, w perspektywie uczniów, rodzice wspierają ich w stawianiu się autonomiczną jednostką. Jest to temat ważny ze społecznego punktu widzenia, ponieważ może dostarczyć ważnych informacji pedagogom, nauczycielom i rodzicom. Wyniki badań mogą wskazać obszary, w których należałoby uświadomić rodziców oraz nauczycieli w zakresie wspierania autonomii i jej znaczenia dla rozwoju dziecka.

Badania zostały przeprowadzone w ramach seminarium magisterskiego prowadzonego przez dr hab. Janinę Uszyńską-Jarmoc, prof. UwB w latach 2018–2020 na Wydziale Nauk o Edukacji Uniwersytetu

³⁰ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001, s. 26.

³¹ L. Chmaj, op. cit., s. 391-194.

³² W. Okoń, op. cit., s. 127.

³³ L. Chmaj, op. cit., s. 391-194.

³⁴ S. Hessen, *Podstawy pedagogiki. Dzieła wybrane*, t. 1, Warszawa 1997, s. 125.

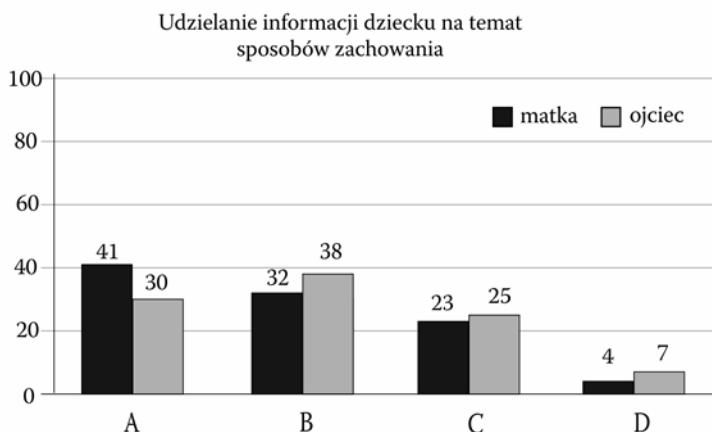
w Białymstoku. W badaniach wzięło udział 402 uczniów w młodszym wieku szkolnym ze szkół podstawowych funkcjonujących na terenie województwa podlaskiego. Narzędziem, które wykorzystano do badań była *Skala Percepcji Rodziców*³⁵ składająca się z dwudziestu dwóch zestawów opisów dotyczących zachowań rodziców w zakresie ich zaangażowania w wychowanie oraz wspierania przez nich autonomii dziecka. Połowa z nich była opisem zachowań matek, druga połowa – ojców. Na potrzeby tego artykułu zostały wybrane tylko wyniki i odpowiedzi uczniów, w których oceniali wspieranie przez rodziców autonomii. *Skala Percepcji Rodziców* zawiera opisy zachowań rodziców, takie jak m.in.: „A. Niektóre mamy zawsze mówią swoim dzieciom, co mają robić, B. Niektóre mamy czasami mówią swoim dzieciom, co mają robić, C. Niektóre mamy czasami pozwalają dziecku decydować, co chce robić, D. Niektóre mamy zawsze pozwalają dziecku decydować, co chce robić”, „A. Niektórzy ojcowie zawsze tłumaczą swoim dzieciom, jak należy się zachowywać, B. Niektórzy ojcowie czasami tłumaczą swoim dzieciom, jak należy się zachowywać, C. Niektórzy ojcowie są czasami groźni, po to, aby ich dzieci były grzeczne, D. Niektórzy ojcowie są zawsze groźni po to, aby ich dzieci były grzeczne”³⁶. Każdej odpowiedzi była przypisana odpowiednia liczba punktów, których suma po zliczeniu wskazywała na poziom wspierania autonomii dziecka przez rodziców. Przyступując do badania, dzieci zostały poproszone o zastanowienie się i wybranie tego opisu, który najbardziej pasuje do jego rodzica. Zgodnie z tematem artykułu wyszczególnioną zmienną jest wspieranie autonomii dziecka przez rodziców. Wskaźnikami natomiast są:

- udzielanie informacji dziecku na temat sposobów zachowania;
- reakcje rodziców na odkładanie zadań w czasie przez dziecko;
- częstotliwość karania dziecka;
- podejmowanie decyzji za dziecko;
- reakcje na popełnianie błędów przez dziecko;
- reakcje rodziców na słabe wyniki w szkole.

³⁵ W. S. Grolnick, E. L. Deci, R. M. Ryan, *The Inner Resources for School Performance: Motivation Mediators of Children's Perception of Their Parents*, „Journal of Education Psychology” 1997, nr 83(4), s. 508-517.

³⁶ Ibidem.

Wykres 1. Postrzeganie przez uczniów wspierania autonomii przez matkę i przez ojca w zakresie sposobu zachowania dziecka



Legenda:

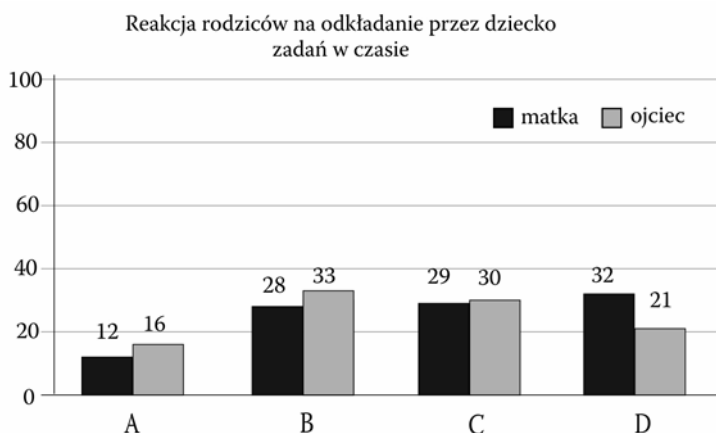
- A. Niektóre mamy/niektórzy ojcowie **zawsze tłumaczą** swoim dzieciom, jak należy się zachowywać.
- B. Niektóre mamy/niektórzy ojcowie **czasami tłumaczą** swoim dzieciom, jak należy się zachowywać.
- C. Niektóre mamy/niektórzy ojcowie **czasami są groźne/groźni**, po to, aby ich dzieci były grzeczne.
- D. Niektóre mamy/niektórzy ojcowie **zawsze są groźne/groźni**, po to, aby ich dzieci były grzeczne.

Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie wyników badań zauważa się, że zarówno matki, jak i ojcowie rozmawiają ze swoimi dziećmi na temat sposobów zachowania (por. wykres 1). Zdarza się, że niektórzy rodzice swoim groźnym zachowaniem próbują wymusić posłuszeństwo u swoich dzieci (por. wykres 1). Tłumaczenie dziecku, jak należy się zachowywać stwarza możliwość zapoznania dzieci z obowiązującymi społecznie zasadami i granicami, jakie obowiązują w społeczeństwie, i których z różnych powodów nie należy łamać i przekraczać. Niektóre sytuacje wymagają odpowiedniego zachowania, dlatego w tej kwestii rolę rodziców jest wyjaśnienie dziecku, w jaki sposób oraz dlaczego należy się zachować tak a nie inaczej. Dzięki temu dzieci mogą poznawać zasady społeczne, a co za tym idzie świadomie kierować swoim zachowaniem w różnych sytuacjach. Dziecko może eksperymentować ze sobą i z otaczającym je środowiskiem oraz podejmować różne interakcje, ale mając przy tym określone odpowiednie zasady i granice. Odpowiedzi większości uczniów wskazują na to, że być może ich rodzice zawsze lub czasami tłumacząc dziecku, jak należy się zachowywać, stwarzają przy tym

warunki do eksperymentowania z otoczeniem, ale z zachowaniem pewnych ograniczeń w zależności od sytuacji. Rozmowa z dzieckiem zamiast wzbudzania w nim strachu swoim zachowaniem może być przejawem demokratycznego podejścia rodziców, co korzystnie wpływa na rozwój autonomii dziecka.

Wykres 2. Postrzeganie przez uczniów wspierania autonomii przez matkę i przez ojca w zakresie odkładania zadań w czasie przez dziecko



Legenda:

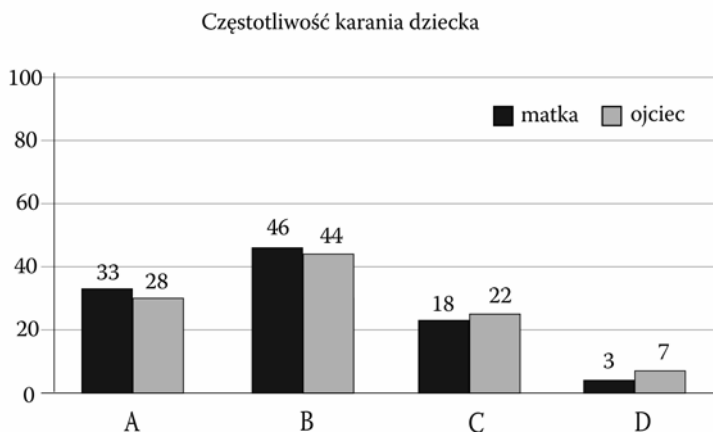
- A. Niektóre mamy/niektórzy ojcowie **zawsze złością się**, jeżeli ich dzieci nie robią od razu tego, co powinny.
- B. Niektóre mamy/niektórzy **czasami złością się**, jeżeli ich dzieci nie robią od razu tego, co powinny.
- C. Niektóre mamy/niektórzy ojcowie **czasami próbują zrozumieć**, dlaczego ich dzieci nie robią od razu tego, co powinny.
- D. Niektóre mamy/niektórzy ojcowie **zawsze próbują zrozumieć**, dlaczego ich dzieci nie robią od razu tego, co powinny.

Źródło: opracowanie własne.

Autonomia to niezależność, a niezależność wiąże się m.in. z zarządzaniem swoim czasem, planowaniem wykonania różnych zadań. Porównując wyniki badań w zakresie reakcji rodziców na odkładanie zadań w czasie przez dziecko, można stwierdzić, że matki są nieco bardziej niż ojcowie, wyrozumiałe w takich sytuacjach (por. wykres 2). Odkładanie przez dziecko zadań w czasie może wynikać z kilku powodów, takich jak zmęczenie, brak chęci, brak motywacji. Może być również tak, że dziecko chce po prostu zorganizować swój czas w inny sposób. W takich sytuacjach wyrozumiałość rodziców jest

ważna. Dziecko, jako kształtująca się autonomiczna jednostka, ma prawo do zarządzania własnym czasem, dlatego warto mu na to pozwolić. W przypadku, gdyby wystąpiły problemy, takie jak odkładanie obowiązków na ostatnią chwilę, powstawanie zaległości, warto porozmawiać o tym z dzieckiem i pomóc mu zorganizować czas, np. poprzez wspólne stworzenie planu dnia.

Wykres 3. Postrzeganie przez uczniów wspierania autonomii przez matkę i przez ojca w zakresie karania dziecka



Legenda:

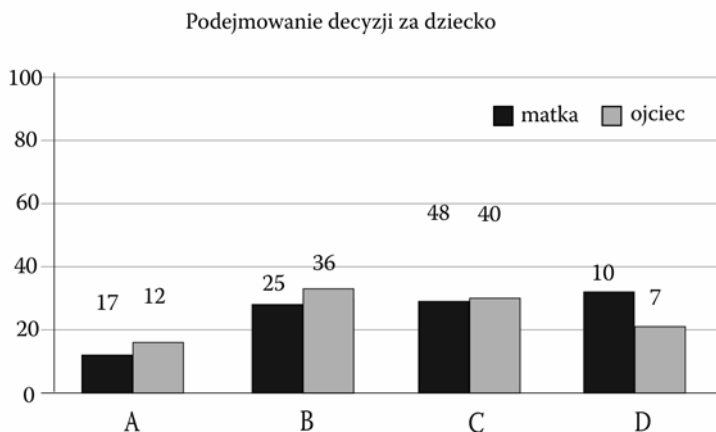
- A. Niektóre mamy/niektórzy ojcowie **nigdy nie karzą dziecka**, ale zawsze mówią im, co zrobiło źle.
- B. Niektóre mamy/niektórzy ojcowie **prawie nigdy nie karzą dziecka**, ale zazwyczaj mówią mu, co zrobiło źle.
- C. Niektóre mamy/niektórzy ojcowie **zazwyczaj karzą dziecko** i nie rozmawiają z nim o tym, co zrobiło źle.
- D. Niektóre mamy/niektórzy ojcowie **zawsze karzą dziecko** i nie rozmawiają z nim o tym, co zrobiło źle.

Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie analizy wyników badań wyraźnie widać, iż w percepcji uczniów najwięcej matek i ojców prawie nigdy lub nigdy nie karze swoich dzieci (por. wykres 3). Analizując odpowiedzi uczniów, można skłaniać się ku stwierdzeniu, że większość rodziców nie jest zwolennikami stosowania kar (por. wykres 3). Jest to optymistyczny wynik, ale mimo wszystko należy podkreślić, że zdarzają się rodzice, którzy stosują kary wobec swoich dzieci (por. wykres 3). Zastanawiające jest to, jakiego rodzaju kary stosują rodzice – cielesne, nagany słowne czy

może zakazy lub tzw. szlabany na lubiane przez dziecko aktywności. Poglądy na temat stosowania kar wobec dziecka są podzielone. Ma to swoich przeciwników, jak i zwolenników. Kary cielesne, czy przemoc słowna zdecydowanie nie powinny mieć miejsca, ponieważ odbierają dziecku godność. Zastanawiające jest to, z powodu jakich zachowań dzieci rodzice stosują kary. W przypadku niewłaściwych zachowań na pewno warto, aby rodzice porozmawiali z dzieckiem na temat konsekwencji jego zachowania oraz sposobu, w jaki dziecko może poprawić swoje zachowanie.

Wykres 4. Postrzeganie przez uczniów wspierania autonomii przez matkę i przez ojca w zakresie podejmowania przez dziecko decyzji



Legenda:

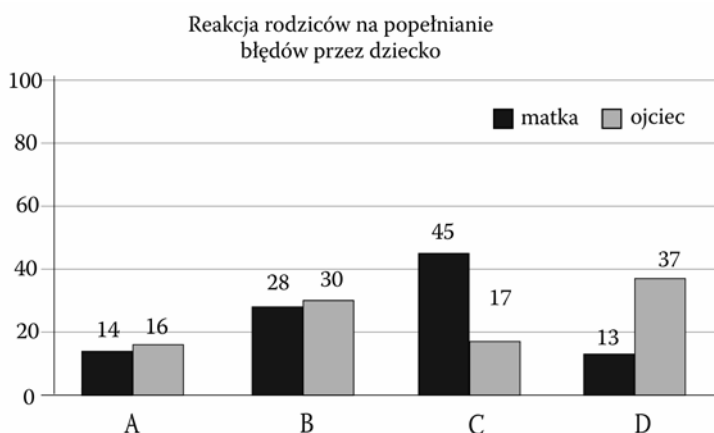
- A. Niektóre mamy/niektórzy ojcowie **zawsze mówią swoim dzieciom**, co mają robić.
- B. Niektóre mamy/niektórzy ojcowie **czasami mówią swoim dzieciom**, co mają robić.
- C. Niektóre mamy/niektórzy ojcowie **czasami pozwalają dziecku decydować**, co chce robić.
- D. Niektóre mamy/niektórzy ojcowie **zawsze pozwalają dziecku decydować**, co chce robić.

Źródło: opracowanie własne.

Jednym z aspektów stawania się autonomiczną jednostką jest umiejętność samodzielnego podejmowania decyzji. Jak wykazała analiza wyników badań, najwięcej matek i ojców czasami pozwala dziecku decydować o tym, co chce robić (por. wykres 4). Jest to optymistyczny wynik, ponieważ podejmowanie decyzji przez dziecko pozwala mu rozwijać poczucie sprawstwa, dostrzec konsekwencje własnych zachowań, a tym samym rozwija autonomię. Sytuacje, w których rodzic

podejmuje decyzje za dziecko mogą wynikać z troski o jego dobro, z przekonania, że rodzic wie lepiej. Owszem, w niektórych sytuacjach to rodzic musi podjąć decyzję, jednak mimo wszystko warto z dzieckiem porozmawiać o znaczeniu takiej decyzji, o powodach jej podjęcia oraz konsekwencjach, jakie ze sobą niesie. Chcąc kształtować podmiotowość i autonomię dziecka, w niektórych sytuacjach warto pytać dziecko o zdanie, a w niektórych pozwolić mu dokonać wyboru.

Wykres 5. Postrzeganie przez uczniów wspierania autonomii przez matkę i przez ojca w zakresie popełniania błędów przez dziecko



Legenda:

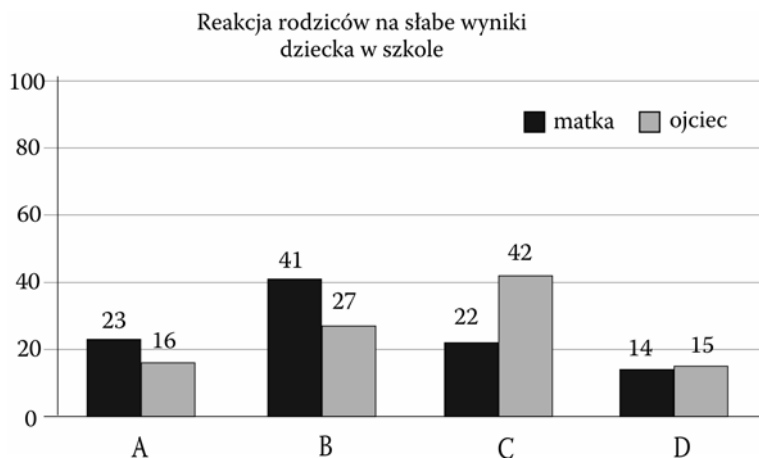
- A. Niektóre mamy/niektórzy ojcowie **zawsze uważają, że to nic takiego**, jeżeli ich dzieci popełniają błędy.
 B. Niektóre mamy/niektórzy ojcowie **czasami uważają, że to nic takiego**, jeżeli ich dzieci popełniają błędy.
 C. Niektóre mamy/niektórzy ojcowie **czasami się denerwują**, jeżeli ich dzieci popełniają błędy.
 D. Niektóre mamy/niektórzy ojcowie **zawsze się denerwują**, jeżeli ich dzieci popełniają błędy.

Źródło: opracowanie własne.

Ludzką rzeczą jest popełnianie błędów. Zdarza się to doświadczonym życiowo osobom dorosłym oraz dzieciom, które dopiero doświadczają różnych przeżyć i sytuacji. Wydawałoby się, że bycie wyrozumiałym w kwestii popełniania błędów przez dzieci jest oczywiste. Jednak z analizy wyników badań wynika, że rodzice, a w szczególności ojcowie reagują zdenerwowaniem na sytuacje, w których dzieci popełniają błędy (por. wykres 5). Być może niektórzy rodzice zapominają o tym, że dzieci nie mają tylu doświadczeń życiowych, które

ustrzegłyby je przed popełnianiem błędów. Niektórzy rodzice mogą mieć też zbyt wysokie oczekiwania wobec dzieci. Każdy człowiek, zarówno dorosły, jak i dziecko, mają prawo do popełniania błędów i na tej podstawie mogą się uczyć, wyciągać wnioski, analizować różne sytuacje i dostrzegać konsekwencje własnych działań.

Wykres 6. Postrzeganie przez uczniów wspierania autonomii przez matkę i przez ojca w zakresie podejścia do wyników szkolnych dziecka



Legenda:

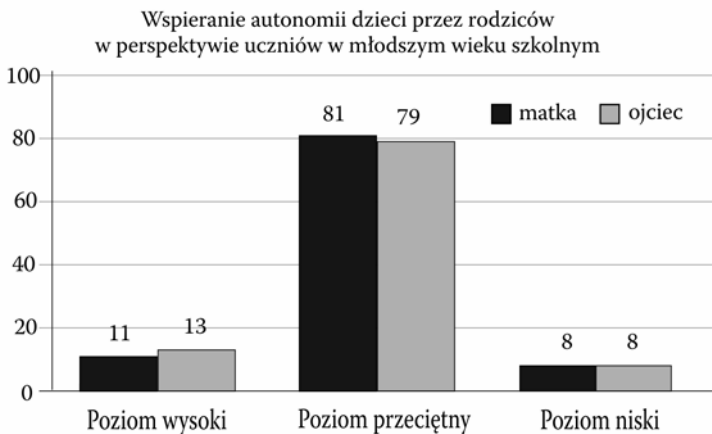
- A. Niektóre mamy/niektórzy ojcowie **zawsze denerwują się**, gdy ich dzieci źle się uczą w szkole.
- B. Niektóre mamy/niektórzy ojcowie **czasami denerwują się**, gdy ich dzieci źle się uczą w szkole.
- C. Niektóre mamy/niektórzy ojcowie **prawie nigdy nie denerwują się**, gdy ich dzieci źle się uczą w szkole.
- D. Niektóre mamy/niektórzy ojcowie **nigdy nie denerwują się**, gdy ich dzieci źle się uczą w szkole.

Źródło: opracowanie własne.

Dla wielu rodziców ważnym aspektem są osiągnięcia edukacyjne ich dzieci. Jak wykazała analiza wyników badań, zdaniem uczniów, to matki przykładają większą wagę do edukacji dziecka oraz zależy im na jego dobrych stopniach, ponieważ najczęściej matek czasami lub zawsze denerwuje się, gdy ich dzieci źle się uczą w szkole (por. wykres 6). Najwięcej uczniów wskazało, że ojcowie prawie nigdy się nie denerwują, gdy ich dzieci dostają gorsze oceny (por. wykres 6). Najmniej badanych uczniów wskazało, że rodzice nigdy się nie denerwują (por. wykres 6). Taka postawa rodziców może świadczyć o ich świadomości tego, że oceny nie są najważniejsze, a dziecko ma prawo

by dostawać różne oceny, jednak w percepcji uczniów, niewielu rodziców tak sądzi. Podsumowując, można stwierdzić, że matki przykładają większą wagę do edukacji dziecka oraz zależy im na jego dobrych stopniach. Złoszczenie się za złe oceny może wynikać z kilku powodów, takich jak troska o dziecko, obawa przez tym, że dziecko będzie miało zaległości, nie poradzi sobie w kolejnych klasach. Złość może być spowodowana również tym, że dziecko nie potrafi sprostać nieraz wygórowanym wymaganiom rodziców. Niektórzy rodzice mogą też przenosić swoje niespełnione ambicje na dziecko, zapominając, że może ono mieć zupełnie inne cele, zainteresowania. Wielu rodziców może postrzegać dobre oceny jako klucz do sukcesu w przyszłości, dlatego zależy im na edukacji dziecka. Złoszczenie się na dziecko może wywoływać w dziecku strach przed rodzicem, ukrywanie przed nim złych stopni, niechęć do nauki, a w dłuższej perspektywie obniżenie poczucia własnej wartości poprzez niespełnianie oczekiwań rodziców. Warto monitorować postępy dziecka w nauce w celu poznawania jego możliwości, zainteresowań czy też problemów. Ponadto, warto dodać, że uczniowie, których autonomia jest wspierana przez rodziców są bardziej zmotywowani do nauki i rzadziej się poddają³⁷.

Wykres 7. Postrzeganie przez uczniów wspierania autonomii przez matkę i przez ojca – wynik ogólny



Źródło: opracowanie własne.

³⁷ R.J. Vallerand, M. S. Fortier, F. Guay, *Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout*, "Journal of Personality and Social Psychology" 1997, nr. 72, s. 1161-1176.

W tabeli 1. przedstawiono charakterystykę statystyczną pomiaru wspierania autonomii dzieci przez rodziców. Przypomnę, że maksymalna liczba punktów możliwych do uzyskania wynosiła 24. Na podstawie ogólnego rezultatu badań można wywnioskować, że najwięcej uczniów oceniło wspieranie autonomii przez matki oraz ojców na przeciętnym poziomie (por. wykres 7). Można zauważyć, że niewielką przewagę we wspieraniu autonomii na wysokim poziomie mają ojcowie (por. wykres 7). Mimo wszystko, nie jest to zadowalający wynik, jednak pocieszyć może fakt, że mniej niż 10% badanych uczniów oceniło wspieranie autonomii zarówno przez matki, jak i przez ojców na niskim poziomie (por. wykres 7).

Tabela 1. Charakterystyka statystyczna pomiaru wspierania autonomii dzieci przez rodziców

Rodzic	M	sd	v	W. max.	W. min.	d
matka	16,2	2,8	17,2	24	8	16
ojciec	15,4	3,0	19,2	23	6	17

Legenda:

- M – średnia arytmetyczna
- sd – odchylenie standardowe
- v – współczynniki zmienności
- W. max. – najwyższy wynik
- W. min. – najniższy wynik
- d – rozstęp wyników

Źródło: badania własne.

Wnioski i podsumowane

Analiza wyników badań może prowadzić do konkluzji, że zdaniem badanych uczniów, rodzice wspierają rozwój ich autonomii tylko w niektórych kwestiach. Po pierwsze, na uwagę zasługuje fakt, że rodzice większości badanych uczniów tłumaczą swoim dzieciom, jak należy się zachowywać. Rozmowa z dzieckiem może być przejawem demokratycznego podejścia rodziców, co sprzyja rozwijaniu autonomii dziecka. Po drugie, większość matek badanych uczniów jest bardziej wyrozumiała w porównaniu do ojców, w sytuacjach, gdy dziecko

nie robi od razu, tego co powinno. Wyrozumiałość i cierpliwość w stosunku do wyborów dziecka również wspiera rozwój autonomii. Stwarza to dziecku warunki do organizowania własnego czasu i planowania swoich działań. Po trzecie, zdecydowana większość badanych rodziców nie stosuje kar wobec swoich dzieci i stara się rozmawiać na temat konsekwencji zachowań. Jest to bardzo optymistyczny wynik. Po czwarte, najwięcej uczniów wskazało, że zarówno matki, jak i ojcowie czasami pozwalają dziecku podejmować decyzje. Możliwość wyboru daje dzieciom poczucie sprawstwa oraz buduje przekonanie o tym, że ich zdanie też ma znaczenie i mogą zdecydować o tym, co jest dla nich ważne. Po piąte, według wskazań większości uczniów, na popełnianie przez dziecko błędów, rodzice reagują zdenerwowaniem. Niestety, taka reakcja rodziców nie sprzyja wspieraniu rozwoju autonomii dziecka. Dziecko, tak samo, jak każda osoba, ma prawo popełniać błędy i wyprowadzać z nich wnioski, tym bardziej, że z racji na swój wiek nie posiada tyle doświadczeń życiowych, które mogłyby je uchronić przed popełnianiem błędów. Po szóste, z odpowiedzi udzielonych przez większość uczniów wynika, że częściej to matki denerwują się, jeśli dziecko osiąga słabe wyniki w szkole, co również może nie wpływać korzystnie na rozwój autonomii dziecka. W tym zakresie, według wskazań uczniów, lepiej wypadli ojcowie. Poza tym, w większości przypadków postawy i reakcje rodziców zostały podobnie ocenione przez uczniów. Podejmując rozważania w temacie zniewolenia i godności, można skłaniać się ku twierdzeniu, że większość badanych uczniów nie doświadcza zniewolenia ze strony swoich rodziców. Mimo wszystko, to rodzice są odpowiedzialni za swoje dziecko i pozostawienie mu całkowitej swobody nie jest najlepszą opcją. Z drugiej strony, całkowite ograniczanie dziecka w działaniach, czy nakładanie kar jest już aktem zniewolenia. Raczej trudno jest znaleźć złoty środek, ale niewątpliwie istnieją obszary, w których rodzice mogą, a nawet powinni wspierać autonomię swojego dziecka. Chcąc kształtować autonomię dziecka należy je traktować z szacunkiem, tworząc partnerskie relacje. Często można zauważyć, że dorośli traktują dzieci z góry, nie do końca poważnie, twierdząc, że wiedzą lepiej. Może to wynikać z ich chęci uchronienia dziecka przed niepowodzeniami oraz pragnienia dobra dzieci. Jednakże nadmierne ingerowanie w aktywność dziecka może być w pewnym sensie jego zniewoleniem. Ograniczanie dziecka wolności to odbieranie mu godności. Nie należy zapominać o tym, że „godność osoby jest

fundamentem wszelkiego wychowania”³⁸, a głównym celem jest tworzenie dziecku warunków do kształtowania autonomii, a do tego potrzebne są sytuacje, w których dziecko będzie mogło podejmować decyzje, organizować swój czas, popełniać błędy i wyprowadzać wnioski. Każdy człowiek musi przez to przejść w swoim życiu, a dziecko przecież jest małym człowiekiem. Myślę, że w tym momencie śmiało można przytoczyć słowa wielkiego pedagoga, Janusza Korczaka, podkreślające nadanie dzieciom praw na równi z dorosłymi – „Nie ma dzieci, są ludzie”.

Uważam, iż tematyka badań wpisuje się w szerszy kontekst badawczy, jakim mogłoby być przeprowadzenie badań wśród rodziców w celu pozyskania informacji na temat tego, w jaki sposób wspierają poczucie autonomii dziecka. Poruszone zagadnienie wraz z poszerzeniem badań o kolejne konteksty może być istotne ze względu na aplikacyjność wyników. Z uwagi na to, że jednym z celów oddziaływań środowiska rodzinnego jest stworzenie dziecku warunków do kształtowania zdrowej i pełnej osobowości, krokiem ku aplikacji może być opracowanie cyklu szkoleń, warsztatów, dostarczających rodzicom wiedzy na temat autonomii dziecka oraz sposobów jej wspierania. Podsumowując, poszanowanie autonomii dziecka wiąże się z koniecznością ułatwienia mu procesu decyzyjnego, dostarczania informacji, udzielania porad. Mówienie o autonomii powinno w równym stopniu odnosić się do obowiązku szanowania dzieci przez dorosłych, jak i do traktowania ich wyborów jako ważnych.

³⁸ J. Żebrowski, op. cit., s. 26.

Danuta Kamilewicz-Rucińska

ORCID: 0000-0002-7875-9610

DOI: 10.15290/dhmgz.02.2022.14

Uczniowie szkół polskich na Litwie – wolni, aczkolwiek zniewaleni

Students of Polish Schools in Lithuania – Free but Enslaved

STRESZCZENIE: Szkolnictwo polskie na Litwie stanowi trwałą składową systemu oświaty republiki. Od momentu odzyskania przez Republikę Litewską niepodległości, ciągle jednak walczy o swoje przetrwanie. Uczniowie polskiej narodowości właściwie od pierwszej klasy muszą się zmierzać z polityką państwa ukierunkowaną na osłabienie pozycji ich języka ojczystego, całego procesu nauczania i uszczuplenie polskiej oświaty.

Zniewalające szkolnictwo mniejszości narodowych reformy oświatowe potęgują psychologiczne napięcia i frustracje uczniów tych szkół, młodych ludzi, obywateli państwa, którzy za kilka lat będą stanowić podstawowy potencjał kapitału ludzkiego. Poniżanie rangi języka ojczystego, będzie tworzyło w kształtowanej tożsamości dzieci wyrwę, przeradzającą się z czasem we wstydlive piętno. Na krzywdzącej narracji polityki państwa wobec szkolnictwa mniejszości podsyca się siły ultranacjonalistyczne, które mogą prowadzić Litwę ku przyszłości. To kwestia spójności społeczeństwa obywatelskiego.

Polska szkoła na Litwie to nie tylko wysoki poziom nauczania, ale też bardzo głęboka tradycja – 100% dzieci uczęszcza na lekcje religii i tyleż, przez ponad 20 lat, wybierało egzamin z języka polskiego, pomimo iż odgórnie był on skreślony z listy egzaminów obowiązkowych. Coraz wyższy odsetek maturzystów szkół polskich podejmuje studia wyższe w kraju i na uczelniach zagranicznych.

Dzisiejsze polskie szkolnictwo na Litwie jest przykładem zaangażowanej obywatelskiej postawy i wspólnej pracy nauczycieli, rodziców, organizacji społecznych, władz (narodowości polskiej) i samych uczniów.

SŁOWA KLUCZOWE: Litwa, szkolnictwo polskie, zniewalające reformy

ABSTRACT: Polish education in Lithuania is a permanent component of the republic's educational system. Since the Republic of Lithuania gained independence, it has been constantly struggling for its survival. The students of Polish nationality are faced, from the very first grade, with a state policy aimed at weakening the position of their mother tongue, the whole process of teaching, and Polish education.

The educational reforms, which are destroying the education of national minorities, intensify psychological tensions and frustrations of the students, young people, citizens of the state, who, in a few years, will constitute the basic potential of human capital. The degradation of the status of the mother tongue will create a gap in the developing identity of children, turning into an embarrassing scar with time. The harmful narrative of state policy towards the education of minorities is fuelled by the ultra-nationalist forces that can lead Lithuania into the future. It is a matter of cohesion of civil society.

Polish schools in Lithuania not only offer a high level of education, but also have a very deep tradition – 100 percent of children attend religious lessons and for more than 20 years the same percentage has chosen to take the Polish language exam despite the fact that it was removed from the list of obligatory exams. An increasing percentage of graduates from Polish schools enter higher education institutions in Lithuania and abroad. Today's Polish education in Lithuania is an example of civic engagement and joint work of teachers, parents, social organizations, authorities (of Polish nationality), and the students themselves.

KEYWORDS: Lithuania, Polish education, enslaving reforms

Oświata polska na Litwie ma ponad pięciowiekową tradycję. Miewała okresy rozkwitu, jak też przeżywała ciężkie chwile nakazów, zakazów, ograniczeń i prześladowań. Tym niemniej, zdeterminowana i aktywna postawa nauczycieli, rodziców i uczniów oraz całej społeczności polskiej, poprzez protesty, odezwy, wiece i strajki zdecydowała, że **szkolnictwo polskie przetrwało i stanowi ważną składową systemu oświaty republiki**. Niestety, od momentu odzyskania przez Republikę Litewską niepodległości, ciągle walczy o swoje przetrwanie, a największe straty ponoszą w tej „wojnie” uczniowie. To młodzi obywatele Litwy polskiej narodowości właściwie od pierwszej klasy muszą się zmierzać z polityką państwa ukierunkowaną na osłabienie pozycji języka ojczystego, całego procesu nauczania i uszczuplenie polskiej oświaty. Od dwudziestu lat jest to polityka zmierzająca do zniewolenia młodego pokolenia Polaków mieszkających na Litwie.

Krótką historia współczesnego szkolnictwa polskiego na Litwie

Współczesna historia polskiego szkolnictwa na Litwie rozpoczęła się w 1944 roku, kiedy Litwa stała się jedną ze związkowych republik ZSRR. Wówczas jeszcze nie była jedyną republiką, w której nadal funkcjonowało szkolnictwo polskie¹, ale zdecydowanie było ono na Litwie najprężniejsze i najliczniejsze – w roku szkolnym 1947/48 było 225 szkół z klasami tylko polskimi i 30 szkół mieszanych, w których obok klas rosyjskich lub litewskich działały też klasy polskie; łącznie po polsku uczyło się 25 451 dzieci, co stanowiło 6,81% wszystkich uczniów Litwy². Władze LSRR, w szczególności po pierwszej fali repatriacji,

¹ W łotewskim Dyneburgu (Daugavpils) polskie gimnazjum i szkoła podstawowa działały do 1948 roku. Na Białorusi szkoły polskie przetrwały do 1949 roku. Ostatnia szkoła polska na Ukrainie, we Lwowie, została zamknięta w 1962 roku. Źródło: A. Srebrakowski, *Polacy w Litewskiej SRR 1944–1989*, Toruń 2000, s. 148-149.

² Lietuvos Valstybinis Archyvas, Lietuvos TSRS švietimo Ministerija, f. R-762, ap. 6, b. 256, l. 42-47. A. Srebrakowski, *Szkolnictwo polskojęzyczne na Litwie w latach 1944–1991*, [w:] J. Mazur (red.), *Problemy kształcenia Polaków ze Wschodu*, Lublin 1992, s. 57.

zaczęły zamykać polskie szkoły, ponieważ uważali, iż nie ma potrzeby ich funkcjonowania, gdyż wszyscy Polacy z Wilna i okolic wyjechali za Zachód. W 1949 roku na Litwie działało zaledwie kilka placówek oświatowych z polskim językiem nauczania. Te działania partyjnych władz litewskich spotkały się z oporem rodziców Polaków, którzy odmawiali posyłania swoich dzieci do szkół litewskich³. Polacy nie znali, nie posługiwali się i nie rozumieli języka litewskiego. Apele rodziców do władz centralnych w Wilnie i Moskwie zaowocowały interwencją Komitetu Centralnego WKP(b), w wyniku której Antanas Sniečkus, ówczesny I sekretarz KC KPL, zezwolił na otwieranie szkół polskich w miejscowościach, gdzie przeważała ludność polska⁴. W latach 1950–1952 na polski język nauczania zmieniło 297 szkół, a przy 33 szkołach otwarto klasy polskojęzyczne⁵. Już w ciągu pierwszej połowy tego dziesięciolecia w szkołach i klasach z polskim językiem nauczania uczyło się 27 tys. uczniów, co stanowiło 7% wszystkich uczniów Litwy⁶.

Powszechna rusyfikacja zbierała swoje żniwo we wszystkich kierunkach i obszarach, dotknęła również szkolnictwo polskie. Na początku lat sześćdziesiątych szkoły rosyjskie na Litwie stanowiły 60% wszystkich szkół. Wielu rodziców, widząc przyszłość i możliwość dalszego kształcenia swoich dzieci jedynie w języku rosyjskim, posyłała swoje latorośle do szkół rosyjskich. Język litewski nadal nie miał większego znaczenia. W szóstym dziesięcioleciu na Litwie działało ponad 300 szkół polskich, w których uczyło się 18 tys. uczniów⁷. Niestety, ilość osób w klasach ciągle malała i wszystko wskazywało, iż będzie to tendencja wzrastająca. W 1970 roku, po niespełna dwudziestolecie od momentu „wznowienia” działalności szkół z polskim językiem

³ A. Srebrakowski, *Szkolnictwo polskojęzyczne...*, s. 57.

⁴ Švietimo ministerijos pranešimai vyriausybiniam ir Centriniam partijoms organams, LCVA, f. R-762, ap. 6, b. 712, s. 184.

⁵ E. Uszpalewicz, *Więcej uwagi szkołom z polskim językiem wykładania*, „Czerwona Gwiazda” z dnia 06.05.1953.

⁶ J. Kwiatkowski, *Szkolnictwo polskie na Litwie w latach powojennych. Krótki zarys*, [w:] J. Sienkiewicz (red.), *Szkoły polskie w Republice Litewskiej*, Wilno 2009, s. 12.

⁷ Mokyklos su dėstomąją lietyvių ir lenkų kalba. Ištraukos iš Lietuvos KP CK biuro posėdžių nutarimų dėl padieties buvusiame Vilniaus Krašte, LYA, f. 16895, ap. 2, K. 15.

nauczania, liczba uczniów stanowiła jedynie 4% ogólnej liczby uczniów Litwy. W 1988 roku sięgnęła poziomu zaledwie 9995 uczniów w klasach polskich, czyli 2% wszystkich uczniów republiki⁸.

Sytuację nie tylko wśród Polaków na Litwie, samej Litwie i Związku Radzieckim zmieniła polityka Michaiła Gorbaczowa, ale też na świecie. Warto podkreślić, iż to Polacy na Litwie jako pierwsi skorzystali z możliwości pieriestrojki i założyli w maju 1988 roku Stowarzyszenie Społeczno-Kulturalne Polaków na Litwie⁹, które stało się katalizatorem świadomości narodowej – natchnęło do działania i obudziło świadomość narodową. Ocenia się, że na Litwie pod koniec XX wieku około 35-40 tys. dzieci i młodzieży pochodziło z polskich rodzin. Do szkół polskich zaczęli powracać uczniowie: w 1990 roku było ich już 11407, a w 1999 roku – 21 913 uczniów. Jeżeli w 1988 roku w szkołach polskich uczyło się około 25% dzieci z rodzin polskich, to w 2000 roku ponad 60% dzieci polskiego pochodzenia uczęszczało do klas z polskim językiem nauczania. Wstępując w wiek XXI na Litwie działały 122 szkoły z polskim językiem nauczania, wśród których było 40 szkół średnich, jedno Gimnazjum im. A. Mickiewicza w Wilnie oraz szkoły podstawowe i początkowe¹⁰.

Wiek XXI to kolejny etap w polskim szkolnictwie na Litwie, który zaznacza się spadkiem liczby uczniów w polskich szkołach. Składają się na to ogólna sytuacja demograficzna, spadek liczby urodzeń oraz lituanizacja szkolnictwa polskiego. W szkołach polskich na Litwie uczyło się:

- 2000/2001 – 22,3 tys.,
- 2008/2009 – 15,1 tys.,
- 2011/2012 – 12,9 tys.,
- 2018/2019 – 11,1 tys. – 3,43% ogółu uczniów w kraju¹¹.

Obecnie funkcjonujące na Litwie placówki oświatowe, w których prowadzi się nauczanie i kształcenie w języku polskim:

⁸ J. Kwiatkowski, *Szkolnictwo polskie...*, s. 13.

⁹ Statut Stowarzyszenia Społeczno-Kulturalnego Polaków na Litwie, „Czerwony Sztandar” z dnia 09.09.1988.

¹⁰ J. Kwiatkowski, J. Wołkonowski, *Stan wykształcenia mniejszości polskiej na Litwie w latach 1970–2002*, Wilno 2002, s. 23.

¹¹ J. Kwiatkowski, *Raport „Macierzy Szkolnej”: Prowadzona jest ukierunkowana polityka na uszczuplenie oświaty polskiej na Litwie*, „Kurier Wileński” z dnia 13.02.2019.

- 1 liceum – im. A. Mickiewicza w Wilnie,
- 36 gimnazjów z polskim językiem nauczania (szkoły maturalne),
- 1 progimnazjum (klasy V-VIII),
- 19 szkół podstawowych (klasy I-IV),
- 9 filii przy gimnazjach i szkołach podstawowych,
- 5 szkół-przedszkoli,
- 1 szkoła specjalna z polskim językiem nauczania,
- 53 przedszkola polskie i grupy polskie w przedszkolach dwu- lub trójjęzycznych (litewskich lub rosyjskich),
- 47 grup przedszkolnych działa przy polskich gimnazjach lub szkołach podstawowych,
- 6 centrum wielofunkcyjnych z nauką w języku polskim,
- 1 szkoła zawodowa – Wileńska Szkoła Technologii Biznesu i Rolnictwa w Białej Wace, gdzie w grupach odpowiadających klasom średnim nauczanie prowadzone jest w języku polskim, w grupach edukacji pomaturalnej w językach polskim i litewskim.

Reformy zniewalające polskie szkolnictwo na Litwie

Wraz z proklamowaniem przez Litwę niepodległości i suwerennej Republiki Litewskiej rząd rozpoczął niechlubną politykę zwalczania polskiego szkolnictwa. Taktykę antypolską stosowano powszechnie, bez zbędnego ukrywania: „Nie trzeba będzie zamykać innojęzycznych szkół – niech tylko szkoła litewska stworzy mniejszości narodowej takie możliwości, jakich nie da im innojęzyczna...”¹².

Rok 1990 – zróżnicowanie podporządkowania szkół: szkoły polskie i rosyjskie przeszły do gestii samorządowych, litewskie – rządowych¹³. Litewskie szkoły odnawiano, wyposażano w nowoczesny sprzęt, budowano nowe. Samorządy, które nie sponsorowały wcześniej szkół, nie

¹² V. Banaitis, *Kaip įveikti tą, kas skyria lietuvį nuo kitakalbio?*, „Lietuvos Rytas” z dnia 11.02.1998.

¹³ Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas 2003-06.17, Žin. 2003, nr IX-1630.

miały na to funduszy, a więc szkoły polskie i rosyjskie zostały takie, jak za czasów radzieckich.

Rok 1996 – zróżnicowanie subwencji na posiłki dla uczniów. Dyrektorzy szkół podlegających samorządom otrzymywali około 3 litów (ówczesna jednostka monetarna Litwy) na posiłek dla jednego ucznia, a w szkołach podlegających powiatom było to 4,5 lita. Kwota ta została wyrównana dopiero we wrześniu 2000 roku¹⁴.

Rok 1999 – wprowadzenie akredytacji szkół. Z powodu braku wymaganej liczby uczniów w klasach 19. średnim szkołom polskim groziło obniżenie statusu do podstawowej, a 25. – do szkoły początkowej. Wszystkie inne wymogi akredytacji szkolnej polskie placówki spełniały w całości. Ostatecznie władze oświatowe zrewidowały warunki akredytacji, wprowadzając pojęcie tzw. długiego gimnazjum¹⁵.

Rok 2000 – likwidacja obowiązkowej matury z ojczystego języka polskiego. Waga i ranga ojczystego języka zostały w ten sposób wymownie pomniejszone. Egzamin ten jest zdawany na poziomie szkolnym, nie jest egzaminem obowiązkowym, nieuwzględniany podczas rekrutacji na studia w kraju. Ministerstwo Oświaty i Nauki Litwy w 2010 roku skreśliło język polski z listy egzaminów obowiązkowych przy ukończeniu szkoły podstawowej¹⁶.

Rok 2002 – zaprzestanie tłumaczenia podręczników dla dwóch najstarszych klas (XI-XII) szkół mniejszości narodowych z języka litewskiego na język polski. Władze oświatowe uważają, że z powodzeniem można uczyć się z podręczników w języku litewskim. W 2000 roku w spisie niezbędnych podręczników było 19 pozycji, z których ministerstwo wydało dwa; w 2000/2001 roku szkolnym wydano 5 nowych podręczników z listy 19 obowiązkowych¹⁷.

¹⁴ A. Bekisz, *(Nie) zręczna reforma oświaty*, „Wspólnota Polska”, nr 1, Warszawa 2000, s. 15.

¹⁵ V. Vėbraiūtė, *Lenkų tautinės mažumos Lietuvoje švietimo situacija ir poreikiai švietimo reformos kontekste*, Vilnius 2000, s. 11.

¹⁶ Įsakymas Dėl Tautinių mažumų švietimo nuostatų, Valstybės žinios, 2002-01-26, nr. 9-337, pkt. 11.8. K. Moroz-Łapin, M. Szejbak, *Meandry litewskiej polityki oświatowej w szkolnictwie mniejszości narodowych*, „Rocznik Stowarzyszenia Naukowców Polaków Litwy” 2014, t. 13/14, s. 91.

¹⁷ J. Kwiatkowski (red.), *Na straży oświaty polskiej na Litwie*, Wilno 2015, s. 263-264.

Rok 2003 – reforma szkolnictwa nakłada na szkoły podstawowe obowiązek tworzenia gabinetów specjalistycznych¹⁸. Większość szkół polskich, to szkoły podstawowe, którym brakowało aktualnych wydawnictw encyklopedycznych, atlasów, słowników, lektur szkolnych i współczesnej beletrystyki, a więc groziła im likwidacja.

Rok 2005 – przyjęto *Strategię rozwoju oświaty mniejszości polskiej na Litwie*¹⁹, która ustaliła ilość uczniów: w klasach IV-VIII – nie mniej niż 15 osób, IX-X – nie mniej niż 10 osób. Z tego powodu tylko w ciągu 2004/2005 roku szkolnego 22 polskie szkoły utraciły status szkół samodzielnych. Polskie szkoły nadal borykały się z problemem braku podręczników: w roku szkolnym 2005/2006 dla klas V-X (oprócz podręczników do nauki języka ojczystego) była możliwość zamówienia jedynie 12 tytułów w języku ojczystym, dla klas XI-XII – nie było żadnego tytułu.

Rok 2011 – nowelizacja ustawy o oświacie²⁰, w wyniku której zwiększono liczbę przedmiotów w szkołach mniejszości wykładanych w języku litewskim. Do przedmiotów objętych obowiązkowym nauczaniem w tym języku zaliczono lekcję historii, geografii oraz wiedzy o świecie. Po litewsku wykładany jest przedmiot o „podstawach wychowania patriotycznego”, którego celem jest kształcenie młodzieży w duchu lojalności, wierności i miłości w stosunku do państwa swego zamieszkania²¹. Ponowna akredytacja przewidywała 13 gimnazjów z 40 polskich szkół średnich, reszta miała zostać obniżona w swoich statusach.

Rok 2013 – ujednoczenie egzaminu maturalnego z języka litewskiego dla szkół z polskim i litewskim językiem nauczania²². Uczniowie szkół polskich i rosyjskich nie byli przygotowani do konkurowania z uczniami szkół litewskich na takich samych kryteriach i normach

¹⁸ Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas, 2003-06-17, Valstybės žinios, 2003-06-28, nr. 63-2853.

¹⁹ Įsakymas dėl Lietuvos Lenkų tautinės mažumos švietimo raidos strategijos patvirtinimo, ISAK-814, Valstybės žinios, 2005-05-19, nr. 63-2252.

²⁰ Lietuvos Respublikos Švietimo Įstatymo pakietimo Įstatymas, Vinius 2011, Valstybės žinios, nr. XI-1281.

²¹ W. Kundera, *Sytuacja mniejszości polskiej na Litwie – dziś i w przeszłości*, „Łódzkie Studia Teologiczne” 2018, nr 3 (27), s. 112.

²² Brandos egzaminų organizavimo ir vykdymo tvarkos aprašas, Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymas nr. V-1195, 2013-12-5.

oceny. Z powodów braku odpowiednio przygotowanych podręczników, pomocy naukowych, przygotowania odpowiedniej metodyki nauczania i podnoszenie kwalifikacji nauczycieli, wyniki egzaminów państwowych z języka litewskiego co roku pogarszały się: w 2011 roku egzaminu z języka litewskiego nie złożyło 6,4% maturzystów, w 2012 – 6,2%, a po ujednoczeniu, w 2014 roku – 16,3%, 2015 – 16,1%, 2017 – 19,26%, w 2018 roku – nie złożyło go nawet 23%²³.

Rok 2017 – ujednoczenie programu nauczania języka litewskiego w klasach początkowych w szkołach polskich i litewskich²⁴, nie zważając na mniejszą o połowę liczbę lekcji. Nowy ujednoczony program z języka litewskiego przewiduje w początkowych klasach poświęcenie większej uwagi na rozwój umiejętności czytania i pisanie, w programie pojawia się też lista lektur obowiązkowych. Prawda jest taka, że dzieci z rodzin polskich często rozpoczynają naukę litewskiego nie znając podstawowych wyrazów, nie rozumiejąc języka litewskiego, nie potrafiąc budować zdań. O ile przed reformą uczniowie szkół mniejszości narodowych uczyli się według odrębnego programu nauczania języka litewskiego jako państwowego, o tyle po reformie zostali zmuszeni do jego nauki jako ojczystego, choć, bez wątplenia, nie jest on tym językiem, którym posługują się na co dzień polskie rodziny.

W wyniku reform oświatowych na Litwie uczniowie szkół polskich muszą akceptować stan, który z całą pewnością zniewala ich jako uczniów, osoby i Polaków:

- ojczysty język polski nie jest obowiązkowym egzaminem maturalnym, a jego ocena nie ma znaczenia przy wstępowaniu na studia wyższe, przeważnie na miejsca finansowane przez państwo;
- materiały egzaminacyjne ze wszystkich przedmiotów na maturze nie są tłumaczone na język polski;
- poczynając od klas początkowych na język polski całkowicie się nie tłumaczy ćwiczeń oraz materiałów pomocniczych;
- brakuje podręczników przedmiotowych w języku polskim dla klas V-XII w wyniku niedostatecznego finansowania na tłumaczenie;

²³ J. Kwiatkowski, *Raport „Macierzy Szkolnej”...*

²⁴ Nowelizacja ustawy o oświacie z 2011 r., Valstybės žinios, nr. XI-1281.

- brakuje podręczników oraz literatury programowej do nauczania języka polskiego i literatury, których nie wydaje się od co najmniej 15 lat, a posiadane są przestarzałe pod względem treści i fizycznie;
- plany nauczania nie przewidują prowadzenia lekcji z historii oraz geografii Polski w szkołach polskich na Litwie.

Znieważająca propozycja wiosną 2021 roku

Kwiecień 2021 roku wstrząsnął uczniami szkół polskich, nauczycielami, rodzicami i całą społecznością polskiej mniejszości narodowej na Litwie. Ministerstwo Oświaty, Nauki i Sportu Republiki Litewskiej wystąpiło z propozycją zmiany programu nauczania w klasach średnich: III-IV klasach gimnazjum i XI-XII klasach szkół średnich²⁵. Zamierzeniem było zmniejszenie liczby przedmiotów obowiązkowych na korzyść wolności wyboru ucznia przedmiotów interesujących go. Zgodnie z propozycją, w szkołach mniejszości narodowych ojczysty język polski miał być w ogóle pominięty w klasach przedmaturalnych i maturalnych, ponieważ nie ma go na liście przedmiotów obowiązkowych. Projekt przewidywał umieszczenie języka ojczystego do wyboru w grupie języków obcych. Natomiast w grupie trzech obowiązkowych przedmiotów kształcenia ogólnego, obok matematyki i języka litewskiego, znalazło się wychowanie fizyczne! Poza tym, przedstawiono cztery bloki przedmiotów, z których uczeń musiał wybrać co najmniej trzy przedmioty z trzech różnych bloków:

- blok językowy – języki obce;
- przedmiotów z dziedziny STEM – biologia, chemia, fizyka, informatyka, technologie inżynierskie;
- przedmiotów z dziedziny wychowania obywatelskiego – historia, geografia, ekonomia i przedsiębiorczość;
- sztuk – plastyka, muzyka, teatr, taniec, sztuka mediów, technologia tworzyw.

²⁵ A. Klonowski, *Język polski na marginesie. Propozycje resortu oświaty*, „Kurier Wileński” z dnia 04.-05.05.2021; J. Kwiatkowski, *Oświadczenie „Macierzy Szkolnej”*, „Kurier Wileński” z dnia 04.-05.05.2021.

Zaproponowano również obowiązkowy „blok działań”, do którego zaliczono przedmioty religii lub etyki, wychowanie fizyczne, praca nad dojrzałością, działalność społeczna i obywatelska. Uczeń mógł, choć nie musiał, wybrać proponowany przedmiot dodatkowy: filozofia, kultura etniczna, prawo, psychologia, nauka o zdrowiu, historia sztuki, astronomia, bezpieczeństwo narodowe i obronność kraju czy historia walk o wolność.

Nastolatki szkół polskich z całą pewnością byłoby w rozterce: czy komplikować sobie naukę, wybrać dodatkowy przedmiot, jeszcze jedno utrudnienie, czy pójść drogą łatwiejszą i skupić się na tym, co jest obowiązkowe? Wielu wybrałoby drogę łatwiejszą, gdyż zrozumienie, że język ojczysty jest ważny i potrzebny, przychodzi znacznie później. Dopiero będąc na studiach lub poszukując miejsca pracy nabiorą przekonania, że znajomość dodatkowego języka przestaje być utrudnieniem i otwiera nowe możliwości.

Teoretycznie nowy model miał wzmocnić nauczanie kierunkowe, ale w praktyce te wybory mogłyby sprawiać wiele trudności, gdyż system nie przewidywał nauki w innym zakresie niż cztery godziny w tygodniu. Uczniowie klas maturalnych mogliby, ale nie musieli wybierać nauki języka ojczystego. Podjęcie wyboru między językiem ojczystym a językiem angielskim stwarzałoby konieczność nie tylko krzywdzącą dla samych uczniów, ale też zagrażającą istnieniu polskiemu szkolnictwa na Litwie w ogóle. Państwo musi chronić swój język państwowy i dlatego uczniowie szkół litewskich nie stają przed wyborem: litewski czy angielski. Ale jeśli Litwa poważnie traktuje międzynarodowe zobowiązania i europejskie standardy, powinna też chronić język ojczysty mniejszości narodowych.

Natychmiastowa interwencja społeczności polskiej na Litwie: Zrzeszenia Polonistów na Litwie, Forum Rodziców Szkół Polskich Rejonu Solecznickiego, Stowarzyszenia Naukowców Polaków Litwy, rad poszczególnych szkół na czele ze Stowarzyszeniem Nauczycieli Szkół Polskich na Litwie „Macierz Szkolna” oraz publikacje w mediach spowodowały szybką reakcję resortu oświaty, które 28 kwietnia dokonało oficjalnej korekty krzywdzącego szkolnictwo mniejszości narodowych na Litwie planu. Ministerstwo zrezygnowało i przeformułowało pierwotny plan – język ojczysty wrócił do puli przedmiotów obowiązkowych w szkołach mniejszości narodowych. Wciąż jednak przewidywano tylko kształcenie w zakresie 4 godzin tygodniowo. Dzień później ministerstwo opublikowało trzecią poprawkę, w której język polski

w szkołach polskich będzie realizowany w pełnym zakresie obowiązkowym, a uczeń będzie mógł wybrać poziom podstawowy (B) w zakresie 4 godzin, bądź rozszerzony (A) w zakresie 5 godzin tygodniowo, jak było dotychczas²⁶.

Obecność języka ojczystego jako obowiązkowego w planach nauczania nie podlega dyskusji – brak obowiązku nauczania języka ojczystego świadczy o nieprzemyślanej polityce oświatowej państwa wobec mniejszości narodowych i ich języków.

Konsekwencje krzywdzących reform

Absolwenci szkół polskich, pomimo iż język polski został ponad 20 lat temu usunięty z listy obowiązkowych egzaminów maturalnych, prawie w 100% ten egzamin składają. Jest to manifest, jaki chcą przekazać władzom oświatowym w kraju, ale jest też wyrazem wdzięczności i szacunku dla swoich nauczycieli polonistów, jak również satysfakcją dla samych siebie. Dzięki temu, iż niezobowiązująco i absolutnie dobrowolnie podchodzą do egzaminu z języka ojczystego, mogą stanąć do rekrutacji na studia wyższe w Polsce. Nie ma tej oceny na świadectwie maturalnym i trzeba udowodniać, iż Polak z Wileńszczyzny, po ukończeniu polskiej szkoły, zna język polski.

Ustawy zmierzające do likwidacji szkolnictwa polskiego przyczyniają się do utraty naturalnego skarbu w postaci polskojęzycznych obywateli – osób, których znajomość języka polskiego i kultury może zostać wykorzystana na rynku pracy – rozwijający się intensywnie biznes polsko-litewski potrzebuje dwujęzycznych specjalistów. Znajomość języka polskiego przyszłych pracowników powinna być w interesie litewskiego państwa. Z jednej strony w systemie oświatowym jest to język całkowicie niedowartościowywany, z drugiej – potrzebny, bo w wielu obszarach nie da się pracować bez polsko-litewskich kontaktów, a znajomość języka ułatwia realizowanie wspólnych projektów.

²⁶ Įsakymas dėl 2021–2022 ir 2022–2023 mokslo metų pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų bendrąją ugdymo planų patvirtinimo, 2021 m. gegužės 3 d. Nr. V-688, paskelbtas: TAR 2021-05-03, i. k. 2021-09423.

Zniewalające szkolnictwo mniejszości narodowych reformy oświatowe potęgują psychologiczne napięcia i frustracje uczniów tych szkół, młodych ludzi, obywateli państwa, dla którego za kilka lat będą stanowili podstawowy potencjał kapitału ludzkiego. Poniżanie rangi języka ojczystego będzie tworzyło w kształtowanej tożsamości dzieci wyrwę, która z czasem zacznie przeradzać się we wstydlive piętno. Czy pomoże to wychować obywateli o otwartych poglądach i sercach, kierujących się właściwym systemem wartości? Na krzywdzącej narracji polityki państwa wobec szkolnictwa mniejszości podsycy się siły ultranacjonalistyczne, które mogą prowadzić Litwę ku przyszłości. To kwestia spójności społeczeństwa obywatelskiego.

Dla Polaków mieszkających na Litwie ich język ojczysty i kultura nie mogą być kwestiami drugorzędnymi, gdyż będzie to stanowiło o tym, iż są oni drugorzędnymi obywatelami. Rodzi się wizerunek państwa dzielącego obywateli na gorszych i lepszych, a przecież litewski Polak jest płatnikiem podatków tak samo jak każdy inny obywatel Litwy, który chce pracować na rzecz państwa i swojej społeczności narodowej. Obywatele litewscy polskiej narodowości stanowią za granicą żywy przykład, że Litwa jest krajem nowoczesnym i atrakcyjnym: z zaawansowaną cyfryzacją, atmosferą, dorobkiem krzyżujących się kultur, znajomością kilku języków tuż po ukończeniu szkoły, pielęgnowaniem swojej tożsamości w duchu miłości do własnego narodu, jak i własnego kraju. Dalsza realizacja planu likwidacji szkolnictwa polskiego w państwie litewskim zaprzepaściłaby wypracowany dotychczas wizerunek nie tylko w oczach Polski i Polaków, ale całego świata. W rezultacie państwo litewskie nic nie zyskując jedynie traci.

Na arenie międzynarodowej Polska i Litwa na drodze współpracy i stosunków dobrosąsiedzkich wspólnie obchodzą 230. rocznicę podpisania Konstytucji 3 maja i Zaręczenia Wzajemnego Obojga Narodów, planują uczczenie 27. rocznicy podpisania Traktatu między Rzeczpospolitą Polską a Republiką Litewską o przyjaznych stosunkach i dobrosąsiedzkiej współpracy²⁷. Coraz więcej mówi się o wspólnym polsko-litewskim dziedzictwie kulturowym i narodowym, także

²⁷ Traktat między Rzeczpospolitą Polską a Republiką Litewską o przyjaznych stosunkach i dobrosąsiedzkiej współpracy, sporządzony w Wilnie dnia 26 kwietnia 1994 r., Dz.U. 1995 nr 15, poz. 71.

w obliczu odradzania się podmiotowości narodu białoruskiego. Relacje gospodarcze obu krajów są coraz bliższe i owocne i jak nigdy dotąd widoczne jest zapotrzebowanie na znajomość obu języków oraz zrozumienie kontekstu kulturowego.

Program nauczania w klasach średnich szkół ogólnokształcących na Litwie zawiera przedmiot *historia walk o wolność*. Jakże kakofonicznie wybrzmiewałby w orkiestrze całego planu kształcenia młodych ludzi, gdyby uczniowie mniejszości narodowych zostali pozbawieni możliwości uczenia się w języku ojczystym i języka ojczystego, biorąc pod uwagę wielowiekową tradycję oraz dobrze zorganizowaną i prężnie działającą bazę szkolnictwa polskiego na Litwie.

Zakończenie

Dzisiejsze polskie szkolnictwo na Litwie jest przykładem zaangażowanej obywatelskiej postawy, wspólnej pracy nauczycieli, rodziców, organizacji społecznych, władz (narodowości polskiej) i samych uczniów. To, iż obecnie dzieci z rodzin polskich mogą uczyć się w języku ojczystym, świadczy o unormalizowanej sytuacji, o szacunku do siebie, swojej kultury i języka. Dlaczego niepodległa Litwa tak uporczywie dąży do likwidacji szkolnictwa polskiego – nie jest zrozumiałe. Żaden ani litewski, ani innej narodowości naukowiec nie dowiódł teorią pedagogiczną lub badaniami psychologicznymi, iż wyrwane ze swego organicznego środowiska – języka, kultury, zwyczajów – dziecko będzie bardziej rozwinięte, mądre, inteligentne, jeżeli podejmie naukę w obcym, nie używanym na co dzień języku. Pozbawienie możliwości nauczania się i korzystania z języka ojczystego – jeżeli takie możliwości i preferencje są, a w przypadku istniejącej sieci szkolnictwa polskiego na Litwie taka baza jest i funkcjonuje – tworzy w tożsamości młodych ludzi wyrwę, która z czasem może przerodzić się we wstydlive piętno, a co za tym idzie – potęgowanie psychologicznego napięcia i frustracji u ludzi młodych, stojących u progu dorosłego życia.

Szkoły polskie na Litwie są coraz lepsze, pomimo iż od 20 lat w oświacie litewskiej dokonuje się wszelkiego rodzaju posunięć w celu osłabienia pozycji polskiego języka ojczystego, jak również całego procesu nauczania. Coraz wyższy odsetek maturzystów szkół polskich podejmuje studia wyższe zarówno w kraju jak i na uczelniach

zagranicznych²⁸. Wśród rankingów najlepszych szkół Litwy szkoły polskie stanowią ponad 50%²⁹. Polska szkoła na Litwie to nie tylko wysoki poziom nauczania, ale też bardzo głęboka tradycja – 100% dzieci uczęszcza na lekcje religii i tyleż, przez ponad 20 lat, wybierało egzamin z języka polskiego, pomimo iż odgórnie był on skreślony z listy egzaminów obowiązkowych.

Przyszłość młodych obywateli państwa litewskiego narodowości polskiej w dużym stopniu zależy od polityki oświatowej rządu, ale również od postaw rodziców, całej społeczności polskiej mniejszości narodowej i samych uczniów. Sakramentalne słowa św. Jana Pawła II skierowane do młodych na Westerplatte w czerwcu 1987 roku mogą stanowić wskazówkę i życiowe motto: „Musicie od siebie wymagać, nawet gdyby inni od was nie wymagali”³⁰. Niech każdy z nich pozna „swoje Westerplatte” stanowiące określony system wartości, poglądów i tożsamość, których będzie bronić, którymi będzie się kierować w życiu, którym pozostanie wierny wbrew okolicznościom i zakusom nie zawsze mądrej cywilizacji.

²⁸ Z 818 abiturientów 2017-2018 edycji polskich szkół na Litwie studia wyższe rozpoczęło 571, co stanowi 69,8%. Źródło: Raport „Macierzy Szkolnej” *Prowadzona jest ukierunkowana polityka na uszczuplenie oświaty polskiej na Litwie*, 2019, archiwum Stowarzyszenia Nauczycieli Szkół Polskich na Litwie „Macierz Szkolna”.

²⁹ Wśród 50 najlepszych szkół Litwy – ogółem 356 placówek – w 2018 roku było 18 polskich gimnazjów, a w 2020 – 22 szkoły, co stanowiło 63%. Źródło: „Reitingai”, Vilnius 2017-2020, nr 1 (7), nr 2 (12), nr 1 (13).

³⁰ J. Paweł II, *Przemówienie do młodych*, Gdańsk–Westerplatte, 12 czerwca 1987, <http://www.nauczaniejp2.pl/dokumenty/wyswietl/id/748>

Przyszłość jest prezentem, jaki robi nam przeszłość.

The future is a gift what the past does to us.

Andre Malraux

3.

**W OBRONIE GODNOŚCI DZIECKA
– ODNIESIENIA HISTORYCZNE
I LITERACKIE**



Usunięcie Andrzeja Radka z gimnazjum, ilustracja Moniki Żeromskiej
(Muzeum Narodowe w Kielcach, MNKi/Ż/522).

Ewa Kula

ORCID: 0000-0002-9529-2143

DOI: 10.15290/dhmgz.02.2022.15

„Dobrą zbudowaliśmy sobie szkołę”¹.
Cele samokształcenia młodzieży gimnazjalnej
w Królestwie Polskim we wspomnieniach ludzi nauki

**“We’ve Built a Good School for Ourselves”. Aims of Self-Education
of Junior High School Students in the Kingdom of Poland
in the Memories of People of Science**

STRESZCZENIE: W artykule zaprezentowano opinie sześciu osób, które brały udział w organizowaniu i działalności kółek samokształceniowych w rosyjskich gimnazjach na terenie Królestwa Polskiego na przełomie XIX i XX wieku. Wypowiedzi te pochodzą ze wspomnień pisanych przez wychowanków gimnazjów, którzy w dorosłym życiu zajmowali się działalnością naukową. Wykorzystane zostały wspomnienia uczonego socjologa i pedagoga Ludwika Krzywickiego, filozofa i pierwszego rektora Uniwersytetu Łódzkiego Tadeusza Kotarbińskiego, profesora Uniwersytetu Jagiellońskiego Stefana Surzyckiego, wychowanka Uniwersytetu Lwowskiego Kazimierza Świerczewskiego, historyka przemysłu i adwokata Stanisława Koszutskiego oraz geofizyka Antoniego Dobrowolskiego. Ich zdaniem, poprzez działalność samokształceniową przygotowane zostały pokolenia inteligencji, a wśród nich także przyszli uczeni.

W tych wspomnieniach odnajdujemy sformułowane przez nich cele, którymi kierowali się podejmując tajne samokształcenie. Poza tym szczegółowo opisane

¹ „Dobrą zbudowaliśmy sobie szkołę” – cytat pochodzi z: A. Dobrowolski, *Mój życiorys naukowy*, [w:] *Nauka Polska. Jej potrzeby, organizacja i rozwój*, t. 9: *Rocznik Kasy im. Mianowskiego*, Warszawa 1928, s. 76.

są rodzaje zajęć i przedmioty, w ramach których uzupełniano wiedzę, której nie dawała rosyjska szkoła.

SŁOWA KLUCZOWE: Królestwo Polskie, rządowe szkoły średnie, tajne samokształcenie, inteligencja

ABSTRACT: The article presents the opinions of six people who participated in the organization and operation of self-education clubs in Russian middle schools in the Kingdom of Poland at the turn of the 19th and 20th centuries. These statements come from memoirs written by junior high school students who dealt with scientific activities in their adult lives.

The memoirs of the sociologist and pedagogue Ludwik Krzywicki, the philosopher and first rector of the University of Łódź Tadeusz Kotarbiński, professor of the Jagiellonian University Stefan Surzycki, a graduate of the University of Lviv Kazimierz Świerczewski, industrial historian and lawyer Stanisław Koszutski, and geophysicist Antoni Dobrowolski were used.

In their opinion, through self-education, generations of the intelligentsia, including future scientists, were prepared.

In these memoirs, we find the goals they formulated, which guided them when undertaking secret self-education. In addition, the types of classes and subjects are described, within which the knowledge that the Russian school did not provide was supplemented.

KEYWORDS: Kingdom of Poland, government secondary schools, secretself-education, intelligentsia

Rządowa szkoła średnia w Królestwie Polskim po upadku Powstania Styczniowego była nie lada problemem dla władz rosyjskich. Dawała ona absolwentom przede wszystkim prawo wstępu na studia oraz zwalniała od służby wojskowej. Tym samym jej rozwój przyczynić się mógł do wzrostu liczby inteligencji oraz przywódców narodowych i organizatorów pracy społecznej, świadomych swojej roli w społeczeństwie polskim. Z tego powodu rosyjskie władze oświatowe ograniczały rozwój szkolnictwa średniego i starały się zmniejszać liczbę młodzieży kształcącej się poprzez zakaz przyjmowania do tych szkół kandydatów z niższych warstw społecznych a także zaprowadzenie *numerus clausus*

dla młodzieży żydowskiej². Oprócz narzucenia języka rosyjskiego jako wykładowego w szkołach zarówno elementarnych, jak średnich i wyższych, usuwano z programu kształcenia w gimnazjach historię narodową oraz naukę moralną, w skład której wchodziło prawo narodów i prawo natury. Przedmioty te zostały wprowadzone do szkół średnich jeszcze przez Komisję Edukacji Narodowej i były symbolem państwa demokratycznego. Usuniętą z programu nauczania historię narodową zastąpiono historią Rosji, zaś nauczanie literatury miało na celu zapoznanie uczniów z dorobkiem twórców rosyjskich. Były to posunięcia zmierzające do identyfikacji młodzieży z państwem zaborczym³.

Postanowieniem Komitetu Urządzącego do spraw Królestwa Polskiego z 22 lutego 1868 roku wprowadzono do gimnazjów od początku roku szkolnego 1868/69 nauczanie w języku rosyjskim przedmiotów przyrodniczych i historycznych, a ukazem cesarskim z 13 maja 1869 roku wprowadzono język rosyjski jako wykładowy dla pozostałych przedmiotów szkolnych. Język polski jako wykładowy był obecny w gimnazjach do czasu wprowadzenia nowej ustawy z 11 sierpnia 1871 roku. Ustawa ta stawiała na czele gimnazjum dyrektora, wprowadzała lekarzy gimnazjalnych i pomocników gospodarzy klasowych (*pomoszcznik klassnogo nastawnika, nadziratel* czyli dozorca – byli to ludzie z niższym wykształceniem). W przepisach obowiązujących na terenie Królestwa Polskiego były pewne odchylenia lokalne od zapisów wspomnianej ustawy, np. Królestwo nie otrzymało inspektorów lecz

² W celu odciążenia polskiej młodzieży od uniwersytetów, a w konsekwencji od służby państwowej, kurator Aleksander Apuchtin proponował zamknięcie czterech gimnazjów i dziesięciu progimnazjów, a powstałe w ten sposób fundusze planował przeznaczyć na utworzenie piętnastu szkół zawodowych. W 1882 roku zabronił tworzenia klas równoległych w gimnazjach, w wyniku czego liczba uczniów w szkołach średnich zmniejszyła się z 11 557 w 1882 do 8 290 w 1887 roku, J. Miąso, *Szkolnictwo zawodowe w Królestwie Polskim w latach 1815–1915*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1966, s. 194–195.

³ Cesarz Mikołaj I pozostawił synowi, Aleksandrowi II nakaz, w testamencie spisany 30 lipca 1835 roku: „Nie dawaj nigdy wolności Polakom; utrwal to, co zaczęte i staraj się doprowadzić do końca trudne dzieło zruszczenia [*obrusienija*] tego kraju, w niczym nie osłabiając podjętych środków”. Za: A. Nowak, *Ofiary imperium – imperium jako ofiara: przyczynek do interpretacji*, [w:] A. Nowak (red.), *Ofiary imperium. Imperia jako ofiary. 44 spojrzenia*, Warszawa 2010, s. 40.

pełniących obowiązki inspektorów, powoływanych spośród nauczycieli. Zlikwidowano funkcje kuratorów honorowych szkół, aby odseparować szkołę od społeczeństwa. W 1899 roku wprowadzono wykładowy język polski jedynie przy nauce języka polskiego jako przedmiotu szkolnego. W ten sposób zrównano w prawach język polski z językami nowożytnymi. W roku następnym rozszerzono program nauczania języka polskiego, wprowadzając w nieco większym niż dotychczas zakresie, naukę literatury polskiej. Jednak nadal był to przedmiot nadobowiązkowy⁴. Zainicjowana przez ministra Nikołaja Bogolepowa⁵ kolejna reforma, w wyniku której miała być opracowana nowa ustawa ramowa dla całego Imperium Rosyjskiego, nie doszła do skutku, ponieważ minister, postrzelony w swoim gabinecie wkrótce zmarł, a po klęsce wojny rosyjsko-japońskiej i w czasie pierwszej rewolucji rosyjskiej wybuchła w Królestwie walka o szkołę polską i w jej następstwie strajk szkolny.

Plany rosyjskich władz oświatowych, zmierzające do zerwania polskiej świadomości narodowej poprzez m.in. programy nauczania i podręczniki, dostrzegane były przez uczniów zdolniejszych, ambitnych i wrażliwych. Zaczęli oni szukać ratunku przede wszystkim poprzez realizację postulatów oświatowych, opartych na tradycjach wypracowanych przez Stanisława Konarskiego i Komisję Edukacji Narodowej, na pracach Adama Czartoryskiego i Tadeusza Czackiego na Litwie i na Rusi, a Stanisława Kostki Potockiego w Księstwie Warszawskim i Królestwie Kongresowym. Kierunkowskazem w tej działalności

⁴ *Очерк истории Келецкой Мужской Гимназии за первые пятьдесят лет ее существования (1862–1912)*, Warszawa 1913, s. 97; A. Rybarski, *Szkoły kieleckie. Zarys historyczny*, [w:] T. Ruśkiewicz (red.), *Księga pamiątkowa Kielczan 1856–1904*, Warszawa 1925, s. 56–57.

⁵ Nikołaj Pawłowicz Bogolepow (1846–1901), prawnik cywilista, profesor i rektor Uniwersytetu Moskiewskiego, w latach 1897–1901 minister oświecenia publicznego. W lipcu 1899 roku wprowadził w życie *Przepisy tymczasowe*, opracowane przez Wittego, zgodnie z którymi studenci uczestniczący w zamieszkach byli kierowani do odbycia służby wojskowej, a przedstawiciele opozycyjnie nastrojonych profesorów byli zwalniani. Stosowanie *Przepisów tymczasowych* w praktyce wywołało bezprecedensowe oburzenie w społeczności studenckiej, skierowane osobiście przeciwko Bogolepowowi. Wykluczony za udział w demonstracji, był student Uniwersytetu Juriewskiego, a następnie Moskiewskiego, Piotr W. Karpowicz postrzelił ministra w jego gabinecie 14/27 lutego 1901 roku. W wyniku powikłań minister zmarł dwa tygodnie później. Ю.М. Сокольский, *Цари и министры*, Санкт Петербург 2002, s. 391.

był, jak wspominał Władysław Smoleński, stary program oświatowy z hasłem „wiedza to potęga”⁶. Młodzież ta zaczęła organizować kółka samokształceniowe, w ramach których czytano zabronioną literaturę historyczną oraz piękną⁷. Kółka były jedną z form samoobrony narodowej oraz manifestacją sprzeciwu wobec polityki oświatowej zaborcy rosyjskiego⁸. Rozwijano tę działalność za pomocą książek i dyskusji, mając na uwadze konieczność przeciwstawienia się antypolskiemu charakterowi szkoły średniej, w której pomijano treści związane z polską historią, literaturą i geografiami. Poprzez tajne nauczanie młodzież zdobywała wiedzę o przeszłości narodowej i zapoznawała się z polskim dorobkiem kulturalnym. Wiedza obiektywna przeciwstawiana była nieprawdziwym informacjom na temat dziejów polskich, które rozpowszechniano w szkołach rządowych m.in. poprzez podręczniki, takie jak podręcznik do historii Dmitrija Iłowajskiego, napisany w duchu szowinizmu nacjonalistycznego i religijnego⁹. Brakowało podręczników dostosowanych do nowych programów nauczania niektórych przedmiotów. Organizowane w ramach samokształcenia tajne wykłady z matematyki i fizyki w języku polskim pozwalały na szybsze i lepsze opanowanie materiału niż oficjalne lekcje w szkole prowadzone w języku rosyjskim.

Samokształcenie według zaleceń Adolfa Dygasińskiego, zawartych w wydanym w 1889 roku dziele pt. *Jak się uczyć i jak uczyć innych*, należało rozpoczynać od nauki języka ojczystego, jego opanowania i poprawności, gdyż to język jest narzędziem myślenia i poznania. Dygasiński podkreślał też potrzebę opanowania języków nowożytnych oraz uzasadnił konieczność samokształcenia w zakresie geografii,

⁶ W. Smoleński, *Warunki pracy naukowej w b. Królestwie Polskim w okresie odwetu rosyjskiego za powstanie styczniowe*, [w:] *Nauka Polska. Jej potrzeby, organizacja i rozwój*, t. 4, *Rocznik Kasy im. Mianowskiego*, Warszawa 1923, s. 354-360.

⁷ Bogdan Nawroczyński podkreślił, że walkę o swoją szkołę zawsze prowadziło starsze pokolenie. Na ziemiach polskich czynów takich dokonała sama młodzież, porywając za sobą starszych. B. Nawroczyński, *Wstęp*, [w:] B. Nawroczyński (red.), *Nasza walka o szkołę polską 1901-1917*, t. 1, Warszawa-Lwów 1932, s. 2; W. Wakar, *Sto lat walki o oświatę polską*, Warszawa 1916, s. 32.

⁸ Na terenie Królestwa Polskiego działały tajne szkółki początkowe, średnie i instytucje oświaty dorosłych, a także wyższa uczelnia. Zakładali je także Niemcy, Żydzi i Litwini. J. Miąso, *Tajne nauczanie w Królestwie Polskim w świetle dokumentów władz rosyjskich*. „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1990, t. 33, s. 47-85.

⁹ J. Maternicki, *Dydaktyka historii w Polsce 1773-1918*, Warszawa 1974, s. 112-116.

historii i nauk przyrodniczych oraz ścisłych. Pojawiały się wówczas publikacje, które miały być pomocne w samokształceniu, na łamach m.in. warszawskiego „Przeglądu Pedagogicznego”, a także wydawanej w latach 1906–1910 „Wiedzy”¹⁰.

W niniejszej publikacji zaprezentowano opinie sześciu osób, biorących udział w organizowaniu i działalności kółek samokształceniowych w gimnazjach. Wypowiedzi te, traktujące przede wszystkim o celach, jakimi kierowali się uczniowie, podejmujący wspomnianą, zakazaną przecież aktywność, zaczerpnięto ze wspomnień pisanych przez wychowanków gimnazjów, którzy w dorosłym życiu parali się działalnością naukową. Wykorzystane zostały wspomnienia uczonego socjologa i pedagoga Ludwika Krzywickiego, filozofa i pierwszego rektora Uniwersytetu Łódzkiego Tadeusza Kotarbińskiego, profesora Uniwersytetu Jagiellońskiego Stefana Surzyckiego, wychowanka gimnazjum kieleckiego, a następnie Uniwersytetu Lwowskiego Kazimierza Świerczewskiego, historyka przemysłu i adwokata Stanisława Koszutskiego oraz geofizyka Antoniego Dobrowolskiego. Ich bowiem zdaniem, to właśnie poprzez działalność samokształceniową przygotowane zostały pokolenia inteligencji, a wśród nich także przyszli uczeni.

W opublikowanych wspomnieniach wychowanków rządowych szkół średnich, odnajdujemy sformułowane przez nich cele, którymi kierowali się podejmując działalność polegającą na tajnym samokształceniu na długo przed strajkiem szkolnym. Poza tym szczegółowo opisane są rodzaje zajęć i przedmioty, w ramach których uzupełniano wiedzę, której nie dawała rosyjska szkoła.

Najwcześniej działalność samokształceniową podjął Ludwik Krzywicki, socjolog i pedagog¹¹. Był on absolwentem gimnazjum plockiego i w tej szkole zdobył dość rozległą wiedzę, ale, jak wspominał, zawdzięczał ją własnej pracy. Czytał wiele książek historycznych, a także

¹⁰ J. Dybiec, *Nie tylko szabłą. Nauka i kultura polska w walce o utrzymanie tożsamości narodowej 1795-1918*, Kraków 2004, s. 312-313.

¹¹ Ludwik Krzywicki (1859–1941), socjolog, pedagog, działacz społeczny. Po ukończeniu plockiego gimnazjum gubernialnego (Małachowianki), studiował w latach 1878–1882 matematykę na Uniwersytecie Warszawskim. Następnie zapisał się na medycynę. Został wydalony ze studiów w 1883 w związku ze studenckim wiecem protestacyjnym skierowanym przeciwko kuratorowi Apuchtinowi. Wyjechał do Lipska, gdzie zapisał się na Wydział Filozoficzny, a w 1885

liczne dzieła o treści społecznej i przyrodniczej, w szczególności prace Augusta Comte’a, Herberta Spencera i Charlesa Darwina. Pisał:

Sami zdobywaliśmy wszystko, kompletnie wszystko, aż do dróg prowadzących do X pawilonu w Cytadeli. Krzesaliśmy sami z siebie zapal do wiedzy, który bez doświadczonej ręki starszego doradcy szedł manowcami, przrzucał się z przedmiotu na przedmiot, niekiedy chwycił się rzeczy, które nie wzbogacały umysłu, nie podnosiły serca. (...) Znałem dobrze historię i literaturę polską, historię powszechną, zwłaszcza Francji i Anglii, oraz niezgorzej orientowałem się w literaturach francuskiej, niemieckiej, angielskiej i rosyjskiej. Miałem wyrobione pojęcie o budowie kosmosu i zagadnieniach z zakresu fizyki, ująć potrafiłbym zasadnicze kierunki filozoficzne i założenia teorii poznania. Otrząsnąłem się całkowicie ze wszystkich przesądów otoczenia, byłem świadomym pozytywistą i ewolucjonistą. W każdym razie pod względem przygotowania umysłowego stałem dość wysoko¹².

Tadeusz Kotarbiński, filozof, twórca etyki niezależnej, pierwszy rektor Uniwersytetu Łódzkiego, wspominał szkołę rosyjską, tj. piąte gimnazjum w Warszawie jako rodzaj urzędu do urabiania ludzi prawomyślnych i wykształconych. Szkole, w której, jak pisał, na pierwszym miejscu stawiano noszenie przy sobie matrykuły, przepisowego krawata, obowiązek obkładania zeszytów okładkami odpowiednich kolorów, przynoszenie w terminie podpisanego przez opiekunów dzienniczka, zjawienie się w klasie po pierwszym dzwonku, a po drugim siedzenie już na miejscu, tej szkole – według słów Kotarbińskiego – tresującej, przykrej i surowej, uczniowie odpowiedzieli urządzeniem szkoły dodatkowej, szkoły wyższego rzędu, do której wkrótce byli bardzo przywiązani i której w rezultacie zawdzięczali bardzo wiele. Braki szkoły rządowej uzupełniano w ramach tajnych kółek samokształceniowych, urządzano wykłady uczonych specjalistów oraz

roku w Paryżu studiował antropologię, etnologię i archeologię. Przetłumaczył na j. polski wiele prac K. Marksa i F. Engelsa oraz pierwszy tom *Filozofii pozytywnej* A. Comte’a. W latach 1902–1905 współtworzył społeczno-polityczno-kulturalny tygodnik „Ogniwo”, którego był redaktorem. Po odzyskaniu przez Polskę niepodległości w 1918 roku był profesorem w kilku placówkach naukowo-badawczych i uczelniach. Posiada ogromny dorobek naukowy. Za osiągnięcia naukowe powołany w skład Polskiej Akademii Umiejętności. T. Kowalik, *Krzywicki Ludwik Joachim Franciszek, pseud. Czaplac J., Gosławski L.H., Janicki F., Kierdej Joachim (1859–1941)*, PSB, t. 15, s. 572-578.

¹² L. Krzywicki, *Wspomnienia*, t. 1, (słowo wstępne i przypisy oprac. J. Wilhelmi), Warszawa 1957, s. 116-117, 173.

odbywane były posiedzenia, tzw. referatowo-dyskusyjne. Tadeusz Kotarbiński podkreślił, iż uczniowie piątego gimnazjum pochodzili przeważnie z rodzin rdzennie polskich, o tradycji szlacheckiej i o wysokiej kulturze osobistej. Był to, jego zdaniem, materiał na przyszłych intelektualistów¹³. Wśród nauczycieli literatury polskiej, uczących w ramach kółek, byli Stanisław Brzozowski¹⁴ i Artur Górski¹⁵, a historię kultury wykładał m.in. wspomniany wyżej Ludwik Krzywicki.

Trzeci z wymienionych uczonych, organizator i profesor Wydziału Rolnego na Uniwersytecie Jagiellońskim, Stefan Surzycki¹⁶, był wychowankiem gimnazjum lubelskiego. Pisał o tym gimnazjum, że było szkołą złą i szkodliwą m.in. dlatego, że uczono tam przeważnie nieudolnie, bez żadnej właściwej metody dydaktycznej, o której „ci domorośli nauczyciele, nadesłani Bóg wie skąd, pojęcia nie mieli, a raczej metodą paznokciową (*od siuda do siuda* – nauczyć się na

¹³ T. Kotarbiński, *Strzępy wspomnień z bojkotowych czasów*, [w:] B. Nawroczyński (red.), *Nasza walka o szkołę polską 1901–1917*, t. 2, Warszawa 1934, s. 431–440.

¹⁴ Stanisław Leopold Brzozowski (1878–1911), pseud. Adam Czepiel, filozof, pisarz, publicysta. Kształcił się w gimnazjum lubelskim, a od V klasy w Niemirowie na Podolu. W 1896 zapisał się na Uniwersytet Warszawski, skąd po roku został relegowany za udział w demonstracji przeciw prof. Ziłowowi. Zwolennik materializmu historycznego, twórca „filozofii pracy”. Najważniejsze jego prace to *Legenda Młodej Polski* (Lwów 1909) i *Idee. Wstęp do filozofii dojrzałości dziejowej* (Lwów 1910). K. Wyka, *Leopold Stanisław Leon Brzozowski (1878–1911)*, PSB, t. 3, Kraków 1937, s. 61–65.

¹⁵ Artur Górski (1870–1959), ps. Quasimodo, pisarz, krytyk literacki, współredaktor czasopisma „Życie”. Młoda Polska zawdzięcza A. Górskiemu swoje miano oraz jeden z głównych programów ideowo-literackich. Skrytykował pozytywistów, którym zarzucił ugodowość wobec zaborcy, co według niego doprowadziło do zaniku uczuć patriotycznych w zniewolonym narodzie, [https://pl.wikipedia.org/wiki/Artur_G%C3%B3rski_\(krytyk_literacki\)](https://pl.wikipedia.org/wiki/Artur_G%C3%B3rski_(krytyk_literacki)), [dostęp: 15.05.2020].

¹⁶ Stefan Surzycki (1864–1936), profesor Wydziału Rolnego Uniwersytetu Jagiellońskiego. Po ukończeniu w 1885 roku gimnazjum lubelskiego studiował prawo na Cesarskim Uniwersytecie Warszawskim. Rok później relegowano go za działalność polityczną, podjął więc studia w Halle. Po powrocie do kraju został aresztowany, a po ogłoszeniu wyroku skazującego go na zsyłkę uciekł do Krakowa. W 1893 był członkiem Ligi Narodowej. Studia ze stopniem doktora ukończył w 1896 w Lipsku. Następnie przez 10 lat pracował w majątkach prywatnych. W 1905 prowadził wykłady w Studium Rolniczym UJ, a od 1909 mianowany profesorem nadzwyczajnym. Od 1923 był pierwszym dziekanem Wydziału Rolniczego UJ. L. Hayto, *Surzycki Stefan Jan (1864–1936)*, PSB, t. 46, s. 36–40.

pamięć)¹⁷. W czasie, kiedy kształcił się tam S. Surzycki, tj. w latach 1874–1885, nauczanie języka polskiego było nadobowiązkowe, a program tego przedmiotu był ubogi i schematyczny. Nie prowadzono wtedy nauki historii literatury polskiej, nie przerabiano także żadnych utworów reprezentatywnych dla poszczególnych okresów pisarstwa narodowego¹⁸. Z tego powodu w V klasie gimnazjum lubelskiego uczniowie tworzyli tajne kółka, żeby „wzmocnić samowiedzę naszą polską i wobec wykluczenia zupełnego nauki polskiego i historii polskiej, uzupełnić nasze bardzo marne wiadomości z polskiego życia dawnego i obecnego”. Przygotowywano odczyty, rozprawy, dyskutowano. Surzycki wspominał, że wygłaszał referaty o statucie wiślickim, o Komisji Edukacji Narodowej oraz o wolnomularstwie. Każdy członek kółka musiał mieć swój odczyt. To zmuszało, jak pisał, do szukania źródeł, a więc książek polskich, których w bibliotece szkolnej nie było. Przy okazji znajdowano inne książki, co pobudzało do opracowywania kolejnych rozprawek. Zapał był duży, polszczyzna, jak pisał, kiepska, ale uczniowie chętnie uczyli się pisania po polsku, bo w szkole gramatyki polskiej nie uczono. Lubelskie kółka powstały w 1880 roku, gdy Surzycki był w V klasie. Spotkania kontynuowano w roku następnym, w klasie VI, a wtedy klasa V zawiązała nowe kółko. W 1881 roku zebrania odbywały się w domu ucznia Rajmunda Ratomskiego. Ponadto spotykali się uczniowie w domu Surzyckiego, Głowackich i Brzezińskich. Poza kształceniem samowiedzy narodowej, ze składek uczniowskich formowała się tajna biblioteka polska, gromadzono też całkiem pokaźne składki na pomnik Adama Mickiewicza w Krakowie. W 1881 roku urządzono tajną rocznicę Listopadową i Mickiewiczowską w salonie p. Ratomskiej. W 1882 roku liczba zakonspirowanych uczniów dochodziła do 50. W roku szkolnym 1882/1883 założono pisane ręcznie tajne pismo uczniowskie pt. *Ognisko Koleżeńskie*. Oprócz bieżących wiadomości z życia szkolnego zamieszczano tam sprawozdania i krytykę dzieł ważnych społecznie i dotyczących się wielu istotnych kwestii. Surzycki przytoczył tytuły niektórych artykułów zamieszczonych w numerze 1 tego pisma: *O solidarności koleżeńskiej, zwłaszcza pomocy wzajemnej*

¹⁷ S. Surzycki, *Kartka z dziejów rosyjskiego wychowania państwowego w Polsce*, Warszawa 1933, s. 19.

¹⁸ R. Kucha, *Gimnazjum męskie i szkoła im. Staszica w Lublinie w latach 1864–1919*, [w:] R. Kucha (red.), *Szkoła czterech wieków. Liceum Ogólnokształcące im. Stanisława Staszica w Lublinie*, Lublin 1992, s. 119–161.

w naukach i przy egzaminach; Komisja do spraw języka polskiego (o przestrzeganiu obowiązku chodzenia na lekcje języka polskiego); Sprawozdanie z wydawnictwa „Wędrowca” pt. Kosmografia; Kronika bieżąca – o ogłoszonym przez pisemko konkursie na napisanie rozprawki „O Konstytucji 3 Maja”¹⁹.

Kółka w Lublinie wykrył ówczesny dyrektor gimnazjum, Mikołaj Siengalewicz²⁰ w listopadzie 1882 roku. Uczniów ukarano wydaleniem ze szkoły z prawem kontynuowania nauki w innym gimnazjum. Niektórzy, w tym także Surzycki, ukarani zostali powtarzaniem klasy oraz kilkoma tygodniami karceru. Kilku uczniów ukaranych zostało naganą i karcerem oraz obniżoną oceną ze sprawowania.

Pod koniec lat osiemdziesiątych XIX wieku nasiliła się zakonspirowana działalność samokształceniowa wśród uczniów gimnazjum kieleckiego. Istniejące tam przez kilkanaście lat kółko zostało zainicjowane w 1889 roku przez ucznia VII klasy Kazimierza Gronkiewicza²¹. Odruchem samozachowawczym, jak wspominał wychowanek Uniwersytetu Lwowskiego Kazimierz Świerczewski, absolwent gimnazjum kieleckiego z 1902 roku było dążenie do poznania mowy ojczystej, usuniętej ze szkoły. Powstawały organizacje, mające na celu przede wszystkim naukę języka i historii ojczystej. Do kółek samokształceniowych, prowadzonych przez starszych kolegów, należeli nawet uczniowie I i II klasy gimnazjum kieleckiego. Uczono się tam języka polskiego, historii, nieco później nauk przyrodniczych, w owych czasach zupełnie usuniętych z programu gimnazjalnego jako najbardziej pobudzających do samodzielnego myślenia. Kółka takie liczyły 6-10 uczniów i zbierały się co najmniej raz w tygodniu w różnych mieszkaniach. Dyskusjami

¹⁹ S. Surzycki, op. cit., s. 35, 42, 46-47.

²⁰ Mikołaj Grigoriewicz Siengalewicz, ur. 1836, dyrektor Lubelskiego Gimnazjum Męskiego w latach 1874–1899. Pochodził z Galicji z rodziny księdza unickiego, proboszcza parafii pod Lwowem. We Lwowie ukończył gimnazjum oraz studia na Wydziale Historyczno-Filologicznym, zwieńczone doktoratem. Po studiach został nauczycielem języków klasycznych w gimnazjum w Stanisławowie. Do Królestwa Polskiego przyjechał w 1866 i został nauczycielem progimnazjum unickiego w Hrubieszowie. W 1868 przyjął prawosławie, po czym przeniesiono go do progimnazjum w Zamościu na stanowisko inspektora. Następnie przez 26 lat kierował gimnazjum lubelskim. R. Kucha, op. cit., s. 119-161.

²¹ A. Massalski, *Dzieje najstarszej szkoły średniej w Kielcach 1727–1945. I Liceum Ogólnokształcące im. Stefana Żeromskiego*, Kielce 2010, s. 379, 411.

kierował zazwyczaj starszy uczeń, który też czytał na głos utwory literackie, podawał tematy do samodzielnego opracowania, a także decydował o dopuszczeniu nowych uczestników do kółka²². Kółka miały swoje zupełnie dobrze zaopatrzone biblioteczeki, często dla bezpieczeństwa przenoszone do kolejnych mieszkań²³. Całym ruchem kółkowym kierowała grupa uczniów klas starszych. Te grupy miały swoje odpowiedniki w innych gimnazjach, a kierowane były przez młodzież uniwersytecką w Warszawie²⁴.

O celach stawianych sobie przez starszych uczniów, organizatorów kółek w gimnazjum kieleckim pisał także Stanisław Koszutski, adwokat, polityk, historyk przemysłu²⁵. Wspominał zebranie trzech

²² K. Świerczewski, *Wspomnienia z czasów szkolnych*, [w:] T. Ruśkiewicz (red.), *Księga pamiątkowa Kielczan 1856–1904*, Warszawa 1925, s. 174.

²³ Od 1 listopada 1906 roku działała w Kielcach Czytelnia Naukowa, zamknięta przez władze rosyjskie w 1908 roku, bowiem generał-gubernator warszawski otrzymał tajne pismo, że jest ona rozsądnikiem rewolucyjnych idei wśród uczącej się młodzieży. W 1910 roku książki Czytelni Naukowej zostały przekazane przez Edmunda Massalskiego, Zygmunta Rzędowskiego, Pawła Drewniaka i Kazimierza Warchalskiego Towarzystwu Biblioteki Publicznej. Do dziś w księgozbiorze Wojewódzkiej Biblioteki Publicznej zachowało się 260 egzemplarzy książek z pieczętą i numerem inwentarzowym Czytelni. Nazwiska depozytariuszy jednoznacznie wskazują proveniencję zbioru z tajnych księgozbiorów kół samokształceniowych istniejących przed strajkiem szkolnym. Dodatkowo potwierdza to zawartość zbioru, bowiem są tam książki wydane także w latach 1870–1906. E. Michałowski, *Strajk szkolny r. 1905 w Gimnazjum Męskim w Kielcach*. „Niepodległość” 1934, t. 10, s. 300-308; L. Kowalczyk-Mroczkowska, *Geneza księgozbioru Czytelni Naukowej w Kielcach (1906–1908) i jego funkcja w środowisku społecznym miasta*, „Studia Kieleckie” 1988, nr 57, s. 23-39.

²⁴ Działalność inteligencji polskiej, świadomej zagrożeń wynikających ze zwiększającej się liczby analfabetów i półanalfabetów przeciwdziałała tym zjawiskom dwutorowo. Z jednej strony, na drodze własnego kształcenia, a z drugiej, poprzez organizowanie sieci tajnego nauczania na wsiach i w robotniczych dzielnicach dużych miast. W końcu 1882 roku z inicjatywy Bolesława Hirszfelda i Mieczysława Brzezińskiego działało w Warszawie m.in. Koło Oświaty Ludowej, którego celem było inicjowanie i wydawanie książek dla ludności wiejskiej i miejskiej. Koło działało na terenie guberni Królestwa Polskiego, a także na ziemiach zachodnich Cesarstwa Rosyjskiego. L. Zasztowt, *Z dziejów tajnej działalności oświatowej studentów Cesarskiego Uniwersytetu Warszawskiego. Koło Oświaty Ludowej (1894–1898)*. „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1987, t. 30, s. 65-89.

²⁵ Stanisław Koszutski (1872–1930), działacz polityczny, adwokat i historyk przemysłu. Po ukończeniu gimnazjum w Kielcach studiował prawo na Cesarskim Uniwersytecie Warszawskim oraz Uniwersytecie Kijowskim. Od 1897 roku

wyższych klas, jakie odbyło się w 1889 roku w mieszkaniu jednego z uczniów. Spotkanie to zwołane zostało z inicjatywy Wiktora Jarońskiego, w związku z żądaniem władz szkolnych, aby uczniowie Polacy brali udział w mszach galowych w cerkwi. Zainicjowano wówczas ruch, mający na celu paraliżowanie ujemnego wpływu szkoły apuchtinowskiej i uzupełnianie braków nauki szkolnej poprzez samokształcenie w ramach organizowanych kółek²⁶.

O działalności kółek samokształceniowych w piątym gimnazjum w Warszawie wspominał na łamach „Nauki Polskiej” Antoni Dobrowolski, geofizyk²⁷. Jako uczeń tej szkoły, mógł sam zarabiać na swoje utrzymanie od 12. roku życia korepetycjami, dzięki „okropnemu stanowi nauczania w ówczesnej szkole rosyjskiej”. Pisał, że w latach osiemdziesiątych XIX stulecia powstał szeroki i wielostronny ruch konspiracyjny młodzieży, z początku w murach piątego gimnazjum, a stąd rozlewający się szybko po szkołach całego zaboru rosyjskiego. Sieć kółek miała wyraźne dwa cele. Jeden – to zdobyć wykształcenie lepsze od tego, jakie dawała gimnazjalistom szkoła moskiewska. Drugi – to sposobić się do działalności społecznej i politycznej, kształcąc się w naukach humanistycznych, zwłaszcza społecznych, opracowując i dyskutując różne kwestie. Wreszcie biorąc żywy udział czy to w stworzonej przez uczniów międzygimnazjalnej klasie wzajemnej pomocy, czy w bibliotece kółkowej, czy w zakładaniu nowych kółek, czy w oświacie ludowej, czy wreszcie – w pojedynczych wypadkach – wprost w działalności partyjnej.

To my pierwsi – pisał A. Dobrowolski – zakreśliliśmy na wielką skalę plan samokształcenia, a odczuwając dotkliwy brak programu i metod, podjęliśmy myśl przewodnika dla samouków – myśl, która spelzła na niczym

mieszkał w Warszawie, gdzie pracował jako adwokat i dziennikarz oraz prowadził badania historyczne. Podczas rewolucji 1905–1907 uczestniczył w walce o język polski w sądownictwie. Działał w ruchu oświatowym i niepodległościowym. Z. Landau, *Koszutski Stanisław (1872–1930)*, PSB, t. 14, s. 386–388.

²⁶ S. Koszutski, *Walka młodzieży polskiej o wielkie ideały: wspomnienia z czasów gimnazjalnych i uniwersyteckich: Siedlce, Kielce, Warszawa, Kijów, Berlin, Paryż (1881–1900)*, Warszawa 1928, s. 15.

²⁷ Antoni Bolesław Dobrowolski (1872–1954), geofizyk, meteorolog, pedagog. Po ukończeniu V gimnazjum w Warszawie aresztowany przez władze carskie za działalność konspiracyjną w ramach II Proletariatu. Po ucieczce z zesłania od 1895 mieszkał w Belgii, gdzie studiował fizykę i nauki biologiczne na Uniwersytecie w Liège. Po ogłoszeniu amnestii wrócił w 1907 do Królestwa

jedynie z winy „starych”, ich gnuśności, nawet niechęci, a którą urzeczywistnił dopiero – zresztą na pewno nie wiedząc o naszej inicjatywie – Stanisław Michalski. My pierwsi podjęliśmy także myśl strajku szkolnego, nieudaną z powodu oporu rodziców, zresztą może naprawdę przedwczesną, a zrealizowaną dopiero w kilkanaście lat później – bojkotem szkoły rosyjskiej w roku 1905. I my stworzyliśmy, poza murami serdecznie znienawidzonej i bezlitośnie wyszydzanej szkoły zaborców, swą własną szkołę podziemną, organizując potajemnie wykłady, przenosząc na nie punkt ciężkości i w ten sposób bojkotując szkołę carską²⁸.

Dalej stwierdził: „Mieliśmy wcale niezłych mistrzów, jak np. Mahrburga²⁹ do filozofii i psychologii, Krzywickiego³⁰ do ekonomii

i pracował jako nauczyciel do 1914. Następnie do 1917 przebywał na stypendium naukowym w Szwecji. W latach 1917–1922 wizytator generalny i naczelnik programowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Od 1924 wicedyrektor, a następnie dyrektor Państwowego Instytutu Meteorologicznego. Organizator wyprawy naukowej na Wyspę Niedźwiedzią. W latach 1927–1938 profesor pedagogiki Uniwersytetu Warszawskiego. Od 1952 członek tytularny Polskiej Akademii Nauk. Autor prac pedagogicznych, m.in. trzypięciotomowych *Pism pedagogicznych* (Warszawa 1958, 1960, 1964). W. Okoń, *Wizerunki sławnych pedagogów polskich*, Warszawa 1993, s. 58-83.

²⁸ A. Dobrowolski, op. cit., s. 71-73.

²⁹ Adam Mahrburg (6 VIII 1855 w Czykach (Białoruś) – 13 XI 1913 w Warszawie) – polski filozof, psycholog, teoretyk nauki, pisarz i działacz pedagogiczny. Po maturze w szkole średniej w Mińsku kształcił się do 1881 na Wydziale Historyczno-Filologicznym Uniwersytetu w Sankt Petersburgu. Utrzymywał się z korepetycji i przekładów. Jeździł na wykłady do Wiednia i Lipska, pisząc kolejne rozprawy. Pracował w redakcji „Kraju” w latach 1883–1886. Zrezygnował z doktoratu w Akademii Krakowskiej, gdzie odmówiono mu także profesury. Od 1890 mieszkał w Warszawie i prowadził prywatne wykłady, później w ramach Uniwersytetu Latającego. Oprócz licznych wykładów zajmował się tłumaczeniem prac filozoficznych na j. polski. Z. Wasilewski, *Życie szkoły i szkoła życia*, [w:] T. Ruśkiewicz (red.), *Księga pamiątkowa Kielczan 1856–1904*, Warszawa 1925, s. XI-LXXXII; L. Bazyłow, *Polacy w Petersburgu*, Wrocław–Łódź 1984, s. 300-301.

³⁰ Kazimierz Krzywicki (1820-1883) ukończył studia prawnicze na Uniwersytecie Dorpackim. Od 1845 pracował w Petersburgu w departamencie administracji ministerstwa spraw wewnętrznych. Po trzech latach przeszedł do II Oddziału Kancelarii Cesarskiej (kodyfikacyjnego). W końcu 1861 roku współpracował z Wielopolskim. Ale ponieważ nie lubiano Wielopolskiego, nie lubiano też „jego ludzi”. Bartoszewicz określał go jako „ślepe narzędzie woli Wielopolskiego i jako przedstawiciel lojalności wiernopoddańczej, która go zaprowadziła do zaprzęgnięcia narodowego”. Krzywicki żądał całkowitego zespolenia Królestwa z Rosją wyrzeczenia się wiary i języka. L. Bazyłow, *Polacy w Petersburgu*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1984, s. 268-269.

politycznej i socjologii, Wermińskiego³¹ i Nusbauma³² (Henryka) do przyrody żywej”³³.

Do chwili wybuchu rewolucji 1905–1907 nic nie zmieniło się w tej kwestii mimo iż z memoriału generała-gubernatora ks. Aleksandra Imeretyńskiego, złożonego cesarzowi w 1898 roku wynikało, że rząd powinien zatrzymać w swoich rękach szkolnictwo, usuwając wszelkie okoliczności i warunki, które doprowadziły do tajnego nauczania poza szkołą³⁴. Kwestia tajnego nauczania omawiana była 26 lutego 1908 roku, podczas zjazdu naczelników dyrekcji szkolnych w Warszawie³⁵. Podczas zjazdu wyjaśniono, że ukaranie za bezprawne nauczanie podlega działaniom administracyjnym, a nie sądowym. Dodać należy, że rosyjskie władze oświatowe w walce z tajnym nauczaniem opierały się na ukazie z 22 kwietnia/4 maja 1866 roku. W myśl tego ukazu nauczanie prywatne, zarówno w szkołach prywatnych, jak i nauczanie domowe, wymagało zatwierdzenia szkoły, programu oraz osób naucza-

31 Feliks Wermiński (1860–1917), nauczyciel szkół średnich, profesor Instytutu Politechnicznego i Rolniczo-Leśnego w Puławach. Autor podręczników do nauczania przyrody, m.in. *Botanika. Podręcznik dla klas średnich* (Warszawa 1914), *Historia naturalna w obrazach. Botanika i mineralogia w 269 kolorowanych obrazkach* (Warszawa 1893), *Atlas historii naturalnej* (Warszawa 1911). Tłumacz literatury angielskojęzycznej na j. polski. J. Miąso, *Szkolnictwo zawodowe w Królestwie Polskim w latach 1815–1915*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1966, s. 78, 92.

32 Henryk Nusbaum (Nussbaum) (1849–1937), lekarz fizjolog, filozof. Studiował na Wydziale Lekarskim Szkoły Głównej Warszawskiej. W latach 1873–1875 ordynator Oddziału Cholerycznego Szpitala Zakaźnego w Warszawie i Szpitala Świętego Łazarza (1875–1876). Doktorat z medycyny uzyskał na Uniwersytecie w Dorpacie w 1875 roku. Pracował w Zakładzie Fizjologii Uniwersytetu Warszawskiego. Od 1923 był profesorem honorowym Uniwersytetu Warszawskiego. Prowadził badania z zakresu logiki medycyny, deontologii, fizjologii krążenia i trawienia oraz neurofizjologii. Propagator asymilacji Żydów w Polsce i działacz społeczny. Organizował szkoły polskie dla dzieci żydowskich. Autor prac *O cierpieniu* (1893), *Filozofia medycyny* (1926). <https://sztetl.org.pl/pl/biogramy/3430-nusbaum-henryk>, [dostęp: 11. 07. 2020].

33 A. Dobrowolski, op. cit., s. 73.

34 *Tajne dokumenty rządu rosyjskiego w sprawach polskich. Memoriał ks. Imeretyńskiego, protokoły Komitetu Ministrów, nota Kancelarii Komitetu Ministrów, Komitet Centralny Polskiej Partii Socjalistycznej*, Londyn 1898, s. 75.

35 *Протокол съезда 22. Начальников дирекции Варшавского учебного округа 1908 года*, Варшава 1909, с. 40–41.

jących. Za nauczanie bez zezwolenia przewidywano w Królestwie kary administracyjne grzywny lub do 3 miesięcy aresztu w twierdzy³⁶.

Szkoła rosyjska nie wychowywała w duchu polskim, nie uczyła historii narodu polskiego ani geografii polskiej. Jednak nie zdołała odebrać języka ani przekonać wychowanków o wyższości kulturalnej Rosji nad krajami Europy Zachodniej. Zygmunt Wasilewski, prawnik i publicysta, redaktor „Gazety Warszawskiej”, absolwent gimnazjum kieleckiego z 1884 roku napisał w swoich wspomnieniach, że działaniami uczniów kierowała wówczas tajemnicza siła instynktu narodowego, bowiem nie „było państwa, ale żył naród”³⁷.



Spotkanie kółka samokształceniowego u Gontali „na górce” (S. Żeromski, *Szyfowe prace*), ilustracja Moniki Żeromskiej (Muzeum Narodowe w Kielcach, MNKI/Ż/524).

Źródło: https://mnki.pl/uploads/webimg/obiekt_tygodnia/2012/mnkiz-524.jpg.

³⁶ K. Grzybowski, *Historia państwa i prawa Polski, t. IV, Od uwłaszczenia do odrodzenia państwa*, Warszawa 1982, s. 191.

³⁷ Z. Wasilewski, op. cit., s. 74.

Najistotniejszymi przyczynami rozwoju tajnej oświaty był więc niedostatek szkół początkowych i średnich zarówno pod względem ilościowym, jak też jakościowym oraz rusyfikatorski kierunek oficjalnych instytucji edukacyjnych, który nie zapewniał podstawowego prawa narodu polskiego do własnego języka i wychowania młodych pokoleń w duchu szacunku dla wartości, jakie utrwaliła wielowiekowa tradycja polska. Samokształcenie podejmowane przez uczniów szkół średnich i wyższych dało gruntowne wykształcenie licznej grupie młodzieży, która tym samym została przygotowana do działalności społeczno-kulturalnej i politycznej. Uczniowie wiedzieli, iż *ex oriente lux*, owo światło ze wschodu, w tamtych czasach, jak wspominał Antoni Rybarski³⁸, dotyczyło tylko słońca.

³⁸ A. Rybarski, *Szkoły kieleckie. Zarys historyczny*, [w:] T. Ruśkiewicz (red.), *Księga pamiątkowa Kielczan 1856–1904*, Warszawa 1925, s. 71.

Adam Massalski

ORCID: 0000-0002-2410-3632

DOI: 10.15290/dhmgz.02.2022.16

Kary fizyczne stosowane w szkołach Królestwa Polskiego w XIX wieku

Physical Punishments Used in Elementary and Secondary Schools in the Territory of the Congress Kingdom of Poland in the 19th Century

STRESZCZENIE: Od najdawniejszych czasów w szkołach stosowano kary fizyczne. Podobne zachowania miały miejsce w XIX wieku na terenie Królestwa Kongresowego w latach 1815–1915 pod zwierzchnictwem Rosji. Dotyczyło to zarówno uczniów szkół średnich, jak i elementarnych (podstawowych). Liczne wzmianki na ten temat zachowały się w aktach publicznych. Metody karania regulowały odpowiednie przepisy władz oświatowych. Najczęściej do uderzania używano brzoźowych różg, którymi bito po nagim ciele. Instrukcje określały liczbę uderzeń, zwykle kilkanaście, a nawet kilkadziesiąt, które mogły doprowadzić do skaleczeń skóry i w konsekwencji do pojawienia się krwi. Kary nakładano za niewłaściwe zachowanie (m.in. kradzież, palenie tytoniu, picie alkoholu), brak odpowiednich postępów w nauce, a także przemówienia patriotyczne. Tylko nieliczni nauczyciele wypowiadali się przeciwko karom fizycznym.

Również w II połowie XIX wieku kary fizyczne stosowano zarówno w szkołach średnich, jak i elementarnych. Oprócz kar wymierzanych różgami, powszechną praktyką było karanie uczniów, zwłaszcza w szkołach elementarnych, na lekcjach. Przybrało to formę szarpania za włosy i bicia uczniów linijką w ręce.

SŁOWA KLUCZOWE: Królestwo Kongresowe, XIX wiek, oświata, uczniowie, kary fizyczne

ABSTRACT: From the earliest times physical punishment has been used in schools. Such methods were also used in the nineteenth century in the territory of the Congress Kingdom of Poland in the years 1815–1915 under Russia’s subordination. This was applied to both secondary and elementary (primary) school pupils. Numerous references on this have been preserved in public records. The methods of punishment were regulated by the relevant rules of the education authorities. Most frequently, birch rods were used for striking pupils on the naked body. The instructions specified the number of strikes, usually a dozen or even several dozen, which could lead to skin cuts and bleeding. Penalties were applied for misbehavior (including theft, smoking tobacco, drinking alcohol), lack of adequate academic progress, as well as patriotic speeches. Only a few enlightened teachers were opposed to physical punishment.

In the second half of the 19th century, physical punishments were applied both in secondary and elementary schools. In addition to the punishments administered with rods, chastening of pupils during lessons, especially in elementary schools, was a widespread practice. It took the form of hair tugging and hitting the students’ hands with a ruler. This practice was not condemned by the school authorities.

KEYWORDS: Congress Kingdom of Poland, 19th century, education, pupils, physical punishments

Uwagi wstępne

Na starych rycinach obrazujących życie w szkołach średniowiecznych, nieodłącznym elementem było stojące w kącie klasy wiadro z różgami moczącymi się w wodzie. Chłosta miała być bowiem środkiem do wpajania uczniom pokory i posłuszeństwa. Stąd kary fizyczne stosowano nagminnie. W odczuciu wielu wychowanków ówczesna szkoła była utożsamiana z torturą. W czasach Odrodzenia i Reformacji sytuacja uległa częściowej zmianie, bowiem w nawiązaniu do poglądów Marka Fabiusza Kwintyliana (około 35 – około 95)¹, słynni pedagodzy

¹ Marek Fabiusz Kwintylian (około 35 – około 95) rzymski pedagog, główne dzieło *O kształceniu mówcy*, por. A. Massalski, I. Bożyk, *Historia wychowania i myśli pedagogicznej. Skrypt dla studentów*, Warszawa 2020, s. 22.

tego okresu doradzali łagodność w wychowaniu i wykluczenie, lub co najmniej ograniczenie kar cielesnych w stosunku do uczniów. Jednak w praktyce zarówno w kolegiach (gimnazjach) głównie jezuickich i pijarskich oraz w szkołach parafialnych kary cielesne były na porządku dziennym². Natomiast w epoce Oświecenia wśród wybitnych myślicieli tego okresu dość jednoznacznie panowało przekonanie o zbędności lub konieczności znacznego ograniczenia kar fizycznych w szkołach. Jednak w praktyce nadal karano uczniów „plagami”³. Wkraczając w XIX wiek nadal w szkolnictwie w Europie stosowano kary fizyczne.

Aby zobrazować omawiane zjawisko, publikacja została podzielona na dwie części. W pierwszej omówiono to zjawisko w odniesieniu do szkolnictwa średniego, w drugiej ukazano przypadki stosowania kar fizycznych w szkołach elementarnych. Za cezurę chronologiczną przyjęto, podobnie jak w wielu opracowaniach historycznych lata 1815–1915.

Tekst został oparty na źródłach drukowanych, jak i w niewielkim stopniu na materiałach archiwalnych. Zaprezentowany tekst nie pretenduje do wyczerpania całości zagadnienia, a jedynie sygnalizuje ten problem. Bogactwo materiałów znajdujących się w archiwach polskich i rosyjskich oraz w różnego rodzaju pamiętnikach i wspomnieniach czeka na autora, który podejmie się monograficznego opracowania tego tematu.

Kary fizyczne jako element wychowawczy w szkolnictwie średnim

W utworzonym w 1815 roku Królestwie Polskim, pozostającym częścią Cesarstwa Rosyjskiego, możemy w odniesieniu do dziejów szkolnictwa średniego mówić o kilku okresach. Pierwszy, to czasy względnej autonomii do upadku Powstania Listopadowego (1815–1831).

² S. Litak, *Historia wychowania*, t. 1: *Do Wielkiej Rewolucji Francuskiej*, Kraków 2004, s. 71, 87-89.

³ J. Kitowicz, *Opis obyczajów za panowania Augusta III*, Wrocław 1971, s. 75-79; J. Wybicki, *Życie moje oraz wspomnienie o Andrzeju i Konstancji Zamoyskich*, Kraków 1927, s. 8-13; M. Bełz, *Komisja Edukacji Narodowej – koncepcja szkoły średniej a praktyka szkolna w Koronie (lata 1783–1893)*, [w:] S. Walasek (red.), *Studia z dziejów oświaty i myśli pedagogicznej XVIII–XX w.*, Wrocław 1992, s. 78.

W okresie międzypowstaniowym miały miejsce początki rusyfikacji szkolnictwa średniego (1831–1862). Po kilkuletnim okresie względnej liberalizacji nastąpiły czasy nasilającej się rusyfikacji w II połowie XIX stulecia, trwające aż do wybuchu I wojny światowej.

W okresie autonomicznym (tzw. kongresowym) w Królestwie Polskim rosła ilość szkół średnich. Pełnych szkół średnich (zwanym departamentowymi, a od 1819 roku wojewódzkimi) o sześciu klasach i siedmioletnim okresie nauki w 1816 roku było 10, w 1830 roku osiągnięto liczbę 15. Podobnie w przypadku niepełnych szkół średnich (zwanym wydziałowymi), początkowo w 1816 roku było ich 15, a w 1830 roku ich liczba wzrosła do 21. Pod koniec lat dwudziestych uczęszczało do nich blisko 8,5 tys. uczniów⁴. Zajęcia dydaktyczne odbywały się w języku polskim. W pierwszych latach w zakresie wychowania panowały warunki stosunkowo liberalne. *Instrukcje dla nauczycieli co do karności szkolnej* z 1812 i 1820 roku przewidywały, że stosowanie kary fizycznej było dopuszczalne „po wyczerpaniu wszelkich innych możliwości”⁵. Jednak w miarę upływu czasu stopniowo wprowadzano nowe rozwiązania w zakresie nadzoru nad uczniami. W 1823 roku powołano do życia Kuratorię Generalną, mającą charakter policji szkolnej. Jej zadaniem był nadzór nad prowadzeniem się młodzieży, mając na uwadze w pierwszej kolejności zapobieganie przestępstwom politycznym. Spowodowało to nasilenie się represji wobec młodzieży. Już w 1826 roku w ramach tych przepisów skazano czterech uczniów szkoły wojewódzkiej w Kaliszu na karę chłosty. Powodem było założenie przez uczniów Towarzystwa Literackiego, bez powiadomienia o tym zwierzchnika szkoły. Podobne kary były wówczas stosowane coraz częściej. To zaostrzenie dyscypliny przynosiło niekiedy odwrotny skutek, bowiem w szkole wojewódzkiej w Szczepieszynie w latach 1827 i 1828 miały miejsce przypadki pobicia nauczycieli przez co bardziej krewkich uczniów⁶.

W Lublinie bardzo aktywny był kurator Stanisław Wilczopolski (1770–1838), który z nadgorliwością wypełniał swe zadania⁷. Należy

⁴ A. Winiarz, *Szkolnictwo Księstwa Warszawskiego i Królestwa Polskiego (1807–1831)*, Lublin 2002, s. 224, 256, 278, 294, 296.

⁵ Ibidem, s. 234.

⁶ Ibidem, s. 244, 259.

⁷ Stanisław Wilczopolski (1770–1838); w latach 1824–1830 kurator szkół w województwie lubelskim, w latach 1833–1838 inspektor szkoły obwodowej w Opo-

pamiętać, że Lublin w tych czasach był drugim co do wielkości miastem w Królestwie Polskim i wynikały stąd liczne pokusy dla młodzieży. Jak pisał rektor Andrzej Smulikowski (1764–1839)⁸ do władz wojewódzkich:

Upowszechniona w Lublinie rozpusta, coraz górę bierze i zagraża młodzi szkolnej zepsuciem obyczajów. (...) Nierządne kobiety ukrywają się po prywatnych domach, najmuja oddzielne mieszkania, włóczą się po ulicach i zaczepiają młodzież. Zaraziło się już niewinnym sposobem kilka domów i kilku studentów, w czym (!) najlepszą da informację lekarz Wasilkowski⁹.

Postulował też szereg kroków zaradczych.

Już po odejściu A. Smulikowskiego ze stanowiska rektora, pod koniec roku szkolnego 1828/29 skazano ucznia klasy VI Józefa Dobrzańskiego na różgi za nietaktowne zachowanie się wobec prefekta i rektora. Niebawem kara taka spotkała trzech następnych uczniów. W okresie bezpośrednio poprzedzającym wybuch Powstania Listopadowego pojawiły się innego rodzaju zagrożenia dla władz szkolnych, jak i uczniów. W listopadzie 1829 roku trzech uczniów z klasy III i jeden z klasy IV paradowało po mieście z bronią palną, za co zostali ukarani cieleśnie. Innego rodzaju pokusą dla dorastającej młodzieży był miejscowy teatr. Nie dość, że starsi uczniowie bez zezwolenia potajemnie starali się uczęszczać na spektakle, to jeszcze niektórzy posuwali się nawet do tego, że występowali w roli statystów. Było to stale tępięne przez nadzór szkolny, ale nie na wiele się to zdało. Za tego rodzaju przewinienie dla przykładu skazany został na chłostę uczeń klasy V A. Serwański, a inni odsiadawali areszt szkolny, czyli pozostawali w odosobnieniu na terenie szkoły po lekcjach¹⁰.

Po klęsce Powstania Listopadowego car Mikołaj I obwinił młodzież polską o masowy udział walce z Rosją. Stąd zamknięte zostały polskie wyższe uczelnie, a ponadto przygotowano reformę szkolnictwa

lu Lubelskim, por. A. Massalski, *Słownik biograficzny. Nauczyciele szkół średnich rządowych męskich w Królestwie Polskim 1833–1862*, Warszawa 2007, s. 455.

⁸ K. Poznański, *Czasy nadziei i rozczarowań (1809–1831)*, [w:] R. Kucha (red.), *Szkoła czterech wieków. Liceum Ogólnokształcące im. Stanisława Staszica w Lublinie*, Lublin 1992, s. 81, 85.

⁹ Ibidem, s. 69.

¹⁰ Ibidem, s. 81.

średniego. Ze względu na przedłużające się prace nad przygotowaniem nowej ustawy o szkolnictwie, w roku szkolnym 1832/33 szkoły średnie w Królestwie Polskim były nieczynne. Nowa ustawa z 1833 roku zmieniała nazwy pełnych szkół średnich, które przemianowano na gimnazja. Zgodnie z polityką oświatową władz rosyjskich, których głównym celem była chęć obniżenia poziomu intelektualnego społeczeństwa polskiego, w programach nauczania wiele miejsca zajmowała nauka języka rosyjskiego. W Królestwie Polskim liczba szkół średnich po upadku Powstania Listopadowego była mniejsza niż w okresie poprzednim. Dane na ten temat zawiera tabela 1.

Tabela 1. Ilość szkół średnich w Królestwie Polskim w okresie międzypowstaniowym

Lp.	Typ szkoły	Ilość szkół			
		Lata			
		1833	1840	1850	1860
1.	Gimnazja filologiczne*	9	11	7	7
2.	Gimnazja realne	x	x	1	1
3.	Szkoły wyższe realne	x	x	2	2
4.	Szkoły filologiczne powiatowe o 5 klasach	x	x	x	6
5.	Szkoły filologiczne powiatowe o 4 klasach	23	21	18	9
6.	Szkoły powiatowe realne	x	x	10	13

* W tym od 1848 roku Instytut Szlachecki w Warszawie.

Źródło: A. Massalski, *Zwierzchnicy rządowych męskich szkół średnich w Królestwie Polskim w latach 1833–1862*, s. 218–220.

Liczba uczniów także była znacznie mniejsza niż w okresie przed Powstaniem Listopadowym. Do szkół średnich w szkołach w 1845 roku uczęszczało 6927, a w 1852 roku już tylko 6420 uczniów, czyli o dwa tysiące mniej niż przed Powstaniem Listopadowym¹¹.

Nieomal równoległe z nową ustawą szkolną, wydana została w 1834 roku *Instrukcja dla zwierzchności szkolnej co do utrzymania w szkołach*

¹¹ A. Massalski, *Zwierzchnicy rządowych męskich szkół średnich w Królestwie Polskim w latach 1833–1862*, Kielce 2004, s. 222–223.

karność¹². Była ona następstwem opublikowanej w tym samym roku rozprawy: *Powody jakie skłoniły do uzupełnienia karność szkolnej*, autorstwo której niektórzy przypisują Tomaszowi Dziekońskiemu (1790–1879)¹³ zasłużonemu pedagogowi, dyrektorowi szkół średnich w Warszawie.

Wykaz kar zamieszczonych w *Instrukcji* zawarty był aż w szesnastu punktach. Miały one być stosowane w odniesieniu do szkół średnich: Uczniowie wszystkich klas niższych i wyższych, tak w szkołach obwodowych [niepełne szkoły średnie o czterech klasach – przyp. A.M.], jak i gimnazjalnych [pełne szkoły średnie upoważniające do wstępu na wyższe uczelnie – przyp. A.M.], jednym i tym samym ulegają prawom. Najłagodniejsze kary wymieniane na pierwszych pozycjach to upomnienia, stanie na środku klasy, klęczenie, „przesadzenie na ławkę oddzielną, umyślnie dla zawstydzenia przeznaczoną”. Surowsze to zapisanie nagany w dzienniku szkolnym, areszt na jedną dobę, areszt o chlebie i wodzie między lekcjami rannymi i popołudniowymi. Natomiast kary fizyczne zaczynały się od różg wymierzonych prywatnie, nie w salach szkolnych. Kolejny stopień kary, to wymierzenie plag w obecności całej klasy i wreszcie najwyższa z kar to „ekskluzja” z konkretnej szkoły, lub ze wszystkich szkół, zawsze po uprzednim surowym ukaraniu różgami wobec wszystkich klas.

Jeden z kolejnych punktów tej *Instrukcji* objaśniał jak należy wykonywać tego rodzaju kary. Przestrzegano przed używaniem „niestosownych narzędzi, któreby (!) zdrowiu szkodzić mogły”. Stąd wolno było tylko używać miotełek z „różg brzoźowych”, świeżych, lub moczonych w wodzie. Witki związane u nasady nie mogły mieć większej grubości niż jeden cal, a witki brzoźowe „od 5 ćwierci do półtora łokcia”. Punkt ten kończyło dosadne stwierdzenie: „Bić należy po tyłku, po gołym ciełe”. Przepisy te obowiązywały aż do reformy szkolnictwa przeprowadzonej w 1862 roku przez Aleksandra Wielopolskiego. O tym, że kary cielesne

¹² A. Massalski, *Szkoły średnie rządowe męskie na ziemi kielecko-radomskiej w latach 1833–1862*, Kielce 2001, s. 29–30.

¹³ Tomasz Dziekoński (1790–1875) był duchowny ukończył seminarium księży pijarów, nauczyciel od 1807 do 1839 roku dyrektor I Gimnazjum Gubernialnego w Warszawie, w latach 1861–1871 członek Rady Wychowania Publicznego, autor wielu prac o charakterze podręcznikowym i z zakresu pedagogiki, por. A. Massalski, *Słownik biograficzny. Nauczyciele szkół średnich rządowych męskich w Królestwie Polskim 1833–1862*, Warszawa 2007, s. 128–129.

w tym okresie były stosowane nagminnie świadczą zarówno zbeletryzowane wspomnienia jak i źródła archiwalne.

Jednym z przekazów literackich, w których znajdują się informacje na temat stosowania kar fizycznych w stosunku do uczniów szkół średnich, jest autobiograficzna (z kluczem) opowieść Adolfa Dygasińskiego (1839–1902)¹⁴ *W Kielcach. Opowiadania i uwagi o czasach szkolnych*. W odniesieniu do tego rodzaju wydarzeń sformułował on określenie „pedagogika soczku brzoźowego”. Jako uczeń sześcioklasowej Szkoły Wyższej Realnej w Kielcach w latach 1851–1854 i 1858–1860, miał możliwość obserwować konsekwencje jej stosowania. Należy pamiętać, że w przeszłości był on nie tylko pisarzem, ale także pedagogiem (założycielem „Przeglądu Pedagogicznego” i jego pierwszym redaktorem), a także nauczycielem w prywatnych szkołach w Warszawie. Tekst zawierający jego wspomnienia z czasów szkolnych powstał przed 1899 rokiem, a więc około trzydzieści kilka lat od opuszczenia przez niego murów kieleckiej placówki. *W Kielcach. Opowiadania i uwagi o czasach szkolnych* to narracja z kluczem. Pod zmienionymi nazwiskami występują w nim konkretni nauczyciele zapamiętani przez autora. Zwierzchnik szkoły, występujący na kartach książki jako dyrektor (oficjalnie pełnił on funkcję inspektora) to Antoni Formiński (1802–1866)¹⁵, absolwent Uniwersytetu Warszawskiego. Pozostawał on na tym stanowisku od 1848 roku aż do grudnia 1864 roku (w ostatnich trzech latach, po przekształceniu Szkoły Wyższej Realnej w gimnazjum jako rektor). Postacią szczególnie interesującą był Pallady Filanowicz (1800 – po 1868)¹⁶ w latach 1845–1862 zastępca inspektora. Jego nadgorliwość w wypełnianiu poleceń władz rosyjskich, mogła być tłumaczona jako chęć zatarcia ciężącego na nim faktu udziału w Powstaniu

¹⁴ P. Głowacki, *Dygasiński Tomasz Adolf (1839–1902)*, [w:] J. Szczepański (red.), *Świętokrzyski słownik biograficzny*, t. 2: 1795–1918, Kielce 2009, s. 125–126.

¹⁵ Antoni Formiński (1802–1866), były duchowny, ukończył Uniwersytet Warszawski, nauczał w szkołach średnich Królestwa Polskiego od 1824; w latach 1848–1862 inspektor Szkoły Wyższej Realnej w Kielcach, a następnie w 1864 rektor gimnazjum w tym mieście, por. A. Massalski, *Słownik biograficzny...*, s. 138–139.

¹⁶ Pallady Filanowicz (1800–1868), studia (nieukończone) na Uniwersytecie Warszawskim, uczestnik Powstania Listopadowego nauczał w szkołach średnich Królestwa Polskiego w latach 1822–1868, por. A. Massalski, *Słownik biograficzny...*, s. 134.

Listopadowym. Oto co napisał A. Dygasiński na jednej z początkowych kart tej książki:

Zwierzchnicy szkolni mieli więc coraz więcej pracy z wymierzaniem kar za przestępstwa. (...) Oj mieważe(!) zacny pan inspektor [P. Filanowicz – przyp. A.M.] ciężką pracą wychowawczą, napędzając od dołu rozum do głowy! Częstość wypadła ochłostać i czterdziestu żaków dziennie, a każdego zupełnie odpowiednio do stopnia winy i ważności przekroczonego prawa. Dobry człowiek tak się był zaprawił do smagania dzieci różgą – jak mawiał do «smarowania brzoźowym soczkiem cnoty», że mimowolnie wykonywał ręką ruch przypominający czynność chłostania – ciach, ciach, ciach.

W klasach starszych, a do tych zaliczała się w Szkole Wyższej Realnej w Kielcach klasa IV, w której repetujący chłopcy często miewali powyżej szesnastu – siedemnastu lat dochodziło podczas tych egzekucji do groźnych incydentów. Jak to odnotował A. Dygasiński:

Często chłopcy pod wąsem powoływani przez inspektora do komórki na wezwanie – kładź się odpowiadali nieraz wydobyciem noża z kieszeni. Naturalnie, Jacek [pedel szkolny, rodzaj woźnego – przypis A.M.] nie zadrzał na widok noża i kończyło się zawsze na tym, że tak zuchwały gwałtownik otrzymywał za nóż drugie tyle różeg, ile mu pierwotnie zamierzano wylczyć, chciał rozlewu krwi, krew pociekła¹⁷.

Niekiedy rękoczynny miały miejsce w czasie lekcji. Nauczyciel języka niemieckiego nielubiany powszechnie Józef Świdorski (około 1804–1868)¹⁸ zdenerwowany na jednego z uczniów: wyskoczył z katedry dopadł do chłopca, chwycił go oburącz za uszy, trząśł jego głowę zapalczywie. Nie skończyło się na tym, nastąpiła kara szkolna: dziesięć różg chłosty i dziesięć godzin kozy ciemnej¹⁹. Także w drukowanych pamiętnikach kielczan dotyczących tego okresu zachowały się wzmianki o karach cielesnych. Pobierający nauki w Szkole Wyższej Realnej w Kielcach w latach 1851–1854, Bolesław Anc (1841–1909), tak zapamiętał fragmenty edukacji w szkole kieleckiej:

¹⁷ A. Dygasiński, *W Kielcach. Opowiadania i uwagi o czasach szkolnych*, Kielce 2008, s. 32.

¹⁸ Józef Świdorski absolwent Uniwersytetu we Lwowie, nauczyciel języka niemieckiego w kolejnych kilku szkołach średnich w Królestwie Polskim w latach 1830–1868, por. A. Massalski, *Słownik biograficzny...*, s. 424–425.

¹⁹ A. Dygasiński, op. cit., s. 65.

Pomocnik inspektora [P.] Filanowicz (...) była to figura czysto policyjna lubująca się w produktach alembiku [wódka przypalanka – przyp. A.M.], czyli tak zwanej „szpagatówce”, jako też w wymierzaniu kar cielesnych, których nie żałował. (...) Wystarczyło aby spostrzegł na korytarzu ucznia za karę tam przez nauczyciela postawionego, to już go pociągnął do komórki i pięć lub siedem [rózg – przyp. A.M.] mu wyliczał²⁰.

Funkcjonowanie w praktyce systemu tego typu kar, potwierdzały wspomnienia Andrzeja Rocha Świętochowskiego (1844–1928), który był uczniem kieleckiej szkoły w latach 1855–1861. Pisał on: „Kary były następujące: nagana ustna, koza jedno lub wielogodzinna, czasami całodzienna, odkładana do najbliższego święta, dalej nagana publiczna, wreszcie chłosta od trzech do dwudziestu pięciu różeg”. Co ciekawe, odnotował on także fakty fizycznego (cielesnego) karania uczniów podczas lekcji przez niektórych nauczycieli. Stosowali oni „bicie łap szeroką drewnianą linją”, targaniem za uszy, lub włosy²¹. W Szkole Wyższej Realnej w Kielcach w tym zakresie miały też miejsce wypadki wyjątkowe, do których należał fakt, iż w latach pięćdziesiątych, uczniowie: bracia Kobierzycy z powiatu włoszczowskiego, stawili fizyczny opór i nie dali się wychłostać²².

O tym, że w owych czasach karano „cieleśnie” także w innych szkołach odnajdujemy informacje w pracach monograficznych dotyczących dziejów poszczególnych szkół średnich. Uczniowie gimnazjum w Piotrkowie po 1833 roku niechętnie uczyli się języka rosyjskiego, za co byli upominani, a nawet karani różgami. Natomiast w 1837 roku na wniosek naczelnika żandarmerii ukarany chłostą i usunięciem ze szkoły został J. Mniszewski uczeń klasy VI za rozpowszechnianie „niemoralnych wierszy”. Także w tym samym roku wychłostany został Jan Jakubowski, uczeń klasy I za posiadanie książki pt. *O kosach i pikach z roku 1794 roku*, którą pokazywał swoim kolegom w klasie. Kary dotyczyły także uczniów klas starszych tego gimnazjum. Podczas lekcji prawa w VI klasie pod koniec lat trzydziestych, gdy

20 B. Anc, *Wspomnienia szkolne za czasów Mikołaja I i Aleksandra II. Wyższa Szkoła Realna [!] w Kielcach*, [w:] A. Massalski i M. Pawlina-Meducka (red. i opr.), *Kielce w pamiętnikach i wspomnieniach z XIX wieku*, Kielce 1992, s. 75-76.

21 A.R. Świętochowski, *Moje wspomnienia*, [w:] A. Massalski, M. Pawlina-Meducka (red.), *Kielce w pamiętnikach i wspomnieniach z XIX wieku*, Kielce 1992, s. 87.

22 A. Massalski, *Dzieje najstarszej szkoły średniej w Kielcach 1727–1945. I Liceum Ogólnokształcące im. Stefana Żeromskiego*, Kielce 2010, s. 203.

nauczający ten przedmiot Piotr Białobrzeski²³, powiedział do jednego z uczniów Ignacego Kaczkowskiego, że do przepisów prawa należy się stosować, wówczas uczeń odpowiedział „znamy my niedołążność tego prawa”. Rada Gimnazjum podjęła decyzję, aby za ten wybryk ukarać go cieleśnie w postaci 30 różeg, i ostrzegła, że w wypadku powtórzenia się tego rodzaju wypowiedzi w stosunku do nauczyciela zostanie on usunięty ze szkoły i równocześnie ukarany różgami. W kilka lat później w okresie spisków ks. Piotra Ściegiennego, u ucznia klasy IV gimnazjum piotrkowskiego w czasie rewizji żandarmeria odnalazła krócięcę. Władza szkolna ukarała go chłostą²⁴.

Także w gimnazjum w Lublinie w okresie międzypowstaniowym kara chłosty była powszechnie stosowana. W starym pojezuickim budynku, w którym mieściła się szkoła, znajdowała się obszerna sala zwana „ciemną kozą”, która służyła za miejsce aresztu szkolnego i także wykonywano tam egzekucje, czyli miało miejsce chłostanie różgami uczniów²⁵.

W szkole średniej w Łomży w latach pięćdziesiątych kary cielesne wymierzał woźny Walenty, który jednak występował w tej niewdzięcznej roli z dużym umiarem, starając się minimalizować skutki wymierzania plag²⁶. Karano także za złe oceny. Na koniec miesiąca w ostatniej ławce usadzano największych „osłów”. Ci co tydzień bezwarunkowo byli karani fizycznie.

W dniu egzekucji, kiedy wszyscy byli już na swoich miejscach, do klasy wkraczał wspomniany Walenty – woźny szkolny. Niósł ze sobą stołek z wyrzeźbionym środkiem, stawiał go między ławkami, w ręce miał pęk różeg brzoźowych wymoczonych w wiadrze z wodą. Inspektor wzywał delikwenta, a ten posłusznie, choć z płaczem zdejmował dolne ubranie, kładł się na stołku. W tej samej chwili dwóch najbliższych siedzących uczniów chwyciło kolegę za głowę i nogi; i teraz już tylko od woźnego zależało,

²³ Piotr Białobrzeski nauczał prawa w gimnazjum w Piotrkowie w latach 1835–1839. Por. A. Massalski, *Słownik biograficzny...*, s. 80.

²⁴ Z. Bartzak, *Liceum Ogólnokształcące im. Bolesława Chrobrego w Piotrkowie Trybunalskim, Dzieje. Wychowankowie. Absolwenci*, Piotrków Trybunalski 2006, s. 84-85.

²⁵ H. Raczek, *Gimnazjum lubelskie w okresie międzypowstaniowym (1833–1863)*, [w:] R. Kucha (red.), *Szkoła czterech wieków: Liceum Ogólnokształcące im. Stanisława Staszica w Lublinie*, Lublin 1992, s. 102.

²⁶ A. Malanowska, *Szkoła powiatowa o pięciu klasach*, [w:] *380 lat szkoły średniej ogólnokształcącej w Łomży 1614–1994*, Warszawa 1994, s. 218.

czy kara była mniej czy więcej bolesna. Ilość plag uzależniona była od przewinienia, najczęściej od czterech do pięciu chłost²⁷.

Należy zaznaczyć, że inspektorem, czyli zwierzchnikiem szkoły (pięcioklasowa szkoła powiatowa) był znany pedagog Jakub Waga (1800–1872)²⁸ przeciwnik kar cielesnych i jak odnotowano w dziejach szkoły: gdy „należało za jakieś większe przekroczenie ukarać ucznia i gdy ten bardzo płakał i prosił o przebaczenie, czcigodny [J.] Waga powiedział: «ukarać muszę, ale ukarzę cię po ojcowsku» i wzięwszy z rąk stróża różgę uderzył nią parę razy po stołku i podłodze po czym rzucił różgę na ziemię”²⁹. Podobnie jak i w innych szkołach średnich, także i w Łomży, oprócz kar cielesnych w postaci plag, uczniowie byli narażeni na różnego rodzaju fizyczne przykrości w postaci targania za włosy i uszy, tzw. łap, czyli uderzeń linijką po dłoniach, czasem i po głowie. Tego rodzaju kary stosowali nie tylko nauczyciele, ale także korepetytorzy na stancjach³⁰.

Informacje o fizycznych karach stosowanych wobec uczniów przez nauczycieli odnaleźć też można w zbeletryzowanej opowieści Wiktora Gomulickiego o szkole średniej w Pułtusku. W końcu lat pięćdziesiątych. XIX wieku nauczający łaciny w szkole powiatowej o 5 klasach w tym mieście, Antoni Izdebski (1804–1875)³¹ do najwyższej pasji doprowadzony w związku z brakiem wiedzy u ucznia na temat wyrazów łacińskich w czasie przeszłym dokonany przy wygłaszaniu końcówek bam, bas, bat, uderzał pięścią w plecy ucznia, tak, że on „(...) ugiął się pod każdym uderzeniem – oczy nabrzmiwały mu łzami”. Podobnie

²⁷ Ibidem, s. 221.

²⁸ Jakub Waga (1800–1872), wyznania rzymskokatolickiego, pochodzenia szlacheckiego, absolwent Uniwersytetu Warszawskiego, florysta, autor wielu prac naukowych, w latach 1824–1850 nauczyciel szkół średnich w Królestwie Polskim, w latach 1851–1862 inspektor szkoły powiatowej w Łomży, por. A. Massalski, *Słownik biograficzny...*, s. 441–442.

²⁹ A. Malanowska, *Szkoła powiatowa...*, [w:] *380 lat szkoły...*, s. 213.

³⁰ Ibidem, s. 225.

³¹ Antoni Izdebski (1804–1875) sekularyzowany pijar, absolwent Uniwersytetu Warszawskiego, nauczyciel w szkołach średnich w Królestwie Polskim geografii, języka polskiego, historii, łaciny. Inspektor w szkole powiatowej w Łukowie w latach 1851–1852. Uczył w Pułtusku w latach 1852–1868. Por. A. Massalski, *Słownik biograficzny...*, s. 168.

za dziecięce niewinne wykroczenia, inspektor szkoły pułtuskiej Filip Zabawski (1799–1886)³², sprawujący ten urząd w latach 1857–1862 karał nieraz nawet kilkudziesięcioma różgami. Czynność tę wykonywał woźny szkolny³³.

Poważne zmiany, niestety, krótkotrwałe w sytuacji szkolnictwa średniego w Królestwie Polskim przyniosła wprowadzona w życie w 1862 roku ustawa szkolna zwana od nazwiska jej inspiratora „ustawą Wielopolskiego”³⁴. Dzięki zmianom w zakresie ustawodawstwa szkolnego w 1863 roku było 37 szkół średnich w tym 13 gimnazjów, czyli placówek, których ukończenie dawało możliwość studiowania w szkołach wyższych. Nauką w szkołach średnich objętych było 9327 dzieci. Należy pamiętać, że był to czas Powstania Styczniowego i wielu uczniów z tego powodu przerwało naukę. W roku następnym liczba szkół nie uległa zmianie, ale przybyło około 400 uczniów³⁵.

Najpierw nieznaczny, a następnie już bardzo intensywny proces rusyfikacji szkolnictwa w Królestwie Polskim nastąpił pod koniec II połowy XIX wieku. W całym przedziale czasowym do wybuchu I wojny światowej niewielkim tylko zmianom ulegała ilość szkół średnich, gdy tymczasem w tych latach liczba mieszkańców w Królestwie Polskim wzrosła prawie dwukrotnie. W 1864 roku było 37 szkół średnich i blisko 10 tys. uczniów³⁶. W 1904 roku było 40 gimnazjów i progimnazjów rządowych, w których kształciło się 20 981 uczniów³⁷.

³² Filip Zabawski (1799–1885), ukończył Wydział Teologiczny Uniwersytetu Warszawskiego, od 1822 nauczyciel języka łacińskiego, historii, geografii w szkołach średnich Królestwa Polskiego; w latach 1851–1862 inspektor w Pułtusk. Por. A. Massalski, *Słownik biograficzny...*, s. 496.

³³ W. Gomulicki, *Wspomnienia niebieskiego mundurka*, Pułtusk 2007, s. 199–200.

³⁴ Aleksander Wielopolski (1803–1877), działacz polityczny, społeczny i gospodarczy, właściciel Ordynacji Pińczowskiej i dóbr w powiatach jędrzejowskim i miechowskim. Dyrektor Komisji Rządowej Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego od 23 marca 1861; od czerwca 1862 do września 1863 roku naczelnik rządu cywilnego Królestwa Polskiego. Zmarł w Dreźnie, pochowany w krypcie kościoła w Młodzawach Małych. Por. M. Nowak, *Wielopolski Aleksander (1803–1877)*, [w:] *Świętokrzyski słownik biograficzny...*, s. 487–488.

³⁵ K. Poznański, *Walka caratu ze szkołą polską w Królestwie Polskim w latach 1831–1870*, Warszawa 1993, s. 246, 257.

³⁶ *Ibidem*, s. 484–540.

³⁷ Ł. Kurdybacha (red.), *Historia wychowania*, t. 2, Warszawa 1967, s. 638; R. Wroczyński, *Dzieje oświaty polskiej 1795–1945*, Warszawa 1980, s. 134.

Początkowo w tym okresie nadal stosowano w szkołach średnich kary cielesne. Tak np. w gimnazjum w Łomży, chłosta uczniów miała miejsce także w początkach lat siedemdziesiątych. Inspektorem był wówczas Ludwik Łopuski (1821–1883)³⁸, którego jeden z wychowanków określił jako mściwego i pamiętającego urazy. Gdy niejaki [?] Dłużniewski dobry uczeń, ale samowolny, wychodził często bez zezwolenia ze stancji do miasta, został wezwany do kancelarii inspektora, „gdy tymczasem pedel przygotował już stołek i różgi. Pomimo usprawiedliwiania się, kazano mu się rozbierać. Gdy jednak zaczął płakać i przyrzekać poprawę inspektor darował mu winę jedynie dlatego, że doskonale się uczył”. Musiał jednak przeprosić i różgę pocałować³⁹.

W gimnazjum w Lublinie, zwłaszcza gdy w 1874 roku jego dyrektorem został osławiony polakożerca Mikołaj Grigoriewicz Singalewicz (1836 – po 1899)⁴⁰, nadal stosowano kary cielesne. Wynikało to z faktu, iż wprowadził on ułożony przez siebie regulamin szkolny, który zawierał bardzo szczegółowy wykaz zaleceń, nakazów wzorowany zapewne na regulaminach wojskowych. Szczególny nacisk położony był na kwestie wyrugowania języka polskiego ze szkoły, w tym celu na jej terenie i poza nią, uczniowie pod groźbą kar musieli mówić po rosyjsku⁴¹.

Podobnie było w Kielcach. W okresie po Powstaniu Styczniowym w 1867 roku Rada Pedagogiczna gimnazjum kieleckiego opracowała przepisy dyscyplinarne dla uczniów. W wydany po rosyjsku w 1912 roku opracowaniu *Oczerk istorij kieleckoj męskiej gimnazji* odnaleźć można informację, że w 1868 roku miał miejsce jeden z ostatnich przypadków kary chłosty, wymierzonej na podstawie uchwały Rady Pedagogicznej tej szkoły. Ukarano wówczas dwóch uczniów klasy V i VI

³⁸ Ludwik Łopuski (1821–1883), ukończył uniwersytet w Moskwie, uczył matematyki i fizyki od 1844 w Gimnazjum Realnym, a następnie w 1872 roku awansował na inspektora w gimnazjum w Łomży, por. A. Massalski, *Słownik biograficzny...*, s. 260-261.

³⁹ Charakterystyka personelu pedagogicznego szkoły po upadku Powstania Styczniowego, [w:] *380 lat szkoły...*, s. 294.

⁴⁰ Mikołaj Grigoriewicz Siengalewicz (1836 – po 1899), pochodził z Galicji, ukończył z doktoratem Uniwersytet we Lwowie, dyrektorem gimnazjum w Lublinie pozostawał przez 25 lat (1874–1899). Por. R. Kucha, *Gimnazjum męskie i szkoła im. Staszica 1864–1919*, [w:] *Szkoła czterech wieków...*, s. 131.

⁴¹ Ibidem, s. 132.

za notoryczne opuszczanie stancji i włóczenie się po ulicach w porze wieczornej i nocnej. Po raz drugi i tym razem już ostatni bito różgami w 1870 roku dwóch uczniów klas III i V, za nieprzyzwoite zachowanie na ulicy i obelżywe słowa pod adresem przechodzącej damy. Starszy z uczniów był ukarany 15 różgami, młodszy 8. W późniejszych latach w protokołach Rady Pedagogicznej gimnazjum w Kielcach nie pojawiały się informacje o stosowaniu kary chłosty wobec uczniów tej szkoły. Natomiast nadal w czasie lekcji, zwłaszcza w młodszych klasach, chłopcy byli bici „linijkami po łapach” i targani za włosy⁴².

Jak odnotował w swych pamiętnikach osławiony rusyfikator Wasilij Grigoriewicz Smorodinow (1841–1917)⁴³, który w latach 1868–1873 był nauczycielem gimnazjum w Piotrkowie, w tej szkole miały miejsce przypadki chłosty uczniów. Nadzorował te egzekucje Stefan Pawełek (1804–1881)⁴⁴ pełniący od 1867 roku funkcję inspektora gimnazjum. Oto jak zapamiętał to autor pamiętnika:

(...) [S.] Pawełek reprezentował typ prawdziwego pedagoga niemieckiego (...) Jego stosunek do wychowanków był patriarchalny, po ojcowsku – łagodny. Kiedy jego uwagi i pouczenia nie odnosiły skutku, groził winnym różgą i w odpowiednich sytuacjach groźbę wprowadzał w czyn. Nawet do ucznia, który coś przeskrobał odnosił się (...) słowem „duszko” (...) zapraszał go do osobnego specjalnego pokoju. W ślad za nim szedł stróż, który pośrodku pokoju ustawiał ławkę. [S.] Pawełek zwracał się do winnego ze słowami: „kładź się duszko”. „Duszka” dokonywała wiadomych przygotowań związanych ze zdejmowaniem ubrania i kładła się na ławkę dobrowolnie lub przy pomocy stróża. [S.] Pawełek wymawiał głośno „pięć”, co oznaczało wymierzenie pięciu różg dla obwinionego (...) Jeśli uderzenia były bardzo bolesne lub winowajca lub karany bardzo żałośnie prosił o przebaczenie, (...) [S.] Pawełek zmniejszał liczbę wyznaczonych mu uderzeń.

⁴² *Oczierk istorii kieleckoj mužskoj gimnazji za pierwyje piatdiesiat liet jeja suszczestwowanija 1862–1912*, Warszawa 1913, s. 33–34.

⁴³ Wasilij Grigoriewicz Smorodinow (1841–1917), absolwent uniwersytetu św. Włodzimierza w Kijowie, nauczyciel języka rosyjskiego w szkołach średnich Królestwa Polskiego w latach 1867–1873, następnie inspektor gimnazjum w Radomiu, a od 1883 dyrektor tej placówki. Zaciekły rusyfikator. Por. W.G. Smorodinow, *Moja służba w Warszawskim Okręgu Naukowym i zdarzenia ze szkolnego życia. Wspomnienia pedagoga*, opr. W. Caban, Kielce 2003, s. 8.

⁴⁴ Stefan Pawełek (1804–1881), katolik urodzony na Morawach, absolwent Uniwersytetu Wrocławskiego, od 1837 nauczyciel łaciny i niemieckiego w szkołach średnich Królestwa Polskiego, w latach 1867–1873 inspektor gimnazjum w Piotrkowie. Por. A. Massalski, *Słownik biograficzny...*, s. 319.

Po egzekucji ofiara podchodziła do inspektora i całowała go w rękę, z kolei on całował ucznia w czoło i pouczał go o konsekwencjach złych czynów⁴⁵.

Szkolnictwo elementarne

Periodyzacja dziejów szkolnictwa elementarnego w Królestwie Polskim różni się nieco od tej, która odnosi się do szkół średnich. W zasadzie można uznać, że praktycznie wyznacza ją okres nauczania w szkołach po polsku (do 1885 roku) i następnie praktycznie aż do wybuchu I wojny światowej w języku rosyjskim. Szczególnie ten drugi okres to lata wzrostu zainteresowania szkolnictwem początkowym ze strony władz rosyjskich, które sądziły, że dzięki rozwiniętemu szkolnictwu elementarnemu zdoła się zrusyfikować ludność wiejską. Świadczyły o tym m.in. dane statystyczne zawarte w tabeli 2.

Tabela 2. Liczba szkół i uczniów w szkołach elementarnych w Królestwie Polskim w latach 1874/5 – 1912/13.

Lp.	Rok	Liczba szkół	Liczba uczniów
1	1815/16	720	23 101
2	1827/28	710	26 616
3	1849/50	1 254	62 517
4	1874/75	2 508	166 387
5	1889/90	2 877	185 631
6	1904/05	3 703	243 570
7	1912/13	4 641	325 098

Źródło: A. Winiarz, *Szkolnictwo Księstwa Warszawskiego i Królestwa Polskiego (1807–1831)*, Lublin 2002, s. 116, 137; *Walka caratu ze szkołą polską w Królestwie Polskim w latach 1831–1870*, opr. K. Poznanski, Warszawa 1993, s. 162, 190, 484, 494, 501, 506, 512, 516, 524, 530, 534, 539, 544; R. Kucha, *Oświata elementarna w Królestwie Polskim w latach 1864–1914*, s. 52, 57, 59.

⁴⁵ W. G. Smorodinow, op. cit., s. 56.

Do powyższych danych należy jednak podchodzić z dużą rezerwą, bowiem oficjalne statystyki były zazwyczaj bardzo zawyżone zwłaszcza w początkach lat siedemdziesiątych⁴⁶.

Bicie przez nauczycieli uczniów za niesubordynację, lub innego rodzaju przestępstwa łącznie z brakiem wyników w nauce, miało miejsce w wielu szkołach elementarnych, do których uczęszczały w I połowie XIX wieku nieliczne tylko dzieci wiejskie i miejskie, w wieku od około 7 do 12 lat. Oto opisy przykładowych przypadków tego typu, zaczerpnięte z zachowanych w archiwach akt szkolnych i istniejących opracowaniach.

W podkieleckim miasteczku Daleszyce w 1845 roku wobec utarczek pomiędzy burmistrzem a nauczycielem Grzegorzem Płachcińskim, zwolennicy tego pierwszego pisali do władz powiatowych, że ich dzieci nie wnoszą żadnych korzyści z chodzenia do szkoły. Ponadto oskarżali nauczyciela, że często bywał nieobecny w szkole, a w zastępstwie przebywała jego żona, kobieta złośliwa, bez wykształcenia, która biła dzieci. Jednak nauczyciel pozostał na swym stanowisku aż do 1854 roku wobec pozytywnej opinii ze strony miejscowego proboszcza. Znęcanie się nad dziećmi powodowane było także tym, że do szkoły trafiali jako nauczyciele ludzie, których można określić mianem wykolejeńców. Takim był nauczyciel Leon Bieńkowski z Brzeska Nowego uczący w tym mieście w latach 1842–1844. Był on skonfliktowany z rodzicami, gdyż często pijany przychodził do szkoły i „bił dzieci bez przyczyny”⁴⁷.

Podobnie było w II połowie XIX wieku. Kary tego typu stosował m.in. nauczający w Sieciechowie Julian Żbikowski urodzony w 1840 roku, pracujący w tej placówce od maja 1866 do września 1868 roku. Pochodził z rodziny szlacheckiej, rzymskokatolickiej, urodził się jako syn komisarza dóbr w Protulinie (gubernia lubelska) należących do rodziny Potockich. Był zupełnie nieźle przygotowany pod względem merytorycznym do pracy nauczycielskiej, ukończył bowiem pełny kurs nauk w szkole powiatowej w Białej w 1859 roku. Początkowo

⁴⁶ R. Kucha, *Oświata elementarna w Królestwie Polskim w latach 1864–1914*, s. 131.

⁴⁷ M. Małecki, *Nauczyciele rządowych szkół elementarnych na południu i w południowo wschodniej części Królestwa Polskiego w okresie międzypowstaniowym 1832–1862*, Kielce 1990, s. 130, 182.

zajmował się gospodarką, a następnie zdał egzamin w gimnazjum w Radomiu, uzyskując w ten sposób uprawnienia do nauczania w szkołach elementarnych. Według oświadczenia wójta gminy Jakubów nie brał udziału w Powstaniu Styczniowym. Po przybyciu do Sieciechowa w maju 1866 roku, po niespełna roku w marcu 1867 roku, „ukarał pięcioma razami różeg Jana Kowalczyka ucznia, za lenistwo w nauce, kradzież (!) z drugim współuczniem różnych drobnych rzeczy oraz rznięcie ławek szkolnych nożem”. Spowodowało to przybycie do szkoły w następnym dniu burmistrza miasta wraz z ławnikami i innymi mieszkańcami, wśród których był też ojciec ukaranego chłopca. Gdy na żądanie burmistrza J. Żbikowski wyjaśniał co zaszło w szkole w dniu poprzednim, ojciec poszkodowanego nie dopuścił do dokończenia wypowiedzi i zaczął go „łżyć publicznie słowami nie nadającymi się do powtórzenia”. Jak potem nauczyciel donosił w piśmie do Naczelnika Dyrekcji Szkolnej w Radomiu „Takie postąpienie Szczepana Kowalczyka, ojca ukaranego ucznia w obecności burmistrza i w miejscu, gdzie portret Najjaśniejszego Monarchy znajduje się, winno spowodować tegoż przykładowe ukaranie”. Wobec faktu, że nie było na to w ogóle reakcji burmistrza, J. Żbikowski prosił władze oświatowe o wyciągnięcie konsekwencji „bo zuchwalstwo mieszczan może ulec eskalacji”. Do zaistniałej sytuacji odniósł się także burmistrz, który poinformował naczelnika, że Sz. Kowalczyk w obecności licznych mieszczan w Magistracie, (a nie jak podawał nauczyciel w szkole) oświadczył, że J. Żbikowski „ukarał syna jego cielesnie, tak że plagi doszły miejsca przyrodzenia”. W wyniku tych zajęć burmistrz wszczął śledztwo i ustalił, że uczeń Jan Kowalczyk „był nader rozpustny”, porzucił ławkę, zabierał innym uczniom różne rzeczy, które znaleziono w jego kieszeniach. W celu profilaktycznym został przez nauczyciela ukarany czterema różgami, a że „końce różgi zagięły się ku przodowi, przeto docięcia wedle pachwiny okazały się”. Ojciec winowajcy jako prosty człowiek niestosownie odezwał się do nauczyciela w czasie śledztwa, za co został zgromiony, a J. Żbikowski upomniany, by z większą rozwagą karał. Natomiast mieszkańcy Sieciechowa prosili, by do ich miasta skierować nauczyciela z Lasek Kazimierza Małkiewicza, a J. Żbikowskiego translokować do innej miejscowości, bowiem jako zbyt młody (miał wówczas 27 lat), „zupełnie nie pasuje do naszego miasta”. Grozili, że jeżeli władze oświatowe nie spełnią ich postulatów to przestaną płacić składki. Pismo to podpisało 16 obywateli. Wobec tego naczelnik z Radomia polecił przeprowadzić w tej sprawie śledztwo

osobie postronnej, czyli burmistrzowi pobliskiego Gniewoszowa, który w lipcu tego roku, stwierdził, że było sporo winy nauczyciela w całym tym zajściu, „a także w innym postępowaniu”. Zawniósł udzielenie surowej nagany J. Żbikowskiemu, który wyraził skruchę. Musiało to poskutkować, bo w sprawozdaniu z roku szkolnego 1866/67 burmistrz ocenił, że „nauczyciel zachowywał się przyzwoicie” i „na względy zasługuje od swej władzy”. Nie była to dla J. Żbikowskiego, niestety, jedyna przykra okoliczność w czasie jego pobytu w Sieciechowie, bowiem w początkach grudnia 1867 roku burmistrz raportował, że nauczyciel na wezwanie naczelnika powiatowej straży ziemskiej (żandarmerii) wyjechał do Warszawy w celu złożenia zeznań w osławionej Komisji Wojenno-Śledczej. Powrócił do Sieciechowa po kilkunastu dniach. W wyjaśnieniu dla władz oświatowych w Radomiu, J. Żbikowski w styczniu 1868 roku informował, że był oskarżony przez pomyłkę o jakiś incydent w czasie Powstania Styczniowego, w którym nie uczestniczył, co się okazało w czasie śledztwa i natychmiast został zwolniony z Cytadeli. Incydentem tym było powieszenie przez powstańców nieznanego mu człowieka w lesie koło Osuchowa, powiat iłżecki, gdzie wówczas był zarządcą majątku. Pozostaje kwestią otwartą, czy rzeczywiście nie był zaangażowany w działania patriotyczne w czasie powstania, czy udało mu się wyprowadzić w pole rosyjskie władze śledcze. Być może atmosfera wokół osoby nauczyciela w Sieciechowie uległa poprawie, bowiem w czerwcu 1868 roku według opinii burmistrza sprawował się on przyzwoicie, wypełniał obowiązki gorliwie, a zdolności posiadał wystarczające do nauczania w szkole elementarnej. Zapewne jednak te wszystkie okoliczności sprawiły, że J. Żbikowski wystąpił z prośbą o zwolnienie ze służby w związku z koniecznością wyjazdu do Siedlec, gdzie odbywało się postępowanie spadkowe po jego ciotce, na co Naczelnik Dyrekcji Szkolnej w Radomiu, wyraził zgodę i pismem z 2/14 września 1868 roku zobowiązał do przekazania burmistrzowi majątku szkoły⁴⁸.

Niestety opisane bicie uczniów nie należało do przypadków odosobnionych, wręcz przeciwnie, można powiedzieć że była to powszechna praktyka karania dzieci przez nauczycieli szkół elementarnych na wsi i także w mieście. Trwała ona przez cały XIX wiek. W podkieleckiej

⁴⁸ Archiwum Państwowe w Radomiu, Dyrekcja Szkolna w Radomiu, sygn. 2607, knlb.; Ibidem, sygn. 390/II, knlb;

Morawicy w 1881 roku nauczyciel Władysław Jeziński według relacji rodziców uczniów „odnosił się do dzieci niechętnie, które strasznie karze, to jest bije i pasem i pięściami i tłucze głową o ławki”. Kolejny nauczyciel w tej miejscowości K. Budzyński wymierzał także kary fizyczne. Jedna z uczennic musiała kilka dni przeleżeć w łóżku z powodu razów otrzymanych od nauczyciela. Bicie dzieci w szkole przez nauczyciela miało miejsce również w latach osiemdziesiątych w gubernialnych Kielcach. Tego rodzaju przypadki odnotowano w elementarnej szkole męskiej, a egzekutorem był W. Focht, który bił dzieci pałąką, a nie różgą⁴⁹. Mimo wielokrotnych skarg kierowanych do zwierzchności szkolnej, nauczyciel ten nie był karany, a nawet otrzymywał podziękowania na piśmie od kuratora Okręgu Naukowego Warszawskiego Aleksandra L. Apuchtina (1822–1904)⁵⁰.

Sygnalizując zjawisko stosowania kar fizycznych w szkołach Królestwa Polskiego można uogólniając zauważyć, że nadal były aktualne stwierdzenia zawarte w znanym wierszu:

Róźdzką Duch Święty dziateczki bić radzi,
Róźdzka bynajmniej zdrowiu nie zawadzi,
Róźdzka choć bije, nie połamie kości,
Ustrzeże dziatki od wszelkiej złości,
Róźdzka napędza rozumu do głowy, uczy pacierza, a broni złej mowy.

Dziś, gdy obowiązują podjęte na wniosek Rzecznika Praw Dziecka uchwały parlamentu polskiego o zakazie stosowania przemocy fizycznej wobec dzieci nie tylko w szkole, ale także i przez rodziców w domu, należy podkreślić jak wielkie zmiany nastąpiły w relacjach nauczyciel – uczeń, mimo że minęło dopiero około sto pięćdziesiąt lat.

⁴⁹ B. Szabat, *Szkolnictwo początkowe Kielc i powiatu kieleckiego w latach 1864–1915*, Kielce 1983, s. 192.

⁵⁰ Aleksander Lwowicz Apuchtin (1822–1904), początkowo w wojsku, dosłużył się stopnia generała majora, potem od 1879 przez blisko dwadzieścia lat, kurator Okręgu Naukowego Warszawskiego. Przejawiał obsesyjną nienawiść do Polaków, nadgorliwie starał się realizować politykę rusyfikowania szkolnictwa w Królestwie Polskim. Por. T. Manteuffel, *Centralne władze oświatowe na terenie byłego Królestwa Kongresowego 1807–1915*, Warszawa 1929, s. 68–69.

Czesław Galek

ORCID: 0000-0001-6616-5535

DOI: 10.15290/dhmgz.02.2022.17

Troska o zdrowie dzieci i młodzieży w II połowie XIX wieku w świetle literatury beletrystycznej i pamiętnikarskiej

Caring for the Health of Children and Young People in the Second Half of the 19th Century in the Light of Memoir and Fiction Literature

STRESZCZENIE: W XIX wieku w wielu krajach europejskich zaczęto przywiązywać dużą wagę do przestrzegania zasad higieny i opieki zdrowotnej, ponieważ doceniono ich istotny wpływ na zdrowie i długość życia obywateli. Tymczasem na ziemiach polskich, będących wtedy pod zaborem Rosji, Prus i Austro-Węgier, istniało wielkie zacofanie pod tym względem, na skutek czego Polacy byli słabi fizycznie i chorowici, a przeciętny ich wiek życia należał do najniższych w Europie. Dotyczyło to również dzieci i młodzieży. Wielcy społecznicy, w tym również pisarze i publicyści, zachęcali ich do organizowania służby zdrowia, zasad higieny, zdrowego odżywiania, uprawiania gimnastyki, turystyki i różnych dyscyplin sportowych przez dzieci i młodzież. Przekazywali prawdy proste i w dzisiejszych czasach dla wszystkich oczywiste, ale wtedy uchodziły one za nowatorskie, a ich działalność należy uznać za prometejską. Ważną rolę w tym względzie odegrały również Towarzystwo Gimnastyczne „Sokół” i skauting. Działania podjęte przez literatów i społeczników w celu poprawy tężyzny fizycznej, zdrowia i higieny młodych Polaków przyniosły pozytywny skutek.

SŁOWA KLUCZOWE: zdrowie dzieci i młodzieży – XIX wiek, odżywianie, nałogi, higiena, sport, turystyka

ABSTRACT: In the 19th century in many European countries people started to see the importance of hygiene and health care, as those factors had a significant impact on the health and life expectancy of citizens. However, Poland, which was at that time under the rule of Russia, Prussia, and Austria-Hungary, was extremely backward in this respect. As a result Poles were physically weak and sickly, and their life expectancy was among the lowest in Europe. The same applied to children and young people. Great social activists, including writers and publicists, encouraged the organisation of health-care, hygiene, healthy eating, gymnastics, tourism, and various sports for children and adolescents. They advocated simple ideas, which nowadays are obvious for everybody, but at that time were innovative, and their activity must be regarded as Promethean. The “Falcon” Polish Gymnastic Society and scouting also played a great role in this respect. The activities undertaken by Polish writers and social activists to improve the physical condition, health, and hygiene of young Poles brought positive effects.

KEYWORDS: health of children and young people – 19th century, nutrition, bad habits, hygiene, sport, tourism

Wprowadzenie

W II połowie XIX wieku w wielu krajach europejskich zaczęto przywiązywać większą wagę do gimnastyki, sportu, zasad higieny, odżywiania i opieki lekarskiej, ponieważ uświadomiono sobie ich pozytywny wpływ na zdrowie i długość życia człowieka. Zagadnienia te stały się także przedmiotem zainteresowania polskich społeczników, wśród których byli pisarze, lekarze, pedagodzy, publicyści i duchowni. Obecnie tym zagadnieniem zajmuje się pedagogika zdrowia. W omawianym okresie Polska była pod zaborami Rosji, Prus i Austrii. Twórcy literatury polskiej uważali, że w warunkach silnej rywalizacji międzynarodowej przetrwają państwa z dużą liczbą ludności, zdrowej i silnej pod względem fizycznym. Te kryteria powinni spełniać zwłaszcza Polacy, chcący wybić się na niepodległość. Tymczasem w porównaniu z innymi narodami, byli oni słabi pod względem fizycznym i chorowici, co miało też przełożenie na zacofanie gospodarcze, ponieważ ich praca była mało wydajna. Według statystyk ich przeciętny czas życia należał do najniż-

szych w Europie. Dla przykładu w 1898 roku przeciętna długość życia najwyższa była w Norwegii – wynosiła 55 lat; najniższa w Rosji – 27 lat. Ziemię polską zajmowały jedno z ostatnich miejsc. W Galicji średnia długość życia mieszkańców wynosiła 30 lat, a w Królestwie Polskim 33 lata¹. Celem niniejszego studium jest diagnoza przyczyn słabego zdrowia dzieci i młodzieży polskiej z trzech zaborów i sposobów ich profilaktyki w oparciu o literaturę piękną i pamiętnikarską.

Przyczyny chorób dzieci i młodzieży

Autorzy dzieł beletrystycznych i pamiętnikarskich nieustannie przekonywali swoich czytelników, że źródłem licznych w omawianych czasach chorób, a nawet epidemii, były fatalne warunki higieniczne miast, pozbawionych kanalizacji, w których wszelkie nieczystości wylewano na ulice lub do rynsztoków, a przemysłowe ścieki zatruwały rzeki, z których czerpano wodę do użytku domowego, a nawet do picia. Brakowało śmietników i publicznych ubikacji, dlatego – jak się wyraził – Bolesław Prus (1848–1912) „ogół (...) mieszkańców [miasta – C.G.] (...) swoje poziome potrzeby zaspokaja, gdzie się da i jak się da”². Na negatywne skutki takiego stanu rzeczy było narażone młode pokolenie, zwłaszcza wywodzące się z niższych warstw społecznych³.

Biedne rodziny mieszkały najczęściej w ubogich dzielnicach. O jednej z nich ks. Jan Gnatowski (1855–1925) pisze:

Uliczka była (...) wciśnięta pomiędzy targowisko żydowskie zaułki, a wyglądała tak, jakby w niej ludzie mieszkać nie mogli, takie tam były rudery, wałące się, odrapane. Środkiem rynsztok płynął, pełen zgnilizny, strzępki łachmanów suszyły się na żerdziach parkanu. W rudarach, w brudzie i zaduchu, w norach wilgotnych i czarnych gnieździło się biedactwo⁴.

¹ B. Prus [A. Głowacki], *Kroniki*, oprac. Z. Szweykowski, t. 1-20, Warszawa 1953–1970, t. 15, s. 372-373.

² Ibidem, t. 7, s. 46.

³ Zob. C. Galek, *Mysł pedagogiczna Bolesława Prusa na tle pozytywizmu polskiego*, Zamość 2005, s. 255-256.

⁴ J. Łada [Gnatowski], *Wiosną. Obrazek szkolny*, [w:] Ibidem, *Pastele: Wiosną, W Tyrolu, Majówka, Kto on?, Atak cholery, W otchłani*, Lwów 1895, s. 8.

Mieszkania zlokalizowane najczęściej w suterrenach pozbawione były elementarnych urządzeń sanitarnych, zawilgocone, zimne i ciemne, w dodatku bez możliwości wietrzenia⁵. Również młodzież gimnazjalna pochodząca z biednych rodzin mieszkała na stancjach zazwyczaj w ciasnych, zimnych i obskurnych pomieszczeniach⁶. Późniejszy pedagog Jan Jakóbiec (1876–1955) jako uczeń gimnazjum w Bielsku mieszkał w zawilgoconej suterrenie, przez co nabawił się reumatyzmu mięśniowego oraz gruźlicy, których negatywne skutki odczuwał przez całe życie⁷.

Również na wsiach brakowało elementarnych warunków higienicznych. Zdarzało się, że fekalia z obór zalewały wody w płytkich studniach, z których czerpano wodę do picia, spływały na podwórza, na których przebywały dzieci i młodzież⁸. Warunki mieszkaniowe były też najczęściej prymitywne, co w sposób lapidarny opisał B. Prus: „W chłopskiej chacie panuje zaduch i brudy. Ściany odrapane, podłogi nie ma albo przegniłe, okna nie otwierają się. Garnki, miski konwie, i łyżki nie odznaczają się czystością i gdyby zbadał je bakterolog, może znalazły całkiem nieznanne gatunki istot chorobotwórczych”⁹. W jeszcze gorszych warunkach mieszkali pracownicy dworscy, co dosadnie wyraził Ochocki z *Lalki* B. Prusa: „Tułałem się po rozmaitych

⁵ Zob. P. Gojawiczyńska, *Dziewczęta z Nowolipek*, Warszawa 1986, s. 7-13. Zdarzało się, że w jednym pomieszczeniu mieszkało kilka rodzin: „Izdebka, w której mieszkał Czyż [jedno z dzieci – C.G] dawała schronienie trzem rodzinom. Żyło tu stare bezdzietne małżeństwo, szewc zajmował miejsce z lewej strony okna, po prawej matka Franka [Czyża – C.G.] cerowała bieliznę. (...) Gotowano wspólnie na małej kuchence, dla wspólnego także użytku służył zlew i kran wodociągu. Było tu tak duszno od wyciewów i wilgoci, że Józio oddychał z trudnością”. (Z. Bukowiecka, *Jak się dusza budziła w Józiu. Opowiadanie dla młodzieży z 6 rysunkami A. Kamińskiego*, Warszawa 1908, s. 440.

⁶ J. Bieniasz, *Edukacja Józia Barączka. Powieść dla młodzieży*, Kraków 1956, s. 135-136, 143; Idem, *Maturanci*, [w:] Idem, *Edukacja Józia Barączka...*, s. 265-266; E. Zegadłowicz, *Zmory. Upiory z zamierzchłej przeszłości*, Kraków 1992, s. 331-333; Z. Bukowiecka, op. cit., s. 30; W. Gomulicki, *Wspomnienia niebieskiego mundurka*, Warszawa–Kraków [i. in.] 1918, s. 123-126.

⁷ J. Jakóbiec, *Szkolna droga syna chłopskiego (1882–1896)*, [w:] *Galicyskie wspomnienia szkolne*, do druku przygotował, wstępem i przypisami opatrzył A. Knot, Kraków 1955, s. 413-415. Cf. J. Fałat, *Pamiętniki*, Katowice 1987, s. 44.

⁸ J. Słomka, *Pamiętnik włościanina. Od pańszczyzny do dni dzisiejszych*, wstępem opatrzył W. Stankiewicz, Warszawa 1983, s. 43.

⁹ B. Prus, *Kroniki*, t. 14, s. 356.

okolicach kraju i wszędzie widziałem, że parobcy mieszkają jak świnie, a ich dzieci harczą po błocie jak prosięta”¹⁰.

Również fatalne na ogół były warunki higieniczne w szkołach wiejskich i miejskich, w których uczyli się biedni uczniowie. Jeden z autorów pamiętnika wspomina, że w jego wiejskiej szkole „dziedziniec szkolny był zwykłym podwórzem z gnojowiskiem, a nawet z gnojówką pośrodku”¹¹. Również w miastach dziedziniec szkolny na ogół nie były utwardzone, stąd, kiedy uczniowie bawili się na nich w czasie przerw, unosiły się nad nimi tumany kurzu oraz fetor wydobywający się z ubikacji. Szkodliwy dla ich zdrowia kurz i fetor z ubikacji towarzyszył im również w czasie spaceru po zaniedbanych korytarzach szkół. Emil Zegadłowicz (1888–1941) wspomina: „Wewnątrz brud, śmieci, plwociny, kłęby kurzu i ów – jedyny dowód niedającego się w przyrodzonych funkcjach powstrzymać zwycięskiego życia – zaduch kloaki i karbolu!”¹².

Rzadka sieć szkół sprawiała, że szkoły, zarówno powszechne jak i gimnazjalne, były przepełnione uczniami. Niekiedy w szkołach początkowych w niewielkiej salce uczyło się nawet 200 uczniów, a w gimnazjach od 60 do 100 uczniów. Sale szkolne były najczęściej brudne, zagrzybione i zapleśniałe, co trafnie podsumował Stefan Żeromski (1864–1925): „Szkolę wypełniał nie tylko zaduch, ale literalny smród, ciężki i nieznośny”¹³. Częściową winę za to ponosili nauczyciele, którzy nie przywiązywali wagi do wietrzenia pomieszczeń, w których

¹⁰ Idem, [w:] Z. Szwejkowski (red.), *Pisma*, t. 1-29, Warszawa 1948-1952, t. 12, s. 305.

¹¹ L. Rudnicki, *Stare i nowe*, Warszawa 1977, s. 39.

¹² E. Zegadłowicz, op. cit., s. 118. Zob. G. Zapolska, *Przedpiekle*, Kraków 1957, s. 25; Z. Gruszczyńska, *Czterdzieści lat w szkole (wspomnienia uczennicy i nauczycielki)*, Warszawa 1959, s. 133; S. Żeromski, *Szyfowe prace*, oprac. A. Hutnikiewicz, Wrocław-Warszawa-Kraków 1992, s. 89; E. Szelburg-Zarembina, *Iskry na wiatr*, Lublin 1972, s. 160.

¹³ S. Żeromski, op. cit., s. s. 19. Zob. tamże, s. 22, 190; W. Gomulicki, op. cit., s. 23; W. Sieroszewski, *Pamiętniki. Wspomnienia*, z rękopisu wydał A. Lam, Kraków 1959, s. 31; R. Turek, *Moja mama, ja i reszta*, Warszawa 1973, s. 288, 316; L. Rudnicki, op. cit., s. 37, 288, 316; Z. Bukowiecka, op. cit., s. 30, 64; G. Zapolska, op. cit., s. 71, 144. Nieraz zapachy dochodziły z mieszkania nauczyciela. Lucjan Rudnicki (1882–1968) wspomina: „Odczuwałem to boleśnie, bo przy każdym gotowaniu kapusty wracałem do domu z silnym bólem głowy” (op. cit., s. 39).

przebywali uczniowie¹⁴. Zimą obiekty szkolne były słabo ogrzewane, stąd „w klasach było zimno, jak w psiarni. Chłopcy ochrypli i zakatarzeni, aż wykładu słyszeć nie było od kaszlu i kichania”¹⁵. Złe warunki lokalowe i higieniczne w szkole wpływały negatywnie na zdrowie i samopoczucie uczniów: „W klasie było za ciasno i jakoś podle” – zauważył bohater jednego z dzieł literackich¹⁶.

Na stan zdrowia wpływa odżywianie, bo jak się wyraził B. Prus, „dobry pokarm daje siły i zdrowie, zły pokarm osłabia, może wpędzić w chorobę i narazić na ciężkie niepotrzebne wydatki”¹⁷. Niestety, ubodzy rodzice nie mogli zapewnić swoim dzieciom odpowiedniego wyżywienia, stąd najczęściej było ono mało urozmaicone i niskokaloryczne. Nie odbiegało od posiłku J. Jakóbca: „Obiad miałem skromny, bo zazwyczaj suchy placek lub kromkę chleba, związaną razem z książkami”¹⁸. Zdarzało się, że uczniowie uczęszczający do szkół często głodowali, żywili się suchym chlebem, którego innym brakowało¹⁹. Czasami żądni zarobku właściciele stacji bardzo marnie żywili mieszkających u nich uczniów, dlatego „karmiono ich (...) starem, siekanem mięsem, tłuszczem łojowym, suchem pieczywem, gdyż chłopcy zjadają go mniej niż świeżego”²⁰. Niewłaściwe wyżywienie negatywnie wpływało na wydolność intelektualną, psychiczną i fizyczną młodych ludzi. Niektórzy z nich wygłodzeni i przemęczeni nauką popadali w choroby, musieli przerwać naukę dla podreperowania zdrowia. Marne posiłki serwowane

¹⁴ J. Jakóbiec, op. cit., s. 425.

¹⁵ J. Łada [Gnatowski], *W otchłań!*, [w:] Idem, *Pastele wiosną...*, s. 213-214. Zob. *Antek*, Warszawa 1975, s. 11; R. Turek, op. cit., s. 288.

¹⁶ A. Strug, *Pokolenie Marka Świdy*, posłowie J. Pieszcachowicz, Kraków-Wrocław 1985, s. 11.

¹⁷ B. Prus, *Kroniki*, t. 17, s. 261.

¹⁸ J. Jakóbiec, op. cit., s. 405.

¹⁹ M. Mazanowski, *Z notatek nauczycielki*, [w:] Idem, *Szkice*, seryja II: *Wyrodny, O Własie, Strajk, Z notatnika nauczycielki, Córki na wydaniu*, W.L. Anczyk, Kraków 1917, s. 136; W. Goetel, *Pod znakiem optymizmu*, Kraków 1976, s. 36; M. Rusinek, *Młody wiatr. Opowiadania*, Warszawa 1951, s. 55, 130-131; B. Hertz, *Ze wspomnień Samowara*, ilustrowała L. Janecka, Warszawa 1960, s. 174; J. Łada [Gnatowski], *Wiosną...*, s. 30; W. Gomulicki, op. cit., s. 42-43; G. Zapolska, op. cit., s. 144; J. Bieniasz, *Edukacja Józia Barączka...*, s. 137.

²⁰ Z. Bukowiecka, op. cit., s. 38.

dziewczętom na pensjach żeńskich były przyczyną śmierci niektórych z nich²¹.

Uczniowie nie mieli też obuwia i odzieży dostosowanych do warunków atmosferycznych, zwłaszcza zimowych. Niektóre dzieci wiejskie przychodziły do szkoły w podartych, albo niedostosowanych do ich wzrostu butach. Od wczesnej wiosny do późnej jesieni chodziły do szkoły boso. Maria Konopnicka (1842–1910) pisze: „Od kwietnia wszyscy chodziliśmy do szkoły boso. (...) Buty zdejmowały się na «prymalisa» [1 kwietnia – C.G.] (...) aż het do Wszystkich Świętych. (...) Nogi [były – C.G.] (...) zsiniały i zaczerwienione jak raki”²². Podobne były doświadczenia Stanisława Pigoń (1885–1968):

Do szkoły (...) biegać trzeba było wcale daleko; niemal pół godziny drogi. Biegałem latem boso, zimą w jakichś tam bucietach. (...) Ostro marzłem w nich w nogi. Biegałem więc co tchu, nierzadko popłakując, gdy mróz zanadto dojmował w palce, (...) mniej więcej w połowie drogi, zaczynały się stopy rozgrzewać²³.

Niektóre dzieci, idąc zimą do odległej szkoły lub wracając z niej podczas zimowych mrozów, odmrażały sobie ręce, nogi i inne części ciała, co pozostawiało negatywne skutki na długie lata²⁴. Podczas ciemności i mgieł były potrącane przez bryczki, co kończyło się niekiedy ich inwalidztwem, a nawet śmiercią²⁵. Marne również było obuwie niektórych gimnazjalistów. Dla przykładu: u jednego z nich „cholewa była zesnurowana szpagatem, a skórę podeszwy zastępował złożony numer kuriera [gazety – C.G.]”²⁶. Wielu w zimie nie miało ciepłej odzieży i ubrań. Nic też dziwnego, że uczniowie

²¹ Z. Kisielewski, *Poranek*, Warszawa 1959, s. 69; G. Zapolska, op. cit., s. 17, 19, 21–22, 151; B. Prus, *Emancypantki*, t. 1, Warszawa 1973, s. 175, 201, 240.

²² M. Konopnicka, *Ze szkoły*, [w:] Eadem, *Wybór pism*, Warszawa 1954, s. 194. Zob. M. Bałucki *Jubileusz. Nowela*, [w:] Idem, *Pisma wybrane*, t. 9: *Nowele i humoreski*, Kraków 1956, s. 113; A. Gruszecki, *Światłodawcy. Powieść współczesna*, Warszawa 1909, s. 159; R. Turek, op. cit., s. 339.

²³ S. Pigoń, *Z Komborni w świat. Wspomnienia młodości*, Warszawa 1983, s. 155.

²⁴ Zob. A. Kowalska, *Na rogatce*, Warszawa 1953, s. 126–128; J. Madejczyk, *Dwa lata w szkółce wiejskiej (1889–1891)*, [w:] *Galicijskie wspomnienia szkolne*, s. 455.

²⁵ Zob. M. Konopnicka, *Ze szkoły*, s. 199–200. Zob. B. Prus, *Grzechy dzieciństwa*, [w:] *Pisma*, t. 6, s. 174–179.

²⁶ Z. Bukowiecka, op. cit., s. 44.

mieszkający w zawilgoconych i zimnych mieszkaniach, nędznie się ubierający i słabo się odżywiający łatwo zapadali na choroby, niekiedy śmiertelne²⁷.

Szkodliwe dla zdrowia młodego pokolenia było palenie papierosów i picie alkoholu. Już niektóre dzieci ze szkoły elementarnej paliły papierosy, które podkładały starszemu rodzeństwu lub ojcom, albo wyrabiali je z trzciny, niedopałek, albo z mchu pozyskiwanego ze ścian domu, a nawet z wysuszonego końskiego łajna, co źle odbijało się na ich samopoczuciu i zdrowiu²⁸. Sięgali też po alkohol²⁹. W gimnazjach palili papierosy zarówno chłopcy jak i dziewczęta. Po pierwszego papierosa sięgali najczęściej z ciekawości. Nie mając pieniędzy na ich zakup, robili je z tytoniu, bibuły, trzciny, co powodowało u niektórych z nich osłabienie i wymioty. Nieraz zgłodniaли uczniowie sięgali po papierosy, by przytłumić poczucie głodu³⁰. Część gimnazjalistów piła także alkohol, najczęściej własnego wyrobu. Wiktor Gomulicki (1848–1919) opisuje ohydę takiego alkoholu i wyrabianych papierosów: „Gdyby inspektor zamiast sadzać tych uczniów do kozy, kazał im za karę pić ów likier i palić owe papierosy, uciekaliby z pewnością przed jednym i drugim, jak pies przed kijem. Ale że to był owoc zakazany, więc go spożywali łakomie, choć im niesmak usta wykrzywił”³¹.

Negatywny wpływ na zdrowie i kondycję fizyczną dzieci i młodzieży miejskiej miał ich statyczny tryb życia. Zarówno rodzice jak i nauczyciele nie przywiązywali wagi do wychowania fizycznego. W wielu szkołach nie było odpowiednich obiektów do uprawiania gimnastyki i gier sportowych. Na przykład, w Lublinie zajęcia gimnastyczne odbywały się na placu katedralnym. Tak samo było na pensjach żeń-

²⁷ Zob. J. Gnatowski [Łada], *Wiosną...*, s. 3-64; Z. Gruszczyńska, op. cit., s. 87-88; P. Gojawiczyńska, op. cit., s. 59-63.

²⁹ Ibidem, s. 326-328.

³⁰ Zob. S. Łempicki, *Złote paski. Wspomnienia ze szkoły galicyjskiej*, Warszawa 1957, s. 136-138; A. Dygasiński, *W Kielcach. Opowiadania i uwagi o czasach szkolnych. W Swojczy, czyli żywot poczciwego włościanina*, Warszawa 1952, s. 26, 45, 77; I. Zarzycka, *Panna Irka*, Lublin 1990, s. 18-20, 95-98; Z. Kisielewski, op. cit., s. 29; J. Bieniasz, *Edukacja Józia Barączka...*, s. 65, 104-105; J. Fałat, *Pamiętniki*, s. 44; E. Zegadłowicz, op. cit., s. 186-187; E. Dunikowski, *Z tęczowych dni w szkołach brzeżańskich 1861-1873*, [w:] *Galicyjskie wspomnienia szkolne*, s. 378-379; R. Turek, op. cit., s. 326-328; M. Mazanowski, *Strajk*, [w:] *Idem, Szkice, seryja II*, s. 100; E. Szelburg-Zarembina, *Iskry na wiatr*, s. 267.

³¹ W. Gomulicki, op. cit., s. 126-127.

skich, co powodowało choroby, a niekiedy nawet zgony pensjonariuszek³².

Młodzi ludzie nie przestrzegali też podstawowych zasad higieny osobistej, co dosadnie ilustruje opinia Jadwigi Zanowej (1892–1964) na przykładzie jednej pensji: „Ach te nogi, często niedomyte, cuchnące nogi brudasek z wiejskich dworów, fetor niedomytych ciał rozwijających się dziewcząt! (...) W większości żadna nie wiedziała i nikt jej nie pouczył, jaka powinna być kultura pielęgnowania swego ciała”³³. W podobnym tonie o chłopcach pisał Adolf Dygasiński (1839–1902):

Ci wszyscy pensjonarze skwapliwie stronili od wody, mydła, grzebienia. (...) U niektórych malców brud i atrament wrosły w palce i w paznokcie tak uparcie, że matki na żaden sposób nie zdołały tego wywabić w ciągu wakacji. (...) Jeszcze osobliwiej wyglądały twarze niektórych płaksów: brud i atrament rąk, dłonią wcierane razem ze łzami, tworzyły tu desenie cieniowane – coś w rodzaju jabikowitości u koni różnej maści. Umywanie, mianowicie w porze zimowej, stanowiło czczy obrządek zanurzania rąk w wodzie i oplukiwania policzków z lekka³⁴.

Na skutek braku higieny powszechna była wtedy wśród dzieci wszawica, którą rodzice uważali za coś zupełnie naturalnego. Gdy jedna z nauczycielek na spotkaniu z nimi poruszyła ten problem, matki zareagowały następująco:

Cóż to była za awantura. – Patrzcie no... Jak im się to w głowach przewróciło... Wszy jej przeszkadzają. Każdy ma wszy. Mój ojciec je miał, ja je mam i moje dziecko też... A pani to nie ma wszów? – Niech pani lepiej dzieci uczy, za co pani płacą, a nie żeby pani dzieciom za kołnierz zaglądała. I dla takiego głupstwa człowieka do szkoły ciągnąć, – nie posiadały się z oburzenia i poszły odgrządzając się, że pójdą na skargę do władz na nauczycielkę – leniucha³⁵.

³² E. Szelburg-Zarembina, „Wielka nagroda” Józefa Czechowicza, [w:] Eadem, *Dzieła: Krzyże z papieru. Legendy Warszawy. Ziarno gorczyczne. Spotkania. W cieniu kolumny*, Lublin 1971, s. 499; J. Kubisz, *Pamiętnik starego nauczyciela. Garść wspomnień z życia śląskiego w okresie budzącego się ruchu narodowego w b. Księstwie Cieszyńskim*, Cieszyn 1928, s. 115; G. Zapolska, op. cit., s. 152, 155, 144–146, 196; Z. Gruszczyńska, op. cit., s. 17.

³³ J. Zanowa, *W służbie oświaty. Pamiętnik z lat 1900–1946*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1961, s. 96.

³⁴ A. Dygasiński, op. cit., s. 42–43.

³⁵ Z. Gruszczyńska, op. cit., s. 129.

W tej wypowiedzi, jak w soczewce odbija się zacofanie części społeczeństwa omawianego okresu w podejściu do zasad higieny i zdrowego trybu życia. Stąd autorzy analizowanych źródeł wraz ze społecznikami starali się zmieniać tę mentalność.

Programy i inicjatywy prozdrowotne

Autorzy dzieł literackich opisywali nie tylko przyczyny słabej kondycji młodego pokolenia Polaków, ale także proponowali sposoby ich rozwiązania, w czym przodował B. Prus. Apelowali do władz miejskich o sprzątanie ulic i instalowanie śmietników, budowę kanalizacji i wodociągów, budowę łaźni miejskich i ubikacji miejskich i dbanie o ich czystość. Zachęcali inwestorów i budowniczych do budowy mieszkań spełniających wymogi higieniczne, a ich użytkowników o dbałość, czystość, higienę i estetykę, poprzez sprzątanie i wietrzenie, mycie naczyń, tępienie insektów itp. Dużo uwagi poświęcali też higienie osobistej, zachęcając dorosłych, dzieci i młodzież do używania mydła, mycia twarzy, nóg, czyszczenia paznokci, używania grzebieni, szczoteczek do zębów, prania bielizny osobistej itp. Mając na uwadze zdrowie Polaków, zwracali się z prośbą do społeczeństwa o pomoc materialną dla szpitali i zakładania szkół medycznych w celu kształcenia lekarzy i pielęgniarek, zwłaszcza dla potrzeb mieszkańców wsi, ponieważ ich brak, sprawiał, że chorych, w tym również młodzież i dzieci, leczyli znachorzy, powodując uszkodzenie organów cielesnych, a niekiedy nawet śmierć³⁶.

Autorzy dzieł beletrystycznych uświadamiali społeczeństwu polskiemu zło alkoholizmu i niktynizmu. Stanęli w jednym szeregu z duchowieństwem, katechetami, nauczycielami i innymi działaczami społecznymi do walki z alkoholizmem dorosłych, z których przykład brały dzieci i młodzież. Uświadamiali czytelników o destrukcyjnym wpływie alkoholu na rozwój osobowości i zdrowie młodych ludzi. Na ile cenzura im pozwalała, uświadamiali rodziców, że rozpijanie

³⁶ W. Witos, *Moje wspomnienia*, przedmowa i opr. A. Czubiński, Z. Hemmerling, S. Lato, W. Stankiewicz, Warszawa 1978, s. 132-133; J. Słomka, op. cit., s. 127-128. Zob. C. Galek, op. cit., s. 255-259.

ich dzieci leży w interesie zaborców³⁷. Przekonywali też czytelników o szkodliwości palenia tytoniu, co lapidarnie wyraził B. Prus: „Trzeba wiedzieć, że tytoń palony namiętnie jest obrzydliwą trucizną, szkodzi płucom, psuje trawienie, rozstraja nerwy i osłabia ruchy serca”³⁸. Do walki z tym nałogiem włączali się niektórzy nauczyciele i katecheci, co przynosiło nieraz pozytywne rezultaty³⁹. Dyrektor pewnej szkoły, gdy dowiedział się, że jedna z uczennic pali papierosy wyrabiane z trzciny, poczęstował ją prawdziwym papierosem, nakazując, by się zaciągała dymem. Efekt był taki: „I tak musiałam wypalić caluteńkiego papierosa, a kiedy skończyłam, działo się ze mną coś dziwnego: wszystko wokół mnie tańczyło, wszystko było mgliste, przy tym mdliło mnie nieznośnie”. To sprawiło, że już nigdy nie sięgnęła po papierosy⁴⁰. Część młodzieży nie paliła papierosów, ponieważ dbała o tężyznę fizyczną, a poczucie własnej godności i uczciwość nie pozwalały im na posługiwanie się kłamstwami, do których często uciekali się palacze⁴¹.

Widząc złe warunki higieniczne miejsc, w których bawiły się dzieci, pisarze mobilizowali społeczność lokalną do organizowania ogrodów oraz placów gier i zabaw oraz budowania przy nich hal, w których dzieci mogłyby mieć zajęcia w czasie deszczu i zimą, a dzieci biedne i zaniedbane powinny mieć zapewniony posiłek i dostęp do łaźni. „Wielka to reforma – pisał B. Prus – wydobyć dziecko z jaskini brudu i zepsucia na światło i świeże powietrze, ale nade wszystko oddać je pod opiekę ludzi dobrych!”⁴². Autor ten widząc zaniedbane, biedne, chore i zagrożone demoralizacją dzieci miejskie, już w 1874 roku, rzucił pomysł wysyłania ich na wieś, gdzie na łonie natury, pod opieką fachowych wychowawców, mogłyby połączyć odpoczynek z zabawą, gimnastyką i sportem, co zostało urzeczywistnione w 1882 roku przez lekarza i społecznika

³⁷ R. Turek, op. cit., s. 326-328; E. Zegadłowicz, op. cit., s. 186-187; Z. Nowakowski, *Rubikon*, Warszawa 1935, s. 125-134; A. Dygasiński, op. cit., s. 26.

³⁸ B. Prus, *Kroniki*, t. 4, s. 378.

³⁹ Zob. S. Pigoń, *Z Komborni w świat...*, s. 195-196; S. Łempicki, *Złote paski...*, s. 136-138; W. Gomulicki, op. cit., s. 281-284; I. Zarzycka, *Panna Irka*, s. 18-19, 21-22.

⁴⁰ Ibidem, s. 23-24 (cyt. s. 24).

⁴¹ W. Sieroszewski, op. cit., s. 44-45.

⁴² B. Prus, *Kroniki*, t. 16, s. 149.

Stanisława Markiewicza (1839–1911), który zapoczątkował organizację kolonii letnich na wioskach dla dzieci miejskich. W organizację kolonii włączyło się wielu społeczników, lekarzy, publicystów i pisarzy z trzech zaborów, a wśród nich był m.in. Janusz Korczak (1878–1942). Mieszkańcy wsi, zarówno chłopci jak i ziemianie chętnie przyjmowali miejskie dzieci do swoich zagród. Często przyjeżdżały na nie dzieci wygłodzone, brudne i zarażone wszawicą. W ciągu czterech tygodni przybierały na wadze i zwiększała się u nich odporność organizmu. Dało się zauważyć także ich rozwój umysłowy, moralny i religijny. Nabierały nawyków higienicznych, poznawały przyrodę, pracę i zwyczaje mieszkańców wsi. Szacuje się, że na przestrzeni 25 lat w koloniach uczestniczyło około 40 tys. dzieci⁴³.

Zgodnie z założeniami pedagogiki Herberta Spencera (1820–1903) w XIX wieku zaczęto przywiązywać coraz większą wagę do wychowania fizycznego. Na ziemiach polskich propagowali go pierwsi higieniści szkolni: Tadeusz Żuliński (1889–1915; Lwów), Stanisław Markiewicz (1839–1911; Warszawa), Stanisław Domański (1844–1916; Kraków), pedagog Ewaryst Estkowski (1820–1856), a także publicyści-pozytywiści: Bolesław Prus (1847–1912), Adam Wiślicki (1836–1913), Aleksander Makowiecki (1840–1907), Konrad Prószyński (1851–1908) i inni. Autorzy dzieł beletrystycznych przestrzegali, że brak odpowiedniego wychowania fizycznego dzieci i młodzieży sprawia, że „z tego to źródła wypływają owe zapaly słomiane, grymasy histeryczne, owe duchowych i fizycznych bankrutów zniechęcenia”⁴⁴. Zgodnie z pozytywistyczną zasadą „w zdrowym ciele zdrowy duch”, uważali, że zdrowy i silny organizm jest podstawą funkcjonowania i wszechstronnego wychowania człowieka. Na jego silnym fundamencie można rozwijać go pod względem intelektualnym, estetycznym, moralnym, religijnym i społecznym. Przekonywali rodziców i nauczycieli, by zachęcali dzieci i młodzież do uprawiania gimnastyki dla wzmocnienia ich kondycji fizycznej i psychicznej. Bez niej młodzi ludzie stają się zamknięci, apatyczni, aspołeczni, wåtli, chorowici, co nieraz doprowadza ich do śmierci⁴⁵.

⁴³ Zob. D. Apanel, *Zdrowy styl życia w korczakowskim wychowaniu kolonijnym*, [w:] E.J. Kryńska, A. Suplicka, U. Wróblewska (red.), *Dziecko w historii – wątek korczakowski*, Białystok 2013, s. 192-207; C. Galek, op. cit., s. 216-217; K. Łazarowicz, *25 lat działalności Kolonii Letnich w m. Warszawie*, Warszawa 1907.

⁴⁴ M. Mazanowski, *O Włacie*, [w:] Idem, *Szkice*, seryja II, s. 42.

⁴⁵ Ibidem, s. 46 passim; B. Prus, *Kroniki*, t. 10, s. 143-144.

Apelowali też do rodziców i nauczycieli, by dawali przyzwolenie swoim dzieciom na zabawy ruchowe, związane nawet z pewnym ryzykiem, ponieważ wyrabiają one zręczność, odwagę, kształtują wyobraźnię i są spontaniczną formą gimnastyki. Kładli też nacisk na konieczność angażowania dzieci i młodzieży do wykonywania prac fizycznych, które dostosowane do ich możliwości, są korzystne dla rozwoju ich tężyzny fizycznej i mają przełożenie na polepszenie jakości i warunków życia Polaków. Jeden z nich apelował:

Nie dość umysł ćwiczyć. Mięśnie także i nerwy hartujmy, aby zdolne były do pracy i czynów. Nie dość ducha karmić, dajmy także chleba uczącej się dźwiatwie, by przedwcześnie sił młodych nie sterała. Nie dość pracą obarczać. Nauczmy, jak ma pracować bez niepotrzebnej utraty czasu. Na nic gnębić: pogodę i wiarę rozmnożmy, skutecznej pracy podstawę⁴⁶.

W dzieło propagowania kultury fizycznej zdrowego stylu życia włączyło się założone w 1867 roku we Lwowie przez T. Żulińskiego Towarzystwo Gimnastyczne „Sokół”, które starało się uzupełnić brak gimnastyki w niektórych szkołach poprzez stworzenie dla młodzieży odpowiednich warunków do jej uprawiania oraz różnych dyscyplin sportowych. W niektórych ośrodkach w zajęciach uczestniczyły także dziewczęta. Społeczeństwo postrzegało w nim załączki odrodzenia Polski⁴⁷. W omawianym okresie funkcjonowały młodzieżowe tajne związki patriotyczne, w ramach których ich członkowie dbali o sprawność fizyczną m.in. poprzez uprawianie gimnastyki oraz uczyli się posługiwania się bronią, z myślą o udziale w przyszłym powstaniu narodowym⁴⁸.

Zasady zdrowego stylu życia wśród młodzieży krzewił skauting, którego założycielem na ziemiach polskich był Andrzej Małkowski (1888–1919). Należeli do niego chłopcy i dziewczęta. Mikołaj Mazanowski (1861–1944) tak widział wszechstronne zalety tej organizacji:

⁴⁶ M. Mazanowski, *O Własie*, s. 49-50.

⁴⁷ A. Nossig, *Jan Prorok. Opowieść na tle galicyjskim z roku 1880 w dziewięciu księgach*, Lwów 1907, s. 172-176; Z. Nowakowski, *Rubikon*, s. 14; H. Obiezińska, *Jedno życie prywatne na tle życia Narodu Polskiego w wieku XX*, Bydgoszcz 1995, s. 45.

⁴⁸ I. Daszyński, *Pamiętniki*, t. 1, Warszawa 1957, s. 21.

Skaut szczerą prawdę zawsze i wszędzie ma mówić, co dzień jakiś pożyteczny uczynek ma spełnić, ma być karny i czujny, o honor swój dbały, na trud, głód, bezsenność i zimno wytrwały, w nauce szkolnej pilny; skaut ani tytoniem, ani alkoholem, ani żadnym innym zmysłowem nadużyciem nie znieprawia duszy i nie osłabia tężyzny ciała. Skaut za ojczyznę i bliźnich chętnie w potrzebie krew własną przeleje⁴⁹.

Skauting przywiązywał dużą wagę do pobytu młodzieży na świeżym powietrzu, organizując dla niej wycieczki, biwaki, gry i zabawy sportowe oraz zajęcia o charakterze militarnym, z umiejętnością posługiwania się bronią palną włącznie. Podczas I wojny światowej skauci bohatersko walczyli o wolność Polski. Niektórzy z nich polegli, inni odnieśli ciężkie rany. Ich bohaterstwo, sprawność bojową i patriotyzm doceniali nawet wroży im oficerowie rosyjscy⁵⁰.

W drugiej połowie XIX stulecia stała się modna turystyka. Propagował ją m.in. znany wtedy lekarz Tytus Chałubiński (1820–1889). Bolesław Prus widział w turystyce pieszej istotny probierz ogólnej kondycji społeczeństwa, ponieważ jego zdaniem „jedną z ważnych miar cywilizacji i szczęścia narodu jest liczba gromad, które podczas lata przebiegają jego terytoria”⁵¹. Młodzi ludzie ulegali tym sugestiom i samodzielnie organizowali piesze wycieczki, poznawali zabytki architektury oraz faunę i florę swoich okolic, a niekiedy także dalszych regionów, co rozwijało ich pod względem intelektualnym i estetycznym i dobrze wpływało na ich zdrowie fizyczne i psychiczne⁵². By zaspokoić potrzebę ruchu, uczniowie w czasie przerw międzylekcyjnych i po lekcjach biegali po podwórzach szkolnych, skakali, grali w piłkę, rzucali w siebie kasztanami, a zimą gałkami śnieżnymi⁵³. W bardzo wielu

⁴⁹ M. Mazanowski, *O Własie*, s. 64.

⁵⁰ Ibidem, s. 62-64, 68-73; C. Latawiec, *Sandomierz – moja młodość*, Warszawa 1976, s. 99-100; E. Szelburg-Zarembina, *Iskry na wiatr*, s. 368-369, 372-373, 377-378.

⁵¹ B. Prus, *Kroniki*, t. 6, s. 165.

⁵² W. Goetel, *Pod znakiem optymizmu*, s. 37-49, s. 257; J. Błoński, *Pamiętnik 1891-1939*, Kraków 1981, s. 26-27; M. Rusinek, op. cit., s. 102-103; S. Łempicki, *Złote paski...*, s. 130-134; J. Bieniasz, *Maturanci*, s. 280-283; Z. Gruszczyńska, op. cit., s. 84; M. Rusinek, op. cit., s. 102-103.

⁵³ E. Szelburg-Zarembina, *Iskry na wiatr*, s. 323; S. Żeromski, op. cit., s. 89-92; M. Rusinek, op. cit., s. 100; W. Sieroszewski, op. cit., s. 30-31; B. Hertz, op. cit., s. 149-157; J. Kubisz, op. cit., s. 114.

pamiętnikach można wyczytać, że znaczna część młodzieży spontanicznie uprawiała różne dyscypliny sportowe, takie jak: strzelectwo, kolarstwo, szermierkę, zapasy, biegi, łyżwiarstwo, boks, różne gry w piłkę, a także sporty wodne np. pływanie, wioślarstwo i żeglarstwo i inne⁵⁴. Zdaniem Stefana Roweckiego (1895–1944), wypływało to niekiedy z motywów patriotycznych. Młodzież liczyła się z możliwością udziału w bojach o niepodległość Polski. Miała świadomość, że aby zwyciężyć na polach bitew, trzeba przewyższać przeciwników sprawnością fizyczną, odwagą, zręcznością i lepszym przygotowaniem bojowym⁵⁵.

Reasumując, trzeba podkreślić, że działania podjęte przez literatów i społeczników w celu poprawy zdrowia i higieny młodych Polaków, przyniosły pozytywny skutek. Zapewne dzięki nim znaczna część pokolenia młodzieży wychowanej w niewoli, przyczyniła się do odzyskania niepodległości przez Polskę w 1918 roku, stawiała opór nawale sowieckiej w 1920 roku. Włączyła się w odbudowę Ojczyzny w okresie międzywojennym. Podczas II wojny światowej walczyła na wielu frontach z armią niemiecką i brała czynny udział w ruchu oporu, a po jej zakończeniu sprzeciwiała się sowietyzacji Polski.

⁵⁴ Zob. W. Sieroszewski, op. cit., s. 55-56; W. Gomulicki, op. cit., s. 97, 109, 134-145; J. Kubisz, op. cit., s.114; S. Żeromski, op. cit., s. 26-27; B. Hertz, op. cit., s. 149-157; J. Błoński, *Pamiętnik 1891–1939*, s. 26-27; J. Jakóbiec, op. cit., s. 406, 417, 445.

⁵⁵ S. Rowecki, *Wspomnienia i notatki autobiograficzne (1906–1939)*, wybór tekstów A.K. Kunert, J. Szyrmer, Warszawa 1998, s. 19.

Ewa Chludzińska

ORCID: 0000-0001-5341-8046

DOI: 10.15290/dhmgz.02.2022.18

Nauczyciele tajnego nauczania przeciwko totalitarnemu zniewoleniu i w obronie godności dziecka (na przykładzie Ziemi Łomżyńskiej)

Secret Teaching – Teachers Against Totalitarian Enslavement and in Defense of the Dignity of Children and Students (Based on the Example of the Łomża Region)

STRESZCZENIE: Artykuł odnosi się do relacji i wspomnień nauczycieli tajnego nauczania na Ziemi Łomżyńskiej w latach II wojny światowej. Są to materiały archiwalne z lat 1972–1978 wydane w 2019 roku z okazji 80. rocznicy powstania Tajnej Organizacji Nauczycielskiej. Na podstawie relacji scharakteryzowane zostały działania nauczycieli oraz ich wielki i patriotyczny wkład w krzewienie ducha narodowego, budzenie patriotyzmu i wiary wśród dzieci i młodzieży. Szczególnie zwrócono uwagę na sprzeciw wobec totalitarnego zniewolenia przez niemieckiego okupanta oraz działania nauczycieli w obronie godności dzieci/uczniów. Polegały one na uświadamianiu potęgi wiedzy i nauki jako podstawy niezależności, a także budzeniu wiary w ostateczne zwycięstwo i niepodległość ojczyzny.

W znacznej części artykułu cytowane są autentyczne wypowiedzi nauczycieli tajnego nauczania oraz wspomnienia uczniów tajnych kompletów, którzy podkreślają, jak ważny był dla nich udział w dostępie do dobrodziejstwa edukacji i wiedzy, dającej późniejszy dobry start zawodowy i życiowy w powojennej rzeczywistości. Warta podkreślenia jest bezkompromisowa postawa wojennych pedagogów jako żołnierzy w cywilnym ubraniu.

SŁOWA KLUCZOWE: tajne nauczanie, zniewolenie, godność dziecka, totalitaryzm, TON, patriotyzm

ABSTRACT: The paper refers to the accounts and memories of teachers of secret teaching in the Łomża region during the Second World War. These are archival materials from 1972–1978, published in 2019 on the occasion of the 80th anniversary of the establishment of the Secret Teachers' Organization. On the basis of the reports, the activities of teachers and their great and patriotic contribution to spreading the national spirit, awakening patriotism and faith among children and young people were characterized. Particular attention was paid to the opposition to the totalitarian enslavement by the German occupier and the actions of teachers to defend the dignity of children / students. They consisted in making people aware of the power of knowledge and science as the basis of independence, as well as awakening faith in the final victory and independence of the motherland.

In a large part of the paper, the authentic statements of teachers of secret teaching and memories of students of secret classes are quoted, which emphasize how important it was for them to participate in the access to the benefits of education and knowledge, which would later result in a good start to life and work in the post-war reality. It is worth emphasizing the uncompromising attitude of war educators as soldiers in civilian clothes.

KEYWORDS: secret education, enslavement, child dignity, totalitarianism, TON, patriotism

*Wśród zbrodni, okupacyjnej nocy
Podjęli walkę w tajnym nauczaniu
Jako bunt przeciw wroga przemocy
Żołnierze, ale w cywilnym ubraniu ...¹*

M. Moraczewski

Tajna Organizacja Nauczycielska

Polityka zaplanowana przez nazistów wobec narodu polskiego w praktyce dała o sobie znać tuż po brutalnym zaatakowaniu i błyskawicznym wkroczeniu do Polski w dniu 1 września 1939 roku. Niejako z marszu nazistowski okupant (podobnie jak Związek Radziecki po 17 września tegoż roku) zabrał się do wyniszczania inteligencji – ludzi znaczących w naszym narodzie, reprezentantów nauki, kultury, władzy (wojska, policji), wyższej administracji. W początkowym programie było zniewolenie oraz eksterminacja całego narodu polskiego².

W Polsce zajętej przez hitlerowców we wrześniu 1939 roku już od października 1939 roku działała Tajna Organizacja Nauczycielska (TON) utworzona przez przedwojennych działaczy Związku Nauczycielstwa Polskiego: Zygmunta Nowickiego, Czesława Wycecha, Wacława Tułodzieckiego, Kazimierza Maja i Teofila Wojeńskiego. Tworzyli oni tzw. centralną piątkę. Stanowiła ona swoistą kontynuację działalności Związku Nauczycielstwa Polskiego.

Tajne nauczanie prowadzone było w porozumieniu z władzami. Podziemnego Państwa Polskiego. Zadania TON skupiały się na: organizowaniu tajnej oświaty, akcji wydawniczej i samopomocy koleżeńskiej oraz współpracy z podziemnym ruchem oporu³. Impulsem do jego rozpoczęcia stały się dyrektywy władz okupacyjnych pozbawiające polskie dzieci i młodzież prawa do nauki oraz nakazy

¹ M. Moraczewski, *Polska Ojczyzną*, Łomża 1999, s. 108.

² Por. M. Rusiecki, *Uwarunkowania i cele nauczania w tajnych kompletach młodzieży szkół średnich oraz kursów uniwersyteckich prowadzonych pod patronatem biskupa kieleckiego dra Czesława Kaczmarka w latach 1939–1945*, „Kieleckie Studia Teologiczne” 2011, nr 10, s. 252.

³ B. Grześ (red.), *100 lat ZNP. Ludzie, fakty, sprawy, wydarzenia*, Warszawa 2005, s. 423.

zamykania polskich szkół. W tym celu już w połowie 1940 roku rozesłano do nauczycieli opracowaną instrukcję, jak wykorzystywać oficjalny program do przemykania treści z historii, języka polskiego i geografii. W połowie 1941 roku TON wydała następujący dokument *Główne zadania pracy oświatowej*. Instrukcja ta zalecała, jak wykorzystywać zajęcia w ramach szkoły oficjalnej do pracy wychowawczej z historii, języka polskiego i geografii⁴. W wydanej w roku 1942 *Odezwie Tajnej Organizacji Nauczycielskiej* podkreślano, że:

Każde dziecko polskie pozostające poza szkołą to niepowetowana strata dla narodu i przyszłego państwa. (...) Okaleczony program szkoły powszechnej bez historii i geografii, zniekształcony program języka polskiego mają na celu ogłupienie młodego pokolenia, splugawienie dziejów i kultury narodu. (...) Zniszczenie podręczników, bibliotek szkolnych i oświatowych, zakaz akcji wydawniczej poza propagandą niemiecką miał na celu przyspieszenie upadku i degenerację nauczania szkolnego⁵.

Historia tajnego nauczania na Ziemi Łomżyńskiej ma swój początek w czerwcu 1941 roku. Niemiecka polityka wynaradawiania i niszczenia Polaków, zgodna z memoriałem Heinricha Himmlera z kwietnia 1940 roku skutkowałą brakiem zgody władz okupacyjnych na otwarcie polskich szkół⁶. Do Łomży docierały także niepokojące informacje o prześladowaniach nauczycieli, zamykaniu szkół średnich i wyższych na terenie Generalnej Guberni oraz o likwidacji szkolnictwa na Suwalszczyźnie wcielonej do Rzeszy. Obawy te sprawdziły się już przy końcu października 1941 roku. Witold Wincenciak, powołując się na wspomnienia Franciszka Wasąźnika (nauczyciela tajnych kompletów oraz znanego działacza Związku Nauczycielstwa Polskiego w Łomży), pisze:

⁴ *Tajne nauczanie na Ziemi Łomżyńskiej w latach II wojny światowej (relacje, wspomnienia i inne materiały)*, wybór i oprac. E. Chludzińska, Łomża 2019, s. 19.

⁵ *Odezwa Tajnej Organizacji Nauczycielskiej*, [w:] Cz. Wycech, *Z dziejów tajnej oświaty w latach okupacji 1939–1944*, Warszawa 1964, s. 199–205.

⁶ *Okupant hitlerowski pozbawił też dzieci polskie prawa do nauki. Niemieckie władze okupacyjne niemal od początku przystąpiły do likwidacji polskiego szkolnictwa. W Bezirk Białystok nie zezwolono na powołanie nawet czteroklasowych szkół ludowych*. Por. E. Kryńska, *Losy dzieci Białostoczczyzny w warunkach totalitaryzmu sowieckiego i niemieckiego w latach II wojny światowej*, [w:] J. Kostkiewicz (red.), *Zbrodnia bez kary... Eksterminacja i cierpienie polskich dzieci pod okupacją niemiecką 1939–1945*, Kraków 2020, s. 228.

Władze hitlerowskie na prośbę rodziców, występujących o uruchomienie szkół dla ich dzieci w Łomży, Kolnie, Zambrowie i Jedwabnem odpowiedziały odmownie, zaznaczając przy tym, że szkół polskich na obszarze powiatu łomżyńskiego nie będzie. Nie wolno ich otwierać pod groźbą ostrych kar, gdyż te obszary wraz z całą Białostoczczyzną będą włączone do Rzeszy Niemieckiej, której żadna kultura polska jest niepotrzebna⁷.

Społeczny wybuch niezgody na dyktat okupanta, chęć odwetu za wprowadzanie nieludzkich praw, a także troska o los młodego pokolenia, któremu przyszło dorastać w ciemnościach totalitarnego zniewolenia, zadecydowały o żywiołowym wręcz ruchu tajnego nauczania.

Chciałabym się skupić na heroicznym postawach nauczycieli tajnego nauczania na Ziemi Łomżyńskiej, tych którzy podejmując z niebywałą determinacją walkę o polską oświatę, występowali przeciwko totalitarnemu zniewoleniu i w obronie godności polskich dzieci.

Nauczyciele tajnego nauczania – ludzie wielkiego formatu

Pierwsze komplety powstały w Łomży, a potem w innych miejscowościach powiatu łomżyńskiego⁸. Katarzyna Olszewska, jedna z nauczycielek tajnego nauczania wspomina tamte dni:

Zaczęła się walka z prześladowcą. Przybrała różne formy. Jedni stanęli z bronią w rękę, inni uprawiali sabotaż. Walkę podjął również polski nauczyciel. Naród nie godził się z utratą niepodległości i z faktem zamknięcia całkowitego szkół polskich na niektórych terenach. Stosunek okupanta do szkoły polskiej na terenie całego powiatu i Łomży był wrogi. Nauczyciele łomżyńscy, część światlejszego społeczeństwa nie mogła się pogodzić z brakiem szkół i nauki dla polskich dzieci. Przystąpiono do organizowania szkoły tajnej⁹.

⁷ W. Wincenciak, *Oświata i szkolnictwo północno-wschodniego Mazowsza w latach wojny i okupacji (1939–1945)*, Łomża 1992, s. 73-74.

⁸ W powiecie pierwsze komplety nauczania powstały już w czerwcu 1941 roku w Śniadowie, gdzie nauczyciele: Wawrzyniec Szczepaniak i jego żona Helena rozpoczęli tajną naukę 25 lipca 1941 roku. W lipcu i sierpniu rozpoczęli naukę w tajnych kompletach nauczania w Jedwabnem nauczyciele: Helena Rojowska i Maria Gosiewska. W całym powiecie do końca sierpnia czynnych było już 13 punktów tajnego nauczania, a we wrześniu już w 50 miejscowościach powiatu pracowały tajne szkoły.

⁹ *Tajne nauczanie na Ziemi Łomżyńskiej*, op. cit., s. 79.

Na stanowisko dyrektora tajnego nauczania w Łomży powołano drogą konspiracyjną Czesława Lustycha, który funkcję tę pełnił do 23 maja 1944 roku, a po jego aresztowaniu – decyzją władz oświatowych dyrektorem została Stanisława Osiecka. Dodatkowym wsparciem w organizowaniu tajnych szkół służył Przewodniczący Powiatowej Komisji Oświaty i Kultury (inspektor szkolny) oraz Przewodniczący Komisji Oświaty i Kultury w poszczególnych gminach. W powiecie łomżyńskim było 20 gmin i również tylu przewodniczących.

Nauczyciele w poczuciu obowiązku wobec ojczyzny oraz w przekonaniu o konieczności dziejowej misji podjęli trud edukacji młodego pokolenia. Narazając własne życie, budowali świadomość sprzeciwu przeciwko faszystowskiemu totalitaryzmowi. By uchronić dzieci i młodzież przed zniewoleniem, by w czasach pogardy i kapitulacji wszystkich ludzkich wartości budować wiarę w zwycięstwo prawdy, dobra i piękna, by dawać nadzieję na wolność i bronić godności młodych ludzi skazanych na życie w nieludzkich warunkach, nauczyciele tajnych kompletów wykonali pokoleniową pracę.

O dokonaniach wojennych pedagogów i o bohaterstwie mówią ich wspomnienia zebrane przez Komisję Historyczną powołaną przez Zarząd Oddziału Powiatowego Związku Nauczycielstwa Polskiego w Łomży i działającą w latach 1972–1978. Zebrane materiały dotyczyły pracy nauczycieli w Łomży i miejscowościach powiatu łomżyńskiego oraz częściowo powiatów kolneńskiego i grajewskiego. Wspomnienia te zostały opublikowane przez Związek w maszynopisie pod redakcją Tadeusza Trembińskiego i Franciszka Wasążnika zatytułowanym *Księga pamiątkowa o tajnym nauczaniu w powiecie łomżyńskim w czasie II wojny światowej*¹⁰ i przechowywane w archiwach Oddziału ZNP w Łomży. Dopiero w 2019 roku w 80. rocznicę powstania Tajnej

¹⁰ Por. *Księga pamiątkowa o tajnym nauczaniu w powiecie łomżyńskim w czasie II wojny światowej*, op. cit. Prawie każde ze wspomnień było opatrzone datą i potwierdzone osobistym podpisem autora. Na ostatniej stronie widnieją podpisy członków Komisji Historycznej oraz pieczęć Oddziału Związku Nauczycielstwa Polskiego w Łomży. W skład Komisji wchodził: Przewodniczący – Franciszek Franus oraz członkowie: Czesława Jemielity, Waleria Jachimowicz, Wanda Sypniewska, Franciszek Wasążnik, Regina Pacewicz. Członkowie Komisji zgodnie stwierdzili, że „skromnie i w niepełnym rozmiarze załączone zapisy obrazują działalność oświatowo-wychowawczą nauczycieli powiatu łomżyńskiego w latach okupacji niemieckiej (1941–1945)”.

Organizacji Nauczycielskiej materiał został wydany w formie książkowej. Edycja¹¹ uświetniła uroczyste obchody rocznicowe związane z aktem wmurowania pamiątkowej tablicy ufundowanej przez Oddział Związku Nauczycielstwa Polskiego w Łomży dla upamiętnienia nauczycieli i uczniów tajnego nauczania na Ziemi Łomżyńskiej w latach II wojny światowej. Tablica jest trwałym śladem po tych, którzy nie wahali się uczyć i wychowywać oraz tych, którzy z determinacją garnęli się do nauki. Ich czyny są świadectwem, że warto się mierzyć z przeciwnościami i podejmować trud ponad siły. Wielu z nich przeżyło, zniosło lata udręki, nie załamało się. Inni oddali życie na szkolnym posterunku.

Zebrane subiektywne wspomnienia łomżyńskich nauczycieli i uczniów tajnego nauczania doskonale oddają atmosferę dni naznaczonych strachem, śmiercią i cierpieniem. Był to czas, w którym polscy nauczyciele jako „żołnierze w cywilnym ubraniu”¹² swoją pracą i postawą budowali godność polskich dzieci i młodzieży skazanych przez okupanta na zniewolenie. W zaciszu strychów, komórek i strzeżonych pokoików, pod lufą niemieckich karabinów i w obawie, że w każdej chwili czyha aresztowanie lub śmierć, wykuwała się polska lekcja historii. Ale wtedy, w czasie wojny nikt tak nie myślał. Nauczyciele robili po prostu to, co trzeba. Stanisława Karpińska, jedna z konspiracyjnych nauczycielek wspomina tamte dni:

Wielki terror okupanta wywołał opór Polaków. W Łomży i jej okolicach zaczęto organizować walkę podziemną. Do walki tej włączyli się nauczyciele. Zaczęto organizować zespoły tajnego nauczania na poziomie szkoły podstawowej i średniej¹³.

Co składało się na ów heroiczny czyn i patriotyczną lekcję historii? Jak pracowali nauczyciele tajnych kompletów? We wspomnieniach podkreślają oni, że wszystko, co robili, było „świętym obowiązkiem” wobec ojczyzny i ludzi – miało służyć dzieciom i młodzieży. Potwierdzają

¹¹ Por. *Tajne nauczanie na Ziemi Łomżyńskiej*, op. cit. Do pierwotnych wspomnień nauczycieli dołączone zostały także wspomnienia żyjących uczniów tajnego nauczania oraz dane statystyczne o ich liczbie na tajnych kompletach w poszczególnych gminach w latach 1941–1945.

¹² Określenie Mirosława Moraczewskiego. Por. M. Moraczewski, *Polska Ojczyznę*, op. cit., s. 108.

¹³ *Tajne nauczanie na Ziemi Łomżyńskiej*, op. cit. s. 43.

to słowa m.in. Eleonory Kość, Katarzyny Olszewskiej i Władysława Kozikowskiego:

Nasza praca w tajnym nauczaniu nie odznaczała się jakimiś czynami bohaterskimi, nie było w niej nadzwyczajnych, dramatycznych wydarzeń. Było to codzienne narażenie się na niebezpieczeństwo, strach przed aresztowaniem i troska o własne małe dzieci, które pozostałyby bez opieki¹⁴.

(Eleonora Kość)

W Bronowie pracowałam od września 1939 roku (przez dwa lata przed wybuchem wojny mąż mój studiował w Warszawie). Kiedy w 1941 roku nasze tereny zajęli Niemcy, szkół dla polskich dzieci nie mieli zamiaru otwierać. Pomyśleliśmy o tym, my, polscy nauczyciele. Zdawaliśmy sobie sprawę, że to nasz święty obowiązek wobec polskich dzieci, społeczeństwa bronowskiego, wśród którego przepracowaliśmy w miłej atmosferze parę lat. Nasza praca miała być częścią walki z okupantem, który chciał z nas – tych, co przeżyli – uczynić ludzi ciemnych, swych niewolników¹⁵.

(Katarzyna Olszewska)

Chciałem podkreślić, że tajne nauczanie prowadziliśmy z żoną z pobudek ideowych, a nie materialnych. Jak już wspomniałem, mieliśmy wystarczające środki do utrzymania, nie znaleźmy głodu ani niedostatku. Miłość Ojczyzny i nienawiść do wroga pchały nas do działań w ruchu oporu i tajnego nauczania¹⁶.

(Władysław Kozikowski)

Nauczyciele tajnych kompletów pracowali z wielkim zapałem oraz świadomością, że nie dali się zastraszyć niemieckiemu okupantowi. Miłość Ojczyzny i nienawiść do wroga pchały ich do uczestnictwa w ruchu oporu oraz działań na rzecz dzieci i młodzieży. Poczucie obowiązku i misji dziejowej stały się motorem napędowym wszelkich działań łomżyńskich pedagogów. Czasami decyzje o podjęciu pracy nauczycielskiej były inspirowane przez rodziców, którzy przyprawiali swoje dzieci prosząc o pomoc w ich edukacji. Mieli oni bowiem świadomość upływającego czasu i konieczności kształcenia jako warunku

¹⁴ Ibidem, s. 59.

¹⁵ Ibidem, s. 77.

¹⁶ Ibidem, s. 103.

utrzymania polskości. W swoich wspomnieniach pedagogzy wojenni często podkreślali determinację rodziców, którzy pragnęli uchronić dzieci nie tylko przed analfabetyzmem, ale przede wszystkim przed utratą świadomości narodowej i zniewoleniem.

Rok szkolny 1941/42 był rokiem samorodnej spontanicznie, oddolnie podejmowanej przez rodziców i młodzież oraz nauczycieli organizacji tajnego nauczania. Wyrastało ono niemal samorzutnie z pragnienia rodziców: „posyłać dzieci do szkoły”, z wielkiej chęci dzieci chodzenia do szkoły i nieprzerywania nauki oraz z gotowości nauczycieli zaczynania natychmiast pracy w tajnie odradzającej się szkole¹⁷.

(Franciszek Wasażnik)

Rodzice udzielali lokali (nauka odbywała się w różnych miejscach, często zmienianych), często stali na straży lokali, w których odbywała się nauka: często z narażeniem życia przemycali podręczniki z Generalnej Guberni¹⁸.

(Anatol Falko)

Rodzice często kontaktowali się za mną i prosili, abym dalej kontynuowała naukę. Na wyróżnienie zasługują rodzice trojga dzieci państwa Bender z ul. Rybaki. Pewnego razu przyszedł do mnie mężczyzna z prośbą, abym i jego syna przyjęła na naukę. (...) tak przekonująco prosił, że wciągnęłam malucha na listę uczniów klasy I¹⁹.

(Jadwiga Tymańska)

Pracę konspiracyjną rozpoczęłam z jednym uczniem Zenkiem Bielickim w sierpniu 1941 roku. Przyprowadziła mama 9-latka i powiedziała: „Prawdopodobnie szkoły nie będą uruchomione, trzeba już rozpocząć naukę, bo później mogą być trudności, a dzieci muszą i powinny uczyć się”²⁰.

(Czesława Jemielity)

W 1943 roku już w okresie okupacji niemieckiej moi rodzice zwrócili się do pani Zofii, aby mnie uczyła. Zgodziła się. (...) Było nas dwoje uczniów – ja i Stanisława Bednarowicz²¹.

(Lucjan Sulewski)

¹⁷ Ibidem, s. 25.

¹⁸ Ibidem, s. 30.

¹⁹ Ibidem, s. 88.

²⁰ Ibidem, s. 50.

²¹ Ibidem, s. 117.

Pomimo zagrożenia i ekstremalnie trudnych warunków okupacyjnych, w których przyszło pracować łomżyńskim nauczycielom, realizowali oni przedwojenne programy nauczania, organizowali przemysł podręczników, sami wytwarzali pomoce naukowe, dbając o wysoki poziom nauczania. Pokładali nadzieję w potędze wiedzy, mając jednocześnie świadomość konieczności patriotycznego wychowania i ocalania ducha narodowego.

W marcu wzięliśmy kurs klasy drugiej (rachunki). W tym czasie powstał nowy zespół kandydatów do klasy pierwszej. Miałam już dwie grupy. Rano uczyłam starszy zespół, potem przychodził młodszy. Często oba zespoły pracowały razem, uczyły się opowiadać, słuchały moich opowiadań, bajek, legend historycznych lub innej formy żywej mowy²².

(Regina Pacewicz)

Uczyłam w domu – w ogrodzie, po połączeniu trzech ulic Wiejskiej, Nadnarwiańskiej, Zamiejskiej, a nawet Kanalnej. Nauczanie początkowo odbywało się w ogrodach, był tam materiał do ćwiczeń przygotowawczych, odczuwaliśmy brak papieru, ołówków itp. Miałam część książek z lektury i podręczników dawnych. Starsi uczniowie przepisywali kartki z elementarza jak najładniej – sami uczyli się pisać kaligraficznie i dostarczali pomocy naukowych dla młodszych. Mieliśmy tablicę i gryfik. Rocznik „Płomyka” był rozbiegany na kartki, była to ulubiona okolicznościowa lektura, zawierała wiele elementów patriotycznych. U nas w suterenie mieszkał „Garbusek”, pan Paweł Wasik ze staruszką matką. Opowiadał on dzieciom przepiękne bajki, legendy, były to doskonałe ćwiczenia słownikowe²³.

(Jadwiga Sokołowska)

Mieliśmy przedwojenny program i staraliśmy się według niego prowadzić nauczanie. Żyliśmy nadzieją, że wkrótce coś się zmieni i dzieci pójdą do szkoły do odpowiednich klas. W nauczaniu podzieliliśmy się z mężem przedmiotami. Mężowi przypadło nauczanie historii. Opowiadał historię Polski, czasem coś przeczytał. Starał się mówić barwnie i interesująco. Dzieci były zasłuchane i prosiły, by opowiadał więcej i więcej²⁴.

(Melania Kalczyńska)

²² Ibidem, s. 63.

²³ Ibidem, s. 81.

²⁴ Ibidem, s. 96.

Pracowałam z dziećmi z wielkim zapałem, a zarazem radością, że się nastraszyć wrogowi nie dajemy. Uczniowie pilnie odrabiali lekcje, uczęszczali systematycznie. Nowe elementarze i książki rachunkowe dla I klasy przyniosły mi przemytniczki z Generalnej Guberni. Niektóre wędrowniki te przypłaciły życiem. Za dostarczone podręczniki płaciło się masłem, słoniną. Słowem radziłam sobie w różny sposób²⁵.

(Katarzyna Olszewska)

Na tajnych kompletach pod przykrywką gry na skrzypcach czy prac ogrodowych lub robótek ręcznych odbywało się kształcenie wolnościowe. Nauczyciele inicjowali szereg działań na rzecz osób aresztowanych, wywiezionych lub uwięzionych w obozach koncentracyjnych mieszkańców Łomży i okolicznych miejscowości. Praca wychowawcza skupiała się na budowaniu wrażliwości, odpowiedzialności i kształceniu sumień młodych ludzi oraz na codziennej trosce o to, by w atmosferze nieustannego zagrożenia śmiercią i głodem nie uległy unicestwieniu „ludzkie” odruchy i wartości, by narzucone przez okupanta prawo „odwróconego dekalogu” nie stało się normą. Potwierdzenie takich działań można odnaleźć w wielu wypowiedziach i relacjach nauczycieli tajnego nauczania pracujących w powiecie łomżyńskim.

Istotną wartość widziałam w wychowaniu dzieci, duży nacisk kładłam na rozwijanie uczuć patriotycznych, budzenie czci dla tych ludzi, którzy zginęli na polu walki lub cierpieli w obozach. (...) Wspólnie przygotowywaliśmy paczki i wysyłaliśmy dla naszych żołnierzy do obozów jenieckich²⁶.

(Stanisława Karpińska)

Nauka odbywała się coraz w innym mieszkaniu, gdyż cała moja rodzina współpracowała z AK. Brat był oficerem AK. Partyzanci ukrywali się u nas. Otrzymywali zmiany bielizny i żywność. Zbieraliśmy produkty i przygotowywaliśmy paczki do więzienia. W ogrodzie zachowane były całe skrzynki amunicji, a na strychu ukryte pistolety²⁷.

(Jadwiga Łebkowska)

Moja praca w tajnej szkole nie ograniczała się tylko do nauczania. Wspólnie z dziećmi i rodzicami organizowaliśmy wysyłkę paczek do obozów jenieckich, dożywialiśmy ludzi w obozie pracy zorganizowanym w naszej wsi i spełnialiśmy wiele innych patriotycznych czynów²⁸.

(Jadwiga Bargielska)

²⁵ Ibidem, s. 77.

²⁶ Ibidem, s. 45.

²⁷ Ibidem, s. 67.

²⁸ Ibidem, s. 92.

W piecu p. Pawełka wypiekaliśmy duże serduszka ciastka, a dzieci wkładały tam karteczki z życzeniami, a nas Marta Surawska i inne adresowały – „mamy” odnosiły na pocztę. Co była za radość, gdy ktoś otrzymał list z obozu. Inna sekcja – wplątana w tajne nauczanie to robota swetrów „do lasu”. Pomagały „Mamy” i panie Marta i Irena Borawskie – wełny dostarczała p. Lustych – wiele pomagała cała rodzina pp. Plebańskich. Również w piecu u p. Pawełka był skład bochenków chleba, które przywoził ze wsi Jeziorka p. Stanisław Rydzewski. Chleb ten, chłopcy z tajnych kompletów np. Antoni Rydzewski, Piotr Kopacz, Zenon Gembarzewski – odnosili w dzień przyjęć dla więźniów politycznych pod bramę więzienną²⁹.

(Jadwiga Sokołowska)

Na spotkaniach z małymi grupami słuchaczy nauczyciele nawiązywali do aktualnej sytuacji, dając świadectwo wartościom, które pozwalały wierzyć w dobro, przyjaźń i miłość wbrew wojennemu prawu śmierci i nienawiści. Były to trudne lekcje budowania godności oraz solidarności i odpowiedzialności. Osobiste zaangażowanie pedagogów w dzieło edukacji to świadectwo ogromnego przedsięwzięcia, jakiego podjęła się Tajna Organizacja Nauczycielska, było nie tylko działaniem wychowawczym, ale także rodzajem misji³⁰.

Uczniowie ich postawy i postępy w nauce

Warto zastanowić się także nad efektami tajnego nauczania. Młodzież uczyła się, pomimo zakazów wroga, w ten sposób prowadząc swoją walkę, a nauczyciele szli „z własnej woli ratować młodzież przed życiem czczym lub łatwym, chronić przed wypaczeniem, dać jej ideały, wskazując dalekie, piękne cele”³¹. Podtrzymywali w wychowankach przekonanie, że wojna i okupacja skończą się i uczniowie powrócą do normalnego życia, a więc do szkoły czy na studia. Budowali wiarę w zwycięstwo, inspirując jednocześnie swoich podopiecznych do codziennej pracy nad sobą, do lektur, do odrabiania prac domowych.

²⁹ Ibidem, s. 82.

³⁰ *Nauczyciele i uczniowie. Opowieści o tajnym nauczaniu*, <https://audiohistoria.pl/zbiory/30-nauczyciele-i-uczniowie-opowiesci-o-tajnym-nauczaniu>, [dostęp: 12.04.2021].

³¹ H. Mroczkowska, *Hej, łza się kręci...*, [w:] *Szkoła w konspiracji. Wspomnienia uczestników tajnego nauczania*, wybrali i oprac. M. Kozakiewicz i S. Brzozowski, Warszawa 1960, s. 52.

W tych właśnie działaniach upatrywali wyższy sens działań. Z poczucia beznadziejności i w gąszczu tragicznych wiadomości wojennych łomżyńscy tajni nauczyciele umieli wyzwolić w swoich uczniach entuzjizm do nauki rozumianej jako patriotyczny obowiązek. Troszczyli się o to, aby tajne komplety nie były chwilową akcją zastępującą nauczanie systemowe, starali się zachowywać porządek i rygor „prawdziwej” szkoły. To dawało poczucie stabilizacji i utwierdzało w przekonaniu, że „odzyskamy wolność i że (dzieci) będą uczyły się w prawdziwej polskiej szkole idąc z książkami jawnie niesionymi w tornistrach”³². Atmosfera optymizmu i powagi dawała się odczuć na większości zajęć. Tak opisują tamte chwile wojenni nauczyciele.

A z jakim entuzjazmem dzieci uczyły się. Zawsze prosiły o zadawanie więcej pracy w domu. Nie zdarzały się „wagary”. Staraly się nie opuszczać lekcji z błahych powodów. Jedynie w czasie łapanek lub aresztowań przerywaliśmy zajęcia³³.

(Czesława Jemielity)

Dziatwa uczęszczała chętnie na naukę bez spóźnień, opuszczonych dni i bardzo rzadko z nieprzygotowanymi lekcjami. Starsze dzieci interesowały się historią Polski³⁴.

(Wanda Sypniewska)

Dzieci garnęły się do nauki, chętnie przychodziły na zajęcia i odrabiały prace domowe. Rodzice często kontaktowali się za mną i prosili, abym dalej kontynuowała naukę³⁵.

(Jadwiga Tzymańska)

Drugim powodem, dla którego dzieci uczęszczały na naukę w godzinach wieczornych, było to, że w dzień pracowały w gospodarstwie lub pasły bydło i konie. Ujemną stroną tego stanu rzeczy było zmęczenie dzieci, co ujemnie odbijało się na nauce. Szczególnie było to widoczne w okresie wiosennym i jesiennym. Zmęczenie najbardziej dawało się we znaki na zajęciach ustnych, w mniejszym stopniu przy pisaniu. Pomimo wielu trudności, dzieci uczyły się chętnie i dość regularnie uczęszczały na zajęcia w kompletach³⁶.

(Władysław Kozikowski)

³² *Tajne nauczanie na Ziemi Łomżyńskiej*, op. cit., s. 57.

³³ *Ibidem* s. 51.

³⁴ *Ibidem*, s. 57.

³⁵ *Ibidem*, s. 88.

³⁶ *Ibidem*, s. 100-101.

Naukę młodzieży, zarówno klas średnich jak i szkół podstawowych, cechował zapał, chęć do pracy, pilność, niewygasająca sumienność, mimo że dawał się odczuwać wielki brak podręczników i zeszytów, jak i odpowiednich lokali³⁷.

(Franciszek Wasążnik)

Młodzież z zapałem garnęła się do pracy, spełniając, może podświadomie, swój obowiązek wobec Ojczyzny. Nauczając w kompletach, czułem, że dalej prowadzę walkę z okupantem, którą zacząłem we wrześniu 1939 roku jako żołnierz. Zapał młodzieży do pracy, sama praca pochłonęły mnie całkowicie³⁸.

(Anatol Falko)

Uczeniowie garnęli się do pracy chętnie. Nie było potrzeby przymuszania ich do pracy. Każdy rozumiał trudną sytuację, w jakiej wszyscy, oni sami, ich rodzice i nauczyciele wówczas się znajdowali³⁹.

(Zygmunt Filipczak)

Nauka odbywała się w pokoju pani Zofii. Zawsze na stole przed nami leżały skrzypce. Gdy ktoś zapukał do drzwi, to my szybko za skrzypce i po strunach ciągniemy, udajemy, że uczymy się grać⁴⁰.

(Lucjan Sulewski)

Na efekty tajnych lekcji, jak i nieformalnych rozmów oraz pogadanek nie trzeba było czekać. Młodzież swoim zapałem do nauki, sumiennością w wypełnianiu obowiązków szkolnych dawała świadectwo dojrzałości. Przestrzeganie dyscypliny, karności regulowało porządek tajnych zajęć. Dzieci musiały wiedzieć, jak mają zachować się w sytuacji bezpośredniego zagrożenia czy rewizji w miejscu zamieszkania lub nauczania. Stanowiło to bezwzględny warunek zachowania bezpieczeństwa nie tylko pojedynczych uczniów, ale całego kompletu. Młodzi ludzie szybko dorosli do takiego rozumienia odpowiedzialności za siebie i innych – kolegów i nauczycieli. Ich prospołeczne postawy były świadectwem gotowości do budowania i pogłębiania więzi międzyludzkich tak przecież niepożądanych i zwalczanych przez okupanta. Świadomość konieczności dziejowej, dyscyplina wewnętrzna, przyspieszony proces dojrzewania skutkowały heroicznymi postawami

³⁷ Ibidem, s. 23.

³⁸ Ibidem, s. 29.

³⁹ Ibidem, s. 34.

⁴⁰ Ibidem, s. 117.

patriotyzmu wychowanków tajnych kompletów. Niektóre fakty zachowały się we wspomnieniach nauczycieli. Stanisława Karpińska pisała:

Nigdy nie zapomnę Hani Bargielskiej, której ojciec był w obozie. Gdy w klasie VII przerabialiśmy *Pana Tadeusza* Adama Mickiewicza nauczyła się klika ksiąg na pamięć. Tłumaczyła się, że w wypadku aresztowania będzie w więzieniu powtarzała z pamięci⁴¹.

W innym fragmencie nauczycielka wspominała o niezwykłych dowodach świadomej niezgody uczniów na okrucieństwo totalitarnego świata faszystwu sankcjonującego przemoc i śmierć:

Mimo nocnej łapanki rodzice przysłali dzieci na lekcje. Jedna z dziewczynek przyniosła smutną wiadomość, że została aresztowana moja uczennica Janina Figurska z rodzicami. Następnego dnia dowiedzieliśmy się, że zostali oni zamordowani wraz z innymi 50 osobami w lesie koło wsi Jeziorko. Tego dnia, gdy zaczęłam lekcje, dziewczęta wstały i przyciszonym głosem skandowały: „Nie rzucim ziemi skąd nasz ród nie damy pogrzebać mowy...”. Przynęcały, że jeszcze pilnej będą się uczyły, że wytrwają i mimo wielkiego niebezpieczeństwa nauki nie przerwą⁴².

Świadomość niebezpieczeństwa – łapanek, wywózek i aresztowań oraz śmierci nie paraliżowała młodych. Wiedzieli oni, że mogą dać odpór wrogom zachowując wyprostowaną postawę niezgody na zło i dyktat faszystwu oraz totalitarne zniewolenie. Takie przekonania budowali w nich nauczyciele tajnego nauczania, którzy swoją niezłomną postawą i działaniem mobilizowali duchowo, urabiali sumienia wyzwalając postawy wrażliwości i odwagi. Wskazywali także drogi wiodące do wolności.

Efekty tajnej edukacji

Nauczyciele tajnego nauczania, ucząc tego, co polskie, uczyli prawdy, patriotyzmu, a tym samym umożliwiali przetrwanie polskości. Byli niczym kometa rozświetlająca okupacyjną noc zbrodni i zniewolenia. Ich słowa i postawa kształtowały i doskonaliły postawy moralne

⁴¹ Ibidem, s. 45.

⁴² Ibidem, s. 47.

młodych ludzi zagubionych w wojennej rzeczywistości, która relatywizowała dotychczasowe pojmowanie kategorii moralnych.

Heroizmem wykazali się także uczniowie, którzy pomimo zagrożenia zdecydowali się uczestniczyć w edukacyjnym procesie. Podczas tajnych lekcji pielęgnowano wartości humanistyczne, szerzono wiarę w zwycięstwo prawdy nad fałszem, dobra nad złem, miłości nad nienawiścią, życia nad śmiercią. Właśnie wtedy kształtowały się postawy troski o godność osobistą nawet w sytuacji trudnych doświadczeń utraty bliskich osób.

Przeminięły dni klęski i grozy wojny. Uczniowie tajnych kompletów stanęli wobec nowej rzeczywistości. W większości odnaleźli się oni w realiach pokojowego ładu, a okupacyjna nauka pozwoliła im na start w dorosłym życiu. Wojenni nauczyciele często monitorowali losy swoich wychowanków. Pielęgnując wspomnienia o wspólnocie losów oraz szukając potwierdzenia sensu tajnej edukacji prowadzili czasami korespondencję z byłymi uczniami i wierzyli, że „wyjdą oni na ludzi”. Tak się stało. Potwierdzeniem pedagogicznego sukcesu mogą być relacje niektórych nauczycieli:

Mam pełną satysfakcję. Obecnie ona (Hania Bargielska – uczennica tajnych kompletów prowadzonych przez Stanisławę Karpińską – przyp. red.) mieszka w Anglii, wyszła za mąż, ma troje dzieci. Najstarszy syn w tym roku pisze pracę doktorską z historii Polski w Krakowie na Uniwersytecie Jagiellońskim. Utrzymuje ze mną kontakt. Przytoczę wyjątek z jej listu do mnie ... „Chyba najlepszy dowód, że praca nauczycielki w czasie okupacji nie poszła na marne – nie tylko my od 30 lat na emigracji czujemy się Polakami, ale i w naszych dzieciach podtrzymujemy polskość, język i kulturę, dumę z naszego narodu i naszej historii potrafiliśmy naszym dzieciom przekazać...”.

(...)

Wierzyłam wszystkim tym dzieciom, że nie zawiodą i wyrosną na dobrych Polaków. (...) Z dzieci tych wyrosło dużo prawnych, solidnych ludzi, którzy dobrze pracują na różnych stanowiskach w naszym mieście Łomży i innych terenach Polski, a nawet w innych krajach⁴³.

(Stanisława Karpińska)

⁴³ Ibidem, s. 45-49.

Dotąd zdołałam zdobyć wiadomości tylko o niektórych moich uczniach:

1. Inż. Jan Mioduszewski – pracuje w Łomży w Wojewódzkim Związku Kółek Rolniczych.
2. Ryszard Janusz Bender – asystent Uniwersytetu w Lublinie – poseł na Sejm z Okręgu Białystok.
3. Eligiusz Bender – lekarz weterynarii w Częstochowie.
4. Iwona Bender – pracownica Biblioteki Wojewódzkiej w Białymstoku.
5. Stanisław Wiedeński – technik budowlany w Opolu.
6. Eugeniusz Florczyk – pracownik PZGS w Łomży.
7. Stypułkowska – pielęgniarka w Warszawie⁴⁴.

(Jadwiga Tymańska)

Grupa dziesięciu osób, która już w lipcu była prawie przygotowana do egzaminu, udała się w lutym lub marcu 1945 roku do Białegostoku i tam przed Państwową Komisją z Kuratorium złożyła egzamin dojrzałości. Nie pamiętam dziś, kto do tej grupy należał, ale zdaje mi się, że byli to m.in.: Wanda Wyrzykowska, Zdzisław Świątkowski, Leonila Desman, Henryk Grabowski, Tadeusz Mieczkowski. Zaraz po otrzymaniu świadectwa dojrzałości, zapisali się oni na wyższe studia w Łodzi i Krakowie i zaliczyli rok akademicki 1944/45⁴⁵.

(...)

Ukończyli oni wyższe studia i pracują daleko od Łomży.

1. Jerzy Wądołowski, po złożeniu egzaminu dojrzałości wstąpił na teologię do łomżyńskiego seminarium. Był przez kilka lat wikariuszem w parafii łomżyńskiej. Potem był na probostwie. Zmarł na zawał serca kilka lat temu.
2. Wspomniany poprzednio Jerzy Czocharński, zginął jako partyzant w potyczce z hitlerowcami. Jest pochowany na tutejszym cmentarzu. Miał pseudonim Gekon.
3. Tadeusz Mieczkowski, ukończył wyższe studia, miał stopień magistra inżyniera. Był specjalistą od budowy urządzeń chłodniczych, tj. wielkich chłodni dla mięsa. Zmarł kilka lat temu na zawał serca w czasie pracy w Iraku, gdzie kierował budową.
4. Pan Jerzy (lub Zdzisław) Świątkowski magister inżynier mechanik, specjalista w dziedzinie motoryzacji pracuje w jakimś biurze związanym z motoryzacją.
5. Leonilla Tesmanówna, obecnie żona Świątkowskiego, ukończyła romanistykę i pracuje jako nauczycielka języka francuskiego.
6. Pan Henryk Grabowski jest ordynatorem szpitala w Elku.

⁴⁴ Ibidem, s. 89.

⁴⁵ Ibidem, s. 39.

7. Pan Henryk Wysocki jest lekarzem. Bliższych danych nie mam.
8. Pani Halina Bardaszkó-Łyskowska, doktor medycyny pracuje w jakimś instytucie w Warszawie.
9. Pan Zdzisław Giejsztoft pracuje na terenie Gdańska, ale nie wiem, jakie studia ma i na jakim pracuje stanowisku.
10. Pani Józefa Michalak-Pietruszko pracuje w Warszawie w jakimś naukowym instytucie, a jej mąż jest pracownikiem ministerstwa komunikacji.
11. Wanda Wyrzykowska-Jemielity – architekt, pracuje w Krakowie.
12. Jedyny, który jest w Łomży, to pan Rydzewski z Jeziorka. Pracuje w rolnictwie, ale bliższego jego adresu nie znam⁴⁶.

(Zygmunt Filipczak)

Uczniowie natomiast podkreślają, jak ważny był dla nich udział w dostępie do dobrodziejstwa edukacji i wiedzy dającej późniejszy dobry start zawodowy i życiowy w powojennej rzeczywistości.

Pani Zofia dużo nam mówiła z historii Polski. Zachęciła mnie do czytania, ale z każdej przeczytanej książki trzeba było zdać relację - o czym opowiadała dana książka, wymienić bohaterów. Dzięki temu przeczytałem wiele książek łącznie z „Trylogią” Henryka Sienkiewicza. Dzięki temu później byłem dobrym uczniem i nie miałem kłopotów z ortografią⁴⁷.

(Lucjan Sulewski)

Uczestnicy tajnej edukacji zachowali w pamięci wojennych pedagogów. Wspominali ich heroiczne dokonania, jak np. Hanna Jabłońska, która o swojej nauczycielce Stanisławie Karpińskiej pisała:

Te słowa, które teraz napisałam zostaną, może je ktoś przeczyta, niech dowie się o mojej wdzięczności, pamięci, niech dowie się o wielkiej odważnej, wspaniałej nauczycielce tajnego nauczania, Polce – która z narażaniem życia własnego, życia swoich najbliższych, pokonując strach udowodniała co dzień, że słowo patriotyzm, to nie tylko słowo, to nie tylko frazes, ale to po prostu służba Ojczyźnie – gdy ta jest w potrzebie⁴⁸.

Widać wyraźnie, że więź między nauczycielami i uczniami tajnego nauczania była bardzo silna i trwała do końca życia. Związki te ukształtowała wspólnota losów naznaczona życiem pod lufami niemieckich

⁴⁶ Ibidem, s. 40.

⁴⁷ Ibidem, s. 117.

⁴⁸ Ibidem, s. 112.

karabinów, lekcjami bez dzwonka i tablicy oraz ludzkie ciepło, które nie słabnie nawet wtedy, gdy zdarzają się trudne chwile.

Cena tajnej edukacji

Tajne nauczanie to także ogromne ofiary. Na 86 tys. nauczycieli szkół powszechnych zginęło 13 tys., z 11 tys. nauczycieli szkół średnich zginęło 1700, z 7 tys. nauczycieli szkół zawodowych życie straciło ponad 1 tys. Ich zaangażowanie oraz ofiara okazały się niezwykle ważne dla przyszłości narodu polskiego⁴⁹. Nauczyciele Ziemi Łomżyńskiej również zapłacili wysoką cenę za niezłomną postawę i konspiracyjną działalność oświatową. Podejmując tajne nauczanie mieli świadomość grożących im konsekwencji.

Tajne nauczanie stanowiło składową, integralną część walki nauczycielstwa polskiego o polską oświatę, naukę i kulturę. Ofiary tej walki były duże. Za tajne nauczanie trzeba było zapłacić wysoką cenę. Tysiące nauczycieli i uczniów tajnego nauczania zginęło w hitlerowskich więzieniach i obozach koncentracyjnych⁵⁰.

(Władysław Kozikowski)

Komplety szkoły powszechnej prowadziłam ja, moja koleżanka Henryka Tyszko, jej mąż Tadeusz i jej matka Antonina Hryniewiecka, jej ojciec Józef Hryniewiecki. Wszyscy oni zostali zamordowani 15 lipca 1943 roku w lesie koło wsi Jezioroko⁵¹.

(Stanisława Karpińska)

Ofiarna i pełna poświęcenia praca nauczycieli powiatu łomżyńskiego w prowadzeniu tajnego nauczania przyczyniła się do wzmocnienia ruchu oporu i walki z okupantem, przeciwko jego ekstremistycznej polityce, która miała za cel zniszczenie i wytępienie polskości. Łomżyńscy pedagodzy podjęli pracę edukacyjną w tajnym nauczaniu, która miała być częścią walki z okupantem, okupionej ciągłą bojaźnią o to, co przyniesie jutro. Pracę, która wynikała z poczucia obowiązku wobec dzieci i młodzieży odartych przez totalitarny system z wolności, godności

⁴⁹ Za W. Schayer, *Naród broni swego istnienia*, „Głos Nauczycielski” 1957, nr 49.

⁵⁰ Ibidem, s. 103.

⁵¹ Ibidem, s. 44.

dzieciństwa, skazanych na życie w niewoli i poniżeniu. Konspiracyjna działalność oświatowa nauczycieli powiatu łomżyńskiego stanowiła moralny punkt oparcia w sytuacji totalnego upadku humanistycznych wartości. Dla uczniów tajnych kompletów nauczyciele stali się przewodnikami po świecie chaosu i śmierci. Byli tymi, którzy kształtowali młode charaktery, wskazywali drogę, uczyli żyć roztropnie, cnotliwie i odważnie. Dodatkowo swoimi postawami pieczętowali słowa. Tylko heroicznej postawie pedagogów uczestnicy tajnego nauczania zawdzięczali naukę, wiedzę i moralne ocalenie. Rodzice posyłający dzieci na tajne komplety również zdawali sobie sprawę, jak ważną rolę w procesie edukacji ich dzieci odegrali nauczyciele – bohaterowie konspiracyjnej oświaty. W 1973 roku mieszkańcy miejscowości Czerwone (koło Kolna) wydali specjalne oświadczenie o pracy nauczycieli tajnego nauczania w czasie okupacji niemieckiej. Czytamy tam m.in.:

My, wszyscy rodzice pamiętamy dobrze, co dla nas zrobili nasi nauczyciele i jesteśmy im wdzięczni za opiekę i szerzenie polskości w czasie okupacji niemieckiej. My bardzo chcemy tym swoim oświadczeniem i podpisami po 30 latach od wojny stwierdzić, że dzięki naszym nauczycielom i ich tajnej pracy dzieci nasze po wojnie mogły pójść normalnie bez przerw w nauce do szkoły w wolnej ojczyźnie. (...) Nasi nauczyciele zasłużyli na wdzięczność i pamięć nie tylko rodziców, ale już dorosłych naszych dzieci⁵².

Musimy mieć świadomość, że żaden inny kraj europejski nie miał tak heroicznej karty w dziejach oświaty jak ta, którą zapisała Tajna Organizacja Nauczycielska. Nauczyciele tajnych szkół i kompletów byli świadomi ogromnego zagrożenia oraz tego, że nauką walczyli o Polskę. Wielu z nich nie doczekało końca wojny, a bardzo wielu nigdy po wojnie (nawet po 1989 roku), nie chwaliło się swoją pracą podczas okupacji, uważając wybór wykonywanego zawodu za misję i posłannictwo wobec uczniów, społeczeństwa i państwa. Niektórzy odeszli bez glorii i chwały i spoczywają w grobach, na których często nie ma adnotacji o bohaterskiej wojennej działalności. Najwymowniejszym jednak pomnikiem okazały się postawy uczniów tajnego nauczania, tych

⁵² Ibidem, s. 108.

którzy nie tylko czerpali ze źródła mądrości i wiedzy wojennych nauczycieli, ale przede wszystkim uczyli się od nich, jak żyć godnie zachowując właściwą hierarchię wartości. To dzięki niezłomnym nauczycielom tajnego nauczania większości młodych ludzi pomimo okrucieństw wojny udało się zbudować fundamenty dobrego dorosłego życia, a niekiedy kariery. Udało się także nie poddać się zwątpieniu, nie ulec złu i wbrew nieludzkim warunkom ocalić swoje człowieczeństwo.

Praca dawała pedagogom zapomnienie o trudnej rzeczywistości oraz świadomość spełnianego obowiązku patriotycznego a młodzieży szkolnej atmosferę wolności, jaką stwarzała nieskrępowana nauka, która była często ich pierwszą formą walki z okupacyjnymi najeźdźcami i czynnym protestem przeciwko próbie zniewolenia⁵³.

⁵³ R. Czekajowski, *Tajna edukacja cywilna w latach wojenno-okupacyjnych Polski 1939–1945*, <http://www.znp.agh.edu.pl/historia/ton>, [dostęp: 22.04.2021].

Anna Józefowicz

ORCID: 0000-0001-9126-3874

DOI: 10.15290/dhmgz.02.2022.19

Godność i zniewolenie dziecka. Zróznicowane oblicza zjawiska w literaturze pięknej

The Dignity and Enslavement of the Child. Diverse Faces of the Phenomenon in Belles-Lettres

STRESZCZENIE: Celem przewodnim tekstu jest ukazanie problemów związanych z poczuciem godności i zniewolenia dziecka na przykładzie wybranych dzieł literackich. Zaprezentowano w tekście rozumienie i interpretację kategorii godności i zniewolenia odwołując się do literatury interdyscyplinarnej. Dokonano analiz najnowszej literatury dziecięcej, tzw. literatury zatroskanej o losy dzieci doświadczających indoktrynacji ideologicznej, konfliktów zbrojnych, chorób, biedy itp. Podkreślono wartość i możliwości edukacyjne literatury pięknej, wskazano na jej znaczenie w kontekście rozwoju emocjonalnego, poznawczego i społecznego dziecka.

SŁOWA KLUCZOWE: godność, zniewolenie, dziecko, literatura piękna, literatura dla dzieci, edukacja

ABSTRACT: The main aim of the text is to present the problems related to the sense of dignity and enslavement of a child based on the example of selected literary works. The understanding and interpretation of the categories of dignity and enslavement was presented, with references to interdisciplinary literature. Latest literature for children, so-called literature concerned with the fate of children experiencing ideological indoctrination, armed conflicts, diseases,

poverty, etc. was analyzed. The value and educational possibilities of belles-lettres were emphasized. Its importance in the context of emotional, cognitive and social development of a child has been pointed out.

KEYWORDS: dignity, enslavement, child, belles-lettres, children's literature, education

Założenia wstępne

Inspiracją do napisania niniejszego tekstu stała się dyskusja ze studentami¹, po przeprowadzonym przeze mnie wykładzie – „Co dawniej czytały dzieci?” Dyskusja dotyczyła roli literatury pięknej w pozyskaniu autonomii, praw, poczucia godności przez dziecięcego czytelnika. Na moje pytanie – które utwory literackie, w waszej (studentów) opinii podejmują temat obrony godności człowieka, walki z jego zniewoleniem? – większość studentów wskazała literaturę wojenną, taką jak: *Kamienie na szaniec* autorstwa Aleksandra Kamińskiego, *Opowiadania* Tadeusza Borowskiego (*Kamienny świat; Pożegnanie z Marią*), Gustawa Herlinga-Grudzińskiego *Inny świat* oraz Mirona Białoszewskiego *Pamiętnik z Powstania Warszawskiego*. Kilka razy wymieniona została powieść *Chłopcy z Placu Broni* Ferencza Molnara oraz sporadycznie tytuły takich baśni, jak *Kopciuszek, Piękna i Bestia, Roszpunka, Pinokio*. Pojedynczo pojawiły się również przykłady innych dzieł, m.in.: *Tajemniczy ogród* Frances Burnett, *Oskar i Pani Róża* Erica-Emmanuela Schmitta, *Poczwarzka* Doroty Terakowskiej.

Książki, które studenci wymieniali to przede wszystkim lektury szkolne, lektury klasy maturalnej, większość z nich to literatura wojenna, ukazująca zniewolenie ludzi w obozach zagłady. Tylko kilka tytułów sugerowało, że oprócz zniewolenia przez systemy totalitarne, dziecko jako bohater literacki, może zmagać się, być zniewolone przez chorobę własną bądź najbliższych. Ta krótka dyskusja i wymiana in-

¹ Wydziału Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku, kierunku pedagogika, specjalność pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna, studentami grup uczęszczających na zajęcia w ramach przedmiotu *podstawy edukacji literackiej*.

formacji, skłoniła mnie do zadania sobie pytania – jakie są inne oblicza tych zjawisk? Tym sposobem temat godność i zniewolenia dziecka, zaprezentowania różnych obrazów tych zjawisk w literaturze dziecięcej, szczególnie najnowszej, wydał mi się interesujący badawczo. Stąd też, celem przewodnim niniejszego tekstu jest ukazanie problemów związanych z poczuciem godności i zniewoleniem dziecka na bazie wybranych dzieł literackich, mniej dzieł klasyki, które są bardziej znane i analizowane, chociażby jako szkolne lektury, a więcej na przykładzie literatury najnowszej. W tekście podjęłam się analiz wybranej najnowszej literatury dziecięcej, zarówno polskiej, jak i obcej, literatury zatroskanej o losy dzieci doświadczających indoktrynacji ideologicznej, konfliktów zbrojnych, chorób, biedy i innych.

Interpretacja terminów godność i zniewolenie

Kategorie „godność” i „zniewolenie” mają charakter interdyscyplinarny. Można je rozpatrywać w różnych aspektach, m.in.: etycznym, psychologicznym, społecznym, filozoficznym, prawnym. W *Słowniku języka polskiego* termin „zniewolić” oznacza zmusić kogoś do czegoś (np. do zmiany decyzji), ale też pozbawić kogoś wolności (człowieka bądź zwierzę). Termin „zniewolić” może być rozumiany również przenośnie w sensie zjednania, pozyskania czyjejś sympatii. W tym znaczeniu można zniewolić kogoś swoim uśmiechem, głosem, spojrzeniem czy też talentem.

Terminem „godność” określa się poczucie świadomości własnej wartości, szacunek dla samego siebie, honor, dumę². Tak więc godność wiąże się z takimi pojęciami, jak: indywidualność, tożsamość, wolność osobista i wartość własnego „ja”. W innym znaczeniu „godność” to zaszczytne stanowisko, tytuł, funkcja, tak więc np. można piastować wysoką godność. Słyszy się również o godnych czynach, godnym postępowaniu, a Immanuel Kant istotę godności ujął w swym imperatywie praktycznym, formując następującą zasadę: „(...) postępuj zawsze tak, abyś człowieczeństwa, zarówno

² Godność, [w:] M. Szymczak (red.), *Słownik języka polskiego*, t. 1, Warszawa 1978, s. 673.

w twojej osobie, jak też w osobie każdego innego, używał zawsze jako celu, nigdy jako tylko środka”³. Janusz Gajda podejmując się próby syntezy kategorii godności z perspektywy pedagogiki kultury podkreśla, że na istotę pojęcia „godność” składają się: godność ludzka związana z prawami człowieka, ale również godność osobista, rozumiana jako postawa i cecha charakteru⁴. Jak zauważa dalej pedagog, podstawowe wartości, takie jak honor, godność, odwaga, wolność, szacunek, duma, odpowiedzialność, są dziś zagrożone przez warunki społeczno-ekonomiczne. Zachowania uwłaczające godności ludzkiej mają w dużej mierze swoje źródła w nastawieniach pragmatycznych i w towarzyszącym im oportunistycznym, koniunkturalistycznym oraz instrumentalnym traktowaniu człowieka⁵. W pogoni za dobrami materialnymi podsuwanymi przez cywilizację konsumpcji, zniewalającą niekończącym się wachlarzem ofert, zapomina się często o godności własnej i drugiego człowieka, m.in. traktując innych ludzi jak produkty korporacyjne, narzędzia władzy, towary usługowe.

Kategoria godności osobistej w kontekście wartości moralnej, nadrzędnej wobec innych wartości, była i nadal jest szeroko analizowana przez znamienitych reprezentantów nauk humanistycznych i społecznych. Józef Koziński godność osobistą rozumie jako postawę niejako wpisaną w charakter jednostki⁶. Irena Jundziłł uważa, że godność człowieka jest wytworem jego indywidualności, jest skutkiem jego wewnętrznej wartości⁷. Na godności, jak twierdził Marian Nowak, opierają się inne wartości, np. odpowiedzialność, sumienie, a zagrożenie godności to zagrożenie wolności, sprawiedliwości, tolerancji, a więc elementarnych wartości moralnych⁸. Wszyscy cytowani powyżej badacze zgadzali się, że godność jest fundamentem wszel-

³ W. Szczęsny, *Poglądy pedagogiczne Immanuela Kanta: traktat z filozofii edukacji*, Warszawa 2000, s. 73.

⁴ J. Gajda, *Godność*, [w]: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, Warszawa 2003, s. 80.

⁵ Ibidem, s. 81-83.

⁶ J. Koziński, *Człowiek wielowymiarowy*, Warszawa 1996, s. 173-174; Idem, *O godności człowieka*, Warszawa 1977, s. 10, 12.

⁷ I. Jundziłł, *W trosce o godność dziecka osieroconego*, [w]: J. Żebrowski (red.), *Pedagogika opiekuńcza w okresie demokratycznych przemian*, Gdańsk 1998, s. 276-277.

⁸ M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin 2000, s. 227-338.

kiego wychowania, akcentowali potrzebę pogłębienia wrażliwości pedagogów-wychowawców na wartości człowieka, kształtowanie woli postępowania w sposób godny, czyli ludzki wobec innych⁹. „Wobec fenomenu dziecka wychowawcy powinni kierować się etyką pedagogiczną, poczuciem odpowiedzialności i pokory względem niepowtarzalnej indywidualności każdego dziecka”¹⁰. Niemniej jednak, jak zauważył Bogusław Śliwerski, dorośli bardzo niechętnie wypowiadają się na temat godności dziecka, a dziać się tak może, gdyż „(...) myślą godność człowieka z godnością, na którą trzeba zasłużyć. Tymczasem godność człowieka przynależna jest każdej istocie ludzkiej, niezależnie od tego, jakie ma ona osiągnięcia, czy w jak «niegodnych» warunkach ona lubi żyć”¹¹.

Nie bez przyczyny terminy – godność i zniewolenie, rozpatrywać można łącznie. Zniewalając kogoś, odbierając mu możliwość decydowania o sobie, pozbawiając go woli, wolności, często odbiera się mu godność.

Zniewolenie można rozumieć w wymiarze zewnętrznym, ale i wewnętrznym. Zniewolić można całe narody, co ma miejsce, kiedy toczą się konflikty zbrojne, ludzie tracą bliskich, dorobek życia, głodują, zaczynają żyć w nędzy. Systemy totalitarne, zwłaszcza minionego wieku, przyniosły niespotykaną w dziejach ludzkości falę barbarzyństwa, okrucieństwa i zniszczeń w sensie materialnym i psychicznym. Miało to miejsce, jak twierdził Jerzy Bagrowicz, „(...) w imię uprawnień władzy do pełnego egzekwowania posłuszeństwa poddanych do traktowania ludzi jak przedmioty, rzeczy, które można niszczyć, były to działania zmierzające do zniszczenia godności człowieka”¹².

Historia Polski to chociażby 123 lata zaborów, 6 lat II wojny światowej, ponad 44 lata komunistycznego reżimu w czasach Polski Ludowej. Cała historia ludzkości to historia licznych wojen, a więc zniewolenia jednych przez drugich na olbrzymią skalę, w znaczeniu makro.

⁹ J. Żebrowski, *O godności dziecka i jego prawach*, „Studia Gdańskie. Wizje i Rzeczywistość” 2009, nr 6, s. 22-23.

¹⁰ Ibidem, s. 36.

¹¹ B. Śliwerski, *Prawo dziecka do swoich praw*, „Pedagogika Społeczna” 2017, nr 4, s. 46.

¹² J. Bagrowicz, *Godność osoby fundamentem wychowania*, [w:] F. Adamski (red.), *Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowania*, Kraków 1999, s. 94.

Jednakże zniewolić można kogoś również w mniejszym wymiarze (w skali mikro, w rozumieniu codziennego życia, często na łonie rodziny). Sekty stwarzające ułudę bezpiecznej przystani osobom niepewnym swoich sił, zachwianych wartości, ale i życie w rodzinie z problemem przemocy domowej, to formy zniewolenia, odbierania człowiekowi godności i poczucia własnej wartości. Z kolei człowiek zniszczony niezawinioną chorobą psychosomatyczną, często jest niewolnikiem swojego ciała.

O zniewoleniu wewnętrznym mówimy, kiedy osoba staje się niewolnikiem swojego umysłu, kiedy zniewala ją nałóg, ale też własny upór, zazdrość czy nienawiść. Fala nienawiści zalewająca Internet, tzw. hejt, jest szczególnie silnym źródłem zniewolenia wewnętrznego osób dopuszczających się takich poczynań. Psycholog Maria Jarymowicz pyta: „Czy takie osoby są w stanie po okazanej fali nienawiści przeżyć „(...) przerażenie sobą? Zapewne nie, bo nienawiść wyzwala chęć jej podtrzymania, a nie refleksje natury moralnej”. Dalej zauważa jak „(...) łatwo o iluzję, że naszej wolności zagrażają przede wszystkim inni ludzie”¹³. Wiele przeszkód w realizacji własnych celów tkwi przecież w nas samych, w ograniczeniach naszego umysłu. Wiele pęt nakładamy na siebie samych, zniewalamy się na własne życzenie. Takimi pętami jest np. uzależnienie od wysokiej technologii (telefonu, gier), statusu celebryty czy też ilości tatuaży na ciele. Tak więc można dać zniewolić się władzy, ideologii, partnerom czy też nałogom. Można się poddać, czując strach paraliżujący działania, można nie mieć sił, woli walki i ulec zniewoleniu, nałogowi, uzależnieniu, ale można też się buntować, pozostać wiernym swoim wartościom, przekonaniom, „sobie” w myśl: „Człowieka nie można zniewolić!”.

¹³ M. Jarymowicz, *Wola i zniewolenie*, „Charaktery” 2015, nr 9.

Dziecko w historii i literaturze w kontekście godności i zniewolenia

Badacze kategorii dzieciństwa – historycy Philippe Ariès oraz Jacques Le Goff¹⁴, wskazywali na wiekowe wypaczenia dorosłych w obchodzeniu się z dzieckiem, a większość praktyk wychowawczych (m.in.: kara chłosty, głodzenie, izolowanie, ubliżanie, odtrącanie) stosowanych wobec dzieci określili mianem krzywdzących, uprzedmiotowiających, psychicznie wypaczających osobowość. Psychoanalityk – Lloyd deMause okres wieków średnich nazwał nawet sennym koszmarem, okresem chorego stosunku do dzieci, jak również głodu, chorób, poniewierki¹⁵.

Odkrycie pojęcia dzieciństwa jako kategorii biologiczno-rozwojowej, jak również długoletni proces zmian wyobrażeń społeczno-kulturowych w stosunku do dzieci zapoczątkowany w XVII wieku, a więc kształtowanie się wrażliwości na odmienność jego przeżyć, potrzeb, namysł nad ustanowieniem praw dziecka, wszystko to nie ocaliło rzeszy dzieci od ciężkiej, ponad ich siły pracy w fabrykach ery wielkiej rewolucji przemysłowej¹⁶. W literaturze pięknej to chociażby dzieje Olivera Twista czy Davida Copperfielda z powieści Charlesa Dickensa, w Polsce Antka z noweli Bolesława Prusa czy Janka Muzykanta z noweli Henryka Sienkiewicza. Zarówno obszerne powieści Dickensa jak krótkie, pozytywistyczne nowele potrafią przerazić czytelnika obecnymi w nich obrazami społecznej niedoli dziecka, rozpaczliwej nędzy, braku rodzicielskiej świadomości krzywdy wyrządzanej dziecku. Doznawane upokorzenia odbierają bohaterom (niektórym na długi czas, innym na zawsze) możliwości rozwoju, społecznego awansu, poczucie własnego znaczenia.

¹⁴ P. Ariès, *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*, Gdańsk 1995; J. Le Goff, *Czy wogóle w średniowieczu były dzieci?*, [w:] M. Janion, S. Chwin (red.), *Dzieci*, t. 2, Gdańsk 1988.

¹⁵ L. deMause, *The Evolution of Childhood. History of Childhood Quarterly*, "The Journal of Psychohistory" 1974, nr 1 (4), s. 503-575.

¹⁶ Philippe Ariès w książce *Historia dzieciństwa* dowodzi, iż od końca XVII wieku zauważyć można zmiany w perspektywie postrzegania dziecka, nową wrażliwość w stosunku do niego. Najlepszym potwierdzeniem w tekście źródłowym owych zmian dokonujących się w stosunku do dziecka, jest wydany w 1762 roku (wiek oświecenia) *Emil* J.J. Rousseau.

Zaznaczyć należy, że przez cały XIX wiek literatura dla dzieci pisana była z pozycji wiedzącego lepiej i co najlepsze dla dziecka, dorosłego. Znamionym przykładem takiego pragmatyzmu w literaturze dziecięcej była powiastka biedermeierowska, inaczej zwana powiastką dydaktyczną, powstała w latach 1815–1848. W sensie dosłownym jej lektura zniewalała swoim natarczywym morałem, skupiając się na przedstawianiu dziecięcych „występków”. Najmniejsze nawet przewinienie dziecięcego bohatera, pociągało za sobą dotkliwe kary wymierzane ze strony dorosłych¹⁷. Popularna w Europie od daty wydania, mianowicie 1858 roku *Złota Różdżka*, manifestowała model wychowania dzieci poprzez represję, strach, umoralnianie, ukazywanie (również w zamieszczonych w niej ilustracjach obciętych dziecięcych palców, plam krwi) skutków nieposłuszeństwa i grzesznej natury dziecka¹⁸. Społecznie motywowała przekaz tzw. czarnej pedagogiki.

Elle Key, chcąc naprawić wiekowe winy czynione dzieciom, opublikowała *Stulecie dziecka* (1900), i założyła, że wiek XX będzie wiekiem ku czci dziecka, jego epoką, wiekiem jego praw, rozwoju i możliwości. Niestety, XX stulecie oprócz świetlanej koncepcji pajdocentrycznej, pedagogiki Janusza Korczaka tak zdecydowanie sprzeciwiającej się kwestiom podziału, nierówności pomiędzy dziećmi a dorosłymi, pedagogiki akcentującej godność, podmiotowość, prawa dziecka – człowieka, zrodził także totalitaryzm wraz z wychowawczą indoktrynacją¹⁹.

Olbrzymia presja ideologiczna doprowadzała do zniewolenia umysłu, zatracenia własnej osobowości, godności, rozbicia człowieka na dwie osoby²⁰. W Rosji sowieckiej dzieckiem posługiwano się w celach

¹⁷ R. Waksmund, *Literatura pokoju dzieciennego*, Warszawa 1986, s. 41.

¹⁸ P. Hazard, *Literatura dla dzieci a dzieciństwo*, [w:] M.J. Kehily (red.), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, Kraków 2008, s. 61-63.

¹⁹ Na początku XX wieku liczni pedagodzy m.in. Helena Radlińska, Ellen Key, Maria Montessori, Janusz Korczak akcentowali prawo dziecka do dzieciństwa, w którym to szczególnej rolę dorosłego było zapewnienie dziecku optymalnych warunków do rozwoju. Zwłaszcza pedagogika J. Korczaka, akcentująca godność dziecka, stanowiła przełom w budowaniu relacji dorosły-dziecko, opartej na obopólnym szacunku.

²⁰ Znakomitym stadium zniewolenia, przyjmowania różnych postaw wobec ideologii komunistycznej jest zbiór esejów Czesława Miłosza, *Zniewolony umysł* (1953).

umacniania władzy partyjnej i do walki z rodziną²¹, w faszystowskich Niemczech dzieci były werbowane do oddziałów Hitlerjugend.

Alice Miller, autorka książki *Zniewolone dzieciństwo. Ukryte źródła tyranii* (1981) upatrując w przemocowej relacji dziecko-dorosły mechanizmu wszelkiej agresji i zła zauważa, iż

(...) Hitler nie znalazłby tylu zwolenników, gdyby te dzieci były inaczej chowane. To pedagogika końca XIX i początku XX wieku umożliwiła ludobójstwo. Wówczas w Niemczech powszechnie maltretowano dzieci. Pokutuje to zresztą do dziś, ale rzadko kiedy tresurę zaczyna się tak wcześnie i prowadzi tak systematycznie. Na dwa pokolenia przed dojściem Hitlera do władzy te metody wychowania doprowadzono do perfekcji (...). Jestem przekonana, że tylko osoby, które doznały psychicznego i fizycznego okrucieństwa, mogą stać się oprawcami (...)²².

Tak więc wydarzenia społeczno-polityczne XX wieku rozwały mity i wyobrażenia na temat dziecka – zbawcy ludzkości, dziecka – „gwiazdy”, parafrazując słowa Barbary Smolińskiej-Theiss, zwiastujące nadzieję na lepszy świat²³. Dziecku zniewolonemu ideologią totalitarną, wycieńczonemu pracą, głodnemu, godność została odebrana. Odebrana została także tożsamość. Wspomnienia dzieci z czasów Holokaustu są dowodem do jak dramatycznych wyborów dochodziło w tych czasach, jak konieczne w celach przeżycia były sytuacje wykoźnienia dzieci z dotychczasowej tożsamości, konstruowania nowej, wedle nowego wzoru. Autorzy tekstu o znamienym tytule *O dziecięcej tożsamości (tragicznie) zerwanej – gdy przemoc symboliczna może życie ocalić*, zauważając liczne nowe obszary przemocy i wyzysku dzieci stawiają druzgocącą tezę z punktu widzenia współczesnej pedagogiki negatywnie waloryzującej przemoc symboliczną, iż w czasach Zagłady

²¹ Elwira J. Kryńska zwróciła uwagę, że stalinizm zmierzał do odebrania wolności, podmiotowości i osobistej własności, jak również takiego zniewolenia człowieka, aby stało się tzw. homo sovieticus jednostką pokorną, dyspozycyjną wobec władzy, „(...) pozbawioną tożsamości i podmiotowości, czyli spełniającą rolę śrubki w wielkiej maszynie społecznej” (E.J. Kryńska, *Rodzina w sytuacji stalinowskiego zniewolenia*, „Wychowanie w Rodzinie” 20016, nr 1, s. 345).

²² Rozmowa Anny Bikont z Alice Miller *Skąd się biorą tyranii*, „Gazeta Wyborcza” z dnia 29-30.05.1999.

²³ B. Smolińska-Theiss, *Rozwój badań nad dzieciństwem – przełomy i przejścia*, „Chowanna” 2010, t. 1, s. 17.

przemoc symboliczna mogła ratować życie²⁴. Niniejsza teza to jeszcze jeden wskaźnik, iż dziecko w XX wieku ani

(...) nie zmieniło świata, ani świat nie okazał się przyjazny dziecku (...). Dowiedzieliśmy się jednak, że losów dziecka nie da się oddzielić od losów kraju, narodu, społeczności lokalnej czy rodziny (...) dzieci pozostają nadal własnością rodziców, polityków, różnych grup społecznych czy rynków, co sprawia, że dzieciństwo wciąż można i należy analizować w kontekstach jego zawłaszczania i zniewalania²⁵.

Deklaracja Praw Dziecka jako wynik założeń demokracji społecznej dla ochrony dzieci przed krzywdzeniem, różnymi formami zniewolenia, została uchwalona dopiero w 1959 roku. Jednakże uwiecznieniem refleksji nad ochroną dzieci i ich sytuacją w kontekście procesów demokratyzacji było uchwalenie 20 listopada 1989 roku przez Zgromadzenie Ogólne ONZ Konwencji Narodów Zjednoczonych o prawach dziecka oraz wielu aktów sekwencyjnych do niej²⁶. Mimo upływu wielu lat, niepokojące są fakty, że dzieci nadal w XXI wieku, wykorzystywane są jako tania siła robocza m.in. w Korei Północnej, Pakistanie czy krajach Afryki (Somalia, Sudan, Kongo)²⁷.

Literatura piękna w trosce o godność i wolność dziecka

Wielkie powieści realistyczne (wspomniane dzieła Dickensa, ale też Tołstoja, Dostojewskiego, Stendhala) portretowały, odzwierciedlały dosadnie, uderzająco szczegółowo (nierzadko jednak ocierając się o tendencyjność) prawdę o ludziach każdej warstwy społecznej. Znane było powiedzenie Stendhala, iż powieść jest zwierciadłem obnoszonym po gościńcu. Rażące kontrasty, sceny nędzy i biedy stojące obok opisów przepychu i luksusu, miały budzić sumienia czytelników, wzruszać szczególnie na los dzieci.

²⁴ M. Szczepska-Pustkowska, M. Lewartowska-Zychowicz, L. Strumska-Cylwik, *O dziecięcej tożsamości (tragicznie) zerwanej – gdy przemoc symboliczna może życie ocalić*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2018, nr 4, s. 28-29.

²⁵ Ibidem, s. 22.

²⁶ Konwencja o prawach dziecka, Dz.U. 1991 nr 120, poz. 526.

²⁷ Raport UNICEF: *150 mln dzieci na świecie pracuje*, [w:] <https://unicef.pl/co-robimy/aktualnosci/dla-mediow/150-mln-dzieci-na-swiecie-pracuje>, [dostęp: 11. 11.2020].

Od II połowy XIX wieku można zauważyć, cenione i wciąż czytane przez współczesne dzieci, arcydzieła klasyki światowej, również obrazujące problem zniewolenia dziecka (zarówno w sensie uwarunkowań społeczno-politycznych jak i wewnętrznych) oraz walkę o ocalenie siebie, tyle że tworzone w zupełnie innej konwencji – fantastycznej, baśniowej, onirycznej. W *Alicji z Krainy czarów* Lewisa Carrolla (1865) dostrzegamy próby wyzwolenia się z konwenansów wiktoriańskiej epoki, pragnącej widzieć młodą osobę zawsze posłuszną starszym, „dygającą”, uśmiechającą się, poprawnie odpowiadającą na ich „przepytywania”. Alicja bardzo chce i jednocześnie trudno jej protestować przeciwko bezsensowności, niesprawiedliwości, ale też okrucieństwu świata dorosłych, lubujących się w rządzeniu, wydawaniu rozkazów, zastraszaniu każdego mniej posłusznego (przykład apodyktycznej królewskiej pary Kier). Jak twierdzi Tadeusz Sławek – Alicja nie ma formy. „To na swój sposób książka przegombrowiczowska. Przecież Alicja jest bez formy, a raczej co chwila zmienia formę, jest niegotowa, raz jest duża, raz jest mała – to ją trapi. Proszę zwrócić uwagę, ile razy pada pytanie «kim jesteś?». Na to pytanie właściwie nie ma odpowiedzi”²⁸.

Sięganie po magię, tajemniczość, czerpanie z mocy natury, pochwała wyobraźni, ucieczka w imaginowane światy, przynosi dziecięcym bohaterom ulgę, dodaje sił do stawiania czoła w rzeczywistości. Gdyby nie świat wyobraźni dziecka, jego twórcze zdolności wyobrazeniowe w kryzysowych sytuacjach, dziecko mogłoby nie poradzić sobie z wywieraną na niego presją bycia grzecznym na miarę oczekiwań dorosłych. Alicja Baluch zauważa, że „(...) w psychice dziecka istnieją predyspozycje do chłonięcia utworów przemawiających językiem symboli, metafor i fantazji”²⁹, a dzieci pragną marzyć, przenosić się w światy magiczne tak jak człowiek archaiczny pożądał mitów porządkujących jego świat.

Wnikliwa interpretacja innej znanej powieści fantastyczno-przygodowej Jamesa Matthewa Barri’ego *Piotruś Pan* (I wydanie w 1911 r.), nie pozostawia złudzeń, że to znów dorośli odpowiadają ze wszelkie

²⁸ *Kim jesteś, Alicjo?* – rozmowa z prof. zw. dr. hab. Tadeuszem Sławkiem, znawcą literatury brytyjskiej, „Gazeta Uniwersytecka UŚ” z dnia 07.04.2013.

²⁹ A. Baluch, *Archetypy literatury dziecięcej*, Wrocław 1993, s. 12.

dziecięce tragedie. Naprawdę nie ma w tej powieści bohaterów, których można darzyć sympatią, a każde dziecko z jakiegoś powodu wewnętrznie cierpi. Piotruś Pan nie jest więc tylko książką o chłopcu na zawsze pragnącym pozostać chłopcem, to opowieść dająca do myślenia w kwestii: dlaczego dziecko nie chce dorosnąć, dlaczego ucieka w marzenia, jakiego świata, budowanego przez dorosłych, nie chce.

Opowieści o przygodach Alicji czy też Piotrusia Pana, stanowiły bez wątpienia próby zmiany myślenia o dzieciństwie, nadal jeszcze często postrzeganym jako okres niegodny, okres przysposabiający do bycia dorosłym. Obie te książki, funkcjonując na poziomie lektury dla dorosłych i dla dzieci, apelują o poszanowanie wolności dziecka, ratowanie jego dzieciństwa jako niezależnego okresu w życiu człowieka, ale również niezapominanie przez dorosłych o dziecku w sobie, „odświeżaniu” dzieciństwa w dorosłości.

W literaturze dedykowanej młodemu odbiorcy, trudno o bardziej znamienity przykład poświęcenia, solidarności, lojalności, walki w obronie swojego honoru i zasad grupy, jak *Chłopcy z placu broni* Ferenc Molnara (1913). Jedenastoletni Nemecek broni sprawę grupy rówieśniczej, naraża własne życie i ginie w imię honoru, godności tejże grupy. Joanna Papuzińska zestawia z Nemeckiem innego bohatera – Stasia z powieści H. Sienkiewicza *W pustyni i w puszczy*. Podobieństwo bohaterów widoczne jest w ich bezkompromisowej postawie walki o sprawę. Różnice dotyczą stawiania granic, także granic zabawy, których Nemecek nie chciał widzieć³⁰. Dzieciństwo obu chłopców, ich systemy etyczne, nadal budzą emocje wśród czytelników, wciąż domagają się dyskusji w kwestii rozumienia bohaterstwa, honoru, godności. Treści do rozważania tych pojęć mogą dostarczyć również losy licznych bohaterów powieści Astrid Lindgren. Pippi, Mio z powieści *Mio mój Mio*, bracia Lwie Serce, nawet chimeryczny Karlsson z Dachy, to zawsze dzieci broniące słabszych, mniejszych, poszkodowanych.

Dokonując wyboru książek, za kryterium przyjęto problematykę szczególnego zatroskania o godność i wolność dziecka. Nie sposób nie odnieść się do filozoficznej prozy Janusza Korczaka adresowanej

³⁰ J. Papuzińska, *Dziecko w świecie emocji literackich*, Warszawa 1996, s. 44.

do młodego czytelnika. Twórczość literacka J. Korczaka była wyrazem pądcentryzmu, dominującego w myśli pedagogicznej początków XX wieku. Przykładowo w utopijnej powieści *Król Maciuś Pierwszy* (1922) J. Korczak realizuje marzenie dzieci o władzy, w *Kajtusiu Czarodzieju* (1934) o czarowaniu. Nie są to jednak proste baśnie, to literatura trudna i wymagająca dorosłego przewodnika. Bohaterowe J. Korczaka przypominają o prawie dziecka (jak każdego człowieka) do pomyłek, błędów, żmudnego poszukiwania „siebie” i samowychowywania. Korczakowskie dziecko – bohater literacki jest ogromie wrażliwy, emocjonalny, ale i bardzo samotny, a dzieciństwo to czas nieustannych trudów, stąd tak ważna jest w nim rola przewodnika po skomplikowanych labiryntach życia, przewodnika, który pomoże w realizacji dziecięcych marzeń, budowaniu i rozwijaniu idei. Proza Korczaka jest niedoścignionym, choć niełatwym przewodnikiem skłaniającym do rozmów o dziecięcym rozumieniu szczęścia, smutku, wyborach.

W drugim dziesięcioleciu XXI wieku w polskiej literaturze, adresowanej do dziecięcego czytelnika, pojawiło się wiele książek próbujących zapoznać współczesne dzieci z innymi obrazami dzieciństwa ich rówieśników, często trudnymi, tragicznymi, gdyż zagrożonymi konfliktami wojennymi historii minionej, ale i najnowszej. Książki z serii *Wojny dorosłych* – historie dzieci, ukazującej się od 2010 roku, łódzkiego wydawnictwa „Literatura”, wskazują na złożoną zależność – wszczynane przez dorosłych wojny, tragicznie zmieniają los dzieci³¹. Takie opowieści jak m.in.: *Wszystkie moje mamy* Renaty Piątkowskiej; *Listy w butelce. Opowieść o Irenie Sendlerowej* Anny Czerwińskiej-Rydel; *Jest taka historia. Opowieść o Januszu Korczaku* Beaty Ostrowickiej; *Czy wojna jest dla dziewczyn?* Pawła Beręsewicza; *Asiunia i Mój tata szczęściarz* Joanny Papuzińskiej; *Pan Apoteker* Katarzyny Ryrych, akcentują, że wojna nie jest dla dziewczyn, chłopców, dzieci ani dorosłych, a największym szczęściem, kiedy trwa jest przeżycie, co często zdarzało się dzięki rzeszy innych ludzi „dobrego serca” (tu m.in. Irenie Sendlerowej bohaterce dwóch pierwszych książek czy Tadeuszu Paniewiczem bohaterze ostatniej z wymienionych).

³¹ Na konteksty edukacyjne serii *Wojny dorosłych* – historie dzieci szczegółowo wskazuję w rozdziale książki: A. Józefowicz, *Obrazy dzieciństwa w polskiej prozie dziecięcej XXI. W poszukiwaniu kontekstów edukacyjnych*, Białystok 2020, s. 358-424.

Opowieści *Wysiedleni* Doroty Combrzyńskiej-Nogali czy *Jadzia* Izabelli Klebańskiej, koncentrują się szczególnie na ukazaniu losu dziecka „wyrwanego” z miejsca, w którym się urodziło, wzrastało, wychowywało, na trudnych decyzjach podejmowanych z myślą o dzieciach i w ich obronie. Te powieści przypominają zesłańczy los Polaków w trakcie i po II wojnie światowej. Dziś, mimo cywilizacyjnego postępu problem uchodźstwa nadal ma miejsce w świecie. W historiach *Kot Karima i obrazki* Liliany Bardijewskiej; *Hebanowe serce* Renaty Piątkowskiej; *Chłopiec z Lampedusy* Rafała Witka, został on zobrazowany najmłodszym i wymaga szczególnej dyskusji w kontekście podobieństwa dawnego uchodźczego losu wielu naszych rodaków, z losem bohaterów książek. Dzisiejszy los syryjskich czy erytrejskich dzieci to dawny los dzieci polskich, naszych pradziadów, którzy także stracili swój kawałek świata, również przez lata walczyli o bezpieczne schronienie, normalność. Książki te są ważne w kontekście międzykulturowego uwrażliwiania, rozwijania empatii, refleksji, że to kiedyś była nasza historia, co z kolei obliuguje nas do namysłu nad formami pomocy. Poza serią *Wojny dorosłych – historie dzieci*, na szczególnie miejsce zasługuje powieść szwedzkiego autora książek dla dzieci Ulfa Starka *Chłopiec, dziewczyna i mur* (2019). Autor z perspektyw dziecka ukazuje zawiłości wojen na Bliskim Wschodzie, tęsknotę rodzeństwa za rodzinnym domem, który został za murem, murem, który zniewala, jest symbolem niemocy, ograniczenia. W szerszym kontekście mur jest również symbolem cierpienia wielu rodzin, które z powodu wojny i prześladowań zmuszone były opuścić rodzinne domy i przenieść się do wydzielonej strefy.

Sięganie do zapisów pamięci, pamięci indywidualnej i zbiorowej, w których mamy do czynienia z różnymi obrazami dzieciństwa, jest cenne edukacyjnej dla współczesnego dziecka. Indywidualne, trudne losy rówieśników prezentowane w literackich wspomnieniach (wojennych, uchodźczych, innych przełomowych momentach historycznych jak upadek Polski Ludowej), stają się podstawą narracji o przeszłości i przyszłości społeczeństwa, stają się ważnym elementem w zbiorowej tożsamości. Pomoc dzieciom od ich najmłodszych lat w otwieraniu się na możliwe różne wersje tej samej historii, patrzenie wielowymiarowe, obalanie anachronicznych mitów, uzurpujących wyższość jednych nad drugimi, poszukiwanie tego, co nas łączy, a nie dzieli, to zadania edukacji, którym treści dostarcza mądrze dobrana

literatura. Bogusław Śliwerski zauważył, że bycie pedagogiem demokracji to opowiadanie się za „zróżnicowaniem codziennego świata życia”³². Podobnie Jerzy Nikitorowicz przypomina o wzajemnym szacunku, uznaniu, dialogu z odmiennymi kulturami w celu uczenia się pokory i unikania fanatyzmu³³.

Wsparciem, ale i potężną bronią człowieka przeciwko zniewoleniu zarówno mentalnemu, jak i fizycznemu jest zawsze edukacja. O tym mówi kolejna wybrana z serii książka *Która to Malala?* autorstwa Renaty Piątkowskiej (wydana w 2018). Współczesne dziecko, żyjące w kulturze Zachodu, dla którego nauka w szkole jest codziennością, a dla niektórych nawet przykrym obowiązkiem, poznaje z niej losy Malali Yousafzai, pakistańskiej dziewczynki, która za swój śmiały głos w obronie prawa do edukacji dziewczynek w pakistańskim państwie, o mało nie straciła życia. Opowieść o Malali (dziś 22-letniej młodej kobiecie, uhonorowanej Pokojową Nagrodą Nobla, prowadzącej fundację pomagającą finansować naukę dzieci) to opowieść o walce dziecka, nieprzeciętnie ciekawego, ambitnego, zaangażowanego społecznie, wspieranego przez rodziców, występującego w obronie praw wszystkich dzieci do edukacji, wyrażania opinii, dyskusji w kwestiach go dotyczących. Postawa dziewczynki to wzór bezkompromisowej walki o wolność i godność człowieka. Jej wrodzona wrażliwość, poczucie własnej wartości warunkowanej godnością, zmusiły ją do podejmowania działań na rzecz innych dzieci, korespondowania z nimi, dodawania im odwagi, dawania im wsparcia, dzielenia się informacjami, nade wszystko uświadamiania o ich prawach. Rodzice obdarowując córkę szansą edukacji, przekazali jej mądrość, że szeroka wiedza i umiejętności mogą bardzo pomóc w trudnych sytuacjach. Malala, mimo że była jeszcze dzieckiem, młodą dziewczyną, dla fundamentalistycznych ugrupowań islamistycznych stała się jednak poważnym przeciwnikiem

³² B. Śliwerski, *Pedagogika (w) demokracji*, [w:] Idem, *Doktor Honoris Causa CS*, Lublin 2014, s. 26.

³³ J. Nikitorowicz, *Edukacja międzykulturowa w perspektywie paradygmatu współistnienia kultur*, Białystok 2020, s. 205-207.

(...) z którym trudno było sobie poradzić (...) nie wahała się pytać: Jakim prawem talibowie zabraniają mi chodzić do szkoły? Dlaczego nie mogę się uczyć? (...) na świecie dziewczynki chodzą do szkoły niczego się nie boją. My chodząc do szkoły boimy się talibów. Boimy się, bo mogą nas zabić (...) wyjaśniała, patrząc prosto w obiektyw kamery (...) ponad sześćdziesiąt milionów dzieci na świecie nie ma szans na to, by się uczyć. Z tego w samym Pakistanie pięć milionów dzieci nie chodzi do szkoły, większość z nich to dziewczynki. Kiedyś chciałam być lekarzem. Jednak lekarz może pomóc ograniczonej liczbie ludzi, ale polityk, jeśli tylko spełnia swe obowiązki, może pomóc wszystkim (...)³⁴.

W jednym z wywiadów Malala mówiła, że chce zostać premierem swojego kraju. Książka o Malali może promować ideę społecznego uczestnictwa dzieci, manifestować znaczenie ich głosu, uwrażliwiać różne grupy społeczne na wciąż obecną kwestię bezsilności dzieci wobec poczucia wszechwładzy dorosłych.

Opowieść o dzielnej Malali daje nadzieję i jest tym bardziej istotna, gdyż innemu dziecku, również z Pakistanu mimo prób walki o godność, wolność własną i innych dzieci, zmuszanych do niewolniczej pracy w fabrykach dywanów (których produkcja jest zarządzana przez mafię), nie udało się ocalić życia. Mowa tu o Iqbalu Mashiwie, który w wieku 12 lat został zamordowany. O jego losach w latach dziewięćdziesiątych XX wieku, zaangażowaniu w działalność pakistańskiego „Frontu Wyzwolenia Pracujących Dzieci” traktuje książka *Iqbal* Francesco D'Adamo z 2003 roku. Działalność chłopca przyczyniła się do uwolnienia około 3 tys. dzieci zmuszanych do niewolniczej pracy. W 2000 roku, Iqbal pośmiertnie został uhonorowany „The Word's Children's Prize for the Rights of the Child”. Jego postać stała się legendą i sugestią do działań na całym świecie przeciwko niewolniczej pracy dzieci. W styczniu 2009 roku Kongres Stanów Zjednoczonych ustanowił nagrodę Iqbal Masih Award za walkę przeciwko niewolniczej pracy dzieci. Śmierć chłopca zainspirowała do powstania licznych organizacji m.in.: „Free The Children”, która to na terenach Chin, Sri Lanki, Kenii, Indii realizuje projekty adopcji wiosek, zabezpieczających dzieci przed różnymi formami zniewolenia (niewolnictwa), dba o ich edukację i zdrowie³⁵.

³⁴ R. Piątkowska, *Która to Malala?*, Łódź 2018, s. 7, 41, 60.

³⁵ <http://www.mirrorimage.com/iqbal/updates/07-07update.html>, [dostęp: 11.11.2020]; <http://stopchildlabor.org/?p=3781>, [dostęp: 11.11.2020].

W książce *Bieda, przewodnik dla dzieci*, Hanny Gill-Piątek i Henryki Krzywonos, powstałej w ramach projektu „Oczy szeroko otwarte” realizowanego przez Świetlicę Krytyki Politycznej w Cieszynie, autorki również próbują uwrażliwić na problem ubóstwa, który jest rodzajem finansowej depresji, wiąże ręce, zamyka w kole pokoleniowego marazmu, wstydu, nie przez każdego jest do pokonania. I chociaż, jak zauważyła w jeszcze innej książce, Iwona Chmielewska – *Cztery zwykłe miski* (2016), *picturebooku* za pomocą metaforycznych obrazów akcentujących problem nierówności społecznych na świecie, ta czy inna opowieść nie sprawi, że nagle ludzie przestaną cierpieć, przestaną odczuwać głód, jednakże może sprawić, że pomyślimy tym problemie, pomyślimy o tych „innych” bardziej poszkodowanych, pomyślimy szerzej i z większą pokorą o współistnieniu na naszej planecie.

Z jednej strony, dzieci poprzez kontakt z literaturą mogą spotkać się z sytuacją biedy, odbierającą ich rówieśnikom i ich rodzinom godność. Z drugiej strony, literatura najnowsza porusza równie ważny, choć na skrajnie przeciwnym biegunie potrzeb problem zniewolenie dzieci, jak i ich opiekunów od konsumpcyjnego stylu życia, w tym szczególnie od „konsumowania” modnych drobiazgów, elektroniki, medialnych rozrywek, wirtualnych nowinek. Traktuje o tym szereg powieści dla dzieci, akcentując powstałą prawie pół wieku temu powieść Michaela Enego *Momo* (I wydanie w 1973 roku) i nie zapominając o najnowszej prozie m.in. Pawła Beręsewicza (*Noskawery*, 2013; *Szeptane*, 2018), Agnieszki Suchowierskiej (*Mat i świat*, 2015; *Milenka*, 2017) oraz belgijskiego pisarza i ilustratora Philippe de Kemmeta *Tata w sieci* (2016). W każdej z tych opowieści ukazane są konsekwencje koncentracji wybranych bohaterów na „posiadaniu” (nie „byciu”), na miłości do gadżetów, która, przynosi zyski nie duszy – lecz bezdusznym korporacjom.

Szczególnym rodzajem zniewolenia człowieka, na który chciałabym zwrócić uwagę, jest zniewolenie przez nienawiść do drugiej osoby, zaciętość, brak akceptacji i kompulsywna chęć zmian drugiego człowieka wedle swoich wyobrażeń. W powieści Marcina Szczygielskiego *Czerwony automat* (2018) nienawiść została przedstawiona jako epidemia zalewająca całe miasto, epidemia przenoszona wraz z nieuzasadnionymi uprzedzeniami i strachem, nienawiść czerwona jak budowany z jej iskiek czerwony automat. Autor słowami jednego z bohaterów przypomina, że „(...) ślepa wiara we własną nieomyślność,

pycha i buta to siostry nienawiści. One właśnie doprowadzają ludzi do upadku”³⁶.

Powieść jest formą dystopii adresowanej do dzieci. Podkreślić należy, że powieści dystopijne jako utwory fabularne z dziedziny literatury fantastycznonaukowej „(...) przedstawiające koszmarną, choć logicznie uzasadnioną, wewnętrznie spójną i niekiedy dość prawdopodobną wizję przyszłej egzystencji człowieka”³⁷, cieszą się od kilku lat w literaturze zarówno dla młodego, jak i dorosłego odbiorcy nie małą popularnością (*Igrzyska śmierci* Suzanne Collins, *Requiem* czy *Delirium* Lauren Oliwer, *Dotyk* Tahereh Mafi, *Niezdolna* i *Naznaczeni śmiercią* Veronica Roth, *Więźień labiryntu* Jamesa Dashnera, *Nowa Ziemia* Julianny Baggott czy też *Serce Neftydy* Marcina Szczygielskiego). Przed szalonymi pomysłami stworzenia idealnego człowieka, idealnego świata dla wybranych przestrzegali nas już Johathan Swift w *Podróżach Guliwera* (I wydanie 1726 rok), Adolf Aldous Huxley w *Nowym wspaniałym świecie* wydanym jeszcze przed II wojną światową (1932), George Orwell w *Folwarku zwierzęcym* (I wydanie 1943 rok) i *Roku 1984* (I wydanie 1949 rok), Ray Bradbury w *451 stopniach Fahrenheita* (I wydanie 1953 rok) czy też Margaret Atwood w *Opowieści podręcznej* (1985).

Temat braku zgody na totalitarny świat, świat jednakowych ludzi, pozbawionych woli za sprawą paranoicznych, dążących do ekstrawagancji oligarchów, pomijających potrzeby zwykłych ludzi, powraca wraz z rozwojem technologii, możliwościami biogenetyki, nuklearnych zbrojeń. Rzeczywistość i literatura będąca jej zwierciadłem obrazuje, że ludzie nie chcą być pionkami, nie chcą być też idealni, jednakowi, nie chcą być kontrolowani, buntują się w obronie swojej wolności, praw, godności. Sztuka, w tym literatura przestrzega przed ostrymi granicami, oczywistościami w ocenie innych. Marcin Szczygielski w powieści *Czerwony automat*, kierując tę opowieść głównie do młodego odbiorcy, w nowej odsłonie podejmuje temat kontrolowania rzeczywistości, „wynegnania” z niej każdego innego, kierowania się uprzedzeniami, taktyką stosowania jednej miary do wszystkich, wykorzystania mediów do

³⁶ M. Szczygielski, *Czerwony automat*, Łódź 2018.

³⁷ A. Niewiadowski, A. Smuszkiewicz, *Leksykon polskiej literatury fantastycznonaukowej*, Poznań 1990, s. 250-262.

manipulacji i siania wzajemnej nieufności i wrogości między pogodnymi do tej pory mieszkańcami spokojnego, szczęśliwego miasteczka.

Klimat powieści, niepokojąco nasuwa skojarzenia z obecną sytuacją w naszym kraju, ale też w innych krajach na całym niemalże świecie w związku z zagrożeniem epidemiologicznym koronawirusem, a więc zamknięte szkoły, zdezorientowani ludzie, przestraszone dzieci i zagadkowa maszyna. Apokaliptyczna wizja w powieści *Leo i czerwony automat* jeszcze raz przypomina ludziom, jak niszcząca może być obsesja inności i ideologia czystości kulturowej, jak szybko nienawiść może się rozrastać, kiedy każdy dokłada do niej swój kawałek zła – złości, niechęci, krzyku, chęci dominacji itp. A przypominać trzeba, aby ludziom, jak stwierdziła stara sąsiadka Leo nie „(...) znudziło się być dobrymi”. Leo – 12-letni chłopak, dziecko jest bardzo mądre, prawdziwie szlachetne, umie wybaczać, chce widzieć w ludziach dobro, szczytne intencje, odwołuje się do sumienia, szanuje i słucha siebie i innych, nie chce stawiać krat, murów, zamykać drzwi, powtarzać plotek.

Przypominać, budzić sumienie, wprowadzić wnioski z przeszłości trzeba cały czas i cały czas pomaga nam w tym sztuka kierując uwagę w stronę humanistycznych wartości, dalekich od deptania godności, ideologicznego zawłaszczania, obsesyjnego poszukiwania winnego, wroga. Jak twierdzi Jerzy Nikitorowicz, „Idea kreowania kultury pokoju jest przeciwstawianie się marnotrawstwu potencjału człowieka, który potrafi funkcjonować na pograniczach kultur czy też dwóch kultur”³⁸. Podając przykład wodza Mao, który zdołał przekształcić cały naród w narzędzie dyktatury wydobywając z ludzi to, co najgorsze, gardząc kulturą chińską, uczciwością społeczną, wolnością, miłością, łagodnością, autor pyta, czy takie dyktatury, marginalizację, odrzucenie, zaliczanie do „niepatriotów, mamy już za sobą?”³⁹

W kontekście zniewolenia przez nienawiść chciałabym odwołać się do jeszcze jednej powieści – *Złotej klatki* włoskiej autorki Anny Castagnoli, opowieści w albumowym wydaniu przepięknie zilustrowanej przez Carlla Cneuta (rok wydania książki 2016). Już tytuł książki jest

³⁸ J. Nikitorowicz, op. cit., s. 221.

³⁹ Ibidem, s. 222.

wieloznaczny, „złota klatka” kojarzy się z odebraną wolnością, jest symbolem złudnego szczęścia. Opowieść o Walentynie, księżniczce „czystej krwi” to studium nienasyceń, zachłanności, braku umiaru, budowania własnej „złotej klatki” przy pomocy złudnych, fałszywie założonych celów. Ta wielopłaszczyznowa opowieść mocno i prowokacyjnie odnosząca się do problemu opętania przez posiadanie (księżniczka Walentyna kolekcjonowała ptaki, kto jej nie dostarczył takiego, jak sobie wymyśliła tracił głowę), czyniącego z takiej osoby potwora chorego na nienawiść, wobec każdego, kto jej się sprzeciwi – prowokuje do poruszania tematów pokrewnych, m.in.: obezwładniającej samotności dziecka, braku uwagi rodziców na jego elementarne potrzeby uznania, bezpieczeństwa, ufności. Opowieść o samotnej, niezauważonej, „nieznośniej”, pokrzykującej księżniczce pokazuje jak kultura milczenia, braku czasu oddziałuje na dziecko.

Olga Tokarczuk (tekst) i Joanna Concejo (ilustracje) w *Zgubionej duszy* (2017) również prowokują, ale i jednocześnie dają prostą receptę na wolność i szczęście. Nie każdemu ich przekaz może pasować, nie każdy na spowolnienie, zatrzymanie się, znaczną rezygnację z konsumpcji jest gotowy, a taki właśnie przekaz niesie ta melancholijna opowieść. Złe przyzwyczajania, zbyt ni pośpiech mogą spowodować, że zgubimy swoją duszę, duszę – która w opowieści jest dzieckiem. „Gdyby ktoś umiał spojrzeć na nas z góry, zobaczyłby, że świat jest pełen ludzi biegających w pośpiechu, spoconych i bardzo zmęczonych, oraz ich spóźnionych pogubionych dusz (...)”⁴⁰. Bez duszy, jak pisze Tokarczuk, i maluje obrazy (pisze obrazem Concejo) można żyć, pracować, nawet grać w tenisa, tylko, że płasko, tak jakby poruszało się po gładkiej kartce, którą pokrywają kratki.

Powieści akcentujących brak pośpiechu, zwolnienie, tzw. *slow life*, ucieczkę z klatek wielkich korporacji, bezdusznego systemu rynkowego, zbieractwa zarówno rzeczy, jak narzuconych aktywności, pojawia się w literaturze dla dzieci coraz więcej. Roksany Jędrzejewskiej-Wróbel, *Pracownia Aurory* (2019); teź *Praktyczny Pan* (2016), Marka Bieńczyka i Joanny Concejo, *Książę w cukierni* (2013) czy Catariny Sobral *Mój dziadek* (2014), to kilka tytułów wartych wspólnej lektury z dzieckiem w kontekście szanowania jego uczuć, wolności wyboru, mądroj

⁴⁰ O. Tokarczuk, *Zgubiona dusza*, Wrocław 2017, s. 331.

orientacji w kulturze wyższej. Takie książki swoją dobrą energią pomagają leczyć z agresji, uprzedzeń.

Literatura dla dzieci może nieść również pocieszenie w obliczu nagłej choroby, traumy umierania, niepełnosprawności. Choroba własna czy też osób bliskich jest szczególnie paraliżującym źródłem zniewolenia człowieka. To temat, któremu warto poświęcić odrębne badania w oparciu o analizy literatury dziecięcej. W prezentowanym tekście, którego celem jest ukazanie zróżnicowanego rozumienia zjawiska godności i zniewolenia dziecka na przykładzie literatury, w tym szczególnie najnowszej literatury dziecięcej, chciałabym jedynie zaakcentować znaczenie dwóch powieści, w których choroba najbliższego członka rodziny paraliżuje dziecięcy świat emocji. Norweska pisarka Gro Dahle w książce *Włosy mamy*, podobnie jak polska pisarka Małgorzata Stępkowska-Zaremba w powieści *Lilana*, podejmują temat depresji matki, odrzucenia dziecka przez matkę. Obie bohaterki – dziewczynki są uzależnione od nastroju rodzicielki, nie rozumieją, co się dzieje z mamą, dla której stają się „przezroczyście”. Obie się duszą, jedna splątanych włosami mamy, symbolem problemów które przerażają, zasłaniają pole widzenia, druga rozpaczliwie szuka w sobie winy za zaistniałą sytuację. Literatura wskazuje konieczną pomoc osób trzecich, eksponuje problem, o którym powinny wiedzieć również osoby, których on nie dotyczy, rówieśnicy, których pomocna dłoń okazać się może linią ratunkową.

Uwagi końcowe

W podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, obowiązującej od 2017 roku, zwraca się uwagę na wprowadzanie uczniów w świat literatury, rozbudzanie ich zamiłowań do czytania, przygotowywanie do dialogu z dziełem literackim. W niniejszym tekście dokonałam wyboru i podałam przykłady najnowszej literatury polskiej i obcej, literatury adresowanej głównie do dziecięcego odbiorcy, poruszającej problem poczucia godności i zniewolenia dziecka. Dokonałam typologii literatury, zróżnicowania zauważonego w niej problemu zniewolenia dziecka i związaną z nim obronę godności własnej i najbliższych. Podjęty przeze mnie temat i poddana analizom wybrana literatura niesie ze sobą wiele emocji, trudnych, gdyż zawłaszczane, odbierane dziecku dzieciństwo, zawsze uderza w humanistyczne

rozumienie egzystencji ludzkiej. Moje propozycje książek najnowszych, mniej znanych (nie wszystkie analizowane książki są lekturami szkolnymi, co jednakże uważam za duży plus ze względu na wskazywanie różnic, poszerzanie horyzontów czytelników, kształtowanie potrzeby poszukiwań własnych lektur), wydanych przez niekomercyjne wydawnictwa, mogą stanowić szczególnie grunt do metodycznego opracowania i wykorzystania w pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym, na zajęciach ogólnorozwojowych w świetlicach, bibliotekach, warsztatach czytelniczych, do tworzenia m.in. projektów edukacyjnych poświęconych rozumieniu przez dzieci ich praw, w tym szczególnie prawa do godnej edukacji, mądrze rozumianej wolności.

Życie nie toczy się tak, jak powinno, ale jest takie jak jest.
Sposób w jaki sobie z tym radzisz, stanowi całą różnicę.

Life is not going as it should, but it is what it is.
The way you handle it makes all the difference

Virginia Satir

4.

MIĘDZY OGRANICZENIEM A WSPARCIEM



Monika Żeromska, ilustracja do *Wiernej rzeki*
(Muzeum Narodowe w Kielcach, MNKi/Ż/528).

Marzena Pękowska

ORCID: 0000-0003-1382-2655

DOI: 10.15290/dhmgz.02.2022.20

Dziecko z niepełnosprawnością w zakładach
specjalnych w Polsce w latach 1918–1939.
Warunki socjalno-bytowe

**Disabled Children in Schools and Special Institutions in Poland
in 1918–1939. Social and Living Conditions**

STRESZCZENIE: Okres dwudziestolecia międzywojennego w Polsce wiąże się z rozwojem teorii i praktyki w zakresie pedagogiki specjalnej. W tym czasie, obok powołanych do życia w XIX wieku, tworzone są nowe zakłady specjalne, przeznaczone dla dzieci z niepełnosprawnościami. Celem publikacji jest pokazanie, na wybranych przykładach, warunków socjalnych, opieki zdrowotnej i organizacji czasu wolnego, jakie zapewniały wychowankom funkcjonujące wówczas placówki specjalne.

SŁOWA KLUCZOWE: dziecko z niepełnosprawnością, warunki socjalne, opieka zdrowotna, czas wolny

ABSTRACT: The interwar period in Poland is associated with the development of theory and practice in the field of special education. New special establishments for children with disabilities are created at that time, in addition to those established in the nineteenth century. The aim of the publication is to show, based on selected examples, the social conditions, health care, and organization of leisure activities,

which were provided to the pupils by special institutions functioning at that time.

KEYWORDS: disabled child social conditions, healthcare, leisure activities

Pierwsze dekady XX wieku to czas starań o uznanie w Europie i świecie podmiotowości dziecka, powstawania różnych koncepcji wychowania, pojawiających się m.in. na fali pajdocentryzmu, ruchu „nowego wychowania” oraz walki o prawa dziecka. Wyrazem tych idei było m. in. uchwalenie przez Ligę Narodów tzw. deklaracji genewskiej z 1924 roku¹. W dokumencie tym po raz pierwszy w historii ludzkości określone zostały prawa i przywileje dziecka w zakresie kształcenia, opieki, wychowania i zabezpieczenia socjalnego. Jego szczególne znaczenie, mimo bardzo zwięzłej treści (preambuła i pięć punktów), polegała na zmianie dotychczasowej dobroczynności w obowiązek ochrony dzieci. Niestety, tak Liga Narodów, jak i podległe jej agendy, wyspecjalizowane w zakresie opieki nad dzieckiem, nie doprowadziły w okresie międzywojennym do wypracowania całościowego systemu ochrony praw dziecka.

Polska myśl pedagogiczna XIX wieku, a potem pedagogika międzywojenna wpisywała się w te nowe, postępowe kierunki. Odzyskanie przez Polskę niepodległości w 1918 roku stworzyło w naszym kraju nadzieję na zbudowanie nowoczesnego systemu oświaty, wychowania i opieki. W tym czasie zainteresowano się także losem osób z niepełnosprawnościami, podejmowano kilka prób ustawowego uregulowania spraw opieki nad dzieckiem z niepełnosprawnością. Było to jednak bezowocne. Organizowanie systemu szkolnictwa specjalnego wiązało się bowiem z wysokimi kosztami utrzymania szkół i zakładów specjalnych. Natomiast ówczesne społeczeństwo cechowała niska wrażliwość w odniesieniu do osób z niepełnosprawnościami. Chronologicznie, pierwszym dokumentem odnoszącym się do dzieci z niepełnosprawnościami był Dekret o obowiązku szkolnym z dnia 7 lutego 1919 r.,

¹ Z. Rudnicki, *Deklaracja genewska praw dziecka z 1924 roku*, [w:] E. Karska (red.), *Prawa dziecka w prawie międzynarodowym*, Warszawa 2013, s. 83.

na mocy którego ustanowiono siedmioletni okres kształcenia dla wszystkich dzieci, w tym dla dzieci z niepełnosprawnościami. Niestety, przepisy Dekretu mówiły o tym, że:

od obowiązku szkolnego mogą być uwolnione dzieci chore fizycznie (szczególnie z gruźlicą otwartą) lub umysłowo oraz dzieci niedorozwinięte, jeżeli ich ułomności wyłączają je od pobierania nauki w szkole powszechnej. Jeśli w danej miejscowości istnieje zakład kształcenia chorych, kalek, ciemnych, głuchoniemych i niedorozwiniętych, obowiązek szkolny rozciąga się na te dzieci².

W kwestiach prawnych i organizacyjnych duże nadzieje pokładano w utworzonym w 1920 roku, w ramach Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, Wydziale Szkół Specjalnych. W tym czasie powołano także stanowisko referenta do spraw szkolnictwa specjalnego, a funkcję tę powierzono dr Marii Grzegorzewskiej. Pierwszym naczelnikiem nowo powołanego Wydziału był Jan Hellmann, który bardzo energicznie włączył się w sprawy szkolnictwa specjalnego³.

Prawa dziecka z niepełnosprawnością znalazły umocowanie w Konstytucji z 1921 r., której art. 103 stanowił, że dzieci: „bez dostatecznej opieki rodzicielskiej, zaniedbane pod względem wychowawczym, mają prawo do opieki i pomocy Państwa w zakresie oznaczonym ustawą”⁴. Zapowiadanej ustawy nie wydano.

Kwestie dotyczące osób z niepełnosprawnościami znalazły swoje miejsce w ogłoszonej w dniu 16 sierpnia 1923 r. Ustawie o opiece społecznej. Ustawa ta w kwestii opieki nad dziećmi niepełnosprawnymi była ogólnikowa. Dotyczyła opieki nad niemowlętami, sierotami i półsierotami, dziećmi zaniedbanymi i przestępnymi i zagrożonymi przez wpływy złego otoczenia. Pominęto w niej zaś dzieci upośledzone umysłowo. Zapisy takie znalazły się w kolejnym punkcie ustawy, odnosiły się jednak do dorosłych⁵.

² Dekret o obowiązku szkolnym, Dz.Pr.P.P. 1919 nr 14, poz. 147.

³ J. Kulbaka, *Kształcenie specjalne w dwudziestoleciu międzywojennym w Polsce. Twórczynie pedagogiki specjalnej*, „Forum Pedagogiczne” 2019, t. 9, nr 1, s. 59.

⁴ Ustawa z dnia 17 marca 1921 r. – Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, Dz.U. 1921 nr 44, poz. 267.

⁵ Ustawa z dnia 16 sierpnia 1923 r. o opiece społecznej, Dz.U. 1923 nr 92, poz. 726.

W dniu 11 marca 1932 r. Sejm RP przyjął ramową Ustawę o ustroju szkolnictwa, w której odniesiono się do dzieci z niepełnosprawnościami. W art. 8 Ustawy dopuszczano odroczenie obowiązku szkolnego przez dzieci „anormalne”, jeśli w obwodzie szkolnym nie było odpowiedniej placówki. Natomiast art. 13 zawierał zapis, iż „Wychowanie i kształcenie dzieci anormalnych odbywa się w zakładach i szkołach powszechnych specjalnych, względnie w oddziałach specjalnych”. W art. 33 określono zasady, na których opierało się przygotowanie zawodowe nauczycieli szkół i zakładów specjalnych. Z powodu braku rozporządzeń wykonawczych Ustawa z 1932 roku nie wpłynęła na rozbudowę szkolnictwa specjalnego⁶.

Sytuacja prawna, czynniki ekonomiczne i brak zainteresowania społecznego sprawiły, że w dwudziestoleciu międzywojennym nie można było mówić o zaspokojeniu rzeczywistych potrzeb w zakresie kształcenia i opieki nad dziećmi z niepełnosprawnościami. Według danych, zebranych przez Wacława Tułodzieckiego wynika, że w roku szkolnym 1918/19 funkcjonowało w Polsce siedem szkół dla dzieci głuchoniemych, w których uczyło się 503 wychowanków i pracowało 65 nauczycieli⁷. Sześć lat później podobnych szacunków dokonał Jan Hellmann. Wynika z nich, że w szkołach i zakładach dla niesłyszących uczyło się zaledwie 800 dziewcząt i chłopców. Hellmann obliczył przy tym, że w roku 1925 żyło w Polsce 21 760 osób głuchoniemych, w tym 4352 dzieci w wieku szkolnym. Mogły się one kształcić w 11 placówkach, które wówczas funkcjonowały⁸. Podobnie wyglądała sytuacja dzieci niewidomych. W szkołach i zakładach dla ociemniałych w Polsce kształciło się wówczas kilkanaście razy mniej dzieci niż powinno. Z obliczeń Jana Hellmanna wynika, że w roku 1925 istniało pięć placówek dla niewidomych⁹. Najlepiej rozwijającym się działem szkolnictwa specjalnego w okresie międzywojennym były szkoły i zakłady dla dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. W 1925 roku szacowano, że w Polsce żyło wtedy aż 75 tys. dzieci upośledzonych

⁶ Ustawa z dnia 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa, Dz.U. 1932 nr 38, poz. 389.

⁷ W. Tułodziecki, *Stan i potrzeby szkolnictwa dla głuchoniemych w Polsce*, „Nauczyciel Głuchoniemych i Niewidomych” 1932, nr 1, s. 25-30.

⁸ J. Hellmann, *Stan i potrzeby szkolnictwa specjalnego w Polsce*, „Szkoła Specjalna” 1924/25, nr 1, s. 6-7.

⁹ Ibidem, s. 6-7.

umysłowo¹⁰, natomiast w przeznaczonych dla nich szkołach i zakładach kształciło się zaledwie 2274¹¹.

Zaznaczyć należy, że w pierwszych latach po odzyskaniu niepodległości szkoły i zakłady specjalne były placówkami zakładanymi z pobudek dobroczynnych. Wiązało się to niejednokrotnie z problemami finansowymi. Sytuacja ekonomiczna części tych instytucji zmieniła się po ogłoszeniu w dniu 17 lutego 1922 r. dwóch Ustaw: o zakładaniu i utrzymaniu publicznych szkół powszechnych oraz ich budowie¹². Określiły one warunki organizacyjne potrzebne do realizowania powszechnego nauczania takie jak: obwody, sieć szkolną, liczbę dzieci decydującą o stopniu organizacyjnym szkoły oraz obowiązki państwa i samorządów terytorialnych w tym zakresie. Część funkcjonujących wówczas placówek specjalnych przeszło pod opiekę państwa. Stan szkolnictwa specjalnego w ostatnich latach przed wybuchem II wojny światowej przedstawia poniższa tabela.

Tabela 1. Szkolnictwo specjalne w Polsce w roku szkolnym 1937/38

Typy szkół	Szkoły państwowe i publiczne			Szkoły prywatne			Ogółem		
	szkoły	uczniowie	nauczyciele	szkoły	uczniowie	nauczyciele	szkoły	uczniowie	nauczyciele
Szkoły dla głuchoniemych	12	1 240	132	4	71	12	16	1 311	144
Szkoły dla ociemniałych	6	497	46	2	181	33	8	678	79
Szkoły dla upośledzonych umysłowo	59	7 956	398	5	309	28	64	8 265	426
Szkoły dla zaniedbanych moralnie	16	1 822	106	-	-	-	16	1 822	106
Razem	93	11 515	682	11	561	73	104	12 076	755

Źródło: E. Szturm de Sztrem, S. Szulc (red.), *Statystyka szkolnictwa 1937/38*, Warszawa 1939, s. 38-39.

¹⁰ Ibidem, s. 6-7.

¹¹ H. Ryll, *Obecny stan rozwoju szkolnictwa specjalnego w Polsce*, „Szkoła Specjalna” 1934/35, nr 11, s. 58.

¹² Ustawa z dnia 17 lutego 1922 r. o zakładaniu i utrzymywaniu publicznych szkół powszechnych, Dz.U.R.P., 1922, nr 18, poz., 143; Ustawa z dnia 17 lutego 1922 r. o budowie szkół powszechnych; Dz.U.R.P., 1922 nr 18, poz., 144.

Jak wynika z powyższego zestawienia, szkolnictwo specjalne w latach międzywojennych nie zapewniało opieki i kształcenia wszystkim potrzebującym. Podkreślić należy, że wśród funkcjonujących w okresie międzywojennym szkół i zakładów specjalnych znajdowały się nieliczne placówki prowadzone przez społeczność żydowską. Była to jedyna mniejszość, która zakładała i prowadziła takie instytucje. Z nielicznych statystyk odnoszących się do żydowskich dzieci specjalnej troski wynika, że w roku 1934/35 na terenie Rzeczypospolitej ponad 9 tys. dzieci uczyło się w szkołach specjalnych. W tej grupie ponad 17% stanowiły dzieci żydowskie. Przy czym w zakładach dla ociemniałych było 2% dzieci żydowskich, dla moralnie zaniedbanych 4%, dla głuchoniemych 16% i dla upośledzonych prawie 22% dzieci¹³.

Ponadto należy zaznaczyć, że okres międzywojenny w Polsce to trudny czas, gdy ludność gnębił głód i bezrobocie. Warunki mieszkaniowe i sanitarne większości społeczeństwa przedstawiały się tragicznie. Konsekwencją biedy był wzrost chorób zakaźnych i wysoki odsetek śmiertelności. Tak niski standard życia podyktowany w dużej mierze złą sytuacją gospodarczą i mieszkaniową czy higieniczno-sanitarną, miał niewątpliwie niekorzystny wpływ na poziom zdrowia i jakość życia dzieci. Te generalne braki w zabezpieczeniu podstaw materialnego bytu rodzin, zwłaszcza wielodzietnych, robotniczych i chłopskich oraz wielu rodzin niepełnych, stawiały setki tysięcy dzieci w sytuacji zagrożenia i niekorzystnie wpływały na perspektywy życiowe młodego pokolenia. Z całą ostrością wystąpiły naówczas problemy rodzin dysfunkcyjnych i dzieci zagrożonych demoralizacją oraz zjawisko niedostosowania i sieroctwa społecznego, a także inne zagrożenia z kręgu spraw związanych z niedostateczną opieką nad dziećmi i młodzieżą¹⁴. Dodatkowo zmiany w materialnym bycie rodziny, bezsprzecznie stanowiły o efektywności kształcenia najmłodszych. Już sama kwestia

¹³ *Almanach szkolnictwa żydowskiego w Polsce*, t. 1., Warszawa 1938, s. 99-100.

¹⁴ K. Szymczyk, *Jakość życia dzieci w rodzinach robotniczych w Polsce okresu międzywojnia. Wybrane aspekty*, [w:] A. Ładyżyński, M. Piotrowska, M. Kasprzak (red.), *Dom rodzinny w doświadczeniu (auto)biograficznym*, Wrocław 2017, s. 182-184; K. Szymczyk, *Formy wspierania rodzin jako przejaw dążenia do dobrostanu społecznego w II Rzeczypospolitej (ze szczególnym uwzględnieniem sytuacji w Piotrkowie Trybunalskim)*, [w:] E. Górnikowska-Zwolak, M. Wójcik (red.), *Rodzinne źródło dobrostanu społecznego. Praca zbiorowa z cyklu Edukacja dorosłych wobec wyzwań współczesności*, Mysłowice 2013, s. 88-95.

możliwości pobierania regularnej i skutecznej nauki w szkole, przy jakości odżywiania dzieci, stanu ich odzieży i ogólnego poziomu nędzy rodzin, jest wątpliwa. Nie dziwi więc, że początkowo znaczna część populacji dzieci nie realizowała konstytucyjnego obowiązku szkolnego, wprowadzonego w 1919 roku. Niestety próby udzielania pomocy najmłodszym przez zapewnienie warunków bytu materialnego całej rodzinie miały najczęściej niewielki zasięg, wymagały bowiem większych środków materialnych niż te, jakimi dysponowały ówczesne organy budującego się systemu opieki społecznej. Wszelkie wysiłki, zarówno te związane z budową i powoływaniem instytucji i zakładów opiekuńczych, oświatowych, jak i inne formy niesienia pomocy, zwłaszcza najuboższym dzieciom i ich rodzinom były jedynie kroplą w morzu nadmiaru potrzeb – wówczas jednak żadna organizacja nie byłaby w stanie sprostać tym zadaniom¹⁵.

Przedstawiona powyżej sytuacja ekonomiczna przekładała się na funkcjonowanie placówek kształcenia specjalnego, szczególnie na te, które posiadały internat. Placówki te dla przebywających w nich niepełnosprawnych dzieci nie były szkołami, stawały się domem. Dlatego ważnym elementem ich działalności były warunki lokalowe i bytowe, opieka zdrowotna oraz organizacja czasu wolnego.

Baza lokalowa poszczególnych zakładów kształcenia specjalnego była różna. Część z nich zajmowała celowo wybudowane lokale, część mieściła się w specjalnie adaptowanych do ich potrzeb pomieszczeniach. Przykładem dobrych warunków lokalowych może być Zakład dla głuchoniemych we Lwowie. Założony został w 1830 roku, więc chronologicznie była to druga na ziemiach polskich placówka naukowo-wychowawcza z internatem, przeznaczona dla głuchoniemych dzieci. Co prawda, w pierwszych 3 latach szkoła mieściła się w wynajętym lokalu, a potem przeniosła się do własnego budynku przy ul. Kochanowskiego. Szybko jednak okazało się, że i te warunki

¹⁵ K. Szymczyk, *Opieka społeczna nad dzieckiem w Piotrkowie Trybunalskim w okresie Drugiej Rzeczypospolitej 1918–1939. Kontekst ogólnopolski*, Piotrków Trybunalski 2017, s. 91-101; Eadem, *Pomoc instytucjonalna w zakresie ochrony macierzyństwa i opieki nad dziećmi i młodzieżą w Polsce w okresie międzywojennym*. t. 1: *Ustawodawstwo i organizacja systemu opieki*, Piotrków Trybunalski 2018.

lokalowe nie są wystarczające w stosunku do liczby chętnych. Ostatecznie Zakład znalazł swoje miejsce przy ul. Łyczakowskiej 35, gdzie mieści się do chwili obecnej. Nowy, obszerny budynek, otoczony był ogrodem, który stał się miejscem wypoczynku i zabaw dla wychowanków. Część ogrodu przeznaczono na ogród warzywny i sad, które uprawiali sami wychowankowie. Wraz z upływem czasu placówkę wyremontowano, a teren otoczono żelaznym parkanem. W 1894 roku do budynku głównego dobudowano dwa skrzydła zyskując tym samym 4 dodatkowe sale, kaplicę, salę rekreacyjną i salę gimnastyczną oraz prac ręcznych. Doprowadzono wodociągi, dzięki czemu możliwe było uruchomienie nowych toalet i łazienek z wannami. Ponadto w ogrodzie zorganizowano boisko gimnastyczne i wybudowano drogę dojazdową. W 1899 roku dobudowano drugie piętro, dzięki czemu Zakład wzbogacił się o kolejnych 9 pokoi dla podopiecznych, sale lekcyjne, bibliotekę i muzeum z pomocami dydaktycznymi. W wyniku remontu na drugim piętrze ulokowano sale lekcyjne, warsztaty i muzeum. Sale lekcyjne wyposażono w ławki z oparciami, tablice na stojakach, szafy na przybory szkolne. W warsztatach znajdowały się narzędzia niezbędne do nauki zawodów. Kuchnia, która służyła do nauki gotowania wyposażona była w naczynia kuchenne, stoły, ławy i spiżarnię. Na pierwszym piętrze mieściła się kaplica, sypialnie z piecami kaflowymi, żelazne łóżka, szafki na rzeczy osobiste dzieci oraz umywalki. Obok sypialni znajdowały się łazienki. Na parterze umieszczono jadalnię, kuchnię i zaplecze administracyjne¹⁶. Warto dodać, że pierwsze lata po odzyskaniu niepodległości wiązały się przede wszystkim z zabezpieczeniem bytu materialnego placówki. Wiązało się to z przejściem Zakładu pod opiekę państwa. Dzięki staraniom dyrekcji i grona pedagogicznego Sejm Polski w dniu 4 lutego 1920 roku uchwalił, aby Zakład lwowski przeszedł na „etat” państwowy. W materiałach źródłowych z tego okresu nie wspomina się o istotniejszych zmianach lokalowych. Sądzić należy, że wykorzystywano zaplecze lokalowe, zorganizowane w XIX wieku.

Natomiast warunki lokalowe Pomorskiego Krajowego Zakładu dla Głuchoniemych w Wejherowie, mimo starań władz krajowych, nie były oceniane pozytywnie. Decyzję o utworzeniu Pomorskiego Krajo-

¹⁶ M. Pękowska, *Lwowskie zakłady dla głuchych i niewidomych dzieci w latach 1830–1914*, Kielce 2003, s. 50–52.

wego Zakładu dla Głuchoniemych z siedzibą w Wejherowie Starostwo Krajowe w Toruniu podjęło w dniu 1 września 1921 roku¹⁷. Nadzorcą władzę szkolną nad placówką pełniło Kuratorium Okręgu Szkolnego Pomorskiego, natomiast administracyjnie Zakład prowadził Wydział Krajowy (względnie Starosta Krajowy)¹⁸. Budynek zlikwidowanego szpitala psychiatrycznego przeznaczono na siedzibę szkoły. Dzięki temu, w 1923 roku powołano Krajowe Zakłady Opieki Społecznej jako zespół instytucji zlokalizowany w Wejherowie przy ul. Sobieskiego. Zakłady były własnością Pomorskiego Wojewódzkiego Związku Komunalnego, podlegającego Samorządowi Wojewódzkiemu, pod kontrolą Ministerstwa Spraw Wewnętrznych. W skład Zakładów Opieki Społecznej wchodziły: Zakład dla Głuchoniemych, Zakład Lecznicy dla Nerwowo Chorych, Zakład Dzieci Syberyjskich, Pomorska Izba Rolnicza, Urząd Emigracyjny w Gdyni z tymczasową siedzibą w Wejherowie, Szkoła Podstawowa i Zakład Wychowawczy dla Moralnie Zaniedbanych oraz Szkoła Specjalna dla Dzieci Upośledzonych Umysłowo.

Według dokumentów inwentarza budynków z 1935 roku wynika, że do zespołu Zakładu dla głuchoniemych wchodziły: pawilon D, w którym mieściła się kaplica, pawilon 14, gdzie ulokowane były mieszkania nauczycieli oraz szpital dla wychowanków. W pawilonie 10 znajdował się internat dla głuchoniemych chłopców, a w pawilonie 12 był internat dla głuchoniemych dziewcząt. Szkoła została ulokowana w pawilonie 8 zaś warsztaty, stolarnie i introligatornia znajdowały się w pawilonie 2. Na terenie placówki mieściło się także boisko szkolne. Przejęte budynki nie spełniały warunków koniecznych do celów dydaktycznych. Pawilon 8, w którym mieściła się szkoła musiał być specjalnie dostosowywany do potrzeb dydaktycznych. Szczególną trudnością były duże sale, które zostały podzielone na mniejsze izby lekcyjne. Jednak mimo takich starań 4 sale pozostały jako przejściowe. Ponadto, pomieszczenia te miały zbyt mało okien, a rozkład dużych, przechodnich pokoi utrudniał pracę dydaktyczną. Dodatkowo w pawilonie szkolnym nie było sali rekreacyjnej ani sali gimnastycznej. Dlatego w czasie przerw dzieci przebywały na dziedzińcu szkolnym

¹⁷ *Historia Ośrodka Szkolno-Wychowawczego nr 2 dla Głuchych im. J. Siostrzyńskiego w Wejherowie*, Wejherowo 1991, s. 7.

¹⁸ *Regulamin dla Pomorskiego Krajowego Zakładu dla Głuchoniemych w Wejherowie*, Dziennik Urzędowy Województwa Pomorskiego, nr 15, R. V, Toruń, 13 VI 1925.

w pogodne dni, a w zimie i pozostałe dni pozostawały cały czas w salach lekcyjnych. Zajęcia gimnastyczne odbywały się na dziedzińcu szkolnym, a w okresie zimowym w sali gimnastycznej miejscowego gimnazjum. Także bardzo proste i skromne było wyposażenie internatów. W świetlicy-jadalni znajdowały się długie stoły i ławy. Równie surowe były sypialnie dzieci, gdzie znajdowały się jedynie żelazne łóżka i szafy. Pomieszczenia te były bardzo nieestetyczne, ciemne i ponure¹⁹.

Także w żydowskich placówkach sytuacja materialna była różna. Dobre warunki lokalowe zapewniono wychowankom Zakładu leczniczo-wychowawczego „Centos” dla żydowskich dzieci niepełnosprawnych intelektualnie w Otwocku (1928–1939). Zakład został zorganizowany w 1928 roku przez Centralne Stowarzyszenie Opieki nad Dziećmi i Sierotami Żydowskimi „Centos”. Placówka zajmowała zabudowania przy ul. Glinieckiej 4²⁰. Budynek szkoły i internatu ulokowany został z dala od zgiełku ulicy, na terenie czteromorgowego, pięknego lasu. Pokoje w internacie były przeważnie 4-6 łóżkowe, za wyjątkiem dwóch pomieszczeń 12-łóżkowych. Dzięki temu dzieci podzielone były na stosowne wiekowo grupy i pod względem płci, bowiem na parterze internatu mieściły się pokoje chłopców, a na pierwszym piętrze dla dziewczynek. Pokoje były czyste i jasne, dzieci mogły je dostosować do swoich potrzeb i przyozdobić według własnego uznania. Przestrzegano zasady, by dzieci nie korzystały ze swoich pokoi w ciągu dnia. Co istotne, w budynku znajdowały się dwa pokoje kąpielowe z natryskami, dzięki którym dzieci mogły korzystać latem z codziennych natrysków, natomiast zimą korzystały z kąpieli tylko dwa razy w tygodniu. Na parterze mieściła się jadalnia oraz kuchnia i szafarnia. Również na parterze, jednak z drugiej strony budynku, znajdował się gabinet lekarski, niezbędny do badań lekarskich i psychologicznych.

Na terenie Zakładu znajdował się także oddzielny pawilon – internat dla 15 dzieci dotkniętych gruźlicą. Także w oddzielnym budynku

¹⁹ M. Pękowska, *Pomorski Krajowy Zakład dla Głuchoniemych w Wejherowie w latach 1921–1939. Wprowadzenie do badań*, „Biuletyn Historii Wychowania” 2016, nr 35, s. 38-39.

²⁰ Archiwum Państwowe m. st. Warszawy, Oddział w Otwocku, *Akta Miasta Otwocka*, syg. 2487, k. 5 Trudno dzisiaj ustalić bezsporne położenie Zakładu, bowiem w istniejących źródłach podawane są różne jego adresy. Jednakże z zachowanych planów rozbudowy istniejących wówczas lokali wynika, że placówka mieściła się przy ul. Glinieckiej 4.

znajdowała się izolatka i pokój dla higienistki. Budynek szkolny został ulokowany w parku, którego część była uprawiana jako ogródek szkolny. Również w parku znajdował się budynek warsztatowy, na parterze którego mieściły się: warsztat stolarski, słojdowy i duża sala gimnastyczna. Służyła ona zarazem jako świetlica. Na pierwszym piętrze budynku warsztatowego ulokowano warsztat ćwiczeń dla dzieci głęboko upośledzonych oraz warsztat robót bieliźniarskich i haftów. Na terenie Zakładu znajdował się także specjalny pawilon, w którym umieszczono oddział dla głęboko upośledzonych 15 dzieci, których iloraz inteligencji wynosił poniżej 40. Dziećmi zajmowały się specjalna wychowawczyni i nauczycielka, a ich podopiecznych nie łączono z pozostałymi wychowankami. Oddział ten po 2 latach został zlikwidowany. Zadbano także o to by, kancelaria i mieszkanie kierownika administracyjnego Zakładu również znajdowały się w oddzielnym budynku.

Zagospodarowano także teren przylegający do Zakładu. Przed budynkiem warsztatowym przygotowano duży plac do gier i zabaw, natomiast place do gry w siatkówkę i kroketu urządzono na specjalnie wydzielonym terenie lasu. Sam las był również starannie utrzymany, aleje odgrodzono palikami z drzewa, natomiast o klomby kwiatowe dbali sami wychowankowie. Dlatego latem wiele zajęć, szczególnie z młodszymi dziećmi, realizowano w lesie. Tak więc warunki socjalne placówki przedstawiały się bardzo dobrze, dawały także szansę na efektywną pracę²¹.

Podobnie dobre warunki lokalowe zapewniał podopiecznym Centralny Zakład dla Żydowskich Dzieci Czterozmysłowych w Bojanowie. Założony został w 1926 roku dzięki staraniom Róży Melzer, byłej posłanki na Sejm Rzeczypospolitej, wspieranej przez Komitet Kobiet Żydowskich w Ameryce i Gminę Żydowską w Bojanowie. Był to jedyny Zakład z internatem w Polsce, w którym naukę i opiekę znalazły żydowskie dzieci głuchonieme i niewidome. O stronę finansową placówki dbało specjalnie w tym celu utworzone Centralne Stowarzyszenie Opieki nad Ociemniałą i Głuchoniemą Działwą Żydowską w Polsce „Bojanowo”. Warunki lokalowe tej instytucji sprzyjały dobremu rozwojowi podopiecznych. Duży, piętrowy budynek dostosowano do potrzeb

²¹ M. Pękowska, *Organizacja Zakładu Leczniczko-Wychowawczego „Centos” dla żydowskich dzieci niepełnosprawnych intelektualnie w Otwocku (1928–1939)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2014, nr 1-2, s. 145-146.

wychowanków, a sale lekcyjne i sypialnie mieściły się w jasnych, przestronnych pomieszczeniach. Przy czym dzieci niewidome zajmowały jedno piętro, a głuchonieme drugie²².

Po przyjęciu dzieci poszczególne placówki przejmowały za rodziców obowiązek właściwej opieki nad wychowankami. Wiązało się to z troską o ich zdrowie i zaspokajanie wszystkich potrzeb. Dla przykładu, dzieci przebywające w Zakładzie dla Ciemnych we Lwowie pochodziły z rodzin bardzo biednych i wszystkie korzystały z internatu. Większość przybywających do Zakładu wychowanków nie posiadała nawet najpotrzebniejszych rzeczy. Dlatego blisko 90% młodzieży otrzymywało, w zdecydowanej większości za darmo, odzież, obuwie, bieliznę osobistą i pościelową itp. Wiele niewidomych dzieci przyjmowano do Zakładu z różnymi chorobami, także skórnymi (m.in. wszawicą). Znajdowały więc w placówce właściwą pomoc medyczną. Zasadniczo jednak oceniano, że ogólny stan zdrowia dzieci nie był zły. Widoczne były jednak oznaki skromnego żywienia, braku cieplejszej odzieży u wielu uczniów oraz niejednokrotnie wyraźnego zaniedbania.

Spółeczność uczniowska była bardzo różnorodna, tak pod względem pochodzenia społecznego jak i religii. Dla przykładu w roku szkolnym 1933/34 przyjęto 48 wychowanków, z czego wyznania rzymskokatolickiego było 29 uczniów, 17 greckokatolickiego i 2 wyznania mojżeszowego. W tej grupie było 28 chłopców i 20 dziewcząt, z czego 17 wychowanków pochodziło z miast, a 31 z gmin wiejskich. Według zawodu rodziców było 20 dzieci rolników, 5 rzemieślników, 16 robotników, 2 pracowników umysłowych, 3 służby domowej i 2 innych zawodów.

Ważną inicjatywą dla Zakładu było utworzenie w 1933 roku „Koła Opiekuńczego nad Dziećmi Zakładu Ciemnych”. Prezesem Koła został mjr Adam Tiger, a w jego skład wchodził przedstawiciele „Kół Rodzicielskich” różnych szkół we Lwowie. Organizacja ta, obok popularyzacji kształcenia niewidomych, podjęła starania o poprawę warunków materialnych placówki. Tym samym Koło przyczyniło się w pewnym stopniu do poprawy warunków bytowych wychowanków, kupując dla Zakładu lepszej jakości produkty żywnościowe, bieliznę pościelową,

²² M. Pękowska, *Wielokulturowość w praktyce surdopedagogicznej w Polsce w latach 1918–1939*, Kraków 2020, s. 121.

naprawiając instrumenty muzyczne oraz pokrywając koszty wyjazdu na kolonie letnie najbiedniejszych wychowanków. Podkreślić należy, że czas pobytu w placówce był różny dla poszczególnych wychowanków i obejmował najczęściej okres kilku lat²³.

Bardziej skomplikowana sytuacja była w Pomorskim Krajowym Zakładzie dla Głuchoniemych w Wejherowie. Zasady przyjmowania dzieci do placówki bardzo szczegółowo ujęte zostały w Regulaminie Zakładu. Według tych zapisów najmłodszy wychowankowie, tj. dzieci w wieku od 1 roku do 4 lat, byli obowiązkowo umieszczani w internacie. Dzieci starsze umieszczano, o ile to było możliwe, jako eksternistów u rodzin tego samego wyznania, którzy zamieszkiwali w najbliższej okolicy Zakładu. Osobno kwaterowano dziewczęta i osobno chłopców. Decyzję o zamieszkaniu dziecka poza Zakładem podejmował dyrektor placówki w porozumieniu ze Starostą Krajowym. Decyzja ta mogła być cofnięta w przypadku zaniedbywania przez dziecko nauki szkolnej. W takiej sytuacji dziecko było umieszczane w internacie lub innej rodzinie, wybranej przez Zakład. Przy podejmowaniu decyzji o umieszczeniu dzieci w rodzinach niejednokrotnie uwzględniano życzenia rodziców, jakie mieli oni względem przyszłych opiekunów. Wychowanków umieszczano tylko w tych rodzinach, które posiadały wystarczające warunki mieszkaniowe i gwarantowały należyłą opiekę oraz wychowanie dziecka. Dyrektor Zakładu zawierał z taką rodziną stosowną umowę, w której zobowiązywała się ona do udostępnienia dziecku odpowiedniego pomieszczenia z łóżkiem oraz zdrowego i wystarczającego wyżywienia, a w przypadku choroby do udzielenia dziecku należytej opieki. Rodzina przyjmująca pod opiekę dziecko głuchonieme zobowiązywała się także do przyuczania go do porządku i czystości oraz pilności oraz dbała o regularne uczęszczanie podopiecznego do szkoły. Dyrektor lub nauczyciele wyznaczeni przez dyrektora Zakładu mieli prawo przeprowadzania kontroli nad daną rodziną i wykonywaniem przez nią przyjętych obowiązków. Opłatę utrzymania dzieci w rodzinach ustanawiał Wydział Krajowy. Z wyjątkiem dzieci dochodzących, które nosiły własną odzież i bieliznę, wszyscy wychowankowie otrzymywali jednolity ubiór zakładowy, bieliznę i obuwie, którą

²³ M. Pękowska, *Organizacja i działalność dydaktyczna Zakładu dla Ciemnych we Lwowie w latach 1918–1939*, [w:] B. Jędrychowska (red.), *Człowiek-idea-dzieło. Prace dedykowane Pani Profesor Stefanii Walasek*, Wrocław 2013, s. 56-57.

uzupełniano w każdym roku lub według potrzeby. Dzieci nowo przyjęte do Zakładu przynosiły z domu odzież przepisaną regulaminem i nosiły ją aż do zużycia. Regulamin zawierał pełne zestawienie odzieży, w które musiało być wyposażone dziecko. Dla chłopców przewidziano: 2 ubiory, 2 pary kalesonów, 2 kaftaniki, 1 nakrycie na głowę, 1 parę butów, 1 parę trzewików, 1 parę pantofli, 2 pary pończoch wełnianych, 2 pary pończoch bawełnianych, 3 koszule, 3 półkoszulki, 3 chusteczki do nosa, 2 chusteczki na szyję, 1 parę rękawiczek wełnianych, 1 parę szelek, 1 szczotkę do obuwia, 1 szczotkę do smarowidła, 1 grzebień, 1 szczoteczkę do zębów.

Dziewczynki natomiast miały mieć przygotowane: 2 sukienki, 2 podstaniczki, 2 pary majtek, dwie spódnice, 1 kaftanik dzienny, 1 kaftanik nocny, 3 koszule, 1 nakrycie na głowę, 2 pary pończoch wełnianych, 2 pary pończoch bawełnianych, 3 fartuchy, 2 pary trzewików, 1 parę pantofli, 1 parę podwiązek, 2 chustki na szyję, 2 chustki do nosa, 1 parę rękawiczek wełnianych, 1 szczotkę do obuwia, 1 szczotkę do smarowidła, 1 grzebień, 1 szczoteczkę do zębów. Dzieci przebywające w Zakładzie miały zapewnioną darmową opiekę lekarską. W przypadkach ciężkiej choroby, wymagającej umieszczenia wychowanka w szpitalu lub lecznicy, decyzję o takim leczeniu podejmował Starosta Krajowy, po uzyskaniu opinii od lekarza prowadzącego oraz dyrektora Zakładu. W wypadkach nagłych dyrektor mógł sam, na podstawie opinii lekarza, zarządzić umieszczenie dziecka w szpitalu²⁴.

Podobną opieką obejmowano wychowanków w Centralnym Zakładzie dla Żydowskich Dzieci Czterozmysłowych w Bojanowie. Aby zapewnić podopiecznym opiekę higieniczno-lekarską zatrudniono na stałe pomoc lekarską. Dzieci otrzymywały sycące, pełnowartościowe i urozmaicone posiłki. Wychowankowie przyuczani byli do należytej troski o czystość ciała i odzieży. W trosce o właściwy rozwój fizyczny wszystkie dzieci obowiązkowo uczestniczyły w codziennej, godzinnej gimnastyce. Ponadto organizowano dzieciom wycieczki, zabawy ruchowe oraz zajęcia sportowe, takie jak gra w piłkę nożną, bieg i skok w dal, skok wzwyż czy podnoszenie ciężarów. W Statucie placówki określono wszystkie zasady codziennego życia. Obowiązkiem kierownika była, obok kwestii wychowawczych, troska o utrzymanie czystości w placówce, zapewnienie wychowankom codziennej, godzinnej

²⁴ M. Pękowska, *Pomorski Krajowy Zakład dla Głuchoniemych...*, s. 39-42.

gimnastyki, cotygodniową wymianę bielizny osobistej, zmianę bielizny pościelowej i kąpiel raz w miesiącu. W staraniach o utrzymanie porządku kadre wspierali wychowankowie. Ponadto, wychowankowie nie mogli bez zgody personelu opuszczać instytucji, nie mogli palić i pić alkoholu. Aby zapewnić pełną kontrolę nad ich zachowaniem ustanowiono dyżury, które pełnili codziennie zmieniani, starsi wychowankowie. Regulamin określał również porządek dnia. Uczniowie wstawali latem o godzinie 6, natomiast zimą o 7, po czym następowała poranna toaleta, sprzątanie pomieszczeń i półgodzinne śniadanie. Po śniadaniu odbywała się gimnastyka, po której starsi uczniowie przechodzili do nauki rzemiosł, a młodsze dzieci realizowały zajęcia przygotowane dla nich przez nauczycieli lub pielęgniarki. Zajęcia odbywały się do godziny 13, następnie zaplanowany był obiad i godzinna przerwa poobiednia do godziny 15. Między godziną 15 a 18 uczniowie wracali do tych samych zajęć, które realizowali w godzinach przedpołudniowych. Kolację podawano wychowankom o godzinie 19, następnie dzieci mogły wykorzystać czas wolny według uznania. Dzień kończył się o godzinie 21, kiedy to wszyscy wychowankowie udawali się na spoczynek. Co istotne, w Zakładzie był zakaz stosowania kar cielesnych lub represyjnych, takich jak pozabawianie posiłku, snu, świeżego powietrza, światła i ciepła. Stosowano jedynie kary porządkowe²⁵.

Szczególną troską otaczano wychowanków Zakładu leczniczo-wychowawczego „Centos” dla żydowskich dzieci niepełnosprawnych intelektualnie w Otwocku. Z uwagi na rodzaj niepełnosprawności w skład personelu Zakładu wchodził: kierownik, lekarz psychopatology, intendent, czterech nauczycieli pełniących zarazem czynności wychowawcze, nauczycielka słoju, stolarz, higienistka oraz personel techniczny, czyli kucharki, pomoc kucharki (obowiązki te pełniła wychowanka Zakładu), dozorca, pomocnik dozorca, służąca i praczka. Do Zakładu przyjmowano dzieci upośledzone umysłowo, o ilorazie nie niższym niż 45, dzieci z zachowaniem psychopatycznym z upośledzeniem umysłowym oraz dzieci moralnie zaniedbane, co do których była pewność, że społeczne zachowania są częściowo wynikiem upośledzenia umysłowego, a częściowo bardzo złych warunków środowiskowych. Przed przyjęciem do Zakładu każde dziecko musiało być

²⁵ M. Pękowska, *Wielokulturowość w praktyce surdopedagogicznej...*, s. 122-123.

zbadane przez poradnię pedologiczną Towarzystwa Przyjaciół Dzieci lub przez psychopatologa placówki. Dzieci poddawano szczegółowym badaniom w zakresie somatycznym, psychologiczno-psychiatrycznym i socjologicznym. Każde nowe dziecko po przybyciu do Zakładu było przydzielane do odpowiedniej grupy pod względem wieku i rozwoju intelektualnego. Po przyjęciu dziecka, by ułatwić mu adaptację, przydzielano mu jako opiekuna starsze dziecko. W szkole specjalnej stosowano metodę ośrodków zainteresowań O. Decroly. Starano się także dać wychowankom, przygotowanie zawodowe, które umożliwiło by im egzystencję. Zorganizowano warsztaty: bieliźniarski, koszykarski i szewski. Ponieważ celem Zakładu było m.in. usamodzielnienie i przystosowanie dziecka do życia w społeczeństwie, wdrażano je do wykonywania codziennych czynności, np. sprzątania, prania, pomagania w kuchni itp. Podkreślić należy, że w Zakładzie nie stosowano żadnych kar i represji w stosunku do dziecka, poza perswazją. W placówce stosowano szereg metod leczniczych, wynikających z indywidualnych potrzeb dziecka. Ponadto w związku z pojawiającymi się przypadkami gruźlicy, wszystkie dzieci oraz cały personel były poddawane systematycznemu badaniu przez Towarzystwo „Brijus”. Dzieci dotknięte gruźlicą gruczołową i miewających stany podgorączkowe były pod stałą opieką Przychodni Przeciwgruźliczej tego Towarzystwa. Zakład był także w kontakcie z dentystką w Otwocku i z Poradnią Szkolną „Towarzystwa Przyjaciół Dzieci” w Warszawie, dokąd kierowano dzieci, wymagające opieki laryngologa, dermatologa etc. Co ważne, każde dziecko miało indywidualną teczkę, w której była jego karta zdrowia. Wszelkie badania psychologiczne były przeprowadzane na terenie Zakładu przez psychologa zakładowego, który przyjeżdżał z Warszawy 2-3 razy rocznie na okres kilku tygodni. Badania te były ujęte w profile. W tezcze znajdowały się również zapiski kierownika oraz nauczycieli o zachowaniu się dziecka na terenie szkoły i warsztatów, wszelkie świadectwa dziecka i jego prace (rysunki, wypracowania, listy). Kierownik prowadził księgę obserwacyjną, w której notował swoje uwagi na temat każdego dziecka²⁶.

Za wzorcową można uznać opiekę higieniczno-lekarską nad wychowankami Śląskiego Zakładu dla Głuchoniemych w Lublińcu. Spra-

²⁶ M. Pękowska, *Organizacja Zakładu Leczniczko-Wychowawczego „Centos”...*, s. 151-155.

wowali ją lekarz Zakładu, lekarz-dentysta oraz higienistka. Opieka ta sprowadzała się do czuwania nad zdrowiem dzieci, profilaktyki i leczenia wychowanków chorych. Ponieważ wychowankowie przyjmowani do Zakładu pochodzili najczęściej z biednych rodzin, wymagali szczególnej troski. Każde nowo przyjęte dziecko było dokładnie badane przez lekarza zakładowego. Przez 3 dni przebywało w infirmerii i dopiero po tym czasie umieszczano je razem z innymi dziećmi w internacie. Bieliznę oraz ubranie, w którym dziecko przebywało do placówki, oddawano rodzinie. Dzieci wątłe i źle odżywione były systematycznie badane co kilka tygodni. Aby poprawić stan ich zdrowia, stosowano suplementację tranem, co zdaniem opiekunów, wpływało na poprawę apetytu oraz ich ogólną kondycję. W miesiącach zimowych dzieci były naświetlane lampą kwarcową, co dało podobne wyniki, jak zażywanie tranu. Ponadto w stosunku do dzieci z gruźlicą płuc stosowano leczenie specjalistyczne. Wszyscy wychowankowie badani byli również przez lekarza-dentystę. Ewidencja lekarsko-dentystyczna obejmująca okres tylko od września 1935 roku do końca czerwca 1936 roku wykazuje na przeprowadzenie u wychowanków 824 zabiegów lekarsko-dentystycznych.

Aby uchronić dzieci przed chorobami zakaźnymi, szczepiono je przeciwko błonicy, płonicy, tyfusowi brzuszemu oraz czerwonce. Ponadto, dzieci, które ukończyły siódmy rok życia, były powtórnie szczepione przeciwko ospie. O złych warunkach życiowych rodzin wychowanków może świadczyć fakt, iż po każdorazowym powrocie dzieci z wakacji, lekarz Zakładu przeprowadzał przegląd wszystkich podopiecznych na obecność objawów chorób zakaźnych, skórnych i jaglicy. Badano oddzielnie chłopców i dziewczynki. Stosowano taką technikę, gdzie podczas badania lekarskiego jednej grupy, druga brała kąpiel. Po kąpielach dzieci otrzymywały czystą bieliznę zakładową oraz ubranie, którego nie miały ze sobą na wakacjach. Tak wykąpane i przebadane dzieci wprowadzano do internatów. Postępowanie takie miało na celu możliwie jak największe wyeliminowanie z życia Zakładu czynników, mogących narazić zdrowie dzieci. W przypadku zdiagnozowania choroby, dziecko było izolowane. Dzieci, a zwłaszcza dziewczęta, po powrocie z domu poddawane były przeglądowi głów. Po wakacjach Bożego Narodzenia 1936 roku stwierdzono u 25 dziewczynek wszawicę. W celu zapobieżenia podobnemu stanowi, dyrekcja rozsyłała do rodziców okólnik z prośbą, żeby nie przysyłali do Zakładu dzieci z brudnymi głowami. Działania te z czasem zaczęły przynosić

efekty, bo po następnych wakacjach wielkanocnych tylko jedna dziewczynka wróciła z zawszawioną głową. Równie rygorystycznie postępowano z rzeczami osobistymi dzieci. Bielizna, ubranie, w którym dzieci przebywały w czasie ferii w domu oraz walizki przywiezione z domu były każdorazowo poddawane dezynfekcji.

Podkreślić należy, że wszystkie dzieci w pierwszych dniach każdego miesiąca poddawane były pomiarom wagi, wzrostu, pojemności płuc. Oceniano, że dzieci systematycznie przybierają pod względem wagi i miary. Wynikało to, obok zajęć sportowych i gimnastyki, z racjonalnego odżywiania dzieci, nad którym czuwali dyrektor, lekarz Zakładu i higienistka. Jej zadaniem było układanie jadłospisu, obliczając zawartość poszczególnych składników odżywczych oraz zapotrzebowanie kaloryczne dzieci. Przeciętnie dziecko otrzymywało 2600 do 2700 kalorii na dobę. Wielki nacisk w odżywianiu kładziono na dostarczenie organizmom dzieci odpowiedniej ilości witamin. Otrzymywały one dużo jarzyn, które stanowiły jeden z ważnych składników jadłospisu. Pomidory, marchew, szpinak, kapusta wszelkiego rodzaju, a zwłaszcza surowa kapusta kiszona zimą, stanowiły codzienny dodatek do obiadów lub kolacji. Dodatkowo dzieci spożywały dużo jaj, przeciętnie 3 razy w tygodniu, co najmniej po 2 sztuki na osobę. Latem, zwłaszcza w czasie upałów, dzieciom podawano kwaśne mleko. Higienistka kontrolowała codziennie jakość produktów spożywczych i przygotowanych potraw.

Wielką uwagę zwracano także na higienę osobistą wychowanków. Dzieci kąpały się 2 razy w tygodniu, codziennie myły się do połowy, bieliznę osobistą zmieniały co tydzień, a pościelową co 3 tygodnie. Higienistka przeprowadzała pogadanki na tematy związane ze zdrowiem i higieną człowieka. Warto podkreślić, że Zakład posiadał własny szpitalik, który mieścił się w kompleksie internatu chłopców, był jednakże od internatu zupełnie oddzielony. Posiadał trzy przestrzenne sale dla chorych, gabinet lekarza, pokój na naświetlanie lampą kwarcową i soluxem, kuchnię, toalety i łazienki oraz pokój dla higienistki i dla służącej²⁷.

²⁷ M. Przewalanka, *Opieka higieniczno-lekarska nad wychowankami tutejszego zakładu za okres od kwietnia 1935 r. do końca czerwca 1936 r.*, „Rocznik Śląskiego Zakładu dla Głuchoniemych w Lublińcu” 1937, R. 1, s. 72-75.

W zakładach specjalnych zwracano także uwagę na formy spędzania czasu wolnego. Starano się, by zajęcia były dla dzieci atrakcyjne, wynikały z ich zainteresowań oraz wpływały na ich ogólny rozwój. Dla przykładu w Zakładzie dla Ciemnych we Lwowie zauważono, że kontakt szkoły z rodzicami wychowanków był luźny i niezwykle utrudniony. Większość rodziców i opiekunów była niejednokrotnie w trudnej sytuacji materialnej, nie mogła więc zapewnić dzieciom właściwych warunków rozwoju. Niestety, często nie wykazywali też większego zainteresowania osiągnięciami szkolnymi swoich dzieci. Dlatego też duży wysiłek grona pedagogicznego Zakładu skierowany był na działalność pozadydaktyczną i wychowawczą. Wiele uwagi poświęcono wychowaniu fizycznemu uczniów. W placówce tej uczniowie wykazywali duże zainteresowanie sportem pływackim. Znaczące osiągnięcia wychowanków w tej dziedzinie sprawiły, że podpisano porozumienie z Miejskim Ośrodkiem Wychowania Fizycznego, na podstawie którego uczniowie mogli korzystać z kąpieliska i nauki pływania na Żelaznej Wodzie. Dzięki temu bardzo aktywnie działało Kółko Sportowe, istniejące w placówce od września 1925 roku. W wychowankach wyrabiano także umiejętność oszczędzania. Praktykowano zasadę przekazywania uczniom 10% zysku osiągniętego ze sprzedaży wyrobów warsztatowych. Tak zarobione pieniądze składano na książeczkach oszczędnościowych wychowanków i wypłacano po ukończeniu nauki zakładowej. Aby móc sprzedawać własne wyroby młodzież założyła i prowadziła kramik uczniowski pod opieką jednej z wychowawczyń.

Inną inicjatywą było tworzenie i prowadzenie kół zainteresowań. Dla przykładu Kółko Miłośników Przyrody, do którego należały dzieci klas II, III, IV uzupełniało i rozszerzało zakres poznawania zjawisk przyrodniczych. Realizowano to poprzez: pogadanki przyrodnicze, lekturę o treści związane z przyrodą, wycieczki do ogrodów, parku, do lasu, do wzorowo prowadzonego zakładu ogrodniczego, uprawę ogródka warzywnego i kwiatowego, hodowlę kwiatów pokojowych, plantację wikliny koszykarskiej. W Zakładzie działało także Kółko Dramatyczne, gdzie uczniowie przygotowali i odegrali wiele sztuk podczas uroczystości szkolnych. Warto dodać, że w placówce działało Kółko Esperantystów, prowadzone przez jedną z nauczycielek. Do pracy tego Kółka przykładano dużą uwagę, poszerzało ono zakres wykształcenia dzieci niewidomych. W codziennym życiu niewidomych znajomość tego języka mogła odegrać ogromne znaczenie. Spośród języków

obcych esperanto był dla niewidomych językiem łatwym do opanowania. Do Kółka należały dzieci z klasy II, III, IV i VI. Lekcje języka odbywały się raz w tygodniu. W Zakładzie działało także Koło Zabawowe. Jego celem było urządzenie zabaw w dni świąteczne, organizowanie gier towarzyskich, a także poznawanie zasad dobrego zachowania w towarzystwie. Dzieci chętnie uczestniczyły w pracach zespołu, wykazywały dużo pomysłowości w organizowaniu zabaw. Dziewczynki własnoręcznie wykonywały kostiumy z bibuły, zaś chłopcy utworzyli orkiestrę taneczną, grając na fortepianie, skrzypcach i wiolonczeli. Ważną rolę we wspieraniu procesu dydaktycznego odgrywała biblioteka, gdzie dzieci mogły codziennie wypożyczać książki. Warto dodać, że biblioteka w roku szkolnym 1932/33 liczyła 111 dzieł pisanych systemem Braille'a w 303 tomach oraz 429 egzemplarzy miesięcznika „Zbiór Braille'a”²⁸.

W Pomorskim Krajowym Zakładzie dla Głuchoniemych w Wejherowie w pierwszych latach pracy placówki panowała bardzo surowa dyscyplina. Uczniów obowiązywał jednolity ubiór. W czasie przerw niedozwolone były swobodne zabawy, obowiązywało chodzenie w szyku parami pod nadzorem nauczyciela. Uczniowie nie mogli także opuszczać placówki bez specjalnego zezwolenia. Z czasem, po zmianie na stanowisku dyrektora, nastąpiło stopniowe łagodzenie dotychczasowych zasad. Wprowadzono zabawy na świeżym powietrzu, pozwolono na dowolny ubiór, chłopcom zezwolono na zabawy z piłką, także grę w piłkę nożną, umożliwiono dzieciom częstsze wyjścia do miasta. Wraz ze złagodzeniem rygoru ożywiła się aktywność wychowanków. Niebawem zorganizowano drużynę piłki nożnej, która mierzyła się z innymi drużynami szkolnymi. Aktywnie działało kółko sceniczne, które występowało przy okazji różnych uroczystości. Co ciekawe występy uczniów organizowano nie tylko w „auli” zbudowanej na te potrzeby w internacie dziewcząt, ale także w publicznej sali w Wejherowie. Często organizowano także wystawy wyrobów wychowanków, które cieszyły się dużym zainteresowaniem mieszkańców miasta. Ponadto w szkole rozpoczęła działalność drużyna harcerska, która cieszyła się dużym zainteresowaniem wychowanków. Ważnym

²⁸ M. Pękowska, *Organizacja i działalność dydaktyczna Zakładu dla Ciemnych...*, s. 58-59.

wydarzeniem dla życia placówki było założenie i redagowanie od 1933 roku gazetki szkolnej pod tytułem „Gazetka Szkolna Wychowanków Szkoły dla Głuchoniemych w Wejherowie”. Uczniowie wydawali w ciągu roku 4 numery gazetki. Niestety wydawano ją tylko przez trzy lata. Do gazetki materiały przygotowywali sami wychowankowie, a publikowana była czcionkami Drukarni Zakładu Wychowawczego w Wejherowie²⁹.

Bardzo ciekawą inicjatywę realizowano w Śląskim Zakładzie dla Głuchoniemych w Lublińcu. Zakład położony był w lesie z dala od ludzi, co sprawiało, że dzieci nie miały bezpośredniego kontaktu z życiem i jego różnymi przejawami. Ten brak szkoła musiała kompensować przy pomocy różnych wycieczek, na które w rozkładzie lekcji w roku szkolnym 1935/36 przeznaczono tygodniowo 3 lekcje. Klasy V, VI i VII udały się na dalszą wycieczkę do Warszawy. Klasy V, VI i VII zapoczątkowały eksperyment tzw. klas zamiennych.

Mysł zamiany klas między szkołami różnych środowisk została po raz pierwszy zrealizowana na terenie szkolnictwa specjalnego dla głuchoniemych przez Śląski Zakład dla Głuchoniemych w Lublińcu i Instytut Głuchoniemych w Warszawie. Z inicjatywy dyrektora Zakładu lublinieckiego, dr. K. Głogowskiego i przy chętej współpracy dyrektora Instytutu warszawskiego, doszła do skutku zamiana dwu klas lublinieckich (VI i VII razem 23 dzieci wraz z 2 opiekunami) z dwiema klasami warszawskimi (VIa i VIb razem 23 dzieci i 2 opiekunami). Wycieczka, której czas trwania obliczono początkowo na okres 2 tygodni, została z różnych powodów ograniczona do 8 dni, wraz z podróżą. Odbyła się ona w dniach od 23 do 30 maja 1936 roku. Jej przebieg był następujący:

- sobota, 23 maja: o godz. 5.30 wyjazd z Lublińca do Częstochowy, gdzie miało miejsce spotkanie się z klasami warszawskimi. Spowiedź i komunia św. na Jasnej Górze i zwiedzanie klasztoru. O godz. 13 odjazd do Warszawy. Po rozlokowaniu i kolacji w Państwowym Instytucie Głuchoniemych nastąpiły wspólnie z tamtejszą młodzieżą zawody sportowe w siatkówkę i piłkę nożną;
- niedziela, 24 maja: rano nabożeństwo szkolne, po czym zwiedzanie Belwederu, Parku w Łazienkach i Pałacu Królewskiego.

²⁹ M. Pękowska, *Pomorski Krajowy Zakład dla Głuchoniemych...*, s. 47-51.

Po południu podróż statkiem Wisłą do Młocin i powrót do Instytutu o godz. 20;

- poniedziałek, 25 maja: przed południem zwiedzanie Zamku Królewskiego, katedry św. Jana, Starego Miasta. Główne ulice śródmieścia, gmachy i pomniki. Grób Nieznanego Żołnierza. sala zebrań Towarzystwa Głuchoniemych (dawniejsza Szkoła Głuchoniemych), Miejska Szkoła Specjalna dla głuchoniemych. Po południu pogadanka – nauka w szkole;
- wtorek, 26 maja: od godz. 8 do 10 rano nauka w szkole, po czym wycieczka do Ogrodu Zoologicznego. Praga. Cerkiew prawosławna na Pradze. Po południu 1 godzina nauki, po czym wycieczka do kina na film *Nasze słońeczko*;
- środa, 27 maja: od godz. 8 do 9 nauka w szkole, następnie wycieczka do Cytadeli pod krzyż Traugutta, a dalej przez Żoliborz na Powązki do grobów Zasłużonych: grób Żwirki i Wigury, grób p. Prezydentowej Mościckiej. Wieczorem w Operze balet *Wesele w Ojcowie*;
- czwartek, 28 maja: od godz. 8 do 10 nauka, potem wycieczka na Most Poniatowskiego, zwiedzanie Parku Paderewskiego, Muzeum Wojskowego. Po południu: kino wspólne z dziećmi warszawskimi z okazji Dnia Dziecka;
- piątek, 29 maja: zwiedzenie klasy eksperymentalnej w Państwowym Instytucie Głuchoniemych, następnie wycieczka na lotnisko Aeroklubu Warszawskiego. Obserwacja startu i lądowania samolotów. Po południu zwiedzanie muzeum „Zachęta”;
- sobota, 30 maja: zwiedzanie dużego składu Braci Jabłkowskich. Wyjazd z Warszawy do Lublińca o godz. 12. Powrót do Lublińca o godzinie 23.30.

Pracownicy Zakładu w Lublińcu podkreślali serdeczne przyjęcie, z jakim wycieczka spotkała się w warszawskim Instytucie Głuchoniemych oraz koleżeńską pomoc w organizowaniu i ułatwianiu wycieczek przez tamtejsze grono nauczycielskie. Mieszkając w Instytucie Głuchoniemych, młodzież miała takie same warunki życia, jak w zakładzie macierzystym: wygodne noclegi, obfite i zdrowe wyżywienie, pomoc lekarską na miejscu, ogród, boiska i sprzęt sportowy do zabawy w gronie nowych kolegów i koleżanek. Inicjatywę bardzo wysoko oceniło grono pedagogiczne obu placówek, uznając, że takie

przedsięwzięcia dają bardzo duże korzyści tak pod względem nauki, jak i rozrywki³⁰.

Przedstawione dane w pewnym stopniu ilustrują warunki, w jakich przebywały dzieci z niepełnosprawnościami, uczące się w zakładach specjalnych. Prezentowane, przykładowe placówki dokładały wszelkich starań, by zapewnić dzieciom godziwe warunki pobytu. Dbały o ich stan zdrowia, zapewniały całodobową opiekę, a także starały się w sposób atrakcyjny organizować ich czas wolny. Ich starania ograniczały zapewne warunki finansowe i ogólna, trudna sytuacja niepodległego państwa. Jednak można uznać, że wypracowały pewien wzór, do którego powinny dostosowywać się pokrewne placówki. Badania nad dziejami poszczególnych szkół i zakładów specjalnych okresu międzywojennego nie są wyczerpujące. Dalsze poszukiwania pozwolą zapewne na uzupełnienie informacji w zakresie poruszanych tu zagadnień.

³⁰ H. Cembrzyńska, *Sprawozdanie z wycieczki do Warszawy na podstawie tzw. klas zamiennych*, „Rocznik Śląskiego Zakładu dla Głuchoniemych w Lublińcu” 1937, R. I, s. 80-81.

Agnieszka Suplicka

ORCID: 0000-0002-7107-0327

DOI: 10.15290/dhmgz.02.2022.21

Główne kierunki pomocy dzieciom i młodzieży w Polsce międzywojennej na przykładzie działalności Stowarzyszenia Rodzina Kolejowa

Main Directions of Helping Children and Youth in Poland in the Interwar Period; based on the Example of the Activity of the Railway Family Association

STRESZCZENIE: Celem artykułu jest próba zaprezentowania problematyki, dotyczącej działalności samopomocowej na rzecz dzieci i młodzieży w Polsce międzywojnami, podejmowanej przez Stowarzyszenie Rodzina Kolejowa. Szczególnie ważnym problemem badawczym okazało się określenie kierunków pomocy udzielanej przez kolejarzy, którym, oprócz pracy zawodowej na kolei, przypisywano również aktywne angażowanie się w działalność społeczną.

Artykuł ma aspekt poznawczo-historyczny i oparty jest na źródłach drukowanych, w tym na statutach, protokołach i sprawozdaniach, artykułach opublikowanych w okresie międzywojennym nawiązujących do badanego zagadnienia oraz na opracowaniach współczesnych. Przeprowadzona analiza źródeł pozwoliła na zaprezentowanie przykładów działań na rzecz dzieci i młodzieży podejmowanych przez Stowarzyszenie w okresie międzywojennym. Ujęto je w główne kierunki pomocy: opiekuńczo-wychowawczej, oświatowo-kulturalnej, socjalno-bytowej i zdrowotno-rekreacyjnej. Stanowią one potwierdzenie, iż pracownicy tej grupy zawodowej pełnili ważną rolę wspierając najmłodszych przedstawicieli społeczeństwa.

SŁOWA KLUCZOWE: pomoc dzieciom i młodzieży, działania samopomocowe, Stowarzyszenie Rodzina Kolejowa, II Rzeczypospolita

ABSTRACT: The aim of the article is an attempt to present the issues concerning self-help activities for children and youth in Poland between the wars undertaken by the Railway Family Association. A particularly important research problem turned out to be the determination of the directions of assistance provided by railwaymen, who, apart from their professional work on the railroad, were also credited with actively engaging in social activities.

The article has a cognitive and historical aspect and is based on printed sources, including statutes and reports, articles published in the interwar period referring to the issue under study, and on contemporary studies. The analysis of the sources made it possible to show examples of activities undertaken by the association for children and youth in the interwar period, which were included in the main areas of assistance: care and education, educational and cultural, social and living, as well as health and recreation. They confirm that employees of this professional group played an important role in supporting the youngest members of society.

KEYWORDS: helping children and youth, self-help activities, association, Railway Family, Second Republic of Poland

Wprowadzenie

Jednym z ważniejszych kierunków po odzyskaniu przez Polskę niepodległości było stworzenie podstaw do odbudowy systemu opieki nad dziećmi i młodzieżą. Niełatwa jednak sytuacja oświatowa, gospodarcza i społeczna ograniczały ich prawidłowy i szybki rozwój. Trudne warunki ekonomiczne przyczyniały się do złej kondycji polskich rodzin również pod względem opiekuńczym i wychowawczym.

W Polsce międzywojennej bieda i głód szerzyły się na każdym rogu. Większość wiejskich dzieci mieszkała w małych, wilgotnych i ciemnych izbach. Na niewielkim metrażu musiało pomieścić się wiele osób, a nawet zwierzęta. Powszechnym problemem był brak butów i ubrań. Wymuszało to konieczność dzielenia się nimi z rodzeństwem i ograniczało możliwość wychodzenia z domu. Poważnym problemem było niedożywienie, a czasami wręcz głodowanie. Dużo wiejskich dzieci umierało w pierwszych latach życia, ponieważ panowała bieda

i brakowało pieniędzy na leczenie¹. Podobnie z fatalnymi warunkami mieszkaniowymi zmagaly się dzieci z rodzin robotniczych. Zamieszkiwały w przeludnionych pomieszczeniach, gdzie na jedną izbę w dzielnicach robotniczych przypadało nawet po 6-8 osób². Zazwyczaj mieszkano w rodzinach trzypokoleniowych, często tylko jedna osoba była żywicielem, pracującym dorywczo³. Problemem były nie tylko ciasne mieszkania, ale często brak własnego miejsca do spania, brak oświetlenia i ogrzewania, przeciążenie pracą i niedożywienie⁴.

Trudności mieszkaniowe i higieniczne niekorzystnie odbijały się na zdrowiu i przyczyniały się do rozprzestrzeniania się przewlekłych oraz zakaźnych chorób u dzieci. Choroby, które wówczas dotykały dzieci, określano mianem schorzeń wieku przedszkolnego i szkolnego, ale też nazywano chorobami społecznymi i zakaźnymi. Wśród tych ostatnich wymienić można płonicę, krztusiec, błonicę a także jaglicę. Wiele z nich chorowało na anemię i odrę, ponad 80% dzieci miało próchnicę zębów. Nieletni chorowali także na różne postacie tyfusu – plamisty, powrotny i brzuszny. Znany był też alkoholizm dziecięcy. Krzywica, niedożywienie, choroby wymagające intensywnego leczenia były wtedy powszechne. Najmocniej odczuwalna wśród dzieci oraz młodzieży była epidemia gruźlicy. Według sprawozdania z 1927 roku zachorowalność na gruźlicę skutkowałą śmiercią od 20%-30% dzieci i młodzieży. Inną poważną chorobą, której epidemia pogrążała ludność II Rzeczypospolitej był dur plamisty, przenoszony przez wszy. Mieszkanie w ciasnych, często jednoizbowych mieszkaniach znacząco wpływało na szybkie rozprzestrzenianie się tych schorzeń⁵.

¹ S. Studencki, *Wygląd zewnętrzny dziecka wiejskiego*, [w:] M. Librachowa (red.), *Dziecko wsi polskiej: próba charakterystyki*, Warszawa 1934, s. 28.

² J. Kобрzyński, *Materiały I Kongresu Mieszkaniowego*, „Opiekun Społeczny” 1938, nr 2, s. 19.

³ A. Samsel, *Rodziny potrzebujące wsparcia w II Rzeczypospolitej – jakość życia, realizacja podstawowych funkcji, opieka społeczna*, „Wychowanie w Rodzinie” 2013, t. 8, nr 1, s. 242.

⁴ J. Szollówna, *Przyczynek do zagadnienia. Wpływ warunków życia dziecka na wykonywanie obowiązku szkolnego*, „Praca Szkolna” 1931, nr 6, s. 161.

⁵ M. Balcerek, *Rozwój opieki nad dzieckiem w Polsce w latach 1918–1939*, Warszawa 1978, s. 196, 217; Ł. Kabzińska, K. Kabziński, *Wybrane aspekty zagrożonego dzieciństwa w dwudziestoleciu międzywojennym*, „Warmińsko Mazurski Kwartalnik Naukowy. Nauki Społeczne” 2012, nr 4(4), s. 18; A. Felchner, *Rodzina w II Rzeczypospolitej – jej główne zagrożenia ze strony chorób*, „Medycyna Nowożytna” 2019, t. 25, z. 1, s. 112, 114-115.

W ogromie potrzeb państwo zmierzało do poprawy ogólnych warunków życia dzieci oraz organizowania im opieki społecznej, która miała na celu nie tylko zaspokojenie godnych warunków bytu i wyrównywania szans, ale również niesienie pomocy najbardziej potrzebującym.

Kluczową rolę odegrała Rada Główna Opiekuńcza koordynująca akcję pomocową, której obowiązki już w 1920 roku przejęło Ministerstwo Pracy i Opieki Społecznej. Za najważniejszy krok w unormowaniu pomocy społecznej państwa należy uznać zapisy w Konstytucji marcowej, w której podkreślano, że „dzieci bez dostatecznej opieki rodzicielskiej, zaniedbane pod względem wychowawczym – mają prawo do opieki i pomocy państwa”⁶.

Dnia 16 sierpnia 1923 r. rząd uchwalił pierwszą Ustawę o opiece społecznej. Ustawa określała główne zadania państwa, którego celem było „zaspakajanie ze środków publicznych niezbędnych potrzeb życiowych tych osób, którzy trwale lub chwilowo własnymi środkami materialnymi lub własną pracą uczynić tego nie mogą”. Opieką społeczną ze środków publicznych objęto niemowlęta, dzieci i młodzież, a zwłaszcza sieroty, półsieroty, dzieci zaniedbane, opuszczone, przestępne oraz zagrożone przez wpływy otoczenia. Podjęto także walkę z żebractwem, włóczęgostwem, nierządem i alkoholizmem⁷.

W ogromie potrzeb i licznych trudności zaczęły kształtować się w państwie struktury, powstawać organizacje, fundacje, towarzystwa, komitety, poradnie, instytucje i zakłady, które pomagały i pełniły nadzór nad nieletnimi i ich opiekunami. Bardzo ważną rolę w poprawie warunków opieki i warunków życia dzieci odegrały stacje opieki, ośrodki zdrowia, zakłady opiekuńczo-wychowawcze, zakłady opieki całkowitej i częściowej, zamknięte i półotwarte, leczniczo-wychowawcze, m.in.: ogródki jordanowskie, punkty dożywiania, świetlice, kolonie i półkolonie, bursy, internaty, ogniska, ochronki⁸.

⁶ Ustawa z dnia 17 marca 1921 r.– Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, Dz.U. 1921 nr 44, poz. 267, art. 103.

⁷ Ustawa z dnia 16 sierpnia 1923 r. o opiece społecznej, Dz.U. 1923 nr 92, poz. 726.

⁸ Pisali na ten temat m.in.: E. Bartkowiak, *Ochrona macierzyństwa i opieka nad niemowlętami w II Rzeczypospolitej w świetle wybranych czasopism branżowych*, „Wychowanie w Rodzinie” 2018, t. 18, nr 2; Eadem, *Sierocińce zakonne w Drugiej Rzeczypospolitej. Z badań nad dziejami opieki zastępczej (pozaro-*

Działalność Stowarzyszenia Rodzina Kolejowa

W okresie międzywojennym starano się niwelować braki i zaniedbania, poprawiać położenie najmłodszych członków społeczeństwa we wszystkich obszarach ich życia. Wymagało to jednak nie tylko wyężonych działań, ale także nakładów finansowych. Dlatego też jedną z form wspierania państwa w rozwiązywaniu problemów okazała się działalność społeczna i samopomocowa oparta na organizacyjnych formach zrzeszania się. Dzięki temu obywatele mogli realizować swoje cele społeczne, gospodarcze, polityczne, oświatowe, kulturalne, czy zawodowe angażując się w inicjatywy związków, organizacji, klubów, spółdzielni, czy stowarzyszeń⁹. Szerokie możliwości działania tych

dzinnej) w Polsce, „Wychowanie w Rodzinie” 2011, t. 2; E. Bojanowska, J. Krzyszkowski, *Pomoc społeczna: od opieki do pomocy*, [w:] E. Bojanowska, M. Grewiński, M. Rymsza, G. Uścińska (red.), *Stulecie polskiej pomocy społecznej 1918-2018*, Warszawa 2018; M. Brenk, K. Chaczko, R. Płasek, *100 lat systemu pomocy społecznej w Polsce*, „Biuletyn Historii Wychowania” 2018, nr 39, s. 151-170; E. Brodacka-Adamowicz, *Opieka nad dzieckiem w Polsce w okresie dwudziestolecia międzywojennego*, [w:] A. Roguska, M. Danielak-Chomać, B. Kulig (red.), *Rodzinne formy opieki zastępczej. Teoria i praktyka*, Warszawa–Siedlce 2011; P. Grata, *Polityka społeczna Drugiej Rzeczypospolitej*, Rzeszów 2013; K. Jonscher, *Organizacja Opieki nad Matką i Niemowlęciem*, „Opieka nad Dzieckiem: Czasopismo poświęcone ochronie macierzyństwa, opiece nad dziećmi i młodzieżą”, 1926, nr 6-7; Cz. Kępski, *Dziecko sieroce i opieka nad nim w Polsce w okresie międzywojennym*, Lublin 1991; J. Sosnowska, *Opieka nad dzieckiem w Polsce międzywojennej*, Łódź 2021; A. Suplicka, *Inicjatywy Rodziny Kolejowej w zakresie opieki nad dziećmi w wieku przedszkolnym w II Rzeczypospolitej*, „Przegląd Pedagogiczny” 2021, nr 1, s. 179-192; I. Szczepaniak-Wiecha, *System opieki nad dzieckiem opuszczonym w Polsce (1900–1939) – wybrane aspekty. Rozwój rodzinnych form opieki*, [w:] A. Małek, S. Krystyna, I. Szczepaniak-Wiecha (red.), *Z zagadnień historii pracy socjalnej w Polsce i w świecie*, Kraków 2006; K. Szymczyk, *Opieka społeczna nad dzieckiem w Piotrkowie Trybunalskim w okresie Drugiej Rzeczypospolitej 1918–1939. Kontekst ogólnopolski*, Piotrków Trybunalski 2017; U. Wróblewska, *Stacje Opieki nad Matką i Dzieckiem jako jedna z form działalności Polskiego Komitetu Opieki nad Dzieckiem w II Rzeczypospolitej*, [w:] E.J. Kryńska, A. Suplicka, U. Wróblewska (red.), *Dziecko w historii – w kręgu kultury chrześcijańskiej*, Białystok 2017; U. Wróblewska, *Wychowanie przedszkolne w Drugiej Rzeczypospolitej. Między teorią, praktyką a niedocenionym dziedzictwem pedagogicznym*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici” 2021, nr 1, s. 13-36.

⁹ S. Kantyka, *Stowarzyszenia w ustroju społeczno-politycznym Polski w latach 1918–1939. Studium historyczno-politologiczno-prawne*, Katowice 2013, s. 12

ostatnich stwarzały przepisy prawne. Możliwość zawiązywania stowarzyszenia gwarantowała Konstytucja z 17 marca 1921 r.¹⁰ oraz Rozporządzenie Prezydenta Rzeczypospolitej – Prawo o stowarzyszeniach z dnia 27 października 1932 r.¹¹, do którego wydano Rozporządzenie Ministra Spraw Wewnętrznych z 10 grudnia 1932 r. o rejestracji stowarzyszeń¹².

Jednym ze stowarzyszeń działającym w okresie międzywojennym, które podjęło działania samopomocowe było Stowarzyszenie Rodzina Kolejowa. Działalność Stowarzyszenia kierowano przeważnie do własnego środowiska i organizowano najczęściej w większych skupiskach pracowników tej branży. Stowarzyszenie działało na terenie całego kraju od 1934 roku¹³ i zrzeszało większość pracowników kolei, jednej z najliczniejszych grup zawodowych w Polsce¹⁴. W celu pozyskania środków finansowych, które uskuteczniały wielokierunkową aktywność Stowarzyszenia, kolejarze utworzyli własny „Fundusz Rodziny Kolejowej”, na który członkowie dokonywali wpłat w wysokości 1% miesięcznych poborów. Pieniądze na funkcjonowanie Stowarzyszenia pozyskiwano dodatkowo z subwencji Ministerstwa Komunikacji, z ofiar i subsydiów, z dochodów niestałych z instytucji i nieruchomości założonych przez organizację oraz odsetek¹⁵.

W okresie międzywojennym Stowarzyszenie Rodzina Kolejowa było jedną z licznych inicjatywach o charakterze społecznym, w których kolejarze zaznaczyli swoją aktywność. Angażowali się w inicjatywy o zasięgu lokalnym jak i ogólnokrajowym, doraźne i długoterminowe,

¹⁰ Ustawa z dnia 17 marca 1921 r.– Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, Dz.U. 1921 nr 44, poz. 267, art. 108.

¹¹ Rozporządzenie Prezydenta Rzeczypospolitej z dnia 27 października 1932 r. – Prawo o stowarzyszeniach, Dz.U. 1932 nr 94, poz. 808.

¹² Rozporządzenie Ministra Spraw Wewnętrznych z dnia 10 grudnia 1932 r. o rejestracji stowarzyszeń, Dz.U. 1932 nr 116, poz. 963.

¹³ Już na początku lat trzydziestych powstawały odziały regionalne Rodziny Kolejowej. Przykład stanowi „Pomorska Rodzina Kolejowa” zarejestrowana w 1932 roku; *Rodzina Kolejowa*, „Głos Kolejowca” 1934, nr 11, s. 1.

¹⁴ K. Dagnan, *Pracownicze związki zawodowe w Polsce w r. 1921*, „Praca i Opieka Społeczna” 1922, z. 1, s. 55-56; S. Faecher, S. Peters, *20-lecie Komunikacji w Polsce Odrodzonej*, Kraków 1939, s. 221-282; Kolejarze wykazywali aktywność również w innych stowarzyszeniach. Por. A. Suplićka, *Aktywność społeczna stowarzyszeń kolejarzy w Polsce międzywojennej*, „Kultura i Edukacja” 2022, nr 2.

¹⁵ Statut Stowarzyszenia Rodzina Kolejowa, 1934, s. 16.

które często obierały za cel poprawę warunków ich życia oraz zaspokojenia potrzeb indywidualnych i zbiorowych. Odnosiły się one głównie do spraw bytowych i gospodarczych, wychowania, rozwoju oświaty i kultury, pracy twórczej, rozrywki, wypoczynku i zdrowia¹⁶. Potwierdzenie znajdujemy w Statucie Stowarzyszenia z 1934, w którym czytamy, że Stowarzyszenie miało na celu:

- „a) opiekę nad zdrowiem członków i ich najbliższej rodziny,
- b) opiekę wychowawczą nad dzieckiem,
- c) działalność kulturalno-oświatową i wychowywanie fizyczne młodzieży,
- d) udzielanie członkom pomocy ekonomicznej i moralnej”¹⁷.

Już rok później w sprawozdaniu z działalności Zarządu Okręgu Poznańskiego Rodziny Kolejowej dowiadujemy się, że w przypadku najmłodszych główne działania pomocowe obejmowały zakładanie placówek o charakterze edukacyjnym i kulturalnym, pomoc materialną oraz opiekę nad utrzymaniem i poprawą stanu ich zdrowia¹⁸.

Widzimy więc, że oprócz inicjatyw na rzecz członków, czyli osób dorosłych, zadania wyznaczone przez Rodzinę Kolejową obejmowały również inicjatywy pomocowe na rzecz dzieci kolejarzy. Na potrzeby niniejszego artykułu ujęto je w następujące kierunki pomocy: opiekuńczo-wychowawczą, oświatowo-kulturalną, socjalno-bytową, zdrowotno-rekreacyjną.

Inicjatywy podejmowane przez Stowarzyszenie przybierały różnorodne formy i nie da się zaznaczyć „sztywnych” granic pomiędzy tymi obszarami.

Kierunki pomocy

W obszarze pomocy opiekuńczo-wychowawczej należy wymienić przedszkola, zakłady wychowawcze oraz drużyny harcerskie.

Przedszkola prowadzone przez Stowarzyszenie były placówkami prywatnymi. Uczęszczały do nich dzieci od trzech do siedmiu lat.

¹⁶ Z. Narski, *Zarys wiedzy o stowarzyszeniach*, Toruń 1997, s. 9.

¹⁷ Statut Stowarzyszenia Rodzina Kolejowa, 1934, s. 9-10.

¹⁸ Sprawozdanie z działalności Zarządu Okręgu Poznańskiego Rodziny Kolejowej, Toruń 1935, s. 5.

Liczba dzieci w oddziale nie mogła przekraczać 40, przy większej tworzono oddział dodatkowy. Podczas zapisów, które odbywały się na początku roku szkolnego, pierwszeństwo miały dzieci pracowników kolejowych. W przypadku, gdy do placówki zgłosiła się niewystarczająca liczba takich dzieci, dodatkowo rekrutowano dzieci z innych rodzin. Do placówek przyjmowano przede wszystkim dzieci pozbawione odpowiedniej opieki domowej. Od rodziców wymagano jednak dbałości o to, aby dzieci uczęszczające do przedszkola były porządnie umyte, uczesane i czysto ubrane¹⁹.

Opłata za uczęszczanie do przedszkoli dzieci członków Rodziny Kolejowej wraz z dożywianiem wynosiła najczęściej od 1 zł do 8 zł miesięcznie²⁰. Duża liczba dzieci członków słabo sytuowanych finansowo korzystała z daleko idących ulg, a dzieci wyjątkowo biedne oraz sieroty i półsieroty były zwalniane z opłat. Przedszkola zapewniały opiekę, niwelowały braki wychowania domowego, a przede wszystkim wyrównywały szanse dzieci przed podjęciem nauki szkolnej. Przedszkola Stowarzyszenia Rodziny Kolejowej podlegały państwowym władzom szkolnym, a bezpośredni nadzór nad placówkami sprawował Kurator Okręgu Szkolnego właściwy dla siedziby przedszkola²¹.

Podopieczni przebywali w przedszkolu od godz. 8 do 14, możliwe też było pozostawienie dziecka dłużej. W przedszkolach dbano o czystość i porządek pomieszczeń i wszechstronny rozwój podopiecznych. Istotnym elementem w działalności przedszkoli było wydanie raz dziennie posiłków. Opiekę lekarską nad tymi placówkami sprawowali nieodpłatnie lekarze kolejowi, którzy wizytowali je, przeprowadzali okresowe badania, udzielali pomocy w nagłych wypadkach²². Przedszkola zakładano najczęściej w miejscowościach, które były

¹⁹ Instrukcja dla przedszkoli Rodziny Kolejowej, Warszawa 1935, s. 10, 12.

²⁰ Sprawozdanie z działalności za rok 1937, Warszawa 1938, s. 18.

²¹ Instrukcja dla przedszkoli Rodziny Kolejowej, Warszawa 1935, s. 17.

²² Sprawozdanie z działalności za rok 1937, Warszawa 1938, s. 17; Sprawozdanie z działalności Zarządu Okręgu Poznańskiego Rodziny Kolejowej za czas 19 V 1934 r. do 31 XII 1935 r., [b.r.], s. 7; Sprawozdanie z działalności Zarządu Okręgu Poznańskiego Rodziny Kolejowej za czas 19 V 1934 r. do 31 XII 1935 r., [b.r.], s. 7; Rodzina Kolejowa Zarząd Okręgu Warszawskiego. Sprawozdanie z działalności za rok 1937, Warszawa 1938, s. 18.

większym skupiskiem zamieszkałym przez kolejarzy oraz tam, gdzie zebrala się dostatecznie duża grupa dzieci w wieku przedszkolnym.

W 1930 roku powstało w Chełmie przedszkole koedukacyjne Rodziny Kolejowej, działające przy ul. Bohdanowicza 2. Zajęcia w placówce prowadzone były przez sześć dni w tygodniu w godzinach od 9.00 do 14.00. Środki finansowe na działalność ochronki pochodziły ze składek członkowskich. Zakładem kierowała Stanisława Bogdańska²³.

Stowarzyszenie było również założycielem trzech zakładów wychowawczych. Należały do nich: Zakład Wychowawczy Rodziny Kolejowej w Aleksandrowie Kujawskim, Zakład Wychowawczy Rodziny Kolejowej w Maczkach oraz Zakład Wychowawczy w Przemyślu. Wszystkie były przeznaczone dla sierot po zmarłych kolejarzach. Ośrodek w Aleksandrowie Kujawskim przeznaczony był dla 50 dziewcząt, z kolei w dwóch pozostałych mogli przebywać chłopcy.



Fot. 1. Podopieczni Zakładu Wychowawczego Rodziny Kolejowej w Maczkach (wrzesień 1938 rok)

Źródło: Narodowe Archiwum Cyfrowe, Sygnatura: 1-G-905.

²³ P. Kiernikowski, *Miasto Chełm w okresie międzywojennym (1918–1939)*, Chełm 2007, s. 174-175.

Pod opieką Rodziny Kolejowej w okręgu pomorskim w Toruniu znajdowało się w 1938 roku 21 drużyn harcerskich, w tym 17 męskich liczących 825 harcerzy, 4 drużyny żeńskie liczące 113 harcerek i 8 gromad zuchów. Każda drużyna posiadała bibliotekę²⁴.

Poczuwając się do obowiązku wzajemnej pomocy kolejarze wychodzili naprzeciw licznym potrzebom. Włączali się w inicjatywy niosące pomoc oświatowo-kulturalną, organizując różne formy spędzania czasu wolnego. Obejmowały one zakładanie świetlic, bibliotek, ognisk oraz klubów. Kolejarze urządzali zabawy karnawałowe i choinkowe, wystawy, koncerty i odczyty. Z inicjatywy pracowników kolejowych powoływano koła amatorskie, muzyczne, kluby sportowe, czy też specjalne ogniska wyposażone we własną bibliotekę i czytelnię.

W dniu 6 stycznia 1939 roku zarząd koła Rodziny Kolejowej [dalej: RK] w Karsznicach zorganizował dzieciom członów koła w wieku do 14 roku życia gwiazdkową zabawę choinkową. Atrakcją spotkania było wspólne zdjęcie oraz rozdawanie słodyczy.

Staraniem koła RK w Kościerzynie otworzono 25 października 1938 roku świetlicę dla dzieci kolejarzy, które dojeżdżają do szkół w gmachu kolejowym przy ul. Dworcowej. Przeznaczono na nią dwa pokoje, w których młodzież mogła poczekać na odjazd pociągu po zajęciach szkolnych do domu. W świetlicy, która była czynna od godziny 12.30 dzieci otrzymywały codziennie szklankę ciepłego mleka i dwie bułeczki. „Pokoje wyposażono w stoliki, taboretki, obrazy, kałamarze i inny sprzęt niezbędny do odrabiania zadań szkolnych. Nie brak tam również [było – A.S] radia oraz gier towarzyskich”²⁵.

Dnia 30 października 1938 roku w Gdańsku odbyła się ogólnopolska wystawa, na której zaprezentowano ponad 4 tys. eksponatów. Wśród nich znalazły się prace dzieci uczęszczających do ochronek i przedszkoli RK oraz prace członków drużyn harcerskich pozostających pod opieką RK. Wystawa wzbudziła bardzo duże zainteresowanie nie tylko wśród kolejarzy, ale również wśród miejscowej społeczności²⁶.

Z kolei pomoc socjalno-bytowa obejmowała wsparcie materialne dzieciom i sierotom po pracownikach, w tym udzielanie zapomóg

²⁴ Rodzina Kolejowa. Sprawozdanie z działalności za rok 1938, s. 29, 35.

²⁵ Rodzina Kolejowa. Gazeta ścienna Stowarzyszenia Rodzina Kolejowa, rok III, nr 25.

²⁶ Ibidem.

matkom samotnie wychowującym dzieci, zakładanie funduszy zapomogowych, udzielanie porad prawnych, a także organizowanie zbiórek.

Udzielanie zapomóg wdowom i sierotom po pracownikach kolejowych podjął w 1933 roku Zarząd Główny „Pomorskiej Rodziny Kolejowej”. Dodatkowo wydzielił środki na specjalne kredyty na zapomogi lecznicze. Zapomóg udzielano pracownikom w trudnych warunkach materialnych, którzy nie mogli uzyskać pomocy od państwa. Ponadto udzielał zapomóg na leczenie dzieci oraz opłacał koszty pobytu w sanatoriach. W 1933 roku rozpatrzono 450 podań o zapomogi, z czego uwzględniono 295 na łączną kwotę 7573 zł. Wsparcie finansowe otrzymywały dzieci w formie stypendiów. Wspomniany Zarząd w 1933 roku udzieli 6 takich stypendiów 6 sierotom po pracownikach kolejowych na łączną kwotę 1350 zł²⁷.

Z funduszu stypendialnego Zarząd Okręgu w Toruniu w 1938 roku udzielił 28 stypendiów zwrotnych słuchaczom wyższych uczelni i uczniom średnich szkół zawodowych na sumę 5157 zł. Dodatkowo udzieli 75 ustnych oraz 64 pisemnych porad z zakresu prawa cywilnego i administracyjnego²⁸. Dodatkowym wsparciem finansowym w przypadku śmierci rodzica należącego do Stowarzyszenia było otrzymanie świadczenia pieniężnego z funduszu odpraw pośmiertnych²⁹.

Do licznych przedsięwzięć należy dopisać zbiórki pieniędzy, które przeprowadzono na rzecz dzieci. Na przykład w okresie od 3 do 8 grudnia 1938 roku zorganizowano w miastach w całym kraju zbiórkę pieniędzy. Celem zbiórki było urządzenie gwiazdki dla biednych dzieci oraz zakup im ciepłej odzieży³⁰.

Do form pomocy zdrowotno-rekreacyjnej udzielanej przez Stowarzyszenie warto wpisać akcje z zakresu ochrony zdrowia i jego polepszenia. Należały do nich organizowane kolonie, półkolonie, obozy, akcje dożywiania i rozdawnicze, zakładane stołówki, przechodnie i sanatoria.

²⁷ Sprawozdanie z działalności Zarządu Głównego „Pomorskiej Rodziny Kolejowej” za rok 1933, Toruń 1934, s. 4, 9-10.

²⁸ Rodzina Kolejowa. Sprawozdanie z działalności za rok 1938, s. 17.

²⁹ Ibidem, s. 19.

³⁰ Rodzina Kolejowa. Gazeta ścienna Stowarzyszenia Rodzina Kolejowa, rok III, nr 25.

W październiku 1938 roku w Gdyni przy ul. Okrężnej otwarto nowoczesną stołówkę RK³¹. Podobne powstawały w innych miejscowościach.



Fot 2. Stołówka Rodziny Kolejowej w Radomiu

Źródło: Narodowe Archiwum Cyfrowe, Sygnatura: 1-G-901.

Gdy kończył się rok szkolny i akcja dożywiania ustawała, jej miejsce zajmowała akcja letnia, która stanowiła kolejną formę opieki doraźnej. Inną formą poprawy kondycji zdrowotnej najmłodszych były również kolonie i półkolonie letnie, na których systematycznie i racjonalnie odżywiano małych wczasowiczów. Zatem najuboższe dzieci, korzystające w roku szkolnym z akcji dożywiania – latem Stowarzyszenie wysyłało na kolonie i półkolonie.

W 1933 roku Koło I Rodziny Kolejowej w Chełmie zorganizowało sześciotygodniowe półkolonie letnie. Pieniądze na wypoczynek pochodziły m.in. z Zarządu Okręgowego RK. W 1936 roku zarząd Rodziny Kolejowej przygotował dla ubogich dzieci obóz letni w Rabce, Wielkiej Wsi, na Helu i w Bełżcu. Przed wyjazdem uczestników badał lekarz. Dzieci zostały także zaszczepione przeciw błonicy, płonicy i durowi

³¹ Ibidem.

brzusznemu. Kolonie prowadzone były w dwóch turach: od 26 czerwca do 24 lipca i od 26 lipca do 23 sierpnia. Łącznie z nich skorzystało 111 dzieci. Ponadto prowadzono samopomoc koleżeńską³².

W 1935 roku z Okręgu Warszawskiego RK wysłano na kolonie 574 dzieci, w 1936 roku 524, a w 1937 roku 487 dzieci. Najczęściej spędzały wakacje w Aleksandrowie³³. W trakcie kolonii dożywiano dzieci. Pomorska Rodzina Kolejowa zorganizowała np. podczas kolonii letnich w Wielkiej Wsi na Półwyspie Helskim dożywianie dzieci, które odbywało się 4 razy dziennie. Pobyt miesięczny na kolonii zmienił stan fizyczny dzieci nie do poznania. Niektóre z nich w czasie turnusu przybrały na wadze nawet do 4,5 kg³⁴.

Szczególne miejsce w trosce o stan i poprawę zdrowia dzieci kolejarzy zajęła również działalność zakładów leczniczych w Aleksandrowie Kujawskim i Rabce.

Zakład Leczniczy w Aleksandrowie Kujawskim powstał w 1934 roku po przekazaniu budynków Komitetu Organizacyjnego Towarzystwa Kolonii Letnich Pracowników Warszawskiej Dyrekcji PKP na rzecz Rodziny Kolejowej³⁵. W okresie od 28 grudnia 1934 do 14 stycznia 1935 roku Rodzina Kolejowa po raz pierwszy zorganizowała tu zimowe kolonie lecznicze dla dzieci w wieku 9-15 lat. Członkowie Stowarzyszenia za pobyt dziecka płacili 17 zł, a pozostali 36 zł³⁶. Ośrodek dysponował pokojami dwu-, trzy- i czteroosobowymi wyposażonymi w centralne ogrzewanie, nowoczesną instalację wodno-kanalizacyjną, zapewniającą w każdym pokoju zimną i ciepłą wodę. Obok budynku znajdował się park, kort tenisowy, boiska do piłki siatkowej

³² Frankiewicz, *Sprawozdanie z półkolonii letniej Rodziny Kolejowej Koła I-go w Chełmie*, „Kronika Nadbużańska” 1933, R. 4, nr 35 (161), s. 6; *Rodzina Kolejowa w Chełmie*, „Kronika Nadbużańska” 1936, R. 4, nr 33 (159), s. 3.

³³ Protokół Zwyczajnego Walnego Zgromadzenia Warszawskiego Okręgu Stowarzyszenia Rodziny Kolejowej odbytego w dniu 14 czerwca 1938 roku, s. 6.

³⁴ Sprawozdanie z działalności Zarządu Głównego „Pomorskiej Rodziny Kolejowej” za rok 1933, Toruń 1934, s. 8.

³⁵ Już wcześniej organizowało w nim kolonie. W 1923 roku przyjęto – 374, w 1924 – 281, w 1925 – 371, w 1926 – 658, w 1927 – 887 i w kolejnych latach około 700 dziewcząt i chłopców. *Towarzystwo Kolonii Letnich Pracowników Warszawskiej Dyrekcji Kolei Państwowych*, „Lekarz Kolejowy” 1928, nr 1, s. 51-52; *Z Towarzystwa Kolonii Letnich*, „Kolejarz” 1931, nr 11, s. 8.

³⁶ *Kolonie zimowe w Aleksandrowie Kujawskim*, „Kolejarz-Związkowiec” 1934, nr 33, s. 250.

i piłki nożnej oraz ogródek jordanowski. Na wyposażeniu zakładu były m.in.: lampa kadmowa, diatermia, wanny czterokomorowe, szafki ciepłe, soluksy, lampy kwarcowe oraz urządzenia do leczenia systemem hydropatycznym³⁷. Oprócz fizjoterapii stosowano leczenie „fizykalne”, racjonalne odżywianie i lecznicze wodą³⁸. Atrakcją aleksandrowskiej placówki były kąpiele solankowe i kwasowęglowe³⁹.

Ośrodkiem o charakterze leczniczym adresowanym do dzieci był Zakład Leczniczo-Wychowawczy Rodziny Kolejowej w Rabce. Początkowo funkcjonował w przejętym od Komitetu Humanitarnego Kolejowców Okręgu DOKP w Krakowie pensjonacie „Lotos” zlokalizowanym przy ul. Kościuszki 18. Był to dwupiętrowy murowany budynek, z zamieszkiwanym poddaszem, w którym w jednym czasie w 20 pokojach mogło mieszkać około 60 dzieci obojga płci w wieku 5-15 lat⁴⁰. W 1936 roku kolejarze wykupili pensjonat wraz z przylegającym do niego obszernym placem, na którym rozpoczęli budowę nowego ośrodka leczniczo-wychowawczego dla dzieci. Placówka cieszyła się renomą w kraju i za granicą. Zbiórkę pieniędzy na wybudowanie ośrodka przeprowadzili członkowie Rodziny Kolejowej, a specjalną subwencją wspomógł przedsięwzięcie minister komunikacji. Zespół budynków na 160 osób został poświęcony 28 sierpnia 1937 roku. Przed oficjalnym oddaniem do użytku już w czerwcu przyjechało do niego 280 dzieci na pierwszy turnus kolonijny, a do lipca było leczonych 816 dzieci⁴¹. W 1938 roku protektorat nad zakładem objęła Aleksandra Piłsudska. Zakład przyjmował dzieci

w okresie rekonwalescencji, niedokrwiste, żółzowate, ze zmianami w gruczołach, z powiększeniem migdałów, z nieżytami dróg oddechowych, po przebytych gościcu, krzywicy, z objawami skazy wysiękowej, z wygojonymi zmianami swoistymi w stawach. Nie przyjmowano dzieci z objawami

³⁷ E. Zboromirski, *Zakład Leczniczy Rodziny Kolejowej w Aleksandrowie Kujawskim jako ośrodek leczenia fizykalnego*, „Lekarz Kolejowy” 1938, nr 4, s. 283.

³⁸ *Domy wypoczynkowe i zakłady lecznicze Rodziny Kolejowej*, Warszawa 1938, s. 7.

³⁹ *Gazeta ścienna Stowarzyszenia Rodzina Kolejowa* 1937, nr 1.

⁴⁰ F. Nowiński, *U dzieci kolejarzy. Motorówką na kolonie dzieci kolejarzy w Małopolsce zachodniej*, „Ilustrowany Kurier Codzienny” 1933, nr 178, s. 7.

⁴¹ J. Zielenkiewicz, *Sprawozdanie z działalności kolonii leczniczej Rodziny Kolejowej w Rabce Zdroju za okres 1.06.–30.07.1937 roku*, „Lekarz Kolejowy” 1937, nr 4, s. 265.

otwartej gruźlicy płuc, z chorobami zakaźnymi, kalek i umysłowo upośledzonych⁴².



Fot. 3. Zakład Lecznico-Wychowawczy Rodziny Kolejowej w Rabce

Źródło: Narodowe Archiwum Cyfrowe, Zespół: Koncern Ilustrowany Kurier Codzienny – Archiwum Ilustracji, Sygnatura: 1-C-546-4.

Ten bardzo nowoczesny i znakomicie wyposażony Zakład posiadał doskonale wykwalifikowany personel, w skład którego wchodziło dwóch lekarzy, pielęgniarki, wychowawczynie i służba porządkowa oraz odpowiednio urządzone gabinety: lekarskie, lekarsko-zabiegowy, pielęgniarski, dentystyczny, fizykoterapii, chemiczno-bakteriologiczny, Roentgena do prześwietleń i solarium, pokoje izolacyjne, łazienki

⁴² Zakład leczniczo-wychowawczy dla dzieci w Rabce, „Kolejarz” 1937, nr 23, s. 2.

do kąpeli mineralnych i higienicznych, a nawet własną centralę telefoniczną i rurociąg z solanką. Na wyższych piętrach urządzono tarasy do leżakowania zarówno w okresie letnim, jak i zimowym. Dzieci miały do dyspozycji czteroosobowe pokoje, jadalnię, salę rekreacyjną, trzy boiska, leżalnie, kaplicę, w której w niedziele i święta odprawiane były nabożeństwa. Czas pobytu kuracjusza trwał od jednego do dwóch miesięcy. Do ośrodka kierował lekarz kolejowy lub powiatowy. Jeśli dziecko zostało skierowane na leczenie przez Wydział Sanitarny Dyrekcji Okręgowej Kolei Państwowych to jednodniowa opłata pobytu wynosząca 5 zł była zmniejszona do 75 gr dziennie⁴³.

Na uwagę zasługuje również połączenie pobytu leczniczego z potrzebą kontynuowania edukacji dzieci. Dlatego też dla najmłodszych przygotowano przedszkole, w którym zatrudniono przedszkolankę. Ponadto w zakładzie została zorganizowana 7 klasowa szkoła powszechna, w której w razie potrzeby organizowane też były komplety gimnazjalne. Szkoła dysponowała czterema salami, w których był epidiaskop, salą rekreacyjno-sportową, kinem dźwiękowym i biblioteką.

Ciekawą formą organizowania przez członków Stowarzyszenia czasu wolnego były wycieczki. Na przykład w okręgu warszawskim Rodzina Kolejowa zorganizowała w 1935 roku wycieczki dla 75 dzieci, rok później dla 49 dzieci, a w 1937 dla 44 dzieci. Średni koszt wyjazdu jednego dziecka wyniósł około 33 zł⁴⁴. Spadek liczby dzieci biorących udział w wyjazdach spowodowany był rosnącymi cenami.

Podsumowanie

Poczuwając się do obowiązku wzajemnej pomocy, kolejarze wychodzili naprzeciw licznym potrzebom. W sposób dobrowolny włączali się w inicjatywy zapewniając dzieciom wsparcie w obszarze opiekuńczo-wychowawczym, oświatowo-kulturalnym, socjalno-bytowym i zdrowotno-rekreacyjnym.

Stowarzyszenie podejmowało rozliczne działania w kierunku wszechstronnej opieki i wychowania dzieci w środowisku ich zamiesz-

⁴³ *Zakład dla dzieci kolejowych w Rabce i ogólne uwagi co do zakładów wypoczynku dla kolejarzy*, „Kolejarz” 1938, nr 19, s. 1.

⁴⁴ Protokół Zwyczajnego Walnego Zgromadzenia Warszawskiego Okręgu Stowarzyszenia Rodziny Kolejowej odbytego w dniu 14 czerwca 1938 roku, s. 5.

kania, wspierając tym samym pracujących rodziców. Do inicjatyw należało objęcie opieką i wychowaniem dzieci w wieku przedszkolnym najbiedniejszych i potrzebujących kolejarzy, w tym przede wszystkim pracujących matek. Z inicjatywy pracowników kolejowych udzielano dzieciom opieki w specjalnie zakładanych placówkach wychowawczych. Duży wkład wniosły prace Stowarzyszenia we wdrażanie poprawy warunków bytowych i zdrowotnych dzieci. Stowarzyszenie dbało nie tylko o ochronę zdrowia dzieci, ich leczenie, a także o profilaktykę w wymiarze przeciwdziałania chorobom. W tym kierunku praktykowano działania uwzględniające rekreację. Oprócz akcji rozdawniczych, organizowano również akcje kolonii zdrowotnych i wypoczynkowych. Kolonie i półkolonie dawały dzieciom nie tylko możliwość spędzenia beztrudnych dni poza domem rodzinnym, ale także poprawienie warunków bytowych, w tym higienicznych i zdrowotnych. Główną ideą organizowania takich akcji było przede wszystkim szeroko pojęte zdrowie. Taki wypoczynek pomagał dzieciom odzyskać siły, był niezastąpionym i najskuteczniejszym środkiem opieki zapobiegawczej, pomagał powrócić do zdrowia, a także wzmacniał odporność dziecka. Świeże powietrze, słońce i doborowa opieka sprawiały, że dziecko czuło się znacznie lepiej. Kolejarze niesli pomoc materialną i finansową dla najbardziej potrzebujących kolegów, ich rodzin i dzieci. Dbali o poprawę bytu i jakości życia. Wszystkie przedsięwzięcia na rzecz najmłodszych wynikały z troski o dobro dziecka i były czynione z myślą o jego przyszłość.

Niewątpliwie zakres prowadzonej przez Stowarzyszenie działalności na rzecz dzieci i młodzieży należy uznać jako imponujący i godny uznania, szczególnie, że czasy, w których była podejmowana nie należały do łatwych. Warto zatem podjąć dalsze szeroko zakrojone i pogłębione badania oraz analizy w zakresie działalności samopomocowej Stowarzyszenia Rodzina Kolejowa.

Joanna Szymanowska

ORCID: 0000-0002-8226-7934

DOI: 10.15290/dhmgz.02.2022.22

Lebenswelt dziecka z niepełnosprawnością

***Lebenswelt* of a Child with Disability**

STRESZCZENIE: W artykule odwołuję się do perspektywy fenomenologiczno-hermeneutycznej, metody dialogowej i biograficznej, które ułatwiają spojrzenie na omawiane zagadnienie z perspektywy dziecka. Nawiązanie do koncepcji *Lebenswelt* pozwala formułować pytania dotyczące dziecięcego życia codziennego, m.in.: Jak dzieci z niepełnosprawnością postrzegają swoje dzieciństwo? Jak interpretują swoje doświadczenia? Jakim miejscom i wydarzeniom nadają specyficzne znaczenie? W treści artykułu sygnalizuję również wyodrębnione obrazy przeżywania dzieciństwa.

SŁOWA KLUCZOWE: dziecko z niepełnosprawnością, dzieciństwo, *Lebenswelt* – „świat życia”

ABSTRACT: In the article I have referenced hermeneutic phenomenology, the dialogical and biographical method, which can show the world of a child from the viewpoint of a child. Referring to *Lebenswelt* allows us to start asking some questions about the daily routine of a child, including: How do the children with disability perceive their childhood? How can they interpret their experiences? What places and events do they give special meaning to? The article presents particular perspectives on experiencing childhood.

KEYWORDS: child with disability, childhood, *Lebenswelt* – “the life-world”

Wprowadzenie do problematyki dzieciństwa dziecka z niepełnosprawnością

Wydarzenia ubiegłego stulecia, ale również doświadczane w ostatnim czasie, niosące strach, osamotnienie, cierpienie, wrogość, okrucieństwo, biedę, ubóstwo, choroby, wyzysk czy bezdomność zdecydowanie zakłóciły urzeczywistnienie wizji „szczęśliwego dzieciństwa”, propagowanej przez Ellen Key¹. Przybrało ono postać okrutnego i bezwzględного dzieciństwa zniewolonego², zawłaszczonego przez rodzinę, państwo³, ujawniającego rozmiary dziecięcej krzywdy, niesprawiedliwości, przemocy ze strony dorosłych, dzieciństwa wypełnionego strachem i osamotnieniem wskutek działań wojennych.

Przyjmuje się, iż źródłem wielorakich czynników wpływających współcześnie na kształty dzieciństwa jest sytuacja w domu rodzinnym, relacje z rodzicami, rodzeństwem, stopień zaspokajania potrzeb biosocjokulturowych. Jak wskazuje Bożena Matyjas, równorzędnym wyznacznikiem modyfikującym wymiary dzieciństwa są cechy osobowościowe dziecka, poziom jego dojrzałości, świadomości samego siebie oraz otaczającego świata⁴. Pojęcie „dzieciństwo” zawiera w sobie złożony sens. Zdaniem Hansa Thierscha, można je interpretować jako: a) przemijający etap rozwoju człowieka; b) fazę życia człowieka z wyodrębnionymi okresami rozwojowymi; c) obszar wpływów wiążących dziecko z instytucjami edukacyjnymi i grupami zawodowymi zajmującymi się edukacją; d) teren różnorodnych oddziaływań politycznych, ekonomicznych, światopoglądowych, podejmowanych z punktu widzenia udziału dziecka w życiu dorosłym; e) status społeczny związany z partycypacją dzieci w społecznym podziale dóbr i środków; f) zespół doświadczeń zdobywanych przez dzieci, których źródłem jest rodzina, rówieśnicy, szkoła, kościół, placówki wychowania pozaszkolnego, środowisko lokalne, środki masowego przekazu; g) rzeczywistość dziecka, jego dziecięce działania, doświadczenie, przeżycia, myśle-

¹ E. Key, *Stulecie dziecka*, Warszawa 1928.

² Zob. W. Theiss, *Zniewolone dzieciństwo: socjalizacja w skrajnych warunkach społeczno-politycznych*, Warszawa 1996; Idem, *Co to jest zniewolone dzieciństwo?*, [w:] B. Smolińska-Theiss (red.), *Pokój z dziećmi. Pedagogika chrześcijańska wobec zagrożeń rozwoju dziecka*, Warszawa 1999.

³ B. Smolińska-Theiss, *Dzieciństwo w małym mieście*, Warszawa 1993, s. 6.

⁴ B. Matyjas, *Dzieciństwo w kryzysie. Etiologia zjawiska*, Warszawa 2008, s. 40.

nie; h) los człowieka zapisujący się w biografii ludzkiej; i) przedmiot badań psychologicznych, pedagogicznych, medycznych, prawnych⁵. Na podstawie dokonanego powyżej podziału płaszczyzn dzieciństwa zauważa się ukształtowane dwa przeciwstawne ujęcia jego problematyki. W pierwszej perspektywie dziecko postrzegane jest jako obiekt oddziaływań rodziców, szkoły, społeczeństwa, jego dzieciństwo zaś wyraża się w różnorodnych świadczeniach podejmowanych na rzecz dziecka, definiowanych, zgodnie ze stanowiskiem psychologów, w kategorii czynności i zachowań. W drugiej płaszczyźnie interpretacyjnej dzieciństwa, dziecko stanowi podmiot rozwoju, przy czym zasadniczą kategorią pojęciową umożliwiającą powyższą analizę, co podkreśla Barbara Smolińska-Theiss, jest jego aktywność, działanie, doświadczenie⁶ w relacjach z rodzicami i innymi członkami rodziny, w grupie rówieśniczej, szkole, całym otoczeniu społecznym. Jest to niewątpliwie wizja dzieciństwa opartego na poszanowaniu podmiotowości i indywidualizmu dziecka, w którym jawi się ono jako aktywny twórca kreowanego i przeżywanego przez siebie świata⁷. Badania nad dzieciństwem w obszarze pedagogiki społecznej, prowadzone właśnie w tym nurcie, koncentrują się na przeżywanym przez dzieci świecie znaczeń, zdarzeń i wyobrażeń – widzianych z ich perspektywy⁸.

Źródło kryzysu współczesnego dzieciństwa poszukuje się wspólnie pośród czynników biologicznych, kulturowych i społecznych m.in. takich jak: niże demograficzne, kontaminacja obyczajów, konsumpcjonizm, anonimowość, pobłażliwy stosunek do dzieci, brak zdecydowanych reakcji na świadczoną wobec nich przemoc czy wpływ kultury medialnej kreującej osobowość dziecka⁹. Jakość dzieciństwa jest bezpośrednio związana z zagrożeniami współczesnej rodziny: migracjami, patologią społeczną, zaniedbaniami wobec dziecka, rozluźnieniem więzi emocjonalnych, brakiem poczucia bezpieczeństwa, trudnościami finansowymi, mieszkaniowymi, niepełnosprawnością, chorobą¹⁰. Dzieciństwo, jak pisze Jadwiga Izdebska, przybiera postać

⁵ Za: B. Smolińska-Theiss, op. cit., s. 11.

⁶ Ibidem.

⁷ Ibidem, s. 6.

⁸ Ibidem, s. 30.

⁹ B. Matyjas, op. cit., s. 20.

¹⁰ J. Biała, *Zagrożenia w wychowaniu dziecka we współczesnej rodzinie polskiej*, Kielce 2006, s. 45.

dzieciństwa w biedzie (wskutek krytycznej sytuacji ekonomiczno-bytowej), osieroconego (spowodowanego rozwodem bądź migracją rodziców), odebranego, zniewolonego (wypełnionego krzywdą, bólem, wskutek doświadczania przemocy fizycznej, psychicznej, seksualnej), opuszczonego, odtrąconego, zagubionego (jako następstwa deficytów w zakresie odpowiedniego zagospodarowania czasu, spójności i więzi emocjonalnych pomiędzy członkami rodziny), a także medialnego i multimedialnego (wypełnionego współczesnymi wytworami cywilizacyjnymi)¹¹.

Odniesień teoretycznych do analizy dzieciństwa w niepełnosprawności poszukiwałam w fundamentalnych założeniach pedagogiki humanistycznej oraz koncepcji społecznego modelu niepełnosprawności, które pozwoliły na wgląd w rzeczywistość dziecka, świat przez nie doświadczany i przeżywany (*Lebenswelt*).

Pedagogika humanistyczna postuluje bardziej ludzkie, a nie wyłącznie kliniczne traktowanie jednostek, holistyczne myślenie o człowieku oraz dostrzeganie w każdym pełnoprawnego członka społeczeństwa. Wpisany w jej założenia holizm ułatwia ujęcie fenomenu niepełnosprawności w szerszym społeczno-kulturowym wymiarze oraz zwrócenie uwagi na synchroniczny rozwój ściśle ze sobą powiązanych wszystkich wymiarów osobowości dziecka (emocjonalnej, intelektualnej, fizycznej). Całościowo rozpatrywane są także powiązania społeczne dziecka, lokujące go w gęstej sieci społecznych powiązań i układów tworzących system jednolity, w którym może ono doświadczać świata „całym sobą” dzięki integracji bodźców zewnętrznych i przeżyć wewnętrznych¹².

Aby wyjaśnić w sposób właściwy sens społecznego modelu niepełnosprawności w interpretacji *Lebenswelt* dziecka z niepełnosprawnością, należałoby w pierwszej kolejności sięgnąć do genezy podejścia do niepełnosprawności ukształtowanego w erze nowoczesności. Opierało się ono na elementarnym podziale na ludzi „normalnych” i „innych” czyli tych, których zaburzenia funkcji fizycznych lub psychicznych uniemożliwiają funkcjonowanie w sposób analogiczny

¹¹ J. Izdebska *Dziecko osamotnione w rodzinie: kontekst pedagogiczny*, Białystok 2004.

¹² O. A. Burow, *Synergia jako naczelną zasadą pedagogiki humanistycznej*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Edukacja alternatywna, dylematy teorii i praktyki*, Kraków 1992.

jak osób pełnosprawnych. Niepełnosprawność uznawana była za problem indywidualny, zaś środki zaradcze służące przewyżczeniu sytuacji trudnej sprowadzano wyłącznie do kompensowania utraty zdrowia tj. leczenia, rehabilitacji medycznej, wypłaty świadczeń finansowych i zapewnienia zinstytucjonalizowanych form opieki¹³. Niedostateczne dostosowanie się osób niepełnosprawnych do wymagań otoczenia i współycia w przestrzeni ludzi pełnosprawnych oznaczało w konsekwencji ich stygmatyzację, stereotypizację oraz pozostawanie poza głównym nurtem aktywności społeczeństwa. Dopiero sformułowanie modelu społecznego niepełnosprawności stworzyło szansę na przełomowość w tradycyjnym jej rozumieniu. To nie osoby niepełnosprawne, według Michaela Olivera,

mają być przedmiotem zmian i dostosowań, to warunki w jakich żyją, muszą być modyfikowane i dopasowywane do ich wymogów, tak aby mogły one żyć w sposób uznawany za normalny, godny i pożądany w danym społeczeństwie¹⁴.

Działania inspirowane społecznym modelem niepełnosprawności, jak dowodzi Andrzej Twardowski, polegały na wprowadzaniu konkretnych rozwiązań ułatwiających ludziom z niepełnosprawnością codzienne życie (np. dostosowane do ich potrzeb telefony, toalety, windy, oznakowania w przestrzeni publicznej), realność edukacji w ogólnodostępnych szkołach i uczelniach oraz dostępność do budynków użyteczności publicznej, instytucji kultury i urzędów. Zaczęła rozwijać się także twórczość artystyczna osób z niepełnosprawnością – muzyczna, plastyczna, literacka, filmowa i teatralna¹⁵.

Spółeczny model stał się nie tylko skutecznym instrumentem poprawy jakości życia osób z niepełnosprawnością, ale też wyznacznikiem kierunku rozwoju konstruktu *autorstwo własnego życia osoby z niepełnosprawnością*, który traktowany jest aktualnie jako wschodzący

¹³ B. Gąciarz, *Model społeczny niepełnosprawności jako podstawa zmian w polityce społecznej*, [w:] B. Gąciarz, S. Rudnicki (red.), *Polscy niepełnosprawni: od kompleksowej diagnozy do nowego modelu polityki społecznej*, Kraków 2014, s. 17.

¹⁴ B. Gąciarz, op. cit., s. 19. Zob. M. Oliver, *Understanding Disability. From Theory to Practice*, Basingstoke, Hampshire 2009; C. Barnes, *The social model of disability: Valuable or irrelevant?*, [w:] N. Watson, A. Roulstone, C. Thomas (red.), *Handbook of disability studies*, London 2012, s. 25.

¹⁵ A. Twardowski, *Spółeczny model niepełnosprawności – analiza krytyczna*, „Studia Edukacyjne” 2018, nr 48, s. 106.

paradygmat niepełnosprawności¹⁶. Konstruktu ten, jak podkreśla Joanna Głodkowska, można definiować w wymiarze eudajmonicznym, personalistycznym, funkcjonalnym, temporalnym i pomocowym. Ułatwia on holistyczne ujęcie sytuacji osób z niepełnosprawnością i stanowi podmiotowy model afirmującego życia, optymalnego funkcjonowania, spełniania zadań rozwojowych i uzyskiwania wsparcia społecznego¹⁷. Aspekty eudajmoniczny i personalistyczny konstruktu *autorstwo własnego życia osoby z niepełnosprawnością* zdają się być najbardziej współbrzmiające z koncepcją *Lebenswelt* dziecka z niepełnosprawnością. Akcentują one bowiem w sposób szczególny wartość i doświadczanie podmiotowości dziecka, a także obrazują jego radzenie sobie z przeżywaną rzeczywistością.

Lebenswelt – świat życia dziecka z niepełnosprawnością

W aktualnych analizach dotyczących problematyki niepełnosprawności odchodzi się, jak wspomniałam powyżej, od tradycyjnych czynności ukierunkowanych wyłącznie na medyczną identyfikację deficytów jednostki i jej braków adaptacyjnych, na rzecz ukazywania oraz wspierania jej zasobów i energii, przyczyniających się do umacniania samokontroli nad własnym życiem, a także wyraźnego kreowania go i świadomego przeżywania. Podejmując próbę poznania stosunku dzieci do własnej niepełnosprawności, miejsc bezpośrednio związanych z ich dzieciństwem oraz osób je współkreujących, dzieciństwo w niepełnosprawności rozpatruję w dwojaki sposób. W pierwszym ujęciu jako obiektywny wymiar istnienia dziecka, czyli fakty, zdarzenia, podejmowane czynności możliwe do obserwacji, w drugim zaś jako świat przeżywany (*Lebenswelt*) przejawiający się w ich subiektywnym bezpośrednim doświadczaniu i rozumieniu. Świat przeżywany to codzienne życie dzieci, to świat konkretnych doświadczeń obejmujących dziecięce myśli, uczucia, zachowanie w sposób, w jaki je faktycznie

¹⁶ J. Głodkowska, *Autorstwo własnego życia osoby z niepełnosprawnością – konceptualizacja w perspektywie dobrostanu, podmiotowości, optymalnego funkcjonowania i wsparcia*, [w:] J. Głodkowska (red.), *Personalistyczne ujęcie fenomenu niepełnosprawności*, Warszawa 2015.

¹⁷ Ibidem, s. 116-117.

postrzegają i jakie znaczenia im nadają. W badaniach dotyczących tej problematyki ważne jest ustalenie nie tylko treści przeszłych jednostkowych doświadczeń i sensu przeżyć teraźniejszych. Aby w pełni zrozumieć człowieka, należy rozpoznać także kierunek jego przyszłych działań, w szczególności cel, do którego podąża, wybory, jakich dokonuje, zmierzając przez życie oraz kim się staje, realizując swoje pragnienia¹⁸.

Pojęcie „świata życia” (*die Lebenswelt, the life-world*) zostało wprowadzone do języka socjologii i filozofii przez Georga Simmela i Edmunda Husserla. Jest ono łączone z fenomenologiczną perspektywą poznawania i doświadczania bycia w świecie¹⁹, zarówno publicznym, jak i własnym (domowym)²⁰. *Lebenswelt* jest światem otaczającym człowieka i rozumianym przez niego subiektywnie jako realny, odzwierciedlający jego codzienne doznania, działania, „światem marzeń sennych, fantazji czy doznań religijnych”²¹. W perspektywie fenomenologicznej, jak stwierdza Maria Czerepaniak-Walczak, przedmiotem poznania jest podmiotowa świadomość istniejących struktur i procesów, a nie ich obiektywne istnienie²². Według Alfreda Schütza

podstawą wszelkiej interpretacji świata jest zasób uprzednich doświadczeń, zarówno naszych własnych, jak i przekazanych nam przez rodziców i nauczycieli, które w postaci „wiedzy podręcznej” służą jako schemat odniesienia²³.

Z pojęciem „die Lebens-welt” interpretowanym w wymiarze przedmiotowym zintegrowana jest kategoria „das Weltleben”, w której akcentuje się raczej aspekt podmiotowy i intersubiektywny (wspólnotowy). Obydwa wymiary

¹⁸ J. Szymanowska, *Dzieciństwo w niepełnosprawności: wymiar pedagogiczny*, Warszawa 2010, s. 11.

¹⁹ Zob. H. Blumenberg, *Theorie der Lebenswelt*, Berlin 2010.

²⁰ M. Heidegger, *Bycie i czas*, Warszawa 2010, s. 95.

²¹ E. Husserl, *Kryzys nauk europejskich i fenomenologia transcendentálna. Wprowadzenie do filozofii fenomenologicznej*, Kraków 1987, s. 108-109.

²² M. Czerepaniak-Walczak, „Świat życia” jako kategoria pedagogiczna, „Przegląd Pedagogiczny” 2011, nr 1, s. 152-168.

²³ Ibidem, s. 152.

charakteryzują się całkowitą relatywnością, dynamicznością i płynnością; w żadnym (...) nie można ustalić ani obiektywności, ani nawet prawidłowości, a jedyną formą prawdziwości, jaka w nich występuje, jest „prawda sytuacyjna”²⁴.

Badając *Lebenswelt* dziecka z niepełnosprawnością poszukuje się w szczególności znaków dziecięcej troski o własne „bycie w świecie” poprzez penetrowanie fenomenów ich codzienności. Znamienne dla takiego odkrywania jest *epoché* świata teoretycznego oraz redukcja ejdetyczna pozwalająca na ogląd rzeczywistej istoty świata dziecka²⁵. Wymaga to „zawieszenia” przez badacza całej wiedzy teoretycznej i przyjęcia postawy wolnej od uprzedzeń, wartościujących sądów, subiektywnych nastawień. Oznacza to, jak pisze Krystyna Ablewicz,

metodologiczne „wzięcie w nawias”, pozostawienie poza obowiązującą dotychczas ważnością tego, co jest dla samego człowieka oraz jego świata oczywiste, po to by (...) stało się możliwe odkrycie, że za różnymi stylami codziennego życia w świecie kryje się coś, co rozwija w człowieku duszę, w jego duszy świadomość, w jego świadomości – Ja²⁶.

Zadaniem badacza staje się wobec tego, skoncentrowanie świadomości „na oglądzie samej rzeczy, tak jak ona sama się nam prezentuje (...) tak daleko, jak to możliwe”²⁷.

Jakość życia w niepełnosprawności – zarys koncepcji badań własnych

Analizę dzieciństwa w niepełnosprawności zasadne jest podejmować z uwzględnieniem dyskursu potrzeb, praw dziecka oraz jakości życia. W pierwszym z wymienionych koncentruje się uwagę na identyfikacji zasadniczych potrzeb dzieci oraz dąży do ich zaspokajania, w drugim zaś do ustanawiania, poszanowania i promowania ich praw

²⁴ J. Rolewski, *Husserlowskie pojęcie świata przeżywanego (Lebenswelt)*, „Ruch Filozoficzny” 2017, nr 3, s. 183.

²⁵ K. Ablewicz, *Hermeneutyka i fenomenologia a pedagogika*, [w:] S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, Gdańsk 2010, s. 112.

²⁶ *Ibidem*, s. 114.

²⁷ *Ibidem*.

do rozwoju oraz ochrony przed wykorzystywaniem i nadużyciem²⁸. W dyskursie potrzeb i praw, dziecko jawi się jako jednostka bezbronna, nieporadna, zależna emocjonalnie i psychologicznie, stale potrzebująca nadzoru i interwencji. Skupia się tu uwagę przede wszystkim na poprawie warunków bytowych dzieci, wobec tego także poszukiwaniu skutecznych narzędzi polityki edukacyjnej i społecznej w celu ich zabezpieczenia. Koncept jakości życia, stanowiący wyraźną alternatywę dla obu poprzednich dyskursów, zdaje się być najbliższy ujęciu dzieciństwa interpretowanego jako *Lebenswelt* – świat przez dzieci indywidualnie przeżywany, codziennie doświadczany, osobiście przez nie odkrywany. Uwzględnia się w nim zmienność systemów wartości, niesprzyjające okoliczności i długotrwałe działania niekorzystnych czynników, możliwości i ograniczenia całych społeczności, konkretnych środowisk rodzinnych, czy samych dzieci.

Pojęcie jakości życia można rozważać z perspektywy psychologicznej i psychologiczno-ekonomicznej, obejmującej stany przeżyciowe człowieka, jak również zewnętrzne warunki ekonomiczne i społeczne życia. Według Romualda Derbisa poczucie jakości życia, zbliżone aczkolwiek niejednolite z pojęciem jakość życia, łączy się ze sferą przeżyciowo-doświadczeniową człowieka, różnicami w systemach wartości, wpływem na doznania warunków obiektywnych²⁹. Wartością samą w sobie, stanowiącą potencjalne źródło satysfakcji jednostki oraz element podnoszący jakość życia jest, zdaniem autora, przeżywanie własnej aktywności realizowanej w konkretnym środowisku psychofizycznym³⁰.

Omawiane pojęcie jest definiowane wieloznacznie: jako zadowolenie z warunków życia, dobrostan materialny i psychiczny, pomyślność, możliwość realizacji celów oraz zaspokajanie na satysfakcjonującym poziomie odczuwanych potrzeb. Charakteryzuje się je jako dobre samopoczucie wyznaczone czynnikami obiektywnymi dobrostanu fizycznego, materialnego, emocjonalnego, społecznego oraz subiektywną

²⁸ W. Stainton Rogers, *Promocja lepszego dzieciństwa: konstrukcje troski o dziecko*, [w:] M.J. Kehily (red.), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, Kraków 2008, s. 176.

²⁹ Za: A. Goździewicz, *Egzemplifikacja wykorzystania psychobiografii w badaniach nad jakością życia*, [w:] A. Bańka (red.), *Psychologia jakości życia*, Poznań 2005, s. 99.

³⁰ *Ibidem*.

ich oceną dokonaną zgodnie z własną hierarchią wartości³¹. Źródła jakości dzieciństwa można rozpatrywać w dwóch wymiarach, mianowicie obiektywnym, obejmującym warunki zewnętrzne (uwarunkowania środowiskowe, m.in. zasoby rodzinne, szkolne, kontakty społeczne) i wewnętrzne (uwarunkowania indywidualne, tj. rodzaj niepełnosprawności, stan choroby, potencjał emocjonalny, intelektualny) oraz subiektywnym, określającym stany psychiczne dziecka, sposoby przeżywania przez nie warunków obiektywnych, refleksję nad własnymi dotychczasowymi porażkami, osiągnięciami, marzeniami i dążeniami.

Taka interpretacja jakości dzieciństwa stała się asumptem do podjęcia przeze mnie szerszych badań³², których fragmentaryczne wyniki, w celu zobrazowania *Lebenswelt* dziecka z niepełnosprawnością, zamieszczam w ramach tej publikacji.

Przedmiotem badań uczyniłam dotarcie do sensów i znaczeń fenomenów związanych z dzieciństwem w niepełnosprawności. Cały projekt badawczy został zrealizowany w paradygmacie jakościowym. Odnosząc się do perspektywy fenomenologiczno-hermeneutycznej za uzasadnione uznałam zastosowanie metody dialogowej i biograficznej oraz techniki wywiadu narracyjnego, niedokończonych Zdań i analizy wytworów działalności dziecka. Pozwoliło to ukazać jednostkowe obrazy dzieciństwa i uchwycić zaobserwowane prawidłowości dla szerszych wyodrębnionych grup homogenicznych utworzonych w oparciu o kryterium rodzaju niepełnosprawności dziecka.

Celem badań było poznanie dzieciństwa dzieci z niepełnosprawnością, zdobycie informacji na temat towarzyszących im przeżyć, doznań, myśli i pragnień, doświadczeń związanych z codziennym życiem w domu rodzinnym, szkole, grupie rówieśniczej, a także poznanie znaczenia środowisk wychowawczych w kreowaniu jakości dzieciństwa. W całościowym opracowaniu uzyskanych wyników badań poszukiwałam odpowiedzi na następujące problemy badawcze: W jaki sposób dzieci z niepełnosprawnościami interpretują przestrzeń dzieciństwa? Jak rozumieją własną niepełnosprawność? Jakie osoby są najważniejsze w ich życiu? Jakim miejscom i wydarzeniom przypisują największe znaczenie oraz jaki mają wpływ na ich dzieciństwo?

³¹ W. Otrębski, *Osoby z upośledzeniem umysłowym w sytuacji pracy: psychospołeczne korelaty poziomu kompetencji zawodowej osób z lekkim i umiarkowanym upośledzeniem umysłowym*, Lublin 2001, s. 94.

³² J. Szymanowska, op. cit.

Czy i w jakim zakresie rodzina, szkoła, grupa rówieśnicza stanowią źródło dziecięcych doświadczeń, przeżyć, aktywności? Jakie doświadczenia i towarzyszące im przeżycia dominują w codziennym życiu dzieci? Co wpływa na jakość dzieciństwa? Jakie elementy stwarzają zagrożenie dzieciństwa? Jakie obrazy dzieciństwa można wyodrębnić w niepełnosprawności?

W wyniku podjętych badań, do czynników warunkujących jakość dzieciństwa w niepełnosprawności w wymiarze obiektywnym zaliczyłam cechy indywidualne dzieci (rodzaj niepełnosprawności, stan choroby, potencjał intelektualny, zasoby emocjonalne), a także status ekonomiczny ich rodzin, troskę rodziców o aktywność dziecka, emocjonalną atmosferę domu rodzinnego, strukturę rodziny oraz jakość, częstotliwość i zakres kontaktów dzieci z rówieśnikami w środowisku szkolnym i poza szkołą. Zdecydowanie łatwiej było zrozumieć dzieciom swoje położenie, gdy spotykały się z właściwym stosunkiem rodziców, wyjaśniających im skomplikowane kwestie zdrowotne, nieunikających rozmów na temat niepełnosprawności, przejawiających postawę otwartości. Wzrastając w takich warunkach rodzinnych częściej nie miały one także problemów adaptacyjnych w grupie rówieśniczej, w porównaniu z dziećmi, których rodzice są wobec nich nadmiernie ochraniający, surowi czy obojętni.

Jak się okazało, dzieciństwo w niepełnosprawności jest subiektywnie przeżywane i rozumiane przez dzieci w sposób odmienny od obiektywnie dostrzegalnych jego symptomów. Postrzegają one swoją chorobę lub niepełnosprawność głównie jako ograniczenie motoryczne utrudniające osiągnięcie celów. Wiele dzieci traktuje siebie jako osobę „inną” wyłącznie podczas swojej obecności w szpitalu, w trakcie dokonujących się zabiegów operacyjnych, rehabilitacji. Powrót do domu jest automatycznie przez nie utożsamiany z sytuacją wyzdrowienia. Dzieci analizują zatem swoje dzieciństwo zazwyczaj z perspektywy dziecka sprawnego. Już ten wniosek odbiega od stereotypowego myślenia i naznaczenia życia codziennego dzieci z niepełnosprawnością, ukazując coraz bardziej widoczną normalizację ich dzieciństwa.

Gromadząc dane w pierwszej kolejności dokonałam analizy wertykalnej w obrębie poszczególnych wypowiedzi badanych dzieci, następnie przeprowadziłam analizę horyzontalną, która pozwoliła rozpoznać podstawowe elementy różnicujące dzieciństwo dzieci z różnymi rodzajami niepełnosprawności. W trakcie analizy zostały wyodrębnione trzy podstawowe obszary, tj.:

- spostrzeżenia dzieci dotyczące sfery fizycznej (m.in. warunki bytowo-materialne oraz dostrzeganie potrzeb dziecka i rodziny, w tym bezpośrednio związanych z rodzajem niepełnosprawności);
- przeżycia emocjonalne dzieci (m.in. indywidualne i wspólne rodzinne doświadczanie niepełnosprawności, momenty zwrotne w życiu dziecka i rodziny, akceptacja dzieciństwa, odnajdywanie radości istnienia, nieprzyjemne wspomnienia, dotyczące miejsc i zdarzeń, ufność wobec innych osób, dobroć i czułość rodziców, dziecięce zmartwienia, a także ważne miejsca, wydarzenia, święta i przyjemności);
- aktywność społeczna dzieci (m.in. obowiązki, formy aktywności w szkole i poza szkołą, radość w kontaktach z rówieśnikami, sukcesy i rozczarowania).

Nawiązanie do idei wynikających z konstruktywizmu i konstrukcjonizmu społecznego pozwoliło mi zgromadzić obszerną wiedzę o dzieciach jako kreatorach własnego życia i współkreatorach otoczenia oraz pokazać fenomeny dnia codziennego.

Całość możliwych horyzontów doświadczania przez dzieci świata życia codziennego (*Lebenswelt*) można było ostatecznie zilustrować w postaci kilku podstawowych obrazów dzieciństwa w niepełnosprawności, niejednorodnych, ale wzajemnie się dopełniających: a) dzieciństwa infantylnego, beztroskiego; b) nieświadomego; c) idealizowanego, domowego; d) szczęśliwego, pomimo niedoskonałości; e) pogodzonego z niepełnosprawnością; f) aktywnego życiowo, radosnego, sprzyjającego rozwojowi dziecka; g) quasi sprawnego; h) wspomagającego rodziców; i) trudnego; j) nadziei. Zasadniczym kryterium ułatwiającym ich wyodrębnienie było rozpoznanie obiektywnych warunków materialnych, społecznych, kulturalnych, w jakich wzrastają dzieci oraz indywidualnych dziecięcych doznań wynikających z osobistego ich doświadczania, określania i nadawania znaczeń³³. Dziecięcy świat przeżywany jest światem czasowo-przestrzennym, światem zwykłej codzienności i aktywności, światem dynamicznym, zmiennym, przeżywanym przez każde dziecko osobno, ale też przez nie razem we wspólnotach dziecięcych.

³³ Ibidem, s. 205.

Refleksje końcowe

„Świat życia” jako kategoria ontologiczna jest „bytem o określonej strukturze i dynamice, wchodzącym w interakcje z systemem, w którym funkcjonuje. Z istoty swej jest obecny w osobowym i społecznym życiu, a jednocześnie to życie jest obecne w nim”³⁴. Jako pojęcie i kategoria analityczna użyteczna w dyscyplinie pedagogicznej zawiera w sobie duży potencjał poznawczy i praktyczny w odniesieniu do faktów, zjawisk oraz intencjonalnych procesów osobowego i społecznego rozwoju. Jest, jak podkreśla M. Czerepaniak-Walczak, przedmiotem refleksji nad istotą bytu jednostki oraz jego aspektem epistemologicznym i teleologicznym³⁵. Taka metateoretyczna perspektywa pozwala także na poszerzenie wglądu w jakość życia dziecka z niepełnosprawnością, z wymiarów materialnych w kierunku kontekstów symbolicznych. Oprócz wspomnianej w treści artykułu normalizacji dzieciństwa w niepełnosprawności, odkryty *Lebenswelt* dzieci pokazał, że niepełnosprawność jest cechą zdecydowanie subiektywno-relatywną. Świat dziecięcej codzienności buduje przede wszystkim charakter relacji pomiędzy dzieckiem a środowiskiem, w którym ono funkcjonuje, a także jego indywidualne doznania związane z ich doświadczaniem, rozumieniem i interpretowaniem. Bliskie, życzliwe, satysfakcjonujące kontakty rodzinne i społeczne, realistyczna ocena ograniczeń psychofizycznych dziecka przy powierzaniu mu do wykonywania różnorodnych zadań oraz okazywanie zadowolenia z jego rzeczywistych osiągnięć i sukcesów sprawiają, że dąży ono do dalszej aktywności i samodzielności. Przeżycia z dzieciństwa związane z doświadczanym odrzuceniem, nadopiekuńczością, litością, brakiem zrozumienia i niedocenianiem, a także pobłażliwością lub ignorowaniem, to niewątpliwie istotne problemy zaburzające dziecięcą równowagę i poczucie bezpieczeństwa w życiu codziennym.

³⁴ M. Czerepaniak-Walczak, op. cit., s. 162-163.

³⁵ Ibidem.

Lidia Dakowicz

ORCID: 0000-0001-6424-1370

Andrzej Dakowicz

ORCID: 0000-0002-3614-8985

DOI: 10.15290/dhmgz.02.2022.23

Psychologiczno-pedagogiczna analiza funkcjonowania systemów rodzinnych z przewlekle chorym dzieckiem

Psychological and Pedagogical Analysis of the Functioning of Family Systems with a Chronically ill Child

STRESZCZENIE: Psychologiczno-pedagogiczną analizę systemów rodzinnych z przewlekle chorym dzieckiem przeprowadzono wykorzystując metody poznawania systemu rodzinnego. Zwrócono szczególną uwagę na poczucie powodzenia małżeństwa, oczekiwania od małżeństwa oraz przejawiane postawy rodzinne. Analiza uzyskanych wyników wskazuje na istotne statystycznie różnice dotyczące funkcjonowania systemów rodzinnych z przewlekle chorym dzieckiem w stosunku do systemów rodzinnych niezmagających się z takim wyzwaniem. Rodzice przewlekle chorych dzieci mają niższe poczucie powodzenia swojego małżeństwa. W percepcji matek i ojców przewlekle chorych dzieci matki w stosunku do dzieci przejawiają niedomiar w wymiarze wymagań. W przypadku oczekiwań od małżeństwa oraz postaw małżeńskich pomiędzy grupami badanych rodzin nie zarejestrowano różnic osiagających poziom istotności statystycznej.

SŁOWA KLUCZOWE: przewlekle chore dziecko, powodzenie małżeństwa, oczekiwania od małżeństwa, postawy małżeńskie i rodzicielskie, system rodzinny

ABSTRACT: The psychological and pedagogical analysis of family systems with a chronically sick child was carried out using the methods of studying the family system. Particular attention was paid to the sense of marital success, expectations from marriage and manifested family attitudes. The analysis of the obtained results indicates statistically significant differences in the functioning of family systems with a chronically sick child compared to family systems without this issue. Parents of chronically sick children have a lower sense of success in their marriage. In the perception of mothers and fathers of chronically sick children, mothers show a shortage of requirements in relation to their children. There were no statistically significant differences between the two groups of surveyed families in terms of their marital expectations and attitudes.

KEYWORDS: a chronically sick child, marriage success, expectations from marriage, marital and parental attitudes, family system

Wstęp

Systemowe podejście do rodziny zwraca uwagę na całościowość jako zasadę, opartą na spostrzeżeniu Arystotelesa, że całość nie jest tym samym, co suma części¹. System rodzinny traktowany jest jako integralna struktura niebędąca prostą sumą elementów składowych. Członkowie rodziny, posiadając własną indywidualność, noszą w sobie jednocześnie ślady całego systemu². Chcąc poznać rodzinę nie wystarczy zająć się jej poszczególnymi członkami, ale również interakcjami pomiędzy wszystkimi należącymi do tej rodziny osobami. Zgodnie z zasadą przyczynowości cyrkularnej zmiana zachodząca u jednej osoby np. przewlekła choroba dziecka, wpływa na wszystkich członków rodziny, w tym na klimat życia rodzinnego. Wraz z zaistnieniem zmian rozpoczyna się proces kołowy, bez widocznego początku i końca. Członkowie rodziny oddziałują na siebie za pomocą sprzężeń

¹ L. Drożdżowicz, *Ogólna teoria systemów*, [w:] B. de Barbaro (red.), *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*, Kraków 1997, s. 9-17.

² J. Bradshaw, *Zrozumieć rodzinę. Rewolucyjna droga odnalezienia samego siebie*, Warszawa 1994.

zwrotnych, poprzez które zachowania osób wzmacniają się wzajemnie³. Bardzo przydatną w analizie procesów zachodzących w systemie rodzinnym jest zasada ekwifinalności, która zwraca uwagę na możliwość osiągnięcia podobnych rezultatów końcowych przy wychodzeniu z różnych stanów początkowych (np. aktualne zaburzenia w systemie rodzinnym, dające poczucie dyskomfortu psychicznego, po postawieniu diagnozy i podjęciu działań terapeutycznych mogą doprowadzić do zmian, sprawiających, że członkowie rodziny czują się szczęśliwi). Zmiany zachodzące w systemie rodzinnym nie są zdeterminowane jedynie warunkami początkowymi, lecz również strukturą systemu i naturą samych procesów zmian⁴.

Ponieważ funkcjonowanie człowieka w systemie rodzinnym odgrywa istotną rolę w jego osobistym rozwoju, wpływając na poczucie dobrostanu psychicznego, prowadzono liczne badania, aby odkryć i opisać prawidłowości, które można wykorzystać w praktyce dla dobra wszystkich członków rodziny⁵. Nowe odkrycia pewną część rzeczywistości wyjaśniają, ale też stawiają nowe pytania, które już jako problemy badawcze skłaniają do podejmowania dalszych badań. Szczególnym problemem, z jakimi boryka się rodzina jest funkcjonowanie systemu rodzinnego z przewlekle chorym dzieckiem. Schorzenia przewlekle (długotrwałe), to odchylenia od normy, które mają jedną bądź więcej z wymienionych cech: są trwałe, przyczyniają się do niepełnosprawności, determinowane są przez nieodwracalne zmiany o charakterze patologicznym, wymagają długotrwałej obserwacji oraz podjęcia działań o charakterze opiekuńczym, bądź w ich wyniku niezbędnym jest zastosowanie specjalnych działań rehabilitacyjnych⁶. Typowe właściwości chorób przewlekłych to ich postępujący charakter, niepomysłne rokowania oraz względnie normalny tryb życia i funkcjonowania osoby, pomimo określonych nieprawidłowości w fizycznej i psychicznej

³ M. Ryś, *Systemy rodzinne. Metody badań struktury rodziny pochodzenia i rodziny własnej*, Warszawa 2001.

⁴ M. Braun-Gałkowska, *Psychologiczna analiza systemów rodzinnych osób zadowolonych i niezadowolonych z małżeństwa*, Lublin 1992, s. 14-15.

⁵ M. Płopa, *Psychologia rodziny. Teoria i badania*, Elbląg 2005; T. Rostowska, *Małżeństwo, rodzina, praca a jakość życia*, Kraków 2008.

⁶ I. Konieczna, *Budowanie poczucia koherencji u dzieci z chorobą reumatyczną*, Warszawa 2013.

sferze jej życia⁷. Pojawiające się choroby przewlekłe oddziałują w istotny sposób na człowieka dotkniętego danym schorzeniem⁸, a także na całe otoczenie, w którym znaczącą rolę odgrywa jego rodzina⁹.

Metodologia badań

Celem badawczym pracy jest psychologiczno-pedagogiczna analiza systemów rodzinnych, w których funkcjonuje dziecko przewlekłe chore. Przypuszcza się, że tego typu wyzwanie rozłożone w czasie modyfikuje relacje w rodzinie, a przez to kształtuje klimat życia rodzinnego, który w istotny sposób wpływa na poczucie dobrostanu psychicznego wszystkich członków rodziny.

Materiał do analizy funkcjonowania systemów rodzinnych z przewlekłe chorym dzieckiem zebrano przy wykorzystaniu Skali Powodzenia Małżeństwa, Listy Oczekiwań od Małżeństwa oraz Skali Postaw Rodzinnych. Autorem wszystkich metod badawczych jest M. Braun-Gałkowska. Skala Powodzenia Małżeństwa składa się z 46 twierdzeń wyrażających istotne elementy udanego związku małżeńskiego. Osoba badana w pierwszej części badania zaznacza twierdzenia charakteryzujące jej małżeństwo, zaś w drugiej części te twierdzenia, które jej zdaniem, są najważniejsze, aby małżeństwo było udane i szczęśliwe. Porównanie wyników obu list pozwala na określenie liczbowego wskaźnika zadowolenia z małżeństwa¹⁰. Lista Oczekiwań od Małżeństwa składa się z 30 twierdzeń określających oczekiwania, jakie wiążą ze swoim małżeństwem badani. W trakcie badania należało ustosunkować się do poszczególnych twierdzeń, określając na ile pokrywają się one z oczekiwaniami badanego względem swojego małżeństwa

⁷ K. Wiśniewska, *Jakość życia dzieci przewlekłe chorych w ujęciu teoretycznym*, „Szkoła Specjalna” 2019, nr 3, s. 175-189.

⁸ Z. Bohdan, I. Damps-Konstańska, B. Jankowska, H. Mikolik, A. Wojciechowska, *Walka z objawami choroby w opiece domowej*, [w:] J. Binnebesel, Z. Bohdan, P. Krakowiak, D. Krzyżanowski, A. Paczkowska, A. Stolarczyk (red.), *Przewlekłe chore dziecko w domu. Poradnik dla rodziny i opiekunów*, Gdańsk 2012, s. 36-71.

⁹ M. Oleś, *Jakość życia w zdrowiu i chorobie*, Lublin 2010; W. Świętochowski, *Choroba przewlekła w systemie rodziny*, [w:] I. Janicka, H. Liberska (red.), *Psychologia rodziny*, Warszawa 2014, s. 389.

¹⁰ M. Braun-Gałkowska, *Miłość aktywna. Psychiczne uwarunkowania powodzenia w małżeństwie*, Warszawa 1985, s. 56-58.

w trzystopniowej skali: dużo, trochę, wcale. Oczekiwania zostały podzielone na trzy kategorie: oczekiwania dla siebie, oczekiwania dla współmałżonka i oczekiwania współdziałania¹¹. Skala Postaw Rodziny służy do pomiaru postaw małżeńskich i rodzicielskich w aspekcie behawioralnym. Badani na jedenastostopniowej skali określają nasilenie postawy danej osoby w czterech wymiarach: bliskości, pomocy, swobody i wymagań. Poszczególnym punktom na skali przypisuje się następujące charakterystyki opisowe: nadmiar (1-3), umiar (4-8) i niedomiar (9-11). Zaletą skali jest możliwość porównania sposobu percepcji określonej postawy przez różnych członków rodziny, np. na temat postawy matki wobec dziecka otrzymujemy informację od matki, ojca i dziecka¹².

W badaniach uczestniczyły dwie grupy rodzin: z przewlekle chorym dzieckiem oraz te, w których dzieci przewlekle nie chorowały. W grupie rodzin z przewlekle chorym dzieckiem wzięto pod uwagę rodziny, w których funkcjonowały dzieci z zespołem Downa, zespołem Aspergera, autyzmem i dziecięcym porażeniem mózgowym. Rodziny, w których dzieci przewlekle nie chorowały stanowiły grupę kontrolną. Przyjęto następujące kryteria doboru badanych: wiek małżonków do 45 lat; staż małżeński od minimum 10 lat; funkcjonowanie w pierwszym formalnym związku małżeńskim; posiadanie minimum średniego wykształcenia, bycie aktywnym zawodowo; miejsce zamieszkania Białystok lub najbliższe okolice. Po przeprowadzeniu badań otrzymano kompletne wyniki z 20 rodzin z przewlekle chorym dzieckiem oraz 28 rodzin, w których dzieci przewlekle nie chorowały¹³. Opracowując wyniki uzyskanych badań zastosowano program komputerowy SPSS 23,0 PL for Windows, przy użyciu którego obliczono wartość testu *t-studenta* i *chi*² dla porównywanych grup¹⁴.

¹¹ M. Braun-Gałkowska, *Znaczenie religijności małżonków dla powodzenia ich związku*, [w:] T. Kukołowicz (red.), *Z badań nad rodziną*, Lublin 1984, s. 57-67.

¹² M. Braun-Gałkowska, *Metody poznawania systemu rodzinnego*, Lublin 2002, s. 17-25.

¹³ Badania zostały przeprowadzone przez uczestników seminarium licencjackiego z psychologii małżeństwa i rodziny prowadzonego przez dr. Andrzeja Dakowicza w Zakładzie Psychologii Społecznej i Rozwoju Człowieka na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku.

¹⁴ S. Bedyńska, M. Cypryańska (red.), *Statystyczny drogowskaz 1. Praktyczne wprowadzenie do wnioskowania statystycznego*, Warszawa 2013, s. 135-184.

Wyniki badań

Biorąc pod uwagę wyniki uzyskane przez badane żony w Skali Powodzenia Małżeństwa można zauważyć, że żony funkcjonujące w związkach małżeńskich wychowujących przewlekle chore dziecko charakteryzują się niższym poziomem powodzenia małżeństwa niż żony funkcjonujące w związkach małżeńskich z grupy kontrolnej. Różnice te są istotne statystycznie (tabela 1; $p < 0,001$).

Tabela 1. Wyniki Skali Powodzenia Małżeństwa badanych żon

A (N=20)		B (N=28)		Istotność różnic
M	SD	M	SD	
57,9	12,9	74,8	17,5	$p < 0,001$

Legenda:

A – Żony funkcjonujące w związkach małżeńskich wychowujących dziecko przewlekle chore

B – Żony funkcjonujące w związkach małżeńskich z grupy kontrolnej

Źródło: badania własne.

W przypadku badanych rodzajów oczekiwań od małżeństwa dla siebie, dla współmałżonka, czy dla wspólnoty, pomiędzy żonami z obu grup, nie zarejestrowano różnic osiągających poziom istotności statystycznej (tabela 2).

Tabela 2. Wyniki Listy Oczekiwań od Małżeństwa badanych żon

Rodzaje oczekiwań	A (N=20)		B (N=28)		Istotność różnic
	M	SD	M	SD	
Dla siebie	17,5	2,3	17,1	3,8	n.i.
Dla współmałżonka	16,6	3,0	17,0	2,7	n.i.
Dla wspólnoty	15,5	2,9	16,3	2,8	n.i.

Legenda:

A – Żony funkcjonujące w związkach małżeńskich wychowujących dziecko przewlekle chore

B – Żony funkcjonujące w związkach małżeńskich z grupy kontrolnej

Źródło: badania własne.

W percepcji żon, zarówno z rodzin z przewlekle chorym dzieckiem jak i tych, w których dzieci przewlekle nie chorowały, ich postawy wobec męża we wszystkich wymiarach: bliskość, pomoc, kierowanie i wymagania najczęściej charakteryzowano w kategoriach umiaru, następnie nadmiaru i najrzadziej niedomiaru. Różnic osiągniętych poziom istotności statystycznej nie zarejestrowano (tabela 3).

Tabela 3. Postawy żon wobec mężów w percepcji żon

Postawa	Kategorie	A (N=20)		B (N=28)	
		N	%	N	%
Bliskość	Nadmiar	2	10,0	3	10,7
	Umiar	18	90,0	25	89,3
	Niedomiary	0	0,0	0	0
	Razem	20	100	28	100
$\chi^2=0,01$, $df=1$, $p=n.i.$					
Pomoc	Nadmiar	1	5,0	2	7,1
	Umiar	19	95,0	25	89,3
	Niedomiary	0	0,0	1	3,6
	Razem	20	100	28	100
$\chi^2=0,84$, $df=2$, $p=n.i.$					
Kierowanie	Nadmiar	0	0,0	2	7,1
	Umiar	20	100,0	26	92,9
	Niedomiary	0	0,0	0	0
	Razem	20	100	28	100
$\chi^2=1,49$, $df=1$, $p=n.i.$					
Wymagania	Nadmiar	0	0,0	3	10,7
	Umiar	20	100,0	24	85,7
	Niedomiary	0	0,0	1	3,6
	Razem	20	100	28	100
$\chi^2=3,12$, $df=2$, $p=n.i.$					

Legenda:

A – Żony funkcjonujące w związkach małżeńskich wychowujących dziecko przewlekle chore

B – Żony funkcjonujące w związkach małżeńskich z grupy kontrolnej

Źródło: badania własne.

Podobne wyniki uzyskano w obu badanych grupach w przypadku oceny postawy męża wobec żony przez badane żony. We wszystkich wymiarach: bliskość, pomoc, kierowanie i wymagania najczęściej były to kategorie umiaru, następnie nadmiaru i najrzadziej niedomiaru. Również nie zarejestrowano różnic osiagających poziom istotności statystycznej (tabela 4).

Tabela 4. Postawy mężów wobec żon w percepcji żon

Postawa	Kategorie	C (N=20)		D (N=28)	
		N	%	N	%
Bliskość	Nadmiar	5	25,0	4	14,3
	Umiar	15	75,0	24	85,7
	Niedomiary	0	0,0	0	0
	Razem	20	100	28	100
<i>chi²=0,87, df=1, p=n.i.</i>					
Pomoc	Nadmiar	0	0,0	2	7,1
	Umiar	18	90,0	25	89,3
	Niedomiary	2	10,0	1	3,6
	Razem	20	100	28	100
<i>chi²=2,2, df=2, p=n.i.</i>					
Kierowanie	Nadmiar	1	5,0	3	10,7
	Umiar	19	95,0	25	89,3
	Niedomiary	0	0,0	0	0
	Razem	20	100	28	100
<i>chi²=0,49, df=1, p=n.i.</i>					
Wymagania	Nadmiar	0	0,0	2	7,1
	Umiar	19	95,0	26	92,9
	Niedomiary	1	5,0	0	0,0
	Razem	20	100	28	100
<i>chi²=2,83, df=2, p=n.i.</i>					

Legenda:

C – Mężowie funkcjonujący w związkach małżeńskich wychowujących dziecko przewlekle chore

D – Mężowie funkcjonujący w związkach małżeńskich z grupy kontrolnej

Źródło: badania własne.

Tabela 5. Postawy matek wobec dzieci w percepcji matek

Postawa	Kategorie	Ocena postaw w stosunku do wszystkich dzieci			
		A (N=20)		B (N=28)	
		N	%	N	%
Bliskość	Nadmiar	16	40,0	20	45,5
	Umiar	24	60,0	24	54,5
	Niedomiar	0	0,0	0	0
	Razem	40	100	44	100
$\chi^2=0,25$, $df=1$, $p=n.i.$					
Pomoc	Nadmiar	10	25,0	11	25,0
	Umiar	30	75,0	33	75,0
	Niedomiar	0	0,0	0	0,0
	Razem	40	100	40	100
$\chi^2=0,00$, $df=1$, $p=n.i.$					
Kierowanie	Nadmiar	9	22,5	10	22,7
	Umiar	29	72,5	34	77,3
	Niedomiar	2	5,0	0	0
	Razem	40	100	44	100
$\chi^2=2,26$, $df=2$, $p=n.i.$					
Wymagania	Nadmiar	3	7,5	11	25,0
	Umiar	29	72,5	32	72,7
	Niedomiar	8	20,0	1	2,3
	Razem	40	100	44	100
$\chi^2=9,99$, $df=2$, $p<0,007$					

Legenda:

A – Matki funkcjonujące w związkach małżeńskich wychowujących dziecko przewlekle chore

B – Matki funkcjonujące w związkach małżeńskich z grupy kontrolnej

Liczba dzieci w rodzinach z dzieckiem przewlekle chorym N=40; w grupie kontrolnej N=44

Źródło: badania własne.

Własne postawy rodzicielskie we wszystkich wymiarach (bliskości, pomocy, kierowaniu i wymaganiach) matki z obu badanych grup najczęściej charakteryzowały w kategoriach umiaru, następnie nadmiaru i najrzadziej niedomiaru. Jednak w przypadku jednego z wymiarów

postawy rodzicielskiej, jakim są wymagania stawiane dzieciom wystąpiła różnica osiągająca poziom istotności statystycznej. Matki funkcjonujące w związkach małżeńskich wychowujących dziecko przewlekle chore w kategorii wymagań zdecydowanie częściej przypisywały sobie niedomiar, niż matki z grupy kontrolnej (tabela 5; $p < 0,007$).

Tabela 6. Postawy ojców wobec dzieci w percepcji matek

Postawa	Kategorie	Ocena postaw w stosunku do wszystkich dzieci			
		C (N=20)		D (N=28)	
		N	%	N	%
Bliskość	Nadmiar	13	32,5	11	25,0
	Umiar	27	67,5	32	72,7
	Niedomiar	0	0,0	1	2,3
	Razem	40	100	44	100
$\chi^2=1,40$, $df=2$, $p=n.i.$					
Pomoc	Nadmiar	9	22,5	8	18,2
	Umiar	29	72,5	36	81,8
	Niedomiar	2	5,0	0	0,0
	Razem	40	100	40	100
$\chi^2=2,62$, $df=2$, $p=n.i.$					
Kierowanie	Nadmiar	11	27,5	4	9,1
	Umiar	28	70,0	38	86,4
	Niedomiar	1	2,5	2	4,5
	Razem	40	100	44	100
$\chi^2=4,93$, $df=2$, $p=n.i.$					
Wymagania	Nadmiar	1	2,5	9	20,5
	Umiar	36	90,0	33	75,0
	Niedomiar	3	7,5	2	4,5
	Razem	40	100	44	100
$\chi^2=6,55$, $df=2$, $p=n.i.$					

Legenda:

C – Ojcowie funkcjonujący w związkach małżeńskich wychowujących dziecko przewlekle chore

D – Ojcowie funkcjonujący w związkach małżeńskich z grupy kontrolnej

Liczba dzieci w rodzinach z dzieckiem przewlekle chorym N=40; w grupie kontrolnej N=44

Źródło: badania własne.

Również postawy rodzicielskie mężów, matki z obu badanych grup, w najwyższym stopniu charakteryzowały w kategoriach umiaru, następnie nadmiaru i w najmniejszym niedomiary. Dotyczyło to wszystkich wymiarów postawy rodzicielskiej, a więc bliskości, pomocy, kierowania i wymagań. W uzyskanych wynikach nie zarejestrowano istotnie statystycznych różnic (tabela 6).

Podobne, jak w przypadku swoich żon, wyniki uzyskane przez badanych mężów w Skali Powodzenia Małżeństwa wskazują, że mężowie funkcjonujący w związkach małżeńskich wychowujących przewlekle chore dziecko charakteryzują się niższym poziomem powodzenia małżeństwa, niż mężowie funkcjonujący w związkach małżeńskich z grupy kontrolnej (tabela 7; $p < 0,001$).

Tabela 7. Wyniki Skali Powodzenia Małżeństwa badanych mężów

C (N=20)		D (N=28)		Istotność różnic
M	SD	M	SD	
59,8	10,83	76,18	15,83	$p < 0,001$

Legenda:

C – Mężowie funkcjonujący w związkach małżeńskich wychowujących dziecko przewlekle chore

D – Mężowie funkcjonujący w związkach małżeńskich z grupy kontrolnej

Źródło: badania własne.

Jeżeli chodzi o badane rodzaje oczekiwań od małżeństwa, analogicznie jak w przypadku żon, pomiędzy mężami z obu grup nie zarejestrowano różnic osiagających poziom istotności statystycznej (tabela 8).

Tabela 8. Wyniki Listy Oczekiwań od Małżeństwa badanych mężów

Rodzaje oczekiwań	C (N=20)		D (N=28)		Istotność różnic
	M	SD	M	SD	
Dla siebie	17,1	2,2	16,07	3,7	n.i.
Dla współmałżonka	17,35	2,03	16,32	3,24	n.i.
Dla wspólnoty	15,0	2,15	14,93	3,24	n.i.

Legenda:

C – Mężowie funkcjonujący w związkach małżeńskich wychowujących dziecko przewlekle chore

D – Mężowie funkcjonujący w związkach małżeńskich z grupy kontrolnej

Źródło: badania własne.

W percepcji mężów, z obu badanych grup, ich postawy wobec żon we wszystkich wymiarach (bliskość, pomoc, kierowanie i wymagania) najczęściej charakteryzowano w kategoriach umiaru, następnie nadmiaru i najrzadziej niedomiaru. Nie zarejestrowano w tym przypadku różnic osiagających poziom istotności statystycznej (tabela 9).

Tabela 9. Postawy mężów wobec żon w percepcji mężów

Postawa	Kategorie	C (N=20)		D (N=28)	
		N	%	N	%
Bliskość	Nadmiar	5	25,0	6	21,4
	Umiar	15	75,0	22	78,6
	Niedomiary	0	0,0	0	0,0
	Razem	20	100,0	28	100,0
<i>chi</i> ² =0,08, df=1, p=n.i.					
Pomoc	Nadmiar	1	5,0	0	0,0
	Umiar	18	90,0	27	96,4
	Niedomiary	1	5,0	1	3,6
	Razem	20	100,0	28	100,0
<i>chi</i> ² =1,51, df=2, p=n.i.					
Kierowanie	Nadmiar	3	15,0	0	0,0
	Umiar	17	85,0	27	96,4
	Niedomiary	0	0,0	1	3,6
	Razem	20	100,0	28	100,0
<i>chi</i> ² =5,08, df=2, p=n.i.					
Wymagania	Nadmiar	1	5,0	0	0,0
	Umiar	18	90,0	27	96,4
	Niedomiary	1	5,0	1	3,6
	Razem	20	100,0	28	100,0
<i>chi</i> ² =1,51, df=2, p=n.i.					

Legenda:

C – Mężowie funkcjonujący w związkach małżeńskich wychowujących dziecko przewlekle chore

D – Mężowie funkcjonujący w związkach małżeńskich z grupy kontrolnej

Źródło: badania własne.

Podobnie wyniki uzyskano w przypadku oceny postawy żon wobec mężów przez badanych mężczyzn z obu grup rodzin. We wszystkich wymiarach (bliskość, pomoc, kierowanie i wymagania) postawy te najczęściej charakteryzowano w kategoriach umiaru, następnie nadmiaru i najrzadziej niedomiaru. Brak też było różnic osiągających poziom istotności statystycznej (tabela 10).

Tabela 10. Postawy żon wobec mężów w percepcji mężów

Postawa	Kategorie	A (N=20)		B (N=28)	
		N	%	N	%
Bliskość	Nadmiar	5	25,0	6	21,4
	Umiar	15	75,0	22	78,6
	Niedomiar	0	0,0	0	0,0
	Razem	20	100,0	28	100,0
<i>chi</i> ² =0,08, df=1, p=n.i.					
Pomoc	Nadmiar	1	5,0	2	7,1
	Umiar	19	95,0	26	92,9
	Niedomiar	0	0,0	0	0,0
	Razem	20	100,0	28	100,0
<i>chi</i> ² =0,09, df=1, p=n.i.					
Kierowanie	Nadmiar	0	0,0	3	10,7
	Umiar	20	100,0	25	89,3
	Niedomiar	0	0,0	0	0,0
	Razem	20	100,0	28	100,0
<i>chi</i> ² =2,29, df=1, p=n.i.					
Wymagania	Nadmiar	2	10,0	2	7,1
	Umiar	18	90,0	25	89,3
	Niedomiar	0	0,0	1	3,6
	Razem	20	100,0	28	100,0
<i>chi</i> ² =0,83, df=2, p=n.i.					

Legenda:

A – Żony funkcjonujące w związkach małżeńskich wychowujących dziecko przewlekle chore

B – Żony funkcjonujące w związkach małżeńskich z grupy kontrolnej

Źródło: badania własne.

Własne postawy rodzicielskie ojcowie z obu badanych grup w największym stopniu określali w kategoriach umiaru, następnie nadmiaru i w najmniejszym niedomiaru we wszystkich wymiarach (bliskości, pomocy, kierowaniu i wymaganiach). Tabela 11.

Tabela 11. Postawy ojców wobec dzieci w percepcji ojców

Postawa	Kategorie	Ocena postaw w stosunku do wszystkich dzieci			
		C (N=20)		D (N=28)	
		N	%	N	%
Bliskość	Nadmiar	15	37,5	11	25,0
	Umiar	25	62,5	33	75,0
	Niedomiar	0	0,0	0	0,0
	Razem	40	100	44	100
$\chi^2=1,53$, $df=1$, $p=n.i.$					
Pomoc	Nadmiar	10	25,0	9	20,5
	Umiar	30	75,0	35	79,5
	Niedomiar	0	0,0	0	0,0
	Razem	40	100	40	100
$\chi^2=0,25$, $df=1$, $p=n.i.$					
Kierowanie	Nadmiar	8	20,0	5	11,4
	Umiar	32	80,0	39	88,6
	Niedomiar	0	0,0	0	0,0
	Razem	40	100	44	100
$\chi^2=1,20$, $df=1$, $p=n.i.$					
Wymagania	Nadmiar	2	5,0	12	27,3
	Umiar	33	82,5	30	68,2
	Niedomiar	5	12,5	2	4,5
	Razem	40	100	44	100
$\chi^2=8,40$, $df=2$, $p=n.i.$					

Legenda:

C – Ojcowie funkcjonujący w związkach małżeńskich wychowujących dziecko przewlekle chore

D – Ojcowie funkcjonujący w związkach małżeńskich z grupy kontrolnej

Liczba dzieci w rodzinach z dzieckiem przewlekle chorym N=40; w grupie kontrolnej N=44

Źródło: badania własne.

Tabela 12. Postawy matek wobec dzieci w percepcji ojców

Postawa	Kategorie	Ocena postaw w stosunku do wszystkich dzieci			
		A (N=20)		B (N=28)	
		N	%	N	%
Bliskość	Nadmiar	21	52,5	15	34,1
	Umiar	19	47,5	29	65,9
	Niedomiar	0	0,0	0	0,0
	Razem	40	100	44	100
<i>chi</i> ² =2,90, df=1, p=n.i.					
Pomoc	Nadmiar	15	37,5	13	29,5
	Umiar	24	60,0	31	70,5
	Niedomiar	1	2,5	0	0,0
	Razem	40	100	40	100
<i>chi</i> ² =1,85, df=2, p=n.i.					
Kierowanie	Nadmiar	10	25,0	12	27,3
	Umiar	28	70,0	32	72,7
	Niedomiar	2	5,0	0	0,0
	Razem	40	100	44	100
<i>chi</i> ² =2,26, df=2, p=n.i.					
Wymagania	Nadmiar	2	5,0	11	25,0
	Umiar	27	67,5	32	72,7
	Niedomiar	11	27,5	1	2,3
	Razem	40	100	44	100
<i>chi</i> ² =14,83, df=2, p<0,001					

Legenda:

A – Matki funkcjonujące w związkach małżeńskich wychowujących dziecko przewlekle chore

B – Matki funkcjonujące w związkach małżeńskich z grupy kontrolnej

Liczba dzieci w rodzinach z dzieckiem przewlekle chorym N=40; w grupie kontrolnej N=44

Źródło: badania własne.

Postawy rodzicielskie swoich żon, mężczyźni z obu badanych grup, najczęściej charakteryzowali w kategoriach umiaru, następnie nadmiaru i najrzadziej niedomiaru we wszystkich wymiarach postawy rodzicielskiej: bliskości, pomocy, kierowaniu i wymaganiach. Wystąpiła jedna różnica osiągająca poziom istotności statystycznej w przypadku oceny postaw rodzicielskich matek funkcjonujących w związkach małżeńskich wychowujących przewlekle chore dziecko. W kategorii wymagań zdecydowanie częściej ojcowie wychowujący przewlekle chore dziecko przypisują matkom niedomiar niż ojcowie z grupy kontrolnej (tabela 12; $p < 0,001$). Uzyskane od ojców wyniki były zbieżne z oceną tej sytuacji podaną przez matki funkcjonujące w związkach małżeńskich wychowujących dziecko przewlekle chore.

Dyskusja wyników

Przeprowadzone badania wskazują na różnice pomiędzy systemami rodzinnymi z przewlekle chorym dzieckiem a systemami rodzinnymi niezmagającymi się z tego typu wyzwaniem. Zarówno żony, jak i mężowie wychowujący przewlekle chore dziecko charakteryzują się mniejszym poczuciem satysfakcji z tworzonego związku małżeńskiego. Może to wynikać z tego, że opieka, jakiej wymaga przewlekle chore dziecko pochłania tyle czasu i energii, że brakuje możliwości na dostrzeżenie i ewentualne zareagowanie na potrzeby współmałżonka. Brak zaangażowania współmałżonków w rozpoznawanie np. dynamicznej sfery afektywnej i podejmowanie adekwatnych działań w odpowiednim momencie, zgodnych z wyrażanymi oczekiwaniami, prowadzi w konsekwencji do obniżenia jakości związku małżeńskiego¹⁵. Sposobem konstruktywnej odpowiedzi na dostrzeżony problem mogłaby być pomoc chociażby dalszej rodziny lub przyjaciół z otoczenia, poprzez czasowe zaoferowanie opieki nad dzieckiem, aby rodzice (małżonkowie) mieli taki czas, który będą mogli przeznaczyć tylko dla siebie. Ostatnio, naprzeciw potrzebom rodziców wychowujących przewlekle chore dzieci, powstają specjalne ośrodki, w których dzieci otrzymują profesjonalną pomoc przez kilka godzin w ciągu

¹⁵ A. Dakowicz, *Powodzenie małżeństwa. Uwarunkowania psychologiczne w perspektywie transgresyjnego modelu Józefa Kozielskiego*, Białystok 2014, s. 215.

dnia, a rodzice okazję, aby zregenerować swoje siły. Organizowane są również turnusy rehabilitacyjne dla dzieci czy wyjazdy kolonijne, podczas których rodzice mogą doświadczyć wytchnienia od codziennych obowiązków związanych z opieką nad przewlekle chorym dzieckiem¹⁶.

W przypadku postaw rodzicielskich, zgodnie z oceną obojga małżonków, matki dzieci przewlekle chorych w zakresie wymagań wobec swoich dzieci często przejawiają niedomiar. Może to wynikać z jednej strony z odczuwania współczucia przez matki wobec dzieci, które wymagają większej opieki z racji na przewlekłą chorobę, z drugiej strony z poczucia winy, że za mało czasu poświęcają dzieciom zdrowym. W związku z tą sytuacją matki często bardziej są skłonne pomagać, niż stawiać dzieciom jakiegokolwiek wymagania. W konsekwencji znaczną część różnego rodzaju prac domowych wykonują same, co z reguły prowadzi do ich przemęczenia. Ostatecznie dzieci nie czują się zachęcane do tego, aby podejmować wyzwania na miarę swoich możliwości. Stają się mało samodzielne, bardziej oczekują, aby je obsługiwać, nie angażują się w pomoc innym. Paradoksalnie, podejmowane w dobrej wierze ofiarne zaangażowanie matek w opiekę nad swoimi przewlekle chorymi dziećmi, nie służy dobrze tym dzieciom, samym matkom, ani też związkom małżeńskim, zajmującym się dzieckiem przewlekle chorym.

Możliwość spojrzenia na to, co dzieje się w rodzinach z przewlekle chorym dzieckiem, np. podczas dialogu małżeńskiego¹⁷, mogłaby być dobrą podstawą do wprowadzenia zmian, które doprowadziłyby do wzrostu jakości relacji małżeńskiej oraz kształtowania właściwych postaw rodzicielskich, tworząc przez to atmosferę sprzyjającą rozwojowi wszystkich członków rodziny¹⁸.

¹⁶ K. Nawrocki, E. Zdebska, W. Głac, *Opieka wyręczająca nad przewlekle i nieuleczalnie chorymi dziećmi*, Kraków 2019, s. 30-33.

¹⁷ A. Dakowicz, *Psychotransgresyjna analiza sfery emocjonalnej małżonków o wyższym i niższym poziomie zadowolenia ze swojego związku*, [w:] M. Sroczyńska, A. Linek (red.), *Společne konteksty współbycia i intymności. Szkice z socjologii emocji*, t. 1, Warszawa 2020, s. 157.

¹⁸ J. Wilk, *Pedagogika rodziny*, Lublin 2016, s. 69-73.

Beata Boćwińska-Kiluk
ORCID: 0000-0001-5743-529X
DOI: 10.15290/dhmgz.02.2022.24

Psychologiczne dezyderaty godności w historii resocjalizacji niedostosowanej młodzieży

Psychological Desiderata of Dignity in the History of Social Rehabilitation and Correction of Maladjusted and Delinquent Youths

STRESZCZENIE: Pojęcie godności ludzkiej jest zakorzenione w psychologii *self* i w potrzebie utrzymania pozytywnej samooceny. Artykuł porusza psychologiczne aspekty poczucia godności w kontekście resocjalizacji niedostosowanej młodzieży. Omawia synonimy i antonimy godności oraz naruszenia godności i jej stopniowe odzyskiwanie w historii resocjalizacji niedostosowanej młodzieży.

SŁOWA KLUCZOWE: godność, poczucie wartości, niedostosowanie, resocjalizacja, przestępczość, nieletni

ABSTRACT: The concept of human dignity is rooted in psychology of the self and the need to maintain positive self-esteem and self-worth. The article describes the psychological aspects of the sense of dignity in the context of social rehabilitation of maladjusted youths. Synonyms and antonyms of dignity are discussed, as well as violations of dignity and its recovery in the social rehabilitation process.

KEYWORDS: dignity, self-worth, self-esteem, delinquency, social rehabilitation, correction

Wprowadzenie

Na przestrzeni wieków poczucie godności zajmowało raczej peryferyjną rangę w ideale wychowania resocjalizującego „Panel niebieskiej wstążki”¹, zachęcił do szerokiego i pogłębionego badania problematyki przestępczości dostrzegając stopniowo wartość² osób z wyrokami. Nadal jednak pojęcie godności ludzkiej, a zwłaszcza ludzkości poniżej osiemnastego roku życia nie jest centralnym pojęciem w praktykach sądowych i resocjalizacyjnych.

Artykuł proponuje psychologiczne podejście do rozpakowania „godności” – bardzo ważnego pojęcia w kontekście resocjalizacji nieletnich. Omawia jego antonimy oraz pokazuje historię traktowania – poczucia *self* i godności osób niepełnoletnich niedostosowanych społecznie i popełniających przestępstwa przez system resocjalizacyjny. Ilustracja obejmująca psychologiczne podejście do godności dziecka z trudnościami w praworządności może nadać nową jakość i dynamikę zwyczajom resocjalizacyjnym.

Psychologiczne rozumienie godności ludzkiej

W psychologii definicja „godności” *a priori* niejednoznaczna i otwarta odnosi się do postawy humanistycznej, która potwierdza immanentność i ontologiczność egzystencji człowieka jako bytu przekraczającego przedmiot. W etyce i filozofii Immanuela Kanta kamieniem węgielnym godności człowieka jest współdzielenie wewnętrznej wartości, która „przekracza wszelką cenę”³ ze wszystkimi ludźmi. Tym samym, człowieka nie można zredukować i zamknąć w etykiecie diagnostycznej⁴, medycznej, psychiatrycznej, czy w końcu resocjalizacyjnej, bądź sprowadzić do sumy funkcji poznawczych, anatomicznych,

¹ Fragment przemówienia Prezydenta Lyndona Johnsona do Kongresu Stanów Zjednoczonych w 1965 r. (za: D.L. Mackenzie, *Sentencing and Corrections in the 21st Century: Setting the Stage for the Future*, 2001, s. 29).

² Przejawy wartości osób z wyrokami, w tym przypadku wiążą się z okazywaniem im zaangażowania, chęci badania, rozumienia, itd.

³ I. Kant, *Uzasadnienie metafizyki moralności*, Kęty 2013, s. 51.

⁴ G.K Bradford, *Fundamental Flaws of the DSM: Re-envisioning Diagnosis*, „Journal of Humanistic Psychology” 2010, nr 50, s. 335-350.

fizjologicznych czy narządów⁵. Człowiek rodzi się w innym człowieku i w konstrukcji społecznej jako metafizyczny „duch”, „socius” lub „fantom”. Godność ma egzystencyjny komponent regulujący zasadę „jedzenia beczki soli” z innymi członkami wspólnoty ludzkiej – poszanowanie siebie nawzajem⁶.

W psychologii głębi (psychoanalizie) poczucie godności to zinternalizowana świadomość własnej wartości i mocy, jaką daje posiadanie własnego, zdolnego do działania zintegrowanego *self* funkcjonującego w zewnętrznym kolektywie, czyli gdzieś pomiędzy skrajnością indywidualizmu i kolektywizmu. *Self* jako poczucie istnienia „agencji ja” jest niejednorodną (składa się z wielu aspektów, np. cielesne *self*, częściowe *self*, prawdziwe *self*, fałszywe *self*), dynamiczną strukturą umysłu wyłaniającą się w relacji z obiektem we wczesnym okresie rozwoju dziecka. *Self*, po pierwsze, zawiera treści charakteryzujące się różnym stopniem uświadomienia elementów id, ego i superego, i po drugie, nadaje cechy stałości i spójności własnemu doświadczeniu bycia w czasie i przestrzeni oraz „tu i teraz”. Praktycznie rzecz biorąc, podstawową manifestacją istnienia *self* jest aktywność obiektualna⁷ poszukująca początkowo odpowiedzi obiektu na fizjologiczne potrzeby, poczucie bezpieczeństwa i biologicznie uwarunkowany imperatyw przywiązania⁸. Wewnętrzne potrzeby to „te przedmioty lub warunki, które dana osoba musi mieć, aby uniknąć krzywdy”⁹. Jakość odpowiedzi prowadzi do wartościowania swojej reprezentacji psychicznej. Podsumowując, podmiot (jako *self*), działanie (wyobrażenia i czyn) i obiekt (ożywiony lub nieożywiony) to różne, ale powiązane ze sobą aspekty opisu lub wyjaśnienia doświadczenia relacji z obiektem¹⁰

⁵ B.D. Robbins, *The Delicate Empiricism of Goethe: Phenomenology as a Rigorous Science of Nature*, „Indo-Pacific Journal of Phenomenology” 2006, nr 6, s. 1-3.

⁶ M. Buber, *Ja i Ty*, przeł. J. Doktor, Warszawa, 1992. G. Bennett, *Technicians of Human Dignity: Bodies, Souls, and the Making of Intrinsic Worth*, New York 2016, s. 11; E. Daly, *Dignity Rights: Courts, Constitutions, and the Worth of the Human Person*, Philadelphia 2011.

⁷ A.N. Leontev, *Activity, Consciousness, and Personality*, New York 1978.

⁸ J. Bowlby, J. Robertson, *A two-year-old goes to hospital*, „Proceedings of the Royal Society of Medicine” 1952, nr 46, s. 425-427.

⁹ D. Miller, *National responsibility and global justice*, Oxford 2007, s. 179.

¹⁰ Th. L. Dorpat, *Basic concepts and terms in object relations theories*, [w:] S. Tuffman, C. Kaye, M. Zimmerman (red.), *Object and self: A developmental approach*, New York 1981, s. 149-178.

będącej źródłem poczucia godności i wartości. Relacja z obiektem powołuje do życia „żyjące *self*” – wyobrażona i działająca „agencja ja” – oraz kształtuje poczucie wartości i godności, a także moralność istot ludzkich. Innymi słowy mówiąc, poczucie *self* wiąże się z doświadczeniem siebie w relacji z obiektem, a owa relacja nadaje status, koloryt emocjonalny i poczucie wartości wyobrażonemu obrazowi *self* oraz obiektom, ich działaniom i wytworom. Godność związana jest z przynależnością do gatunku ludzkiego¹¹ i uzyskaniem praw do egzystencji, autonomicznego rozwoju i ochrony ze strony obiektów – członków gatunku *homo sapiens*.

Z innej strony, samoocena, czyli wartościowanie *self* odnosi się do indywidualnej percepcji lub subiektywnej oceny własnej wartości, poczucia bycia szanowanym, posiadania pewności siebie i pozytywnej lub negatywnej opinii o sobie oraz konkretnych wysiłków zmierzających do konstruowania i utrzymania jej w dialogu ze społecznością¹². Godność jest centralnym, rdzennym i przynależnym człowiekowi aspektem *self*, a wyłania się w złożonych relacjach społecznych wraz z rozwojem *self* i odkrywaniem jego uprawnień i ograniczeń, które sytuują *self* jednostki na kontinuum wysokie poczucie wartości z jednej strony, i niskie poczucie wartości z drugiej. Paradoks poczucia godności wynika z jego przynależności do komponentów *self*: biopsychologicznego i społecznego, wyjaśniających kreowanie współzależnych reprezentacji samego siebie i kogoś innego. W tym duchu, *self* nie jest realnością istniejącą zewnątrznie lecz jest „fantomem kogoś innego, który jednostka nosi w sobie”, fantomem wyzwalamym życiową potrzebę uzupełniania się. Oznacza to, że „żyjące *self*” jest bytem w swojej istocie społecznym. „Jest nim nie w następstwie przypadkowych okoliczności zewnętrznych, lecz skutek wewnętrznej konieczności i w sposób uwarunkowany genetycznie”¹³.

W zasadzie antonimem poczucia godności jest upokorzenie, dehumanizacja, odczłowieczenie, degradacja, a także inne ściśle powiązane aspekty wykluczenia społecznego, obniżenia statusu społecznego i ogólnie odmowy uznania różnorodnych praw, które powoduje

¹¹ J. Griffin, *On human rights*, Oxford, UK 2008.

¹² C. Sedikides, A.P. Gress, *Portraits of the self*, [w:] M.A. Hogg, J. Cooper (red.), *Sage handbook of social psychology*, London 2003, s. 110-138.

¹³ D. Wallon za: R. Zazzo, *Przywiązanie. Ujęcie interdyscyplinarne*, Warszawa 1978, s. 56.

poczucie ograbienia z zasobów indywidualnych, potencjalnych i społecznych. Upokorzenie w literaturze zostało scharakteryzowane jako „każde zachowanie lub stan, który stanowi rozsądny powód, aby osoba uważała, że jej szacunek do samego siebie został zraniony”¹⁴.

Godność jako źródło praw młodzieży z zachowaniami przestępczymi

W psychologii termin „godność” oznacza przyrodzoną wewnętrzną wartość i powszechną równość istot ludzkich. Takie ujęcie bezpośrednio implikuje oczekiwanie szacunku, równego traktowania interesów i praw do samostanowienia we wspólnocie ludzkiej przez każdego człowieka, w tym, przez młodzież zaangażowaną w zachowania nieprzystosowawcze i przestępcze. Równy status bycia wartościowym i bycia człowiekiem wśród wszystkich członków *humanbeings* daje prawo osobom poniżej osiemnastego roku życia, które przejawiają zachowania nieprzystosowawcze i przestępcze do wysuwania określonych roszczeń wobec innych członków wspólnoty, wynikających z ich wieku i poziomu rozwoju, i jednocześnie ogranicza oczekiwania społeczne względem nich, uwzględniające właśnie m.in., ich własne rzutowanie siebie w kosmosie oraz ich niedojrzałość, która ma być powodem troski i pomocy. Innymi słowy, troska społeczna związana z prawidłowym rozwojem każdego dziecka jest obowiązkiem innych członków wspólnoty ludzkiej, i w tym zakresie ogranicza jej działania, do interwencji bezpośrednich, podejmowanych z szacunkiem, i pośrednich ulepszających środowisko życia i rozwoju adolescenta, co staje się podstawą uznania przez niego własnych obowiązków względem wspólnoty na poziomie adekwatnym rozwojowo. Kluczowa rola godności nieletniego polega na regulowaniu stosunków międzyludzkich i międzypokoleniowych oraz na koordynowaniu konkurencyjnych interesów wynikających z różnych potrzeb indywidualnych, rodzinnych, społecznych. Godność adolescenta z niepełnosprawnością w praworządności jest pojęciem psychologiczno-prawnym o znaczeniu indywidualnym i społecznym, stanowiącym podstawę uzasadniającą podejmowanie wszelkich interwencji wobec

¹⁴ A. Margalit, *Godne społeczeństwo*, Cambridge 1996.

niego, które mają na celu ochronę jego podstawowych potrzeb i interesów oraz szacunku do istnienia i wyrażania siebie (swojego *self*) – „życia na życzenie”¹⁵ w zespół z karaniem. Dokładniej, godność jako niezbywalną wartość każdego człowieka, w tym nieletniego przejawiającego zachowania nieprzystosowawcze i przestępcze można zdefiniować w kilku kategoriach: zapewnienie minimalnych warunków środowiskowych (istnienie zasobów, brak toksyn); dostęp do wspólnych zasobów ludzkości, takich jak kultura, sztuka, edukacja, medycyna, prawo, moralność, itd.¹⁶; upodmiotowienie (swoboda formułowania siebie i przemieszczania się w obrębie własnej struktury psychicznej – nieskończoność *self*, i w strukturze społecznej – partycypacja bądź przyjmowanie ról społecznych, bez negatywnych opartych na projekcji ingerencji innych, z jednoczesnym poszanowaniem norm cenionych przez kolektyw (aprobata społeczna)¹⁷; ochrona społecznego rozwoju i odkrywania jestestwa i sensu swojego *self* oraz powołania na świat; uznanie ograniczeń rozwojowych i niewyśmiewanie lub obniżanie wartości *self* na scenie społecznej; eliminowanie zachowań obniżających wartość *homo sapiens* jako gatunku; okazywanie szacunku¹⁸, zwłaszcza w sytuacji ograniczania ekspansji i energii twórczej karami, które nie mogą być stosowane w sposób odbierający wartość; działanie i osiąganie określonego poziomu dobrobytu i dobrostanu psychicznego i fizycznego; organizowanie rusztowań społecznych chroniących kruchość pozytywnych aspektów niedojrzałego *self* adolescenta w ramach sieci społecznej, która jest gwarantem trwania żywotności i rozwoju struktur wewnętrznych (osobowości), w tym *self*, w ramach szerszych powiązań społecznych i ustanowionych praktyk etycznych (obowiązek społeczny).

W praktyce resocjalizacyjnej powyższe ustalenia oznaczają, iż nieletni trafiający do systemu ma prawo być traktowany w sposób, który

¹⁵ M. McGuirk, B. Mills, *Climate Change and the Dignity Rights of the Child*, s. 2. https://www.ohchr.org/Documents/Issues/ClimateChange/RightsChild/Dignity_Rights_Project.pdf, [dostęp: 28.10.2020].

¹⁶ D. Miller, op. cit.

¹⁷ D. Beylveled, R. Brownsword, *Human Dignity in Bioethics and Law*, New York 2001.

¹⁸ T. Ward, A. Birgden, *Human rights and Correctional Clinical Practice*, „Aggression and Violent Behavior” 2007, nr 12, s. 628-643.

odzwierciedla tę przyrodzoną godność, co nie było takie oczywiste w historii resocjalizacji. Fakt, że nieletni zachował się nieetycznie i zasłużył na karę, nie oznacza, że utracił status istoty ludzkiej działającej zgodnie ze swoim poziomem rozwoju (np. poznawczego, moralnego, emocjonalnego, itd.). Innymi słowy, każda interwencja, która ma miejsce, w sytuacji naruszenia przez nieletniego zasad społecznych czy prawnych powinna być udzielona w sposób zapewniający poszanowanie godności. Standardy praw człowieka wymagają od sądów i instytucji resocjalizacyjnych uznawania godności i wartości nieletnich, i równoważenia zasady najlepszego interesu dziecka z zasadą dobra społecznego podczas orzekania i wymierzania kary, w celu złagodzenia przewidywalnych i możliwych do uniknięcia szkód, a więc jatrogenności niektórych kar np. uwięzienia. Niezależnie od tych „przewidywalnych” lub „możliwych do uniknięcia” krzywd, adolescenci, którym grożą sankcje karne lub zarządzenia zmieniające ich miejsce pobytu oraz naruszające *status quo* relacji rodzinnych, mają prawo do wysłuchania, zrozumienia i pomocy w pokonaniu kryzysów, bez względu na charakter trudności i czyn, który nie może im statusu bycia człowiekiem odebrać. W przypadkach, w których dzieci są bezpośrednią stroną w postępowaniu sądowym i resocjalizacyjnym, oba procesy powinny koncentrować się na proporcjonalności w równoważeniu interesów społecznych z powagą przestępstwa oraz czynnikach nieletniego sprawcy, czy czynnikach obciążających i łagodzących odnoszących się do przestępstwa i sprawcy. Nie jest nowością, iż ochrona środowiska rodzinnego i utrzymywanie relacji rodzinnych, jeśli nie szkodzi bezpieczeństwu i dobrostanowi społecznemu, może przynieść pozytywne skutki nie tylko nieletniemu (pozytywna adaptacja, mniejsza recydywa), ale i społeczeństwu (wzrost bezpieczeństwa). W szczególności nadrzędność „zasady dobra dziecka” przy wszelkich decyzjach, które mają bezpośredni i pośredni wpływ na jego życie odnosi się do statusu: 1) biologicznego, 2) indywidualnego, 3) społecznego.

Historyczne ujęcie godności w kontekście resocjalizacji

System prawny i resocjalizacyjny na działania nieprzystosowawcze i przestępcze nieletnich, definiowane jako „nielegalne i prawie zawsze etycznie niedopuszczalne z powodu nieuzasadnionej krzywdy celowo wyrządzonej niewinnym osobom”¹⁹ odpowiada pociąganiem ich do odpowiedzialności. Jednak filozofia i praktyka sądowa (wydawanie wyroków) i resocjalizacyjna (wykonywanie kary) zmieniała się na przestrzeni historii ludzkości.

Do XVI wieku społeczeństwo dawało sobie uprawnienia do surowych i upokarzających interwencji wobec osób poniżej osiemnastego roku życia, które łamały prawo, i traktowało jak dorosłych przestępców: publiczna kara śmierci, kary mutyliacyjne, tortury, więzienie. Rehabilitacja opierała się na bolesnym teście zgodnie z zasadą *judicium Dei*²⁰. Rygoryzm moralny średniowiecznego społeczeństwa wydaje się wynikać z identyfikacji z wizerunkiem okrutnego Boga, który grzmi „Zglądzę ludzi, których stworzyłem, z powierzchni ziemi: ludzi, bydło, zwierzęta pełzające i ptaki powietrzne, bo żał mi, że ich stworzyłem”²¹. Tym samym, w gniewie spycha *homo sapiens* do szeregu przedmiotów świata – odbieranie uprzywilejowanej pozycji, a następnie zrównuje ze wszystkimi żyjącymi gatunkami zwierząt, przedmiotami niewartymi życia i zajmowania miejsca na ziemi.

Od XVI stulecia stopniowo więzienia, a właściwie lochy, w których młodociani oczekiwali na proces lub karę, zaczęły przekształcać się w domy pracy i tzw. więzienia dla dłużników, miejsca dla obłąkanych lub drobnych przestępców²². Powstała społeczność przestępcza

¹⁹ T. Ward, *Dignity and human rights in correctional practice*, “European Journal of Probation” 2009, nr 2(1), s. 112.

²⁰ C.R. Hollin, *A short history of corrections: The rise, fall, and resurrection of rehabilitation through treatment*, [w:] J.A. Dvoskin, J.L. Skeem, R.W. Novaco, K.S. Douglas (red.), *American psychology – law society series. Using social science to reduce violent offending*, 2012, s. 31-49.

²¹ *Księga Rodzaju 7, Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu, Biblia Tysiąclecia*, Pallotinum 1980.

²² M.K. Stohr, A. Walch, *Corrections Interactive eBook*, 2019. <https://books.google.pl/books?id=IX5ZDwAAQBAJ&pg=PT83&lpg=PT83&dq=galley+servitude+Orland,+1975&source=bl&ots=WtouOmW4Ko&sig=ACfU3U27w5LopDMNMK17FrDCgvylfjT7ng&hl=pl&sa=X&ved=2ahUKewjWvJOLuo7tAhU7i8MKHRfrCT8Q6AEwAnoECAIQAg#v=onepage&q=galley%20servitude%20Orland%20C%201975&f=false>, [dostęp: 01.11.2020].

klasyfikowana według rodzaju przestępstwa (mordercy, złodzieje, itp.) lub korekcji (galernicy). Alternatywą kary śmierci stały się zesłania na galery i do kolonii karnych, które nazywane były korekcją, czyli „procesem karania”²³. Co poniektórzy mogli wybrać między „powieszeniem a transportem”²⁴.

Gwoli podsumowania, właściwie do połowy XIX wieku powszechny był brak uznawania godności nieletnich w jakimkolwiek zakresie. Znakiem rozpoznawczym wczesnośredniowiecznej praworządności była represyjność i brak okoliczności łagodzących w zakresie granic wieku odpowiedzialności nieletniego oraz wymiaru i wykonania kary. Niewątpliwie, przestępstwo często znosiło prawo do: 1) biologicznego statusu *homo sapiens* – publiczne egzekucje kary śmierci – brak godności i wartości, 2) traktowania zgodnie ze statusem biologicznym i poziomem rozwojowym – odbieranie godności przez upokarzanie i publiczne maltretowanie oraz trzymanie w nieludzkich warunkach, 3) statusu biologicznego przez pozbawianie lub kontrolowanie korzystania ze zdobyczy ewolucyjnych rasy ludzkiej – zmysłów (węchu, słuchu, wzroku, itd.) i funkcji (mowy, ruchu narządów, przemieszczania się), 4) statusu indywidualnego – upodmiotowienia – poprzez upokarzanie i zrównywanie z przedmiotami, obrendowywanie okaleczeniami ciała i odbieranie wyglądu człowiekowi, 5) statusu społecznego przez odebranie statusu bycia dzieckiem i zastąpienia własnego imienia etykietą przestępca, kryminalista, galernik itp. oraz wskazanie miejsca do życia. Panowało powszechne przekonanie, że nieletni popełniający przestępstwa są z natury zdeprawowani, nie niewarci i nie mają kontroli nad swoim losem, co z jednej strony usprawiedliwiało praktykę surowych kar, a z drugiej, brak resocjalizacji (brak wiary w rehabilitację moralno-społeczną). Wyjątek stanowiła kolonia Williama Penna, w której większość przestępstw – oprócz morderstwa – karana była karami fizycznymi, uwięzieniem i ciężką pracą bez pobierania opłat za jedzenie i mieszkanie, a w nocy obowiązywała segregacja

²³ D.A. Andrews, J. Bonta, *Rehabilitatin Criminal Justice Policy and Practice, Psychology, “Public Policy, and Law”* 2007, nr 16(1), s. 39-55; A. Walsh, M.K. Stohr, *Correctional Assessment, Casework and Counseling*, 5th Edition. Lanham, Maryland 2010.

²⁴ M.K. Stohr, A. Walch, *Corrections Interactive eBook*, 2019. s. 29.

wiekowa (nieletni więźniowie byli oddzielani na noc od zdeprawowanych dorosłych więźniów)²⁵.

Stopniowo idee moralne oparte na założeniu „oko za oko, ząb za ząb” zaczęły ustępować bardziej humanitarnemu i humanistycznemu postępowaniu z nieletnimi z zachowaniami przestępczymi. Nadeszła era: uwzględniania wieku (niedojrzałość mózgu)²⁶ i rodzaju czynu w judykaturze wymiaru i wykonywania kary²⁷; wprowadzenie elementów wychowania resocjalizującego²⁸ (obowiązki państwa względem dziecka, nawet jeśli popełnia ono przestępstwa).

Pod koniec XVIII wieku i na początku XIX stulecia zaczęły powstawać pierwsze zakłady (ruch penitencjarny kwarków²⁹), szkoły (domy schronienia³⁰) i reformatoria (szkoły szkoleniowe i szkoły przemysłowe – zakłady poprawcze z oddzielnymi placówkami dla dziewcząt i chłopców³¹) przeznaczone dla ubogiej i włóczęgiej młodzieży, która postrzegana była przez władze jako pre-przestępcza. Głównym uzasadnieniem prawnym tych szkół była doktryna *parens patriae*³². Wymienione instytucje karały i rehabilitowały poprzez kształcenie nawyku pracy i umoralnianie przez pastorów i nauczycieli, którzy odznaczali się surowością³³. „Kara szkolna na tych, którzy się uczyć nie chcieli albo swawolę jakąś popełnili, była następująca: niedopuszczenie jedzenia obiadu, klęczenie albo plagi”³⁴. Ten kierunek

²⁵ E.J. Dukaczewski, *Z historii instytucji i koncepcji resocjalizacyjnych w Europie i USA*, [w:] K. Pospiszyl (red.), *Resocjalizacja nieletnich. Doświadczenia i koncepcje*, Warszawa 1990, s. 15-43.

²⁶ R. Lawrence, C. Hemmens, *History and Development of the Juvenile Court and Justice Process*, [w:] *Juvenile Justice: A Text Reader*, Thousand Oaks 2008, s. 19-38.

²⁷ K. Szczygielski, *Justynian i prawo rzymskie Refleksje w 1450. rocznicę śmierci cesarza*, Białystok 2015.

²⁸ E.J. Dukaczewski, op. cit.

²⁹ S. Fox, *Juvenile Justice Reform: An Historical Perspective*, „Stanford Law Review” 1970, nr 22, s. 1187-1239.

³⁰ R. Lawrence, C. Hemmens, *Juvenile Justice: A text/reader*, Thousand Oaks 2008.

³¹ C.A. Mallett, M.F. Tedor, *Juvenile Delinquency: Pathways and Prevention*, 2018.

³² S. Schlossman, *Delinquent Children. The Juvenile Reform School*, [w:] N. Morris, D.J. Rothman (red.), *The Oxford History of the Prison: The Practice of Punishment in Western Society*, New York 1995, s. 363-389.

³³ A. Phillipe, *Centuries of Childhood*, trans. R. Baldick, A.A. Knopf, New York 1962.

³⁴ K. Gromek, *Komentarz do ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich z 27 lipca 2001*. <https://sip.lex.pl/komentarze-i-publicacje/komentarze/>

osadzony na silnym nacisku na izolację i rehabilitację dyktowaną potrzebami społecznymi dominował w różnych odmianach właściwie ponad połowę XX wieku.

Niemniej od XIX stulecia zaczęto ustanawiać system sądów dla nieletnich oraz specjalne ustawy, organy i instytucje penitencjarne powołane do opieki nad dziećmi opuszczonymi, zaniedbanymi i łamiącymi prawo, które zajmowały się ich sprawami³⁵. Celem stała się idea zmiany jednostki, czyli jej rehabilitacja i resocjalizacja. Wdrażano programy edukacyjne, zniesiono tortury jako formę kary i ból jako korekcję, starano się karać sprawiedliwie, czyli proporcjonalnie do przewinienia, zadbano o warunki sanitarne, dietetyczne i zdrowotne oraz zaczęto zatrudniać urzędników medycznych i kapelanów, pracowników socjalnych, kuratorów. Sędziowie przechodzili specjalne szkolenia z psychologii i kryminologii. Pojawiła się specjalizacja – sędzia dla nieletnich – i sądownictwo rodzinne, które wpłynęło na przekonanie o środowiskowym i rodzinnym uwarunkowaniu przestępczości. Sędzia był odpowiedzialny zarówno za prowadzenie dochodzeń, jak i orzekanie w sprawach nieletnich z ich udziałem, a przed wydaniem wyroku korzystał z pomocy kuratorów sądowych³⁶.

W erze instytucjonalnej, większość „młodych ludzi, którzy zostali postawieni przed sądami dla nieletnich, została uznana za winną i umieszczona w zamkniętym ośrodku”³⁷, areszcie lub więzieniu karnym z prymitywnymi warunkami i personelem kontrolująco-karzącym, co wydaje się, że było powodem porażki resocjalizacyjnej i nasilenia recydywy, pomimo prób stosowania różnych interwencji (terapii, leczenia grupowego i technik zarządzania środowiskowego)³⁸. Równoległe wprowadzono alternatywę w formie resocjalizacji w środowisku otwartym³⁹. Dążono do ujednolicenia regulacji dotychczasowego

komentarz-do-ustawy-o-postepowaniu-w-sprawach-nieletnich-587513796, [dostęp: 14.11.20].

³⁵ E.W. Sieh, *From Augustus to the Progressives: A Study of Probation's Formative Years*, "Federal Probation" 1993, nr 57, 67-68.

³⁶ C.A. Mallett, M.F. Tedor, *Juvenile Delinquency: Pathways and Prevention*, 2018.

³⁷ Ibidem, s. 32.

³⁸ P. Lerman, *Delinquency and social policy: A historical perspective*, "Crime & Delinquency" 1977, nr 23(4), s. 383-393.

³⁹ P. Lerman, *Community Treatment and Social Control: An Analysis of Juvenile Correctional Policy*, Chicago 1975.

ustawodawstwa nieletnich pod względem trybu postępowania, stosowanych środków i w końcu do rozwoju ustawodawstwa praw nieletnich na całym świecie – Konwencja o prawach dziecka, ONZ 1989 rok. Co więcej, reformatorzy zaczęli stawiać na ideę kar wolnościowych i możliwości rozwoju poprzez pozostawienie w środowisku i wzbogacanie go. Wykorzystanie tego podejścia skutkowało wprowadzeniem do przepelnionych więzień wcześniejszych zwolnień warunkowych, elementów terapii behawioralnej (nagradzanie za przykładanie się do przedmiotów akademickich i poprawę moralną, a karanie słabych efektów na kursach edukacyjnych i niewłaściwych zachowań przedłużaniem kary). Takie postępowanie wynikało ze zmiany ustawodawstwa w wielu krajach, które umożliwiało wydawanie nieokreślonych wyroków i zwolnień warunkowych, jeśli skazany wykazywał zreformowanie. Niemniej te bardziej postępowe idee w stosowaniu metod wychowawczych i resocjalizacyjnych wciąż przeplatały się ze stosowaniem ścisłej dyscypliny, ale torowały też już drogę systemowi leczenia i systemowi nadzoru sądowego pozwalającego na resocjalizację z dala od zakładów poprawczych.

Początek XX wieku przyniósł kolejne reformy w Kodeksie karnym, zmieniono wcześniejsze zapisy, a mianowicie ze względu na niedojrzałość psychiczną wyłączono odpowiedzialność karną nieletnich. Opracowano reedukacyjne wyznaczniki wychowania resocjalizacyjnego młodzieży: progresywna aktywizacja do samowychowania, selekcja wychowanków i różnicowanie oddziaływań, wzory życia rodzinnego, samorządność młodzieży, resocjalizacja w środowisku otwartym.

Niestety pod koniec XX stulecia nastąpił gwałtowny i agresywny zwrot w kierunku bezpieczeństwa publicznego, kontroli i odpowiedzialności młodzieży jako reakcja zarówno sądów dla nieletnich, jak i dla dorosłych. W efekcie polityki typu „stawanie się twardym” i „przestępczość dorosłych, czas dla dorosłych”, czy „raz dorosły/zawsze dorosły”⁴⁰ oraz filozofii karania zwiększyła się liczba zatrzymań i masowych przeniesień wielu młodocianych przestępców tzw. superdrażników⁴¹ do sądu karnego dla dorosłych.

⁴⁰ P. Griffin, S. Addie, B. Adams, K. Firestine, *Trying Juveniles as Adults: An Analysis of State Transfer Laws and Reporting*, „Juvenile Offenders and Victims: National Report Series Bulletin” 2011, s. 2.

⁴¹ F. Zimring, *American Juvenile Justice*, New York 2005, s. 3.

Niemniej w ostatnich latach nastąpił schyłek każącego frontu i zaczęło konstytuować się przekonanie, iż należy stworzyć warunki wykluczające, a przynajmniej minimalizujące zachowania kryminogenne młodzieży, wprowadzić działania profilaktyczne w resocjalizacji nieletnich, co przesunęło praktykę orzekania więzienia w kierunku konstruowania wyroków i podejmowania działań resocjalizacyjnych w środowisku otwartym, takich jak kuratela sądowa, zwolnienie warunkowe, grzywna i prace społeczne oraz prewencja⁴². Powyższe zmiany doprowadziły do współczesnej ery nieokreślonych wyroków⁴³ i mieszanych wyroków⁴⁴ z naciskiem na działania rehabilitacyjne bądź resocjalizacyjne młodocianych z kartoteką przestępczą. Niestety, przy stosowaniu zasady indywidualizacji i sprawiedliwości (ochrona młodzieży przed długimi, nieproporcjonalnymi lub arbitralnymi wyrokami) personel penitencjarny otrzymał szerokie uprawnienia do dostosowywania dyspozycji, w tym leczenia, rehabilitacji, czy resocjalizacji w społeczności i przez społeczność (rozbudowanie i skoordynowanie środowiskowych usług terapeutycznych) do potrzeb resocjalizowanych nieletnich według oglądu resocjalizatorów.

Początek XXI wieku wraz z rozwojem techniki i komputeryzacji przyniósł nową penologię, której celem była „identyfikacja i postępowanie z niesfornymi ludźmi, a nie karanie czy rehabilitacja”⁴⁵. Opracowano nowe techniki bardziej efektywnego zarządzania ryzykiem i przestępcami w społeczności stosując narzędzia, takie jak: monitoring elektroniczny lub testy narkotykowe, które na dalszy plan przesunęły podejście kliniczne, psychologiczne, czy pedagogiczne, a tym samym metody rehabilitacji, reintegracji społecznej nieletnich uwikłanych w konflikt społeczno-prawny. Uwięzienie i sankcje pośrednie stały się uzasadnionymi metodami wpływania na wskaźniki przestępczości i stosowania różnych mechanizmów kontroli

⁴² R. Bonnie, R.L. Johnson, B.M. Chemers, J. Schuck, *Reforming Juvenile Justice: A Developmental Approach*, Washington 2013.

⁴³ T. Ward, S. Maruna, *Rehabilitation: Beyond the riskparadigm*, London 2007.

⁴⁴ P. Griffin, S. Addie, B. Adams, K. Firestine, *Trying Juveniles as Adults: An Analysis of State Transfer Laws and Reporting*, “Juvenile Offenders and Victims: National Report Series Bulletin” 2011, s. 7.

⁴⁵ D. L. MacKenzie, op. cit.; <https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/nij/grants/189089.pdf>, [dostęp: 02.11.2021].

indywidualnej i grupowej różnorodności przestępczej, w zależności od profili ryzyka. Technologię zaczęto łączyć z korektą wspólnotową („nadzór sąsiedzki”, „zwolnienie warunkowe”, „korekta miejsca” lub „partnerstwo policyjno-korekcyjne”), czyli modelem nadzoru odbywającym się w społeczności i przez społeczność (aktywne udzielanie pomocy w znalezieniu zatrudnienia, kursów i szkoleń edukacyjnych, odpowiedniego leczenia, rozwiązywania problemów bądź organizowania obozów szkoleniowych⁴⁶) w celu zainicjowania zmian w nieletnich ze skłonnością do zachowań przestępczych.

W konkluzji do praktykatyury resocjalizacyjnej na przestrzeni 100 lat należy dostrzec bardzo wyraźne zmiany dotyczące traktowania nieletnich nieprzystosowanych społecznie i popełniających przestępstwa w zakresie przyrodzonej godności i wartości, a w szczególności: 1) zdjęcie odium podrzędności i ukonstytuowanie statusu biologicznego *homo sapiens* – po pierwsze, przez uznanie godności jako naturalnej właściwości każdego człowieka, w tym nieletniego z czynną skłonnością do łamania prawa, i po drugie, poprzez uznanie większości funkcji cielesno-psychicznych i immanentnej zdolności do rozwoju i zmiany zwłaszcza we wrażliwym okresie dzieciństwa i adolescencji, 2) wahadłowe uznanie statusu indywidualnego, po pierwsze, poprzez uznanie ograniczeń rozwojowych wynikających z wieku, co wymusiło ochronę godności i wartości poprzez utworzenie specjalnego sądownictwa, diagnozowanie i stosowanie bardziej zindywidualizowanych, otwartych i opartych na społeczeństwie i leczeniu metod rehabilitacyjnych; utrzymanie tendencji do pejoratywnych etykiet indywidualnych i grupowych – np. superdrapieżnik, zdemoralizowany, przestępca, i po drugie, częściowe upodmiotowienie poprzez specjalne prawodawstwo (m.in. przywrócenie funkcji mowy) i ograniczanie kar długoletniego więzienia, bazowanie na zasobach indywidualnych i wewnętrznych, zwiększenie mobilności i wsparcia środowiskowego; brak decyzyjności w wyborze drogi resocjalizacyjnej według własnego planu oraz zależność od decyzyjności personelu resocjalizacyjnego – proces reintegracji oparty na ocenie społecznej nieletniego, 3) wahadłowa zmiana statusu i wizerunku społecznego, po pierwsze, przez uznanie nielet-

⁴⁶ F.E. Lutze, *Are Shock Incarceration Programs More Rehabilitative Than Traditional Prisons? A Survey of Inmates*, „Justice Quarterly” 1998, nr 15(3), s. 547-566.

nich popełniających przestępstwa za osoby niepełnosprawne lub chore, które potrzebują pomocy medycznej, terapeutycznej, edukacyjnej (powstanie szkolnictwa specjalnego i zawodowego) w pokonaniu trudności i stwarzanie niezbędnych warunków do zmiany, biorąc pod uwagę zarówno czynniki prawne, jak i pozaprawne, takie jak środowisko domowe, szkoła, obóz, sąsiedztwo, i po drugie, zacieranie skazania jako element ochrony godności społecznej i wspieranie reintegracji; uprzedmiotowienie korekcją miejsca i techniką.

Konkluzja

XXI wiek wydaje się wkraczać w resocjalizację budowaną na poszanowaniu godności nieletnich z problemami w przystosowaniu i zachowaniach przestępczymi. Humanizacja niskiego poczucia własnej wartości i znajdowanie godności w nieoczekiwanych miejscach i osobach jest faktem i została już faktycznie uznana i przywołana w orzecznictwie różnych sądów od II połowy XX wieku. Jednak wiele jeszcze w zakresie pomocy w zbudowaniu granicy w nieletnich (kompensacja deficytów psychicznych i emocjonalnych) utrzymującej ich z dala od przestępczości wciąż jest kwestią przyszłości i zależy od szybkości i poziomu rozwoju całego społeczeństwa, i takich nauk jak psychologia, psychoanaliza, neurologia (funkcjonowanie mózgu), czy medycyna (farmakologia). Na szczęście udroźniona została granica pomiędzy młodymi z szeroko rozumianymi trudnościami w przystosowaniu, a społeczeństwem i wiązanie ich z naturalnym środowiskiem. Nowy motyw opierający się na zrozumieniu, że z punktu widzenia popełniającego czyn zabroniony, jego zachowanie ma sens, w znaczeniu służy zaspokojeniu jakiejś bardzo ważnej potrzeby, która jest nieświadoma, ale paradoksalnie rozwojowo progresywna, mogłoby znacząco wpłynąć na podejmowanie nowych badań i metod rehabilitacyjnych, korekcyjnych i resocjalizacyjnych z uwzględnieniem wsparcia w zaspokojeniu potrzeb na drodze konstruktywnej. Przyszłość działań resocjalizująco-rehabilitacyjnych to proces reintegracji wewnętrznej rozszczepionych aspektów *self* adolescenta i zewnętrznej – społecznej, który bazowałby na odczuciach jednostki, czyli jej ocenie doświadczeń własnych przy zaspokajaniu jej potrzeb w relacji z innymi obiektami społecznymi – resocjalizującymi. Nieletni ma wyposażenie biologiczne i psychologiczne, które uruchamia jako odpowiedź

na niezaspokojone wrodzone potrzeby, a dużym nadużyciem byłoby stwierdzenie, że wtedy zawsze świadomie i z premedytacją krzywdzi innych w sytuacjach łamania prawa. Jedną z wrodzonych potrzeb jest potrzeba przetrwania, przeżycia i posiadania spójnego *self* (*self* cielesne, *self* indywidualne, społeczne) zanurzonego, zakorzonego w relacji z obiektem zewnętrznym, który zapewnia poczucie bezpieczeństwa i chroni nieograniczony rozwój osobowy i społeczny, przy czym należy zauważyć, iż nieletni jest zależny od swojego środowiska. Jednym ze sposobów konceptualizacji programów resocjalizacyjnych byłaby rehabilitacja – systematyczne próby zapewnienia młodym niezbędnych zasobów wewnętrznych i zewnętrznych do realizacji planów i snienia swojego życia, które mogą przynieść lepsze życie i bezpieczeństwo społeczne. Współczesne odchodzenie od *kwarantany* nieletnich z zachowaniami przestępczymi, czy nabytym sieroctwem, polegające na zamykaniu ich w więzieniach i etykietach, uświęcone tradycją odrywanie od więzi ze środowiskiem i wzbudzanie nienawiści surowością w podejściu karnym, wydaje się przesunąć w kierunku dostrzegania ich praw i podmiotowego traktowania oraz szukania ograniczenia aktywności ich dysfunkcji bądź jej rehabilitacji.

Wolność jako sposób istnienia dobra.

Freedom as a way of existence of good

Józef Tischner

5.

**GODNOŚĆ I ZNIEWOLENIE
Z PERSPEKTYWY MŁODYCH
ADEPTÓW NAUKI**



Rozstanie Marcina Borowicza z rodzicami, ilustracja Moniki Żeromskiej
(Muzeum Narodowe w Kielcach, MNKi/Ż/519).

Jakub Rurka

ORCID: 0000-0002-2171-1990

DOI: 10.15290/dhmgz.02.2022.25

Zarys podwójnych standardów praw dziecka w świetle przepisów Kodeksu Napoleona

The Duple Standards of Children's Rights in Light of the Napoleonic Code – a Draft Overview

STRESZCZENIE: Kodeks Napoleona został ogłoszony 21 marca 1804 roku. Należy ocenić go jako pierwszy na świecie wzorowy kodeks prawa cywilnego epoki kapitalizmu. Zasięg Kodeksu nie ograniczał się tylko do Francji, ale także rozciągał na tereny podporządkowane, a w późniejszym okresie stanowił wzór dla ustawodawstwa nie tylko europejskiego, ale również światowego. Mimo rewolucyjnego charakteru Kodeks Napoleona nie pozostawał wolny od wad. Jego główne rysy da się zauważyć w prawie rodzinnym, w którym dyskryminacja dotknęła zarówno kobiety, jak i dzieci. Na podstawie przepisów Kodeksu można wyodrębnić dzieci zrodzone w małżeństwie oraz pozamałżeńskie. Wśród drugiej kategorii najbardziej krzywdzące pozostawały przepisy dotyczące dzieci zrodzonych ze związków cudzołożnych oraz kazirodzących. Zniesienie nierównej pozycji dzieci było we Francji procesem niezwykle czasochłonnym, który ostatecznie zakończył się dopiero w roku 2001. Wady Kodeksu powinny stanowić lekcję na przyszłość, a nieśmiertelność jego wkładu w dorobek prawny ludzkości najlepiej oddają słowa: „Moja sława nie polega na tym, że wygrałem 40 bitew. Waterloo wymazało wspomnienie tych zwycięstw, ale nie wymaze tego, co żyć wiecznie będzie – mojego kodeksu cywilnego”.

SŁOWA KLUCZOWE: Kodeks Napoleona, Francja, Prawo rodzinne, dzieci, dyskryminacja

ABSTRACT: The Napoleonic Code was promulgated on March 21, 1804. It was the main influence on 19th-century civil codes of most countries of continental Europe and Latin America. Although groundbreaking, it was not without its flaws. The Napoleonic Code made the authority of men over their families stronger, deprived women of any individual rights, and reduced the rights of illegitimate children. The reasons for this were the views of the authors of the code, including Napoleon himself, protection of the legal family, and the customary law of the 19th century. The Code divided children into legitimate and illegitimate. Among illegitimate children, the worst position was taken by children from adultery and incestuous relationships. The process of removing inequalities was lengthy and did not end until 2001. Code errors regarding unequal treatment should be a lesson for the future. Despite the flaws of the code, especially in the field of family law, Napoleon was right in saying that: “My real glory is not the forty battles I won, for Waterloo’s defeat will destroy the memory of as many victories... What nothing will destroy, what will live forever, is my Civil Code.”

KEYWORDS: Napoleonic Code, France, Family law, Children’s, Discrimination

Wprowadzenie

Kodeks Napoleona, bo właśnie ta z kilkakrotnie zmienianych nazw aktu prawnego ogłoszonego 21 marca 1804 roku wydaje się być najbardziej charakterystyczna, odnosi się do jednego z przełomowych dzieł jurystycznych w historii. Choć sama nazwa dzieła nie wykazała się trwałością, nie można tego samego rzec o jego wkładzie w kształtowanie współczesnych systemów prawnych. Kodeks Napoleona obejmował 36 odrębnych ustaw, które ogłoszono łącznie pod nazwą *Code Civil des Francais*, czyli Kodeks Cywilny Francuzów. Pierwsza zmiana nastąpiła w roku 1807 i to wtedy przyjęto tytułową formę *Code Napoleon*, której kres przyniósł powrót do nazwy pierwotnej w roku 1816, czyli do *code civil*. W okresie II Cesarstwa powtórnie uwzględniono w nazwie Napoleona, a w III Republice wprowadzoną nazwę kodeksu cywilnego¹. Zażyłości odnoszące się do nazwy miały oczywiście polityczny charakter. Proces kodyfikacji prawa, który skutkował powstaniem m.in. *code civil*, przypadał na wiek Oświecenia, który określano wiekiem kodyfikacji.

¹ T. Maciejewski, *Historia powszechna ustroju i prawa*, Warszawa 2015, s. 617.

Stanowił on wyraz aspiracji do stworzenia nowego porządku prawnego. Wiara w twórczą moc przepisów prawnych, w możliwość rozwiązania wszelkich problemów ustrojowych drogą „idealnego” ustawodawstwa, była znamieną dla poglądów mieszczaństwa tej epoki². Kodyfikacje te były w pewnym sensie aktami rewolucyjnymi, choć tylko *code civil* powstał na fali rewolucji, podczas gdy kodyfikacje niemieckie – z woli oświeconego monarchy; ich wspólną cechą było to, że nie tylko sankcjonowały stan dotychczasowy, ale zawierały zapowiedź przyszłości, tj. budowy nowoczesnego społeczeństwa opierając się na antyfeudalnych postulatach ideologów prawa natury³.

Przybliżając systematykę Kodeksu Napoleona, bo właśnie ta z nazw będzie dominowała w poruszanych rozważaniach, w oparciu o polskie wydanie Kodeksu Napoleona z roku 1810, stanowiące tekst źródłowy dla podjętych refleksji, należy wskazać, iż składał się on z 2281 artykułów⁴. Całość Kodeksu została podzielona na trzy księgi: I – o osobach (art. 7-515); II – o majątkach i różnych rodzajach własności (art. 516-710); III – o różnych sposobach nabywania własności (art. 711-2281). Przed trzema księgami zawarto przepisy o charakterze wstępnym (art. 1-7), traktujące o ogłaszaniu, skutkach i stosowaniu ustaw w ogóle. Nietrudno dostrzec tu nawiązania do justyniańskiej systematyki trójpodziału na *personae*, *res* i *actiones*. Taki podział spotkał się w późniejszym czasie z licznymi zarzutami i choć niektórym nie sposób odmówić słuszności, to sama systematyka mająca w znacznie mierze cel porządkujący i ułatwiający zapoznanie się z treścią, nie była trudnym do przewyciężenia problemem. Dla twórców Kodeksu ów trójpodział oznaczał usankcjonowanie trzech wolności: osoby, własności prywatnej i obrotu prawnego, wyrażonych jeszcze przez Cambacérèsa w trzech hasłach: „wolność, własność, umowy”, a stanowiących gwarancje wczesnoliberalnego ideału społecznego, który zwyciężył w czasie rewolucji⁵.

Z perspektywy podjętych rozważań, to właśnie księga I zawiera kluczowe dla tej materii postanowienia. Znalazły się m.in.: przepisy

² M. Borucka-Arctowa, *Prawo natury jako ideologia antyfeudalna*, Warszawa 1957, s. 13.

³ F. Wieacker, *Privatrechtsgeschichte der Neuzeit*, Göttingen 1967, s. 324.

⁴ *Kodex Napoleona z przypisami. Xiąg trzy*, Warszawa 1810.

⁵ K. Sójka-Zielińska, *Wielkie Kodyfikacje Cywilne XIX Wieku*, Warszawa 1973, s. 98.

o nabywaniu i utracie praw cywilnych, o aktach stanu cywilnego, prawie małżeńskim osobowym, przepisy o władzy ojcowskiej, adopcji, opiece i kurateli.

Niezależnie od wskazanych w kolejnych fragmentach uwag i krytyk, dotyczących postanowień Kodeksu Napoleona w stosunku do dzieci, poczynionych z perspektywy czasów obecnych, nie sprzed ponad 200 lat, należy podkreślić rzecz jedną.

Kodeks był w czasach swego wydania uznany za arcydzieło precyzji i jasności stylu. Zwięzły, napisany prostym i pięknym językiem, o plastycznej sile wyrazu, unikał z jednej strony kazuistyki, z drugiej naukowych konstrukcji i definicji teoretycznych⁶.

Przecierał szlaki współczesnym kodeksom cywilnym, a ze względu na swój charakter pozostawiał możliwość dostosowywania do przyszłych przeobrażeń społeczno-ekonomicznych. Kodeks Napoleona należy postrzegać, jako pierwszy na świecie wzorowy kodeks prawa cywilnego epoki kapitalizmu⁷. Jego zasięg nie ograniczał się tylko do Francji, ale także rozciągał na tereny podporządkowane. Było to marzenie cesarza, który chciał, aby jego regulacja stała się podstawą europejskiego prawa cywilnego⁸.

Przyczyny nierównego traktowania dzieci

Rozważania dotyczące nierówności podmiotów prawa cywilnego w okresie obowiązywania Kodeksu Napoleona warto rozpocząć od regulacji w tej materii rewolucyjnej – Deklaracji praw człowieka i obywatela.

Deklaracja praw człowieka i obywatela z 1789 roku nawiązywała do wywodzących się z prawa naturalnego założeń o równości wszystkich obywateli wobec prawa. „Dokument programowy rewolucji francuskiej” powstał na długo przed Kodeksem Napoleona. W art. 1 stanowił

⁶ K. Sójka-Zielińska, *Historia Prawa*, Warszawa 2015, s. 211.

⁷ M. Szczaniecki, K. Sójka-Zielińska, *Powszechna historia państwa i prawa*, Warszawa 2016, s. 412.

⁸ A. Mączyński, *Kodeks Napoleona. Kodeks Cywilny. Królestwa Polskiego. Kodeks zobowiązań i inne przepisy obowiązujące w województwach centralnych*, Warszawa 2008, s. 8.

on, iż „ludzie rodzą się i pozostają wolni i równi w swych prawach”. Zróżnicowania społeczne mogły być oparte wyłącznie na pożytku powszechnym. Choć podobna regulacja dotycząca równości obywateli wobec prawa nie została wyrażona *expressis verbis*, jej konkretyzacją był art. 8 c.c. (*code civil*). Artykuł 8 c.c. stanowił, że „każdy Francuz używać będzie praw cywilnych”⁹. Wykładnia literalna tego przepisu wskazuje wobec tego, iż równość została zachowana w stosunku do samego „używania” praw cywilnych przez wszystkich Francuzów niezależnie od ich cech osobistych. Natomiast same prawa cywilne nie charakteryzowały się zasadą równości i nie oddawały jej istoty polegającej na identycznym traktowaniu wszystkich adresatów norm prawnych znajdujących się w takiej samej lub podobnej sytuacji prawnie relewantnej¹⁰.

Przepisy szczególnie krzywdzące okazały się względem kobiet zamężnych oraz dzieci pozamażeńskich. Sytuacja prawna kobiet nie jest, co prawda przedmiotem niniejszych rozważań, ale ich dramatyczne położenie odzwierciedlały słowa Napoleona wygłoszone w Radzie Stanu: „natura uczyniła z kobiety naszego niewolnika”¹¹.

Za takim charakterem przepisów mógł przemawiać fakt konserwatywnych i patriarchalnych poglądów redaktorów kodyfikacji¹². Omówione w późniejszym etapie rysy prawa osobowego *civil code* były konsekwencją leżącej u podstaw prawa rodzinnego kodeksu idei trwałości i nienaruszalności rodziny legalnej¹³. Idea ta była kontynuacją tradycji dawnego prawa feudalnego odnoszącej się do zasady trwałości rodziny. Przepisy *code civil* o dzieciach nieślubnych miały spełniać funkcję odstraszenia od wszelkich związków pozamażeńskich, które godziły w trwałość rodziny legalnej, a ta stanowiła dla redaktorów Kodeksu niewzruszalną podstawę całego ustroju społecznego¹⁴.

⁹ *Kodex Napoleona z przypisami. Xiąg trzy*, Warszawa 1810.

¹⁰ Tak rozumianą zasadę równości postrzega Trybunał Konstytucyjny w wyrokach z: 24 lutego 1999 r., sygn. SK 4/98, OTK ZU nr 2/1999, poz. 24; 17 stycznia 2001 r., sygn. K 5/00, OTK ZU nr 1/2001, poz. 2; 17 maja 2004 r., sygn. SK 32/03, OTK ZU nr 5/A/2004, poz. 44.

¹¹ A. Słomiński, *Kodeks Napoleona przed sądem czasu*, Warszawa 1911, s. 41.

¹² K. Sójka-Zielińska, *Wielkie Kodyfikacje Cywilne...*, s. 102.

¹³ *Ibidem*, s. 102.

¹⁴ *Ibidem*, s. 103.

Kolejną przyczyną, która zaważyła w kwestii upośledzenia dzieci pozamałżeńskich, był wpływ samego Napoleona, który orzekł, iż: „społeczeństwo nie jest zainteresowane tym, by dzieci nieprawe były uznanymi”¹⁵. W literaturze podkreśla się osobisty wpływ Napoleona, który w tej dziedzinie reprezentował konserwatywne poglądy, wywodzące się z tradycji rodzinnej Korsyki¹⁶. Ponadto w ujęciu kodyfikacji napoleońskiej wyraźnie zarysował się kult władzy autorytarnej, przenikającej również stosunki familijne¹⁷. Nie dziwi wobec tego fakt uwzględnienia w tym okresie poglądów osoby, której imię zostało nierozłącznie z Kodeksem związane, a która w roku opublikowania *Code Civil des Francais* została koronowana na cesarza Francuzów. Ścisłe podporządkowanie żony oraz dzieci władzy męża to ten element księgi I o osobach, który budzi największe wątpliwości etyczne.

Kategorie dzieci w świetle przepisów Kodeksu Napoleona

Zgodnie z przepisami Tytułu IX – o władzy ojcowskiej dzieci w każdym wieku powinny wykazywać się czcią i uszanowaniem wobec ojca oraz matki. Artykuł 373 c.c. stanowił jednak o tym, że sam tylko ojciec sprawował władzę rodzicielską w czasie trwania małżeństwa. Zgodnie z art. 488 c.c. granicą pełnoletniości pozostał wiek 21 lat. Warto zauważyć, że wiek ten nie pokrywał się z wiekiem uprawniającym do zawarcia małżeństwa, ale to właśnie do wieku uzyskania pełnoletniości lub faktu usamowolnienia dziecko pozostawało pod władzą rodzicielską. „Środki na poprawę”, które przysługiwały ojcu zgodnie z art. 375 c.c. następnymi, sugerują, iż sytuacja dzieci w tym okresie była dramatyczna. W zależności od wieku ojciec mógł trzymać dziecko w zamknięciu lub żądać zamknięcia dziecka przed właściwym organem. Ponadto w trakcie trwania małżeństwa, ojciec był wyłącznym zarządcą dóbr majątkowych swoich dzieci.

Wśród dzieci niewątpliwie w najlepszej sytuacji znajdowały się te zrodzone w małżeństwie. Zgodnie z art. 312 c.c. co do zasady mąż był

¹⁵ A. Słomiński, *Kodeks Napoleona...*, s. 66.

¹⁶ A. Schnitzer, *Vergleichende Rechtslehre I*, Dinkelscherben 1961, s. 195.

¹⁷ K. Sójka-Zielińska, *Kodeks Napoleona. Historia i współczesność*, Warszawa 2008, s. 76.

ojcem dziecka poczętego, w czasie trwania małżeństwa – domniemanie ślubnego pochodzenia dziecka, wywodziło się z rzymskiego *pater est, quem nuptiae demonstrant*. Synostwo „dzieci prawych” dowodziło się przez akt urodzenia, wpisany w rejestr stanu cywilnego lub z zastosowaniem metod opisanych w Dziale II „o dowodach synostwa prawnych dzieci”. Mąż mógł zaprzeczyć ojcostwu, jeżeli dowiódł, że w okresie między 300 i 180 dniem przed urodzeniem się dziecka był w „fizycznej niemożności”, tzn. nie mieszkał z żoną z powodu nieobecności, czy wskutek innych zdarzeń. Mąż nie mógł powoływać się na „niemożność naturalną” czy cudzołóstwo, chyba, że ukrywano przed nim fakt urodzenia się dziecka. W takim przypadku mógł przytaczać wszelkie dowody w celu wykazania, że nie jest ojcem dziecka. Zgodnie z postanowieniami Kodeksu, mąż musiał uznać dziecko, które urodziło się przed upływem 180 dni od zawarcia małżeństwa, jeżeli: wiedział o ciąży przed małżeństwem, był świadomy urodzenia się dziecka i podpisał akt urodzenia albo zezwolił na jego „wyrażenie”, gdy nie umiał pisać, jeśli uznano, że dziecko „żyć nie może”. Mężczyzna mógł zaprzeczyć ojcostwu, jeżeli dziecko urodziło się po 300 dniach od rozwiązania małżeństwa. Z powództwem o zaprzeczenie ojcostwa mężczyzna mógł wystąpić w ciągu miesiąca od urodzenia się dziecka, jeżeli przebywał w miejscu jego urodzenia. W sytuacji, gdy nie wiedział o narodzinach dziecka, mógł to uczynić w ciągu dwóch miesięcy od powrotu albo w ciągu dwóch lat od uzyskania wiadomości o narodzinach dziecka, gdy fakt ten przed nim ukrywano. Jeżeli mężczyzna zmarł w czasie ustawowo przewidzianym do złożenia powództwa o zaprzeczenie ojcostwa, uprawnienie to przechodziło na jego spadkobierców. Mogli oni zaprzeczyć „prawość” dziecka w ciągu dwóch miesięcy od czasu, gdy dziecko to weszło w posiadanie dóbr ojca albo od czasu, w którym dziecko wzruszyło takie posiadanie spadkobierców po ojcu.

Co do dzieci pozamałżeńskich Kodeks wyróżniał dwie ich kategorie: dzieci nieślubne zwykle (określane, jako dzieci „naturalne”) oraz dzieci ze związków cudzołożnych i kazirodczych.

Pozycja dzieci „naturalnych” była znacznie korzystniejsza. Dzieci naturalne mogły zostać „uprawnione” przez małżeństwo ich rodziców następnie zawarte, jeżeli ci przed małżeństwem prawnie je uznali lub gdy je w samym akcie obchodu małżeństwa uznają (art. 331). Powyższe uprawnienie mogło być dokonane również wobec dzieci zmarłych, które pozostawiły zstępnych, by w tym przypadku, z uprawnienia owi zstępni mogli skorzystać (art. 332). Dzieci naturalne uprawnione

w ten sposób miały te same prawa, jak gdyby były zrodzone z małżeństwa. Wobec tego przepisy wprowadzały fikcję prawną, której celem było zrównanie pozycji prawnej dzieci naturalnych uprawnionych z tymi zrodzonymi z małżeństwa. Oddział II Działu III Tytułu VII stanowił o uznaniu dzieci naturalnych. Zgodnie z nim uznanie dziecka naturalnego miało być dopełnione przez akt urzędowy, w wypadku, jeśli uznanie nie nastąpiło w akcie jego urodzenia. Jeżeli w uznaniu przez ojca nie wskazano matki i nie przyznała się ona, co do dziecka, uznanie miało skutek wyłącznie w stosunku do ojca uznającego. Jedno z małżonków mogło uznać również dziecko, które spłodzone zostało z kimś innym niż obecny partner. W takim przypadku Kodeks zapewniał ochronę interesów tego małżonka oraz dzieci z tego małżeństwa zrodzonych poprzez postanowienie, iż takie uznanie nie może szkodzić wspomnianemu małżonkowi oraz ich wspólnym dzieciom. Uznanie w powyższym przypadku będzie miało jednak skutek po ustaniu małżeństwa w przypadku, gdy nie pozostały z niego żadne dzieci, a więc żaden z chronionych przepisami art. 337 c.c. interesów nie będzie zagrożony. Ochronie potencjalnych interesów osób trzecich służył również artykuł 339 c.c., na mocy, którego wszelkie uznania ze stron osób uprawnionych, jak również wszelkie poszukiwania ze strony dzieci, mogły być zaprzeczone przez wszystkich w tym interes mających. Tak sformowany przepis nie konkretyzował, jaki charakter ma przyjąć potencjalny interes, wobec czego, można go było interpretować bardzo szeroko, co ze względu na uwagi wstępne odnoszące się do przyczyn nierównego traktowania dzieci, najpewniej robiono.

Mimo wszystko, pozycja dzieci naturalnie przyznanych nie była taka sama jak pozycja dziecka „prawego”. Do takich wniosków prowadzi analiza art. 338 c.c. stanowiącego, iż dziecko naturalne przyznane nie będzie mogło domagać się praw dziecka prawego – prawa dzieci naturalnych oznaczone zostały w tytule o spadkach. Do sposobów ochrony spójności rodziny legalnej należało słynne postanowienie art. 340 c.c.: *La recherche de paternité est interdite* (poszukiwanie ojcostwa jest zabronione)¹⁸. Wyjątek od tej reguły wprowadzało dalsze brzmienie przepisu, zgodnie z którym, w przypadku porwania, gdy czas tego porwania zgadzał się z czasem poczęcia, porywający może być, na

¹⁸ K. Sójka-Zielińska, *Wielkie Kodyfikacje Cywilne...*, s. 103.

żądanie stron zainteresowanych, uznany za ojca dziecka. Redaktorzy Kodeksu tłumaczyli ten zakaz obawą przed skandalami naruszającymi spójność domowego ogniska, oraz nadużyciami w procesach o poszukiwanie ojcostwa, w których ludzie uczciwi stawali się przedmiotem napaści bezwzględnych kobiet i obcych dzieci, a które w dawnym prawie francuskim uważane były – według Bigot de Préameneu za „klęskę społeczną”¹⁹. Co ciekawe, wobec faktu, że poszukiwanie ojcostwa było, co do zasady, zabronione, podobne rozwiązanie nie miało zastosowania, co do matek ze względu na art. 341 c.c. – poszukiwanie macierzyństwa jest dozwolone. Dziecko, poszukujące swą matkę, dowieść powinno, że jest tym samym, które matka porodziła. Dowody, co do tego faktu były przyjęte przez świadków tylko wtedy o ile znajdują się początkowe dowody na piśmie. Dziecko nieuznane, lub takie, które nie zdołało sądownie dowieść swego pochodzenia, traktowane było przez Kodeks, jako nieposiadające ani ojca, ani matki. Dzieci naturalne uznane, lub których pochodzenie zostało ustalone, nie wchodziły mimo to nigdy do rodziny swych rodziców. Uzyskiwały one jedynie ograniczone uprawnienia spadkowe²⁰. Prawa spadkowe przewidywały, iż dzieci naturalne nie są dziedzicami: ustawa nadaje im tylko prawa do majątku po zmarłym ich ojcu lub matce, gdy są prawnie uznanymi. Nie nadaje im żadnego prawa do majątku po krewnych ich ojca lub matki (art. 756). Jeżeli ojciec lub matka pozostawili zstępnych prawych, prawo to służy do jednej trzeciej części udziału spadkowego, jakoby miało dziecko naturalne, gdyby było prawem; do połowy, gdy ojciec lub matka nie pozostawiają zstępnych, lecz tylko wstępnych, albo też braci lub siostry; do trzech czwartych części, gdy ojciec lub matka nie pozostawiają ani zstępnych, ani wstępnych, ani braci, ani sióstr. Pełnię praw spadkowych dzieci naturalne zyskiwały dopiero z chwilą, gdy ich ojciec lub matka nie pozostawili krewnych w stopniu dającym prawo do spadku (art. 758). Potomstwo dziecka naturalnego mogło dochodzić praw przewidzianych dla tego dziecka w przypadku jego wcześniejszej śmierci (art. 759). Dziecko naturalne, lub jego zstępni, obowiązani byli zaliczyć na rzecz tego, co im z prawa należy, wszystko to, co otrzymali od ojca lub matki, po których się spadek otworzył i co by ulegało powrotowi, podług prawideł w Oddziale II Działu VI

¹⁹ Ibidem.

²⁰ Ibidem, s. 103.

niniejszego Tytułu objętych. Wszelkie roszczenia związane z masą spadkową były zabronione, gdy dzieci naturalne otrzymały za życia ojca lub matki, połowę tego, co zapewniają im przepisy spadku, gdy ojciec lub matka wyraźnie oświadczyli, że ich zamiarem jest ograniczenie udziału dziecka naturalnego do udziału, jaki mu wyznaczyli (art. 761). W przypadku, gdy otrzymany udział był mniejszy od połowy tego, co by dziecku naturalnemu przypadło według przepisów, dziecko mogło żądać wyrównania do kwoty określonej powyżej. Co zaś tyczy się spadku po dziecku naturalnym zmarłym bezpotomnie, kwestia dziedziczenia uzależniona była od faktu uznania. Spadek przechodził na tego z rodziców, które dziecko uznało, albo po połowie na oboje rodziców, jeżeli uznane zostało przez jednego i drugiego (art. 765). nierówności w prawie spadkowym pomiędzy dziećmi prawnymi a naturalnymi wyraźnie uwidacznia art. 766 c.c.. W przypadku, gdy nastąpiła wcześniejsza śmierć ojca i matki dziecka naturalnego, majątek, który dziecko od nich posiadało, przechodził na braci lub siostry prawe, jeżeli znajdowały się wśród spadku w naturze: przysługujące skargi o zwrot lub wartość tych rzeczy, gdy przedmioty zostały zbyte, na określonych zasadach wracały do braci i sióstr prawych. Wszystkie inne majątki przechodziły na braci i siostry naturalne, albo na ich zstępnych.

W najgorszej sytuacji znajdowały się dzieci pozamałżeńskie, pochodzące ze związków cudzołożnych i kazirodczych. Dzieci takie były uznawane za będące owocem „związków występnych”. Artykuł 331 c.c. umożliwiający uprawnienie dzieci naturalnych zawierał wyłączenie, na mocy którego tożsame uprawnienie nie przysługiwało dzieciom ze związków kazirodczych lub cudzołożnych. Druga kategoria dzieci pozamałżeńskich na mocy artykułu 335 c.c. została również wyłączona z tzw. uznania dobrowolnego. Pozbawiono ich możliwości poszukiwania bądź ojcostwa, bądź nawet macierzyństwa. Dzieci ze związków cudzołożnych i kazirodczych nie miały w ogóle praw spadkowych, pozostawiono im jedynie uprawnienia alimentacyjne zgodnie z brzmieniem art. 762 c.c. Wysokość świadczenia alimentacyjnego uzależniona była od zamożności ojca lub matki oraz od ilości i przymiotu następców prawych. Choć dzieciom zrodzonym ze związków kazirodczych i z cudzołóstwa pozostawało jedynie uprawnienie alimentacyjne, to nawet ono nie było pewne. Gdy ojciec lub matka nauczyli owe dziecko rzemiosła lub rękodzieła, albo, jeżeli jedno z nich za swojego życia zapewniło mu alimenty, dziecko to nie mogło dochodzić żadnych roszczeń związanych ze spadkiem.

Tak ukształtowana pozycja prawna dzieci pozamażeńskich negatywnie wpływała nie tylko na ich sytuację finansową ale również na przyzmat, przez który postrzegało je społeczeństwo. Dzieci pozamażeńskie traktowane były jako dzieci „drugiej kategorii”. Ich stygmatyzacja sprawiała, że wejście w dorosłość w ciężkich, XIX-wiecznych realiach było jeszcze bardziej utrudnione. Poczucie niesprawiedliwości i niezrozumienia przyczyn takiego działania rodziny i społeczeństwa mogło pozostawać z nimi do końca życia.

Omawiany akt prawny stanowił mimo wszystko gwarancję praw części nieletnich obywateli, co na czasy w początku jego obowiązywania zasługuje na aprobatę. Problem polega jednak na tym, iż zrobił to w sposób wybiórczy i dyskryminujący. Kategoryzacja dzieci sprawiała, że akt ten z jednej strony stanowił ukłon w stronę części z nich, z drugiej natomiast był krokiem ku zniewoleniu pozostałych. Tymczasem warty podkreślenia jest fakt, iż prawa dziecka są prawami przyrodzonymi (nienabywalnymi i niezbywalnymi) i przysługują niezależnie od czyichkolwiek działań, w tym od działań prawotwórczych²¹.

Proces zniesienia rozgraniczeń statusu dzieci ślubnych i nieślubnych

Na gruncie ustawodawstwa francuskiego proces odzwierciedlenia zasady równości wobec prawa w przepisach cywilnych był złożony. Do lat sześćdziesiątych XIX wieku tekst Kodeksu nie podlegał większym zmianom. Kult pierwotnego tekstu nie sprzyjał radykalizacji w stosunku do wprowadzania nowelizacji²². W późniejszym okresie największą doniosłość miały zmiany w zakresie prawa rodzinnego, w tym kwestia statusu dzieci, która pozostaje przedmiotem niniejszych rozważań. Najwcześniejsze reformy objęły zniesienie w roku 1912 zakazu poszukiwania ojcostwa²³. Mimo zniesienia zakazu ustanowionego w art. 340 c.c. nadal funkcjonował szereg ograniczeń dotyczących możliwości skorzystania z instytucji poszukiwania ojcostwa. Sy-

²¹ M. Piechowiak, *Preambuła*, [w:] T. Smoczyński (red.), *Konwencja o prawach dziecka. Analiza i wykładnia*, Poznań 1999, s. 24.

²² T. Maciejewski, *Historia powszechna ustroju i prawa*, Warszawa 2015, s. 618.

²³ K. Sójka-Zielińska, *Kodeks Napoleona...*, s. 134.

tuacje nieślubnych dzieci ze związków kazirodczych i cudzołożnych polepszyła Ustawa z dnia 7 listopada 1907 r., która dopuszczała ich legitymizację w określonych przypadkach, które z czasem ulegały poszerzeniu. Ostatecznie dalsze próby ustawodawcze polegające na rozszerzaniu praw tych dzieci spotkały się z opozycją przeciw „oficjalnemu uświęceniu poligamii”²⁴. Rewolucja seksualna mająca miejsce w kulturze zachodniej w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych XX wieku spowodowała zmiany postaw wobec seksu pozamałżeńskiego. Skutkowało to znacznym wzrostem liczebności dzieci nieślubnych, co z kolei powodowało głośniejszy wydźwięk problemów, z jakimi dzieci te musiały się mierzyć. Ustawa z 1972 roku zrównała dzieci naturalne zwykle z dziećmi „prawymi” pod względem ich praw i obowiązków w stosunkach z ojcem i matką (art. 334), a także w prawach do spadku, ale pozostały ograniczenia praw spadkowych dzieci ze związków cudzołożnych. Dopiero Ustawą z 3 grudnia 2001 r. zniesione zostały wszelkie restrykcje dotyczące tę kategorię dzieci. Odtąd wszystkie dzieci, których pochodzenie zostało sądownie ustalone, uzyskują te same prawa i obowiązki w stosunkach z ojcem i matką oraz wchodzą do rodziny każdego z nich (art. 310-1 c.c.)²⁵.

Zakończenie

Przepisy *code civil* o dzieciach nieślubnych miały spełniać funkcję odstrasżającą od wszelkich związków pozamałżeńskich, które godziły w trwałość rodziny legalnej, a ta właśnie stanowiła dla redaktorów Kodeksu niewzruszalną podstawę całego ustroju społecznego²⁶. Z perspektywy czasów obecnych regulacje dotyczące dzieci, zwłaszcza dzieci pozamałżeńskich, ze szczególnym uwzględnieniem dzieci zrodzonych ze związków kazirodczych i cudzołożnych uznać należy za drastyczne oraz niedopuszczalne. Konstytucja Republiki Francuskiej w obecnym brzmieniu art. 1²⁷ stanowi, iż Francja jest republiką niepodzielną, świecką, demokratyczną i socjalną. Zapewniającą równość wobec prawa wszystkim obywatelom bez względu na pochodzenie,

²⁴ Ibidem, s. 135.

²⁵ Ibidem.

²⁶ Ibidem, s. 92.

²⁷ Konstytucja Francji, Wyd. 2 uaktual., przeł. W. Skrzydło, Warszawa 2005.

rasę lub religię. Respektującą wszystkie przekonania. Warta odnotowania jest również znacząco odmienna sytuacja prawna obowiązująca na współczesnym terytorium Polski, a sygnalizacji wymaga przecież fakt, iż przedmiotowy akt prawny obowiązywał również w Księstwie Warszawskim i Królestwie Polskim.

Dodatkowym aktem prawnym, o randze międzynarodowej, przeciwdziałającym nierównościom w stosunku do sytuacji prawnych dzieci jest Europejska Konwencja o statusie prawnym dziecka pozamałżeńskiego, sporządzona w Strasburgu z dnia 15 października 1975 r. Według Konwencji czyni się wysiłki dla poprawy statusu prawnego dzieci pozamałżeńskich przez ograniczenie niekorzystnych różnic między ich statusem prawnym i społecznym a statusem dzieci pochodzących z małżeństwa.

Konkludując, podjęte rozważania choć obarczone błędem prezentyzmu, zawierają krytyczną analizę części przepisów aktu prawnego owianego sławą do stopnia, w którym w powszechnej świadomości zapominane są jego rysy. Nawiązując do zagadnienia dziecka pomiędzy wolnością a zniewoleniem można dojść do wniosku, że to, w którą ze stron tych skrajności dzieci były skierowane, uzależnione było od faktu kompletnie od nich niezależnego – narodzenia w małżeństwie swych rodziców lub poza nim. Bezprzedmiotowość różnego traktowania osób w tej samej lub podobnej sytuacji prawnie relewantnej i krzywdzące negatywne tego skutki, powinny stanowić naukę dla współczesnych systemów prawnych. Mimo wszystko trudno nie zgodzić się ze słowami Napoleona odnoszącymi się do jego wkładu w kształtowanie systemu prawnego: „Ma gloire n'est pas d'avoir gagné quarante batailles (...) Waterloo effacera le souvenir de tant de victoires... Mais ce que rien n'effacera, ce qui vivra éternellement, c'est mon Code civil”²⁸.

²⁸ J. Leclair, *Le Code civil des Français de 1804: une transaction entre révolution et réaction*, <https://ssl.editionsthemis.com/uploaded/revue/article/rjtvol36num1/leclair.pdf?fbclid=IwAR1zR1hGi3kpkDfnEd9agm07xyPxU3dxWXC1SBVrIwoGydNI0wdHkL1tHDs>, [dostęp: 07.08.2022].

Urszula Kulikowska

ORCID: 0000-0002-3500-7785

DOI: 10.15290/dhmgz.02.2022.26

Rola autorytetów w kształtowaniu postaw dzieci wobec problematyki wielokulturowości

The Role of Authority Figures in Shaping Children's Attitudes towards the Issue of Multiculturalism

STRESZCZENIE: Artykuł koncentruje się na zagadnieniach związanych z postrzeganiem wielokulturowości przez uczniów. Głównym celem jest ukazanie zależności między autorytetami a postawą młodych ludzi. Bardzo ważne jest zwrócenie uwagi na pilną potrzebę edukacji uczniów w zakresie wielokulturowości.

SŁOWA KLUCZOWE: wielokulturowość, autorytety, postawa

ABSTRACT: The article focuses on the issues related to the perception of multiculturalism by students. The main aim is to present some dependencies between the authorities and the attitudes of young people. It is very important to draw attention to the urgent need to educate students about multiculturalism.

KEYWORDS: multiculturalism, authorities, attitude

Uwarunkowania współczesnego świata powodują, że niemal każdy z nas żyje w środowisku bardzo zróżnicowanym. Objawia się to na wielu płaszczyznach i konieczne jest coraz częstsze mówienie o występującej wielokulturowości. Rozumiana jest ona, jako

(...) współwystępowanie kultur w odróżnieniu od współlistnienia w zgodzie w wypracowanymi zasadami – to wielość i naturalna różnorodność kultur na globie ziemskim, które wcześniej czy później „spotkają się” ze sobą za sprawą własną lub Innych¹.

Za jej pomocą możliwe jest ukazanie realnych oznak współwystępowania wielu grup oraz kultur². Niestety, w kontekście tego zjawiska, mamy nieraz do czynienia z pewnymi negatywnymi aspektami, dotyczącymi naszych postaw. Staje się to przeszkodą do budowania społeczeństwa otwartego na odmiennosc, szanującego prawa każdej jednostki i zdolnego do wzajemnego, efektywnego porozumienia. Nasuwa się myśl, że należy zatem, jak najwcześniej zatroszczyć się o stan świadomości w tym zakresie, zarówno obecnych, jak i przyszłych pokoleń. Jak tego dokonać i komu przypisać odpowiedzialność w tym procesie? Odpowiedzi na te pytania mają duże znaczenie i warto przyjrzeć się bliżej roli podmiotów zaangażowanych w wychowanie młodych ludzi. Interesująca jest w szczególności kwestia wpływu autorytetu na przestrzeganie wielokulturowości – czy mogą one stanowić podstawę do zapobiegania problemom wynikającym z wielokulturowości?

Przejawy wielokulturowości dostrzegalne są w momencie, gdy reprezentanci danych kultur różnią się między sobą, co do języka, wyznania czy przyjętych wartości³. Obustronne reakcje takich osób na występujące rozbieżności mogą być różne. Niewłaściwe, wypaczone spojrzenie na wielokulturowość, staje się podłożem do tworzenia się różnych szkodliwych reakcji i zachowań społecznych. Jeśli przyjmujemy, że postawa to „względnie stała skłonność do pozytywnego lub negatywnego ustosunkowania się do obiektu”⁴, możemy przekonać się, że jej struktura nie jest tak łatwa do modyfikowania. Stąd też raz ukształtowane negatywne elementy, mogą na długo pozostać zakorze-

¹ J. Nikitorowicz, *Tożsamościowe skutki wielokulturowości. Wielość kultur w jednym człowieku czy ekstremizm i separatyzm kulturowy*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2017, nr 3 (36), s. 14.

² M. Golka, *Imiona wielokulturowości*, Warszawa 2010, s. 9.

³ O. Vasyuta, *Wielokulturowość współczesnego społeczeństwa*, [w:] P. Woroniecki (red.), *Wielokulturowość w dobie globalizacji oraz integracji europejskiej*, Forum Politologiczne – t. 2, Olsztyn 2005, s. 128.

⁴ B. Wojciszke, *Postawy i ich zmiana*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 3: *Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*, Gdańsk 2007, s. 79.

nione w przekonaniach jednostki. Zatem postawy należy już od najmłodszych lat odpowiednio kształtować. Aby temu sprostać, zasadne wydaje się odwołanie do edukacji międzykulturowej i zadbanie o to, by były one rozwijane w odpowiednim kierunku. Ten specyficzny typ edukacji jest formą przygotowania do funkcjonowania i współpracy w społeczeństwach wielokulturowych i bywa też traktowany, jako synonim integracji i tolerancji⁵. Obszar tej subdyscypliny naukowej⁶ dotyczy ogólnej zmiany w szkolnictwie i wiąże się z elementarną edukacją dostępną dla każdego. Ponadto charakteryzuje się akceptacją i sprzyjaniem pluralizmowi dotyczącemu zarówno uczniów, ich społeczności, czy nauczycieli. Nie można się wobec tego nie zgodzić, że to właśnie ten rodzaj edukacji staje się narzędziem do jakiegokolwiek zmiany. Edukacja międzykulturowa jest z pewnością cenna dla niwelowania przypadków swego rodzaju nieprzystosowania do warunków wielokulturowości, jednak bez odpowiednich osób zaangażowanych w jej przebieg, nie może przynieść pożądanych rezultatów. Niebagatelną rolę mogą pełnić tutaj różne autorytety. Są nimi nie tylko jednostki bezpośrednio zaangażowane w pracę edukacyjną, czyli nauczyciele, ale również członkowie najbliższego otoczenia najmłodszych, np. rodzice. Aczkolwiek podkreślenia wymaga, moim zdaniem, rola środowiska nauczycielskiego.

Warto w ogóle wyjaśnić samo pojęcie „autorytetu”. Na podstawie jednej z definicji dowiadujemy się, że jest to „zespół cech relatywnych osoby, dzięki którym wpływa ona na przekonania i postawy ludzkie, jednostek lub grup, służąc im, jako motywacja tych przekonań lub postaw”⁷. W odniesieniu do kategorii antropologicznej natomiast, jako jej podstawę, wskazuje się sytuację rodzicielską, zwłaszcza ojcostwo, przełożenie czy wychowawstwo itd.

Zatem już w podstawowych wyjaśnieniach autorytetu podawane są sylwetki najbliższych osób danej jednostki, jako tych najbardziej

⁵ J. Nikitorowicz, *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja międzykulturowa*, Białystok 1995, s. 116-117.

⁶ C. Hisem, W. Błażejewski, *Edukacja międzykulturowa jako kategoria pedagogiki i subdyscyplina naukowa*, [w:] P. Borza, K. Rejman, W. Błażejewski, B. Rejman (red.), *Edukacja międzykulturowa – idee, koncepcje, inspiracje. Materiały dydaktyczne dla uczniów szkół średnich i studentów*, Jarosław 2018, s. 47.

⁷ S. Majdański, *Autorytet – pojęcie i problemy. Refleksje filozoficzno-pragmatyczne*, „Summarium” 2001-2002, nr 30-31 (50-51), s. 208.

wskazanych do pełnienia tej jakże doniosłej roli. W kontekście edukowania międzykulturowego tym bardziej wobec tego warto odwołać się do funkcji nauczycieli. Okazuje się, że wszelkie wysiłki wychowawcze i edukacyjne okazują się niewystarczające bez właściwych autorytetów. Szczególnie współcześnie ten problem zdaje się być wyraźnie obecny. Zauważa się kryzys wartości autorytetów dotyczący wielokulturowy świat. Pojawiają się braki emocjonalne, pewien rodzaj zagubienia młodych osób⁸. Coraz częściej zdaje się, że wręcz promowane są idee odrzucenia jakichkolwiek wzorców, zasad, czy norm. W miejsce tego pojawia się zachęta do kierowania się intuicją, pozorną wolnością i swobodą. Do tego dochodzą źródła przekazujące określone, często szkodliwe i sprzeczne z uznawanymi powszechnie wartościami – wzorce postępowania. Są one silnie zakorzenione np. w niektórych mass mediach. W rzeczywistości młodzi ludzie nie dostrzegają wówczas i nawet nie poszukują oparcia w dorosłych. Dotyczy to również sfery wielokulturowości. Aby prezentować prawidłowe, pożądane społecznie postawy muszą oni faktycznie dostrzegać przykład tego jak należy postępować, co jest właściwe. Nie wystarczy nieraz pobieżne przybliżenie uczniom treści teoretycznych z edukacji międzykulturowej. Jak twierdzi Anna Karłyk-Ćwik

bez autorytetu nie da się skutecznie kimś kierować, przewodzić komuś ani wpływać na kogoś, a co za tym idzie – nie da się również wychowywać, a tym bardziej efektywnie resocjalizować⁹.

Działanie autorytetu zawsze jest równoznaczne z oddziaływaniem wychowawczym. Każdy kontakt o charakterze osobistym z uczniem, przy okazji doradzania, perswazji, stosowanych kar i nagród itp. odniesie pozytywne rezultaty, gdy nauczyciel stanie się jednostką, do której wychowanek się odwołuje i która jest dla niego znacząca wewnętrznie¹⁰.

Skoro wiadomo już, jakie znaczenie nadaje się dla autorytetu nauczyciela, warto dookreślić, w jaki sposób i na rzecz jakich obszarów związanych z wielokulturowością, można go efektywnie wykorzystać.

⁸ A. Karłyk-Ćwik, *Autorytet w wychowaniu i resocjalizacji w refleksji przyszłych pedagogów*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2014, nr 33, s. 43.

⁹ Ibidem, s. 45.

¹⁰ S. Górski, *Metodyka resocjalizacji*, Warszawa 1985, s. 139-143.

W tym kontekście można to rozpatrywać w dwojaki sposób. Przede wszystkim, nauczyciel powinien sam odznaczać się prawidłowymi cechami i predyspozycjami, aby móc kształtować odpowiednio swoich podopiecznych i odpowiedzialnie wspierać ich w sytuacjach zetknięcia się z różnymi kulturami. Jako człowiek świadomy kulturowo musi posiadać określone kompetencje międzykulturowe. Są one szeroko rozumianym zasobem wiedzy i umiejętności, umożliwiającym pomyślne funkcjonowanie w środowisku wielokulturowym. Zapewniają one łatwiejszą komunikację oraz utrzymywanie zadowalających relacji z osobami obcymi kulturowo i, co bardzo istotne, budują konkretny sposób postrzegania świata zorientowany na pogłębienie perspektyw myślenia. Wówczas taki pedagog jest bardziej refleksyjny, charakteryzuje się akceptacją, tolerancją wobec innych i poszanowaniem jednostkowych praw przynależnych każdemu człowiekowi, bez względu na występujące różnice. W kontakcie z uczniami, u takiego nauczyciela nie zauważa się nierównego traktowania, akcentowania „inności” czy podziału na lepszych i gorszych, ponieważ takie elementy nie dość, że albo obniżają jego autorytet, albo powodują, że oddziałuje on niewłaściwie, aprobując zachowania nieakceptowalne. Poza tym, nauczyciel będący wzorem dla swoich uczniów stanowi obiekt ich uważnej obserwacji, przez co nieraz z łatwością mogą oni na podstawie pewnych sygnałów rozpoznać prawdziwy stosunek prowadzącego do problematyki związanej z wielokulturowością. Przykładem może być nastawienie do tzw. obcych – osób, których nie znamy i z którymi kontakty charakteryzują się wysokim wskaźnikiem obcości¹¹. Odnośnie do poruszanej tematyki, wspomnianymi obcymi mogą być zarówno uczniowie o odmiennej kulturze, obcokrajowcy, jak i po prostu nieznanne osoby, z którymi mamy kontakt. Uświadomienie sobie przez ucznia, że jego nauczycielowi bliższa jest inna postawa, niż ta kreowana za pośrednictwem treści teoretycznych przedstawianych w czasie zajęć, nadwyręża podstawy zaufania w takiej relacji. Doświadczanie tego rodzaju dysonansu może zniszczyć fundament, który jest konieczny do tego, by formować tolerancyjnych, świadomych kulturowo podopiecznych.

¹¹ W.B. Gudykunst, Y.Y. Kim, *Komunikowanie się z obcymi: spojrzenie na komunikację międzykulturową*, [w:] J. Steward (red.), *Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi*, Warszawa 2000, s. 528.

Oprócz pracy nad samym sobą nauczyciel, za pomocą swojego autorytetu ma warunki do tego, by bezpośrednio wpływać na postawy uczniów. W skład struktur postawy wchodzi trzy podstawowe komponenty – poznawczy, emocjonalny i behawioralny¹², które odpowiednio wyrażają się w wiedzy, emocjach i zachowaniach. Może warto zastanowić się, czy podczas wysiłku wychowawczego nie należałoby zadbać o to, by w miarę możliwości oddziaływać całościowo i uwzględniać te wszystkie komponenty. Ważne jest na początek wyposażenie uczniów w zasób adekwatnych wiadomości, pozwalających na odpowiednią komunikację międzykulturową, stanowiącą podstawę kontaktów z osobami z różnych kręgów kulturowych. Być może zdobywane informacje oraz ewentualne wnioski wyprowadzane przez uczniów pozwolą uniknąć w ich codziennych kontaktach choćby uprzedzeń – stronniczych ocen wybranej grupy, bazujących na prawdziwych lub wymyślonych właściwościach jej wszystkich członków¹³, czy też stereotypów. Te ostatnie są podłożem dokonstruowania fałszywych wyobrażeń na temat ludzi o odmiennej kulturze i zniechęcają do podejmowania kontaktu¹⁴. Jeśli nauczyciel jest przykładem silnej osobowości i jest szanowany w klasie szkolnej, tym bardziej tworzy to podstawy ku łatwiejszemu i efektywniejszemu przekonywaniu uczniów do swoich racji – do postępowania tolerancyjnego, szanującego różnice kulturowe i unikania uprzedzonych i bazujących na stereotypach reakcji. Należy także wspomnieć, że w zakresie problematyki wielokulturowości pojawia się temat dyskryminacji. Zjawisko to jest równoznaczne z

niesprawiedliwym, krzywdzącym, wybiórczym, niewłaściwym traktowaniem osoby w oparciu o jej przynależność do pewnej społecznie rozpoznawalnej grupy, wyodrębnionej na podstawie jednej lub większej liczby cech (...)¹⁵.

¹² S. Mika, *Psychologia społeczna*, Warszawa 1981, s. 116.

¹³ G. Marshall, *Słownik socjologii i nauk społecznych*, Warszawa 2004, s. 410.

¹⁴ M. Rozkwitalska, *Problemy komunikacji międzykulturowej w warunkach konkurencji na rynku globalnym*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego” 2009, nr 44, s. 166.

¹⁵ Z. Jabłońska, *Zjawisko dyskryminacji. Tło społeczne. Regulacje międzynarodowe*, [w:] K. Kędziora, K. Śmiszek (red.), *Ustawa o wdrożeniu niektórych przepisów Unii Europejskiej w zakresie równego traktowania. Komentarz*, Warszawa 2017, s. 17.

Dyskryminacja może mieć różny wymiar i dotyczyć np. osób w określonym wieku (ageism), Żydów, jako grupy religijnej, czy mniejszościowej (antysemityzm), czy osób danej rasy (rasizm) itd. Skala zjawiska jest zatem szeroka i nieuniknionym wydaje się być fakt, że nasi uczniowie wcześniej, czy później zetkną się w jakiś sposób z dyskryminacją. Stąd konieczność, po pierwsze, właściwego reagowania na jej przejawy, a po drugie, zapobiegania stawianiu się osobami dyskryminującymi. To, na co należy zwrócić szczególną uwagę w trakcie edukowania uczniów w tym zakresie, to z pewnością dobitne nakreślenie konsekwencji posługiwania się mechanizmem dyskryminacji. Przy tym można odwołać się do kontekstów historycznych i wspomnieć o znaczących momentach i okolicznościach w skali światowej, takich jak choćby: prześladowania Żydów, eksterminacja narodu żydowskiego, ruch sufrażystek, apartheid, czy współczesne prześladowania chrześcijan. Cenne może okazać się także przekazywanie uczniom informacji dotyczących pożądanых społecznie zachowań, przy jednoczesnym powoływaniu się na własny przykład nauczyciela i jego postępowanie w wybranych sytuacjach. Nawiązując do komponentu emocjonalnego postawy, wartościowa może być próba wczucia się w sytuację dyskryminowanej osoby i zadanie podstawowego pytania: Jak sam/sama czułabyś się na miejscu tej osoby? Wszystkie te działania mają pobudzić sferę świadomości i skłonić do refleksji. W obrębie świadomości należy odwołać się jeszcze do tzw. wrażliwości międzykulturowej silnie związanej z wielokulturowością. W literaturze traktowana jest, jako podstawa do odrzucenia etnocentrycznych układów o zasięgu kulturowym i kreowania następnych nastawionych na funkcjonowanie w środowisku multikulturowym¹⁶. Taka postawa pozwala na obcowanie z osobami z innych kultur w sposób odpowiedzialny, wyrozumiały, z pewnym rodzajem empatii i potrzebą traktowania każdego człowieka bez wyjątku wedle zasady równości. Na gruncie edukacyjnym pożądanym stanem byłoby, gdyby ten typ wrażliwości cechował współczesnych uczniów. Natomiast wypracowanie tego wymaga określonego wysiłku ze strony osób zaangażowanych w nauczanie. Niewystarczające jest, w moim

¹⁶ E. Dąbrowa, *Wrażliwość międzykulturowa w kontekście modelu M. Benneta jako możliwość przezwyciężenia napięć i konfliktów współczesnego świata*, [w:] D. Czajkowska-Ziobrowska, A. Zduniak, *Edukacja dla bezpieczeństwa. Bezpieczna szkoła bezpieczny uczeń. Edukacja wobec zagrożeń szkolnych*, Poznań 2007, s. 524.

przekonaniu, jedynie zwracanie uwagi na obecną różnorodność. Istnieje potrzeba nadawania jej odpowiedniego kontekstu, stosowania odpowiednich komentarzy popartych swoim autorytetem. Zasadniczym zadaniem osoby stanowiącej autorytet ucznia jest kształtowanie relatywizmu kulturowego, który opiera się na próbie zrozumienia, wyjaśnienia i rozpatrywania zachowań innych, poprzez usytuowanie ich w odpowiednim kontekście kulturowym. Stanowi to istotną składową kompetencji międzykulturowych, ponieważ stwarza „podstawę szacunku i zrozumienia wobec wszelkich odmienności kulturowych towarzyszących dialogowi kultur, w tym wobec odmienności stylów komunikacyjnych oraz znaczeń werbalnych i niewerbalnych języka”¹⁷. Bez tego, zapobieganie konsekwencjom niewłaściwych postaw w przestrzeni wielokulturowej wydaje się być niemożliwe. Potwierdzeniem tego jest wyraźny przykład przeciwstawnego do relatywizmu – etnocentryzmu kulturowego. Ta wartościująca postawa określająca afirmacyjny stosunek do kultury własnej i równocześnie deprecjonujący stosunek do kultury innej grupy (obcej), w moim odczuciu jest społecznie destrukcyjna. Przeświadczenie o posiadaniu lepszych zasobów kulturowych swojego narodu względem innych jest przyczyną powstawania wielu patologii, które niekiedy są umiejscawiane w ramach nietolerancji, skutkującej generowaniem konfliktów oraz napięć¹⁸. Być może z przejawami takiej postawy nie spotykamy się zbyt często, ale należy mieć świadomość, że z taką sytuacją możemy mieć do czynienia choćby w momencie niewłaściwie pojmowanego przez uczniów patriotyzmu i zachowań dalece wychodzących poza umiłowanie własnej ojczyzny. Dlatego też sytuacje o znamionach etnocentrycznych powinny być celowo dobitnie krytykowane w kontakcie z młodymi osobami. Etnocentryzm, co ciekawe, może być silnie zauważany nawet już na poziomie nauczania w szkole, kiedy to omawiane treści skupiają się głównie wokół własnego państwa, kwestii narodowych i w mniejszym stopniu wychodzą poza ten obszar¹⁹. Znowu zatem podkreślenia wymaga rola nauczyciela i jego wpływu, a co za tym idzie, odpowiedniego podejścia do prowadzonych zajęć.

¹⁷ M. Bodziany, *Komunikacja międzykulturowa w wielonarodowych jednostkach wojskowych*, Wrocław 2012, s. 100.

¹⁸ Ibidem, s. 169.

¹⁹ Ibidem, s. 171.

Nie ulega wątpliwości, że rolą nauczycieli jest „wyposażanie” uczniów w zasób określonej wiedzy. W związku z tym, na potrzeby edukacji opracowane zostały pewne filary odnoszące się do wymiaru edukacyjnego w XXI wieku, w ramach raportu UNESCO. W związku z funkcją autorytetów w zakresie edukacji międzykulturowej, słuszne jest, moim zdaniem, nawiązanie do jednego z wyodrębnionych aspektów, określonego jako: *uczyć się, aby żyć wspólnie*²⁰. Wskazano w nim m.in. przyczynę nawarstwiania się różnic i potęgowania konfliktów w wymiarze międzynarodowym, którą jest współzawodnictwo i hołdowanie indywidualizmowi. Przekłada się to, niestety, często na sytuację w nauczaniu. Ten filar kształcenia stanowi refleksję nad sytuacją edukacji zorientowanej na kulturowe zróżnicowanie i co najważniejsze – ujawnia nowe zadania dla nauczycieli chcących realnie i efektywnie wspierać młodzież w nabywaniu specjalnych umiejętności służących pomysłnemu odnajdywaniu się w zróżnicowanym, wielokulturowym świecie. W celu znalezienia rozwiązania na pojawiające się konflikty i napięcia, autorzy raportu proponują stopniowe odkrywanie Innego oraz całościowe uczestnictwo we wspólnych projektach. Do realizacji tych założeń niezbędna jest osoba nauczyciela, który ma za zadanie pomagać uczniom w poznawaniu siebie, tak, aby następnie możliwe było rozwijanie postawy zrozumienia wobec innych, wobec perspektywy obcych grup etnicznych i religijnych. Stworzy to szansę na zapobieganie nieporozumieniom, przyczyniającym się do nienawiści, czy nawet aktów przemocy wśród dorosłych. W filarze trzecim zawiera się także potwierdzenie tego, jak ważny jest autorytet nauczyciela i jak wpływa on na relację z podopiecznym. „(...) są odbierani jako wzorce, są w stanie swoją postawą osłabić na zawsze u uczniów zdolność otwarcia się na inność i stawiania czoła nieuniknionym napięciom między osobami”²¹. Oprócz tego, nauczycielom stawia się konkretne wymagania, jak realizacja projektów wspólnie z obcymi, które w założeniu mają akcentować tożsame cele, pomijając różnice. Dzięki nim, prowadzący zajęcia mogą nie tylko zapewniać swoim uczniom możliwość spotkania z obcymi, ale również

²⁰ https://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/4_Filary_Raport_Delorsa.pdf, [dostęp: 30.05.2021].

²¹ Ibidem.

osobiście zaangażować się w takie kontakty, stanowiąc bezpośredni przykład dla swoich uczniów.

Odpowiadając na pytanie postawione na początku artykułu, mogę stwierdzić, że autorytety mogą stanowić podstawę do zapobiegania problemom wynikającym z wielokulturowości. Przede wszystkim nauczyciele są odpowiedzialni za trud wychowania oraz edukowania dzieci i młodzieży i jeżeli będą wykonywać swoje zadania świadomie, z pełnym zaangażowaniem, są w stanie wpłynąć na postawy swoich wychowanków nawet w tak trudnym temacie jak wielokulturowość. Posługując się swoim autorytetem mogą skutecznie oddziaływać na różne sfery, minimalizować to, co źle wpływa na ucznia i w przyszłości może przynieść negatywne konsekwencje społeczne oraz podbudowywać to, co z kolei rokuje pomyślnie. Wszystkie te działania skoncentrowane będą na głębokiej nadziei, że nasi uczniowie zostaną tolerancyjnymi, wrażliwymi na różnorodność międzykulturową obywatelami. Podejmowanie prób oddziaływania na rozwijający się światopogląd młodych ludzi jest ważne tym bardziej, że

praktyka – dotycząca nie tylko wychowania – coraz bardziej potwierdza, że szkoła, rodzina i społeczeństwo bez autorytetu i racjonalnego porządku nie spełniają zadań, tracą swoją wartość, pewność, znaczenie i podstawowe funkcje²².

²² A. Valisowa, *Czy mamy do czynienia z upadkiem autorytetu w wychowaniu*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej w XXI wieku*, Kraków 2001, s. 196.

John Njeru M. Maringa

ORCID: 0000-0001-7812-6058

DOI: 10.15290/dhmgz.02.2022.27

Związek między kulturą Masajów a edukacją dziewcząt: przypadek hrabstwa Narok North w Kenii

The Nexus between the Maasai Culture and the Education of Girls: the Case of Narok North Sub-county, Kenya

STRESZCZENIE: Niniejszy artykuł prezentuje badania, które miały na celu ustalenie, w jaki sposób kultura Masajów wpływa na edukację dziewcząt i kobiet w północnym hrabstwie Narok w Kenii. Edukacja jest instrumentem wyzwolenia, dominacji, rozwoju osobistego i wspólnotowego. Kształcenie dziewczynki zapewnia, że korzyści płynące z edukacji są odczuwalne na poziomie rodziny, a nawet przekazywane przyszłym pokoleniom. Mimo że rząd Kenii zrealizował politykę bezpłatnej edukacji podstawowej w 2003 roku i zadeklarował w 2020 roku przejście wszystkich uczniów ze szkoły podstawowej do szkół średnich, to nauka nadal pozostaje mirażem dla niektórych rodzin z północnego okręgu Narok. Dominująca kultura Masajów utrudnia aktualizację edukacji dziewcząt. Niniejsze badanie zostało przeprowadzone z zastosowaniem podejścia etnograficznego. Przeprowadzono również wywiady z różnymi grupami osób za pomocą wywiadów częściowo ustrukturyzowanych. Uzyskane dane poddano analizie tematycznej analizy narracji. Badanie wykazało, że społeczność nie była entuzjastycznie nastawiona do zabierania dziewcząt i kobiet do szkoły. Jeśli chodzi o zapisy do szkół w hrabstwie Narok, niewiele dziewcząt w porównaniu z chłopcami zapisywano do pierwszej klasy, podczas gdy przejście uczniów ze szkół podstawowych do szkół średnich wynosiło nieco ponad 60%. Niniejszy artykuł wskazuje na potrzebę połączenia wysiłków wszystkich interesariuszy w celu zwiększenia wysiłków na rzecz uzyskania wykształcenia. Wśród tych zaleceń

jest włączenie Masajów do tego szlachetnego zadania, a także wspieranie programów edukacji dorosłych dla młodych matek i kobiet.

SŁOWA KLUCZOWE: kultura Masajów, Kenia, hrabstwo Narok North, edukacja, dziewczęta

ABSTRACT: This research seeks to establish how the Maasai culture impacts the education of girls and women in Narok North Sub-County, Kenya. Education is the instrument of liberation, domination, personal and communal development. Educating a girl ensures that the benefits of education are felt at the family level and even transmitted to future generations. Even though the Government of Kenya accomplished the free primary education policy in 2003 and went further and declared 100% transition of students from primary education to secondary education level in 2020, learning still remains a mirage for some families of the Narok North Sub-County. The dominant Maasai culture has hindered the actualization of the education of girls. This study was conducted using the ethnographic approach. Various groups of people were also interviewed using semi-structured interviews. The data obtained was analyzed using thematic narrative analysis. The study inferred that the community wasn't enthusiastic about taking their girls and women to school. On school enrollments within Narok County, few girls, compared to boys, enrolled in grade 1 while the transition of learners from primary schools to secondary schools stood slightly above 60%. This paper recommends radical combined efforts of all stakeholders as a technique of persuading the community to scale up its efforts on education attainment. Among these recommendations is incorporating the Maasai elders in this noble task and also supporting adult education literacy programs for young mothers and women.

KEYWORDS: Maasai culture, Kenya, Narok North County, education, girls

Introduction

Kenya became a British protectorate in 1885 and later colony in 1901. Instead of making Kenya a satellite country, the British government began to settle its citizens and imposed an alien organizational system¹. The indigenous population that had existed there for over a hundred years was relocated by the colonial government in order to create available land for incoming British settlers. The Maasai, just like the rest, lost their fertile grazing land in a series of treaties dating from 1904 to 1911 and were moved to the marginal lands in the south. The settlers went ahead and established their homes on the now available fertile and productive land. The challenge for them was that they needed cheap labour to till the land. The colonial government hence introduced hut taxes which forced all the men to pay taxes for their houses/huts. For effective communication between the masters and the laborers, education was introduced to the Kenyans only to the extent that it benefited the colonial government. Education was initially offered by missionaries through segregated schools. Despite the good intentions of the missionaries, they facilitated the colonial government by providing a system of control over the indigenous people. This was actualized by doing away with indigenous culture by labelling it backward and uncivilized and replacing it with "British culture." This infiltration by the missionaries empowered the colonial government to penetrate African society and convert to Christianity its members, who were then able to work for the colonists in their farms and also as translators, clerks, and other low level civil servants². The colonial government created a racially segregated school system, whilst much of the financial resources was devoted to improving the learning and education of the settlers³.

¹ J. Coles, *How the formal education system in Kenya is changing the culture of the Maasai community*. In *Dissertations and Theses*, 2008, https://search.proquest.com/docview/304801435?accountid=13042%0Ahttp://oxfordsfx.hosted.exlibrisgroup.com/oxford?url_ver=Z39.88-2004&rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:dissertation&genre=dissertations+%26+theses&sid=ProQ:ProQuest+Dissertations+%26+Theses+Gl

² Ibidem.

³ J.M. Gikungu, B. Karanja, R. Thinguri, *A critical view of the historical development and concerns of curriculum in Kenya*, "International Journal of Education and Research", 2(5) 2014, s. 195-204; M. C. Lelei, J. C. Weidman, *Quality*

After Kenya's independence in 1963, the government established several commissions and committees to try and restructure the education system with a great desire for the improvement and development of its citizens. The government has engaged in protracted efforts towards ensuring that its populace acquire basic education. Article 26 of the Universal Declaration of Human Rights states that, "Everyone has a right to Education. Education shall be free, at least in the elementary and fundamental stages"⁴. The Government is also a signatory to several International conventions and agreements pertaining to education and has even gone ahead to ratify some of them. These conventions and agreements include: The Convention on the Rights of the Child (CRC) (1989); the Education for All (EFA) Jomtien Declaration (1990); the EFA Dakar Framework of Action (2000); the Millennium Development Goals (2000); the Convention on the Rights of Persons with Disabilities (2006); and the Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women (1981)⁵. All the above are meant to lay down a broad framework of ensuring the right of Education to all citizens and also eliminate all forms of discrimination⁶. The government has, gone ahead with other 164 countries, and participated in the World Education Forum in Dakar in 2000. The April Dakar forum pledged to achieve Education for All (EFA) and identified six major goals to be attained by the year 2015.

and qualities: *Tensions in education reforms. Education Development In Kenya, January, 1–21/2012.* <https://doi.org/10.1007/978-94-6091-951-0>.

⁴ United Nations, *United Nations Human Rights Declaration*. 1–8/1948. <https://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>.

⁵ UNESCO, *Education for all: Status & Trends*. Lmi. 1993. UNESCO, The Dakar Framework for Action. *Unesco, April, 2000*, 26–28. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf>; United Nations. (1981). *Convention on the elimination of all forms of discrimination against women*. 10. <https://doi.org/10.1080/02587203.1995.11827574>.

United Nations, *Convention on the Rights of the Child – Resolution 44/25 of 20 November 1989*. September, 15. https://ec.europa.eu/anti-trafficking/sites/anti-trafficking/files/un_convention_on_the_rights_of_the_child_1.pdf

United Nations, *Millennium Development Goals: Situation Analysis and Perspectives in the African Region*. 1–13/2000.

United Nations, *United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD)*. December, 28/2006. <https://doi.org/10.5771/9783845266190-471>.

⁶ G.O.K, & UNESCO, *Education for All: End Decade Assessment (2001–2010)*, Ministry of Education, 2012.

The second goal is “Ensuring that by 2015 all children, especially girls, children in difficult circumstances and those belonging to ethnic minorities, have access to and complete free and compulsory primary education of good quality”⁷.

In the past decade, many countries in Africa, including Kenya, have witnessed progress in achieving universal primary education through increased enrolment, extending opportunities to the marginalized, and narrowing the gender gap⁸. However, formal education has not been achieved among some rural nomadic communities. Many of such communities are pastoralists, hunters, gatherers, and fishermen, whose marginalization and discrimination has a historical perspective⁹. Such communities end up being excluded from participating in democratic processes and decision making. Formal education has remained a mirage especially among girls. Over 4 million girls in the world are not attending schools, while another indefinite number continue dropping out of school after their primary education. The Maasais’, being a nomad and pastoralist community, still face marginalization and discrimination in matters of education¹⁰. Women and girls endure a more challenging situation than boys. They face marginalization as a result of their community and also due to their gender, hence limited opportunities to attain levels of schooling comparable to boys both with and without their community. Many of the cultural practices and social beliefs are demeaning to women and contribute to limiting the girls’ opportunities.

⁷ Ibidem.

⁸ UNESCO, *Reaching the Marginalized*. In *UNESCO Publishing & Oxford University Press*. 2010. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001866/186606E.pdf>.

⁹ S. Aikman, *Education and Indigenous Justice*. In *EdQual RPC (Issue 1) 2009*; E. Bishop, *The Policy and Practice of Educational Service Provision for Pastoralists in Tanzania. Pastoralism policies, 2005*; S. Krätli, C. Dyer, *Mobile pastoralists and education: strategic options (Issue October) 2009*; A. Sharma, *South Asian Nomads – A Literature Review*. CREATE Pathways to Access. Research Monograph No. 58/2011, In *Centre for International Education, Department of Education*. <http://eric.ed.gov/?id=ED519542>; D.N. Sifuna, *Increasing access and participation of pastoralist communities in primary education in Kenya*. *International Review of Education*, 51(5–6)/2005, 499–516. <https://doi.org/10.1007/s11159-005-8260-9>.

¹⁰ A. Raymond, *Girls’ education in pastoral communities, an ethnographic study of Monduli district, Tanzania*, Berkshire 2016.

The Maasai Culture

The Maasai people are plain Nilotes “*maa*” speakers living in both Kenya and Tanzania. According to oral historians, they originated from Canaan and came along the river Nile through North Africa to their present location¹¹. In Kenya they form the population of Narok and Kajiado counties. The Maasai are nomadic in nature and they use the arid and semi-arid land they occupy for grazing their cattle. They measure their wealth by the number of cattle and children one has¹². The Maasai life revolves around the cattle and the herds they have. The number of livestock must increase in order to sustain the increasing population of the Maasai. The elders even discourage their children from enrolling in schools to become herders of their cattle instead¹³. During the wet seasons they scatter all over the plains and migrate uphill during the dry season. They have a better understanding of the environment, which enables them to utilize the land at their disposal adequately. They never overgraze while at the same time allowing the land ample time for rejuvenation before re-utilizing. The Maasai are polygamous and live in homesteads known as “*Manyatta’s*” which host large families. Boys take care of their fathers’, cattle and are allowed to go to school. Girls on the other hand are subordinate to their fathers, wives are subordinate to their husbands and when their husband dies, they are subordinate to their children and in some cases are inherited by the late husband’s brother¹⁴.

¹¹ R.W. Bussmann, G.G. Gilbreath, J. Solio, M. Lutura, R. Lutuluo, K. Kunguru, N. Wood, S.G. Mathenge, *Plant use of the Maasai of Sekenani Valley, Maasai Mara, Kenya* 2006. *Journal of Ethnobiology and Ethnomedicine*, 2, 1-7. <https://doi.org/10.1186/1746-4269-2-22>; R. W. Rukwaro, K. M. Mukono, *Architecture of societies in transition – The case of the Maasai of Kenya. Habitat International*, 25(1)/2001, 81–98. [https://doi.org/10.1016/S0197-3975\(00\)00030-8](https://doi.org/10.1016/S0197-3975(00)00030-8); J. Sutton, *A Thousand Years of East Africa* (Issue 1/1990); British Institute in East Africa. <https://doi.org/10.2307/220152>.

¹² P. Briggs, *Northern Tanzania with Kilimanjaro & Zanzibar: The Bradt Safari Guide*, 2006.

¹³ K. King, *Development and Education in the Narok District of Kenya: The Pastoral Maasai and Their Neighbours*, “*African Affairs*” 1972, t. 71, nr 285, s. 389-407.

¹⁴ Spencer P., *Time, Space and the Unknown. Maasai Configurations of Power and Providence* (1st ed.), London 2003, <https://doi.org/10.4324/9780203583524>.

The Maasai culture is entirely patriarchal and guided by communal rules and traditions that negatively impact the learning and education of girls. According to an UN report, Gender Equality and Parity in the World, education remains a concern that is treated as a basic human right vital for achieving social and economic goals¹⁵.

Research Methodology

This study was conducted through an ethnographic approach which involved participant observation and participation for a period of 6 months (March – August 2018) in Narok North Sub-County, Kenya. The researcher made extensive visits to the area of study and spent most of the time with the community. He even participated in community activities during his stay there. The data collection tools involved observation, recording and analyzing social structures within their settings while paying special attention to the social, cultural and economic factors. The study also involved in-depth semi-structured interviews which were conducted informally. These interviews were conducted with four (4) Maasai male elders, three (3) women and four (4) school-going girls. Two (2) teachers and one (1) officer at the District education office were also interviewed.

The entire interview was conducted in Kiswahili language. However, for the participants who didn't understand the language, a research assistant (who was a local) translated the language to the local dialect (Maa language).

Where consent was given by the participants, the conversation was tape-recorded. For the participants that didn't give consent, only notes were taken. The tape recorded conversation was later transcribed and translated into English. Data was later analyzed using thematic narrative analysis focusing on what was said and supported by the people's voices.

For ethical reasons the privacy, confidentiality and opinions of the participants were highly respected. Pseudonyms were used for the interviewees as a way of concealing their identities.

¹⁵ UNESCO, *Global Education Monitoring Report Gender Review – 2018*.

Findings And Discussions

This study aims to juxtapose the Maasai culture and their girl child education. Both ethnography and in-depth interviews revealed that there were mixed attitudes among the interviewees regarding the Maasai girl education. Apart from the education officer, teachers, girls and women, most of the interviewees didn't see any value in educating the girl child and woman. However, both girls and the women were of the opinion that the world dynamics had changed over time and hence there was dire need to educate both genders. They argued that educating the girls would produce a more enlightened society that would adequately provide for the family. It was observed that the motivation for educating girls from the positive interviewees arose due to the fact that they witnessed or realized the benefits of educating girls and women through their friends, especially those of neighboring communities. They therefore stressed the importance of educating girls and women with the aim of receiving support from them in future and old age. Girls and women saw education as a way of helping their parents, especially their mothers, later in life. They also saw education as an alternative way to life challenges, where they felt that education would increase their chances of attaining a better life.

Although the Kenyan government actualized free primary education in 2003, enrollment in schools in Narok County still remains lower compared to other parts of the country. Interestingly, among those who enroll in Grade1, only a few children make it to the final grade of the Primary education level. In 2020 the government of Kenya declared a 100 percentage transition of all grade eight children into secondary school. It embarked on a door to door campaign by tracing all 2019 grade eight (8) candidates according to the 14th February 2020 Daily Nation. Irrespective of these intense campaigns, Narok County transition rates still stands at 64%, with a gender disparity rate index of 1.2¹⁶. These dropouts are attributed to early marriages, female genital mutilation (FGM), poverty, preference for boys' education, among other factors.

Conclusion and Recommendations

To guarantee women's and girls' voices are heard and education is prioritized through their lives irrespective of the dominant Maasai cultural practices: the community should aspire to eschew from retrogressive cultural practices. This can only be achieved through consolidated efforts of the Government, civil rights organizations, religious based organizations, and non-governmental organizations. The Maasai girls have for decades been taught that circumcision (female genital mutilation) is the right of passage into womanhood that accompanies puberty. In disguise, this is the precursor to early marriage. Once circumcised, the girls are ridiculed by their peers if they continue with learning at schools as education is presumed to be for children. In this case, after circumcision, they are deemed to have acquired the rights as full adults. The chauvinist structure of the community and their bedeviling of poverty that associate girls as a source of wealth creation in the form of a dowry escalates the pressure for their early marriage. These marriages ultimately seal the fate of education for lifetime. The Government of Kenya should engage in partnership with the Maasai community in order to understand them better and develop tailor-made solutions of incorporating girls into the mainstream education system. Traditional elders should be trained and transformed into crusaders for propagating the essence of girls' education. This is because elders are treated with very high regard and their decisions are law. Adult learning programs should be established at the community levels, particularly for women. This could act as an impetus to take their girls to school and an inspiration for the girls who are in school to work harder. Lastly, the Maasai families, especially the women, could also be empowered economically where possible, so that they are able to provide for the basic educational needs of their daughters. Through this initiative, they will be able to consistently maintain their daughters in school through the school calendar.

¹⁶ Republic of Kenya Ministry of Education, S. and T., *Basic Education Statistical Booklet*, 2019.

Justyna Konopelko

ORCID: 0000-0002-6800-9584

DOI: 10.15290/dhmgz.02.2022.28

Wspierać, czy wychowywać? – Rozłam (anty)pedagogiczny XX wieku a kształcenie przyszłych pedagogów

To Support or to Educate? – The (Anti) pedagogical Split of the 20th Century and the Education of Future Educators

STRESZCZENIE: Różnorodność paradygmatyczna w pedagogice ukazuje zarówno zachodzące w podejściu do procesów edukacyjno-wychowawczych zmiany na przestrzeni lat, ale również mnogość perspektyw w postrzeganiu wychowania. Zapoznanie przyszłych pedagogów z odmiennymi od akademickich podejść stanowi okazję nie tylko do odnalezienia własnej ścieżki myśli pedagogicznej. Jest także płaszczyzną do rozwoju krytycznego myślenia i doskonalenia umiejętności selekcji, tak potrzebnych w realizacji tego zawodu. Poglądy nawet o radykalnym charakterze, takie jak orientacja antypedagogiczna rozwijająca się w XX wieku, są alternatywnym odniesieniem do poznawanej na co dzień pedagogicznej rzeczywistości i posiadają znaczący potencjał do czynienia refleksji na temat własnego stanowiska w kluczowych kwestiach.

SŁOWA KLUCZOWE: nurty wychowania, Alice Miller, antypedagogika, kształcenie pedagogów

ABSTRACT: Paradigm diversity in pedagogy shows both the changes over the years in the approach to educational processes and the multiplicity of perspectives in the perception of upbringing. Acquainting future pedagogues with approaches

different from the academically accepted provides an opportunity not only to find one's path of pedagogical thought, but is also a platform for developing critical thinking and improving selection skills, so necessary in this profession. Even views of a radical nature, such as the anti-pedagogical orientation developing in the twentieth century, are an alternative reference point to everyday pedagogical reality and have significant potential for reflection on one's position on crucial issues.

KEYWORDS: Currents in education, Alice Miller, anti-pedagogy, pedagogues training

Jako młody pedagog lub też nim się stając w pewien sposób „na świeżo” spotykam się z mnogością nurtów i teorii zdających się być ścieżkami do wyboru w pracy zawodowej. Ze względu na specyfikę, jakże szeroko pojętego zawodu pedagoga, wspomniany wybór okazuje się być determinantem, nie tylko spostrzeżeń i poglądów, ale także zachowań wobec siebie i drugiego człowieka. Wraz z XXI wiekiem, kwestia dotycząca podmiotowości w relacjach pedagogicznych staje się oczywistością. Zatem, uznanie pewnych nurtów stawianych na piedestale paradygmatycznym jest niewątpliwie wskazane, szczególnie na początku drogi pedagogicznej. Moment ten jest o tyle istotny, że warunkuje później obrany stosunek przyszłego pedagoga do świata, człowieka i tym samym swojej działalności.

Co stanie się, gdy postawi się pytanie, czy w proces nauczania przyszłych pedagogów należy włączać także nurty odmienne od tych podstawowych i najważniejszych? Zarówno zdolność selekcji, jak i umiejętność krytycznego myślenia są aspektami, które powinny towarzyszyć w pracy pedagogicznej. Między innymi, to właśnie te umiejętności pozwalają utrzymać odpowiedni kierunek oddziaływań pedagogicznych po latach, a nawet dekadach pracy. Z tego też względu, wskazane wręcz staje się zapoznanie przyszłego pedagoga z, być może, nieco bardziej kontrowersyjnymi poglądami, nie tak czarno-białymi i oczywistymi.

Antypedagogika opierająca się na – jak sama nazwa wskazuje – odpedagogizowaniu działań wychowawczych, jest nurtem przełamującym

spojrzenie na wychowanie ogólnie pojętej pedagogiki¹. Wspomniany nurt powstał w latach siedemdziesiątych XX wieku, w USA. Miał stanowić manifest przeciw intencjonalnym działaniom wychowawczym, pod którymi zgodnie z tymże poglądem miała się kryć manipulacja.

Radykalność poglądów antypedagogów miała doprowadzić do całkowitego odejścia od zagadnień wychowawczych w relacji z dzieckiem², na rzecz wspierania, czyli wolności w samorealizacji, zgodności z naturą dziecka przy jednoczesnym ujmowaniu go w pełni, jako człowieka³. Warto zauważyć, że rezygnacja z wychowania nie jest tożsama z całkowitym pozostawieniem dziecka samemu sobie. Odsunięcie pewnego rodzaju zachowań tworzy przestrzeń do działań, tudzież współdziałań, w nowej formie. Zatem podstawą rozmowy o orientacji antypedagogicznej jest uświadomienie, że istnieją również inne stosunki w relacjach o charakterze wychowawczym niż z góry przyjęty wzorzec wychowawca-dziecko⁴. Konkretyzując, antypedagodzy postulują odrzucenie intencji w wychowaniu na rzecz wspierania. Określenie to jest w dużym stopniu kluczowe w rozumieniu idei antypedagogicznej, bo właśnie ono zastępuje to, co w pedagogice uznawane jest za wychowanie. W miejsce relacji wychowawczej (przez którą rozumieją wertykalną formę stosunków wychowawca-wychowanek) antypedagodzy proponują obustronną współpracę na rzecz rozwoju bez przemocy. W ruchu antypedagogicznym uznaje się, że stosowanie wychowania nie wynika z potrzeb dziecka, ale z tego, że potrzebują go dorośli. Dzięki temu mają płaszczyznę do władzy nad dzieckiem, która wynika z rzekomo koniecznego oddziaływania pedagogicznego na najmłodszych⁵.

Działalność antypedagogów była głośnym sprzeciwem wobec przemocy, jako narzędzia wychowawczego. Ówczesne wychowanie nastawione było na zredukowanie niepożądanych u dziecka cech poprzez

¹ B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 2004, s. 326.

² M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa 2010, s. 226.

³ A. Just, *Antypedagogika wobec pedagogiki*, „Łódzkie Studia Teologiczne” 1996, nr 5, s. 114.

⁴ Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, Warszawa 2003, s. 440.

⁵ B. Śliwerski, op. cit., s. 326.

strach, upokorzenia, ograniczanie wolności, manipulacje i przemoc fizyczną. Antypedagogika definiowana jest zatem jako ruch, który skrajnie sprzeciwia się wychowaniu w myśl autorytaryzmu o charakterze opartym na wertykalnej relacji z wychowankiem⁶. Zniesienie tak rozumianego wychowania jest podstawowym założeniem pedagogiki zarówno w zakresie wychowania w kontekście profesjonalnym, jak i praktyki życia społecznego⁷.

Głosy sprzeciwu wobec ostatniej z wymienionych „metod” wychowawczych przez setki lat ograniczały się do sugestii o nienadużywaniu kar cielesnych i unikaniu drastycznych środków, nadal dając tym samym zezwolenie na krzywdę dziecka⁸. Można rzec, że obiekcje na temat sprawiania bólu fizycznego dziecku opierały się na motywie „Nie krzywdź za mocno”. Stanowcze negowanie przemocy fizycznej w Europie zauważono dopiero pod koniec XIX wieku. Zaczęły pojawiać się badania na temat surowości działań wychowawczych, dzięki czemu dyskusje w środowisku pedagogicznym ujednolicały się. Postrzeganie „łamania dziecka” poprzez radykalne środki, takie jak przymus i przemoc, przestały być postrzegane jako element wychowania i zaczęto traktować je w kategoriach problemów rodzinnych⁹. Powszechność tego typu praktyk stanowiła wieki problem natury pedagogicznej, któremu właśnie antypedagodzy podjęli się przeciwdziałać.

Termin „antypedagogika” w 1974 roku wprowadził niemiecki teoretyk wychowania i socjalizacji, Heinrich Kupffer. Tym samym, wcielił w życie, nieco bardziej oficjalnie, nową ideę (anty)pedagogiczną. Wtedy idee świeżo powstałego ruchu ograniczały się przede wszystkim do krytyki powszechnej formy relacji wychowawczej¹⁰.

⁶ W. Ciechaniewicz, *Pedagogika. Podręcznik dla szkół medycznych*, Warszawa 2000, s. 68.

⁷ J. Górniewicz, *Kulturowy ideał osobowości a ideał wychowania*, [w:] T. Kukołowicz, M. Nowak (red.), *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, Lublin 1997, s. 53.

⁸ E. Jarosz, M. Michalak, *Bicie dzieci... Czas z tym skończyć! Kontestacja kar cielesnych we współczesnym świecie*, Warszawa 2018, s. 18.

⁹ Ibidem, s. 22.

¹⁰ M. Choczyński, *Wychowanie pajdocentryczne a realizacja ról społecznych*, „Forum Pedagogiczne UKSW” 2012, nr 1, s. 212.

Hubertus von Schoenebeck, urodzony w 1947 roku¹¹, jeden z czołowych przedstawicieli nurtu antypedagogicznego, w swojej twórczości przedstawia postulaty zniesienia obowiązku szkolnego traktując go jako pozostałość po czasach, w których panowało wychowanie tradycyjne¹². Z perspektywy antypedagogów, dziecko jest pewnego rodzaju więźniem doktryn edukacyjnych oraz instytucji państwowych, co wynika z obecnej w społeczeństwie przewagi dorosłych nad dziećmi¹³. Ponadto, jak twierdzi przywołany autor, antypedagogika

nie jest negacją pedagogiki, lecz innym systemem bazującym na innym obrazie człowieka, egzystencjalna i psychologiczna strona politycznego Ruchu Praw Dziecka, także synonim dla praktyki i sposobu życia wolnych od wychowania¹⁴.

Podkreśla on w swoich pracach, że antypedagogika nie stanowi kolejnej z form proponujących pedagogizację dziecięcej rzeczywistości, podkreślając tym samym jej innowacyjny, a nawet rewolucyjny charakter¹⁵.

Tytułową przedstawicielką opisanego nurtu jest Alice Miller, słynna na całym świecie badaczka okresu dziecięcego. Urodziła się w Piotrkowie Trybunalskim, w Polsce, w 1923 roku. Podczas pobytu na terenie Szwajcarii, w Bazylei, w wieku 30 lat uzyskała tytuł doktora. Dzięki temu została psychoanalitykiem i w zawodzie pracowała przez prawie trzy dekady. Była jedną z najgłośniejszych mówiących o krzywdzie dziecka terapeutek, postulując o prawny zakaz kar cielesnych¹⁶. Napisała również kilka bestsellerów, z których najpopularniejszy jest *Dramat udanego dziecka. W poszukiwaniu siebie*¹⁷. Stał się on hitem, rozpowszechniając tym samym poglądy autorki. Alice Miller, w swojej twórczości, pochyliła się nad szeroko rzecz ujmując, specyfiką lat dziecięcych i następstw

¹¹ B. Śliwerski, op. cit., s. 325.

¹² M. Choczyński, op. cit., s. s. 213.

¹³ J. Tomiło, *Fenomenologia wychowania. W poszukiwaniu istoty wychowania*, „Studia z Teorii Wychowania” 2019, t. 10, nr 2 (27), s. 53.

¹⁴ H. von Schoenebeck, *Antypedagogika w dialogu. Wprowadzenie w rozmyślenia antypedagogiczne*, Toruń 1991, s. 153.

¹⁵ H. von Schoenebeck, *Rozstanie z pedagogiką*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, Kraków 1992, s. 346.

¹⁶ Ibidem, s. 18.

¹⁷ A. Miller, *Dramat udanego dziecka. W poszukiwaniu siebie*, Poznań 2013.

doświadczanej w tym okresie przemocy. Twierdziła, że jedną z najważniejszych potrzeb dzieci jest bycie traktowanym z szacunkiem przez najbliższe osoby. Według autorki, istotna jest również tolerancja dla odczuć najmłodszych, a także uwrażliwienie na ich potrzeby¹⁸.

Alice Miller, w swojej książce *Zniewolone dzieciństwo. Ukryte źródła tyranii*¹⁹ podniosła fakt tego, że powszechne ówczesnie praktyki wychowawcze oparte na przemocy i niekiedy nieuświadomionej wrogości, są w pewnym stopniu nurtem wychowawczym. Autorka nazwała ten nurt „czarną pedagogiką”, ujmując tym samym w pewną całość to, czemu sprzeciwiają się antypedagodzy.

Celem wychowawczym „czarnej pedagogiki” jest wychowanie człowieka posłusznego. Permanentny strach przed karą miał niwelować niepożądane u dziecka zachowania i stwarzać tym samym pozory efektywnego osiągnięcia zamiarów wychowawcy. Czułość nie była postrzegana jako komponent odpowiedniego podejścia do wychowanka, bo w zamysle „czarnej pedagogiki” miała ona „zmiękczyć” jego charakter i tym samym utrudnić przygotowanie do dorosłego życia. Obok kar cielesnych, „czarna pedagogika” stosuje manipulację, upokorzenia, zawstydzanie, odbieranie poczucia miłości, groźby i zastraszanie²⁰.

Ujmując wychowanie jako traktowanie dziecka w perspektywie „materiału do obróbki” poprzez manipulację i krzywdę antypedagogika bezsprzecznie sprzeciwia się ogólnie pojętej pedagogice. Pochylając się jednak nieco bardziej nad orientacją antypedagogiczną zauważyć można jedno podstawowe podobieństwo antypedagogiki oraz pedagogiki. Stanowi je cel działań (anty)pedagogów, jakim jest dobro dziecka. Okazuje się, że *pseudowychowanie* w rozumieniu pedagogów jest niezwykle bliskie *wychowaniu* z perspektywy antypedagogów. Co za tym idzie, schemat oddziaływań, choć nazwany w inny sposób, okazuje się być podobnie wartościowany przez obie ze stron²¹. Jak podkreśla Lucyna Dziaczkowska, „antypedagogom przyświeca inne rozumienie

¹⁸ A. Miller, *Zniewolone dzieciństwo. Ukryte źródła tyranii*, Poznań 1999, s. 114-116.

¹⁹ Ibidem.

²⁰ E. Jarosz, *Przemoc w wychowaniu między prawnym zakazem a społeczną akceptacją*, Warszawa 2015, s. 30.

²¹ L. Dziaczkowska, *Kto kocha dzieci, ten ich nie wychowuje?*, [w:] I. Jazukiewicz (red.), *Wychowanie jako mądrość miłości*, Szczecin 2012, s. 23.

wychowania niż wynika to z tradycji językowej wielu społeczeństw (...), a także z niejednej pedagogicznej koncepcji”²².

Zatem, poznanie nurtu alternatywnego dla zaznajomionej pedagogiki, okazać się może stosownym pod względem, zarówno pola do krytyki, jak i zrozumienia własnej perspektywy na nieustannie przepracowywane pojęcie wychowania. Zakwestionowanie pewnych działań i przyjętych z góry norm przynieść może nie tylko refleksję i jednostkowy sukces przyszłego pedagoga w rozumieniu istoty działań wychowawczych. Możliwa okazuje się również pewnego rodzaju rewolucja wśród norm dotychczas niewłaściwie akceptowanych, czy też przyjętych za konieczne, jak to miało miejsce w XX wieku, który był okresem wielkich zmian w dziedzinie pedagogiki. Choć zdaje się, że ku dążeniu do ideału, tak radykalne transformacje nie są już ani wskazane, ani możliwe, to należy pamiętać, że również wprowadzanie mniejszych, nawet drobnych zmian stanowić może element kolejnego kroku milowego w rozwoju wychowania, jako obiektu teorii.

W konkluzji powyższych refleksji warto podkreślić, że zastosowanie także odmiennych od „najwłaściwszych” obecnie koncepcji wychowawczych inspiruje i nakłania przyszłego pedagoga do ponownego spojrzenia na kształtujący się w nim obraz pedagogiki. Stosowne zdaje się być nieopieranie się na wielości poglądów w pedagogice podczas jej zgłębiania. Zatem, podkreślić chciałabym, że penetracja również nieco bardziej oddalonych, od proponowanych poglądów, sfer, okazać się może cenną lekcją. Za wskazane uważam, pochylenie się także nad odmiennymi nurtami od powszechnie uznanych. Możliwość krytycznego spojrzenia na wszystkie z perspektyw pedagogicznych tworzy płaszczyznę do wykreowania u kształtującego się pedagoga, tego, co uznane jest za pożądane. Ponadto, zgodnie z założeniami pedagogiki XXI wieku, to właśnie samodzielna droga do wiedzy okazuje się być tą najbardziej owocną i wartościową. Właściwe jest zatem nieodchodzenie od niej na żadnym z etapów edukacji. Niekiedy to właśnie odwaga na podanie w wątpliwość może okazać się tym, co poprowadzi do realizacji postawionego celu – dążenia do dobra drugiego człowieka.

Antypedagogika, „wbrew swej nazwie jest z założenia i praktyki nurtem, który wprowadza i uczy nas, rodziców i nauczycieli, jak zapewnić sobie i dzieciom szczęśliwe i bezkolizyjne życie i współżycie”²³.

²² Ibidem.

²³ Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), op. cit., s. 179.

Kinga Siemieniuk

ORCID: 0000-0002-8912-1495

DOI: 10.15290/dhmgz.02.2022.29

Rodzina zastępcza w Wielkiej Brytanii

Foster Families in Great Britain

STRESZCZENIE: Opracowanie poświęcone jest popularnej w Wielkiej Brytanii alternatywie dla domów dziecka, jaką jest rodzina zastępcza. W tekście została dokonana analiza rodzinnej pieczy zastępczej w oparciu o *Children Act 1989*, *Children Act 2004*, inne akty prawne oraz główne serwisy brytyjskich organizacji rządowych. Zostały też przedstawione wymagania stawiane kandydatom do pełnienia funkcji rodzin zastępczych, jak również formy ich wsparcia, m.in. w zakresie finansowym i wychowawczym. Co więcej, materiał jest poszukiwaniem odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób chronić dzieci w sytuacji odłączenia od rodziców i jak zapewnić im poczucie bliskości, bezpieczeństwa, akceptacji i miłości w drodze do osiągnięcia dojrzałej osobowości.

SŁOWA KLUCZOWE: rodzina zastępcza, ochrona dzieci, typy pieczy zastępczej, adopcja, rodzic zastępczy, wsparcie finansowe, proces aplikacyjny

ABSTRACT: The text focuses on the UK's widespread foster family system as an alternative to orphanages. The text analyzes family foster care based on the Children Act 1989, Children Act 2004, other legal acts and the main websites of the British government. It also presents the requirements for candidates to perform the functions of foster families, as well as the forms of their support, including in the field of finance and education. Moreover, the text is a search for an answer to the question of how to protect children in a situation of separation from their parents and how to provide them with a sense of proximity, security, acceptance and love on the way to reaching a mature personality.

KEYWORDS: foster family, child protection, types of foster care, adoption, foster parent, financial support, application process

Wstęp

Mówi się, że rodziny zastępcze to zwykli ludzie, którzy na co dzień czynią niezwykle rzeczy. Stąd polityka pieczy zastępczej Wielkiej Brytanii jest znana niemalże na całym świecie. Niewątpliwie to właśnie rodzina jako podstawowa grupa społeczna jest naturalnym i niezastąpionym środowiskiem rozwoju młodych ludzi, gdzie nawiązują więzi emocjonalne, które są konieczne do budowania trwałych relacji w przyszłym życiu dorosłym. Rodzice zastępczy są w stanie zapewnić dzieciom większą dawkę uwagi, miłości oraz poczucia bezpieczeństwa niż nawet najlepsza placówka opiekuńczo-wychowawcza. Odłączenie dziecka od naturalnej rodziny powoduje szereg negatywnych następstw w jego rozwoju, dlatego tak ważny jest wzrost w środowisku najbardziej zbliżonym do tego naturalnego – rodzinnego. Jednym z największych problemów w funkcjonowaniu placówek jest kolektywizm – wieloosobowe, często zmieniające się grono pedagogiczne zwyczajnie nie ma czasowych możliwości, by analizować sytuację każdego dziecka, starać się zrozumieć jego potrzeby i zapewnić poczucie bliskości¹. Dlatego też przyjmuje się, że rodzina zastępcza, zaraz po adopcji jest najbardziej pożądaną formą opieki².

Wielka Brytania może pochwalić się skutecznym systemem opieki zastępczej, gdzie dzieci, które z różnych powodów muszą być rozdzielone z rodzicami, zamiast do domów dziecka, trafiają do rodzin zastępczych. Już od wielu lat odchodzi się tam od ośrodków stałego pobytu na rzecz form rodzinnych³. Obecnie szacuje się, że około 75% dzieci jest umieszczana w rodzinach zastępczych⁴.

¹ M. Andrzejewski, *System Prawa Prywatnego*, t. 12: *Prawo rodzinne i opiekuńcze*, [w:] T. Smoczyński (red.), wyd. 2, Warszawa 2011, s. 425.

² J. Mółka, *Rzeczywistość wychowawcza a manipulacja*, [w:] J. Aksman (red.), *Manipulacja: pedagogiczno-społeczne aspekty. Część 2: komunikacja, dydaktyka, wychowanie a manipulacja*, Kraków 2010, s.133.

³ K. Walancik-Ryba, *System pieczy zastępczej w Wielkiej Brytanii a polskie rodziny zastępcze*, „*Studia Edukacyjne*” 2019, nr 52, <https://pressto.amu.edu.pl>, [dostęp: 13.11.2020].

⁴ M. Narey, M. Owers, *Foster Care in England A Review for the Department for Education*, https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/679320/Foster_Care_in_England_Review.pdf, [dostęp: 14.11.2020].

System pieczy zastępczej w Wielkiej Brytanii

Ochrona dzieci w aspekcie prawnym

Rodzinna piecza zastępcza została uregulowana w *Children Act 1989* oraz *Children Act 2004*. Główne serwisy brytyjskich organizacji rządowych zawierają szczegółowe informacje o procedurze inicjującej stanie się rodzicem zastępczym⁵.

Dzieci, które doznały poważnej krzywdy lub są zagrożone doznaniem poważnej krzywdy – tzw. zagrożone dzieci, mogą zostać objęte „Planem Ochrony Dzieci” (*Child Protection Plan*). Taki Plan opracowany jest przez lokalne władze i określa w jaki sposób można zapewnić dziecku bezpieczeństwo, jak można poprawić sytuację rodziny i jakiego wsparcia będzie potrzebować⁶.

W 2003 roku opracowano też program „Każde Dziecko jest Ważne” (*Every Child Matters*), który przedstawia propozycje rządu dotyczące reformy i poprawy opieki nad dziećmi, po śmierci Victorii Climbié⁷. Głównym celem programu jest zapewnienie dobrostanu młodych ludzi za pomocą efektywnej współpracy różnych ośrodków dziecięcych. W tym celu wskazuje się na kluczowe elementy istotne z perspektywy dziecka, takie jak: bycie zdrowym i bezpiecznym, radość i czerpanie korzyści z życia, dobrobyt ekonomiczny oraz wnoszenie pozytywnego wkładu do społeczeństwa⁸. Ponadto, program wspiera rozwój wysokiej jakości pieczy zastępczej, m.in. poprzez:

⁵ *Becoming a foster parent*, <https://www.gov.uk/becoming-foster-parent>, [dostęp: 14.11.2020].

⁶ *Child Protection Plan*, <https://www.citizensadvice.org.uk/family/children-and-young-people/child-abuse/local-authority-involvement/child-abuse-child-protection-plans>, [dostęp: 14.11.2020].

⁷ Victoria AdjoClimbié była torturowana przez swoją ciotkę i jej partnera. W następstwie czego zmarła 25 lutego 2000 roku (miała wtedy 8 lat). Patolog badający ciało zauważył 128 oddzielnych urazów i blizn na ciele, po czym stwierdził, że jest to najgorszy przypadek krzywdzenia dzieci, jaki kiedykolwiek widział. Śmierć dziewczynki doprowadziła do publicznego śledztwa i spowodowała poważne zmiany w polityce ochrony dzieci w Wielkiej Brytanii.

⁸ *Every Child Matters*, https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/272064/5860.pdf, [dostęp: 27.07.2022].

- kampanie rekrutacyjne,
- zachęcanie grup, takich jak: osoby samotne, starsze, pary niezamężne i samotni rodzice do rozważania decyzji o zostaniu rodzicem zastępczym (być może nawet grupy te nie zdają sobie sprawy, że się kwalifikują),
- płatny urlop dla opiekunów zastępczych i wzrost wynagrodzeń,
- nagrody za wybitne zasługi dla rodziców zastępczych,
- nagrody dla rodziców zastępczych, którzy wspierają i mentorują nowe rodziny zastępcze,
- dostępna 24 godziny na dobę, ogólnokrajowa infolinia dla rodziców zastępczych,
- rozszerzone możliwości szkoleniowe i nagrody za rozwijanie umiejętności wymagających opieki nad dziećmi ze szczególnymi trudnościami⁹.

Co więcej, istnieje wiele międzynarodowych organizacji non-profit, jak np. *International Foster Care Organisation* (IFCO), która ma na celu promocję i wsparcie rodzin zastępczych na całym świecie. IFCO popiera najnowsze prawodawstwo ONZ, zgodnie z którym wszystkie dzieci mają prawo do rodziny, stąd szybka wymiana informacji i tworzenie sieci kontaktów pełni kluczową rolę. W tym miejscu warto wskazać na Konwencję o prawach dziecka, przyjętą przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r.¹⁰ oraz na następujące dokumenty ONZ:

- Komentarz ogólny nr 24 (2019) Komitetu Praw Dziecka ONZ w sprawie praw dzieci w systemie wymiaru sprawiedliwości dla nieletnich¹¹;
- Raport Wysokiego Komisarza Narodów Zjednoczonych ds. Praw Człowieka, dotyczący najlepszych praktyk i konkretnych

⁹ HM Government, *Working Together to Safeguard Children, A guide to inter agency working to safeguard and promote the welfare of children*, https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/779401/Working_Together_to_Safeguard-Children.pdf, [dostęp: 12.11.2020].

¹⁰ Konwencja o prawach dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych z dnia 20 listopada 1989 r., Dz.U. 1991 nr 120, poz. 526.

¹¹ *General comment No. 24 (2019) on children's rights in the child justice system*, <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G19/275/57/PDF/G1927557.pdf?OpenElement>, [dostęp: 21.07.2022].

środków zapewniających dostęp do rejestracji urodzeń, zwłaszcza dla dzieci najbardziej zagrożonych¹²;

- Raport Wysokiego Komisarza Narodów Zjednoczonych ds. Praw Człowieka, dotyczący umożliwienia dzieciom niepełnosprawnym korzystania z praw człowieka, w tym poprzez edukację włączającą¹³.

Polacy zamieszkujący Wielką Brytanię chcący zostać rodzicem zastępczym mogą też czerpać praktyczną wiedzę z portali blogowych i grup informacyjnych w mediach społecznościowych, takich jak: „Przystań UK – Centrum Pomocy Rodzinie”, gdzie swoim doświadczeniem dzielą się pracownicy socjalni i aktualni już rodzice zastępczy. „Przystań UK – Centrum Pomocy Rodzinie” jest organizacją, która powstała w celu wsparcia polskiej społeczności mieszkającej w Wielkiej Brytanii¹⁴.

Warto wspomnieć, że istnieje też serwis *Fosterline*, gdzie doradcy odpowiadają na pytania dotyczące rodziny zastępczej od poniedziałku do piątku w godz. od 9:00 do 17:00¹⁵.

Typy pieczy zastępczej

Wyróżnia się następujące typy opieki zastępczej:

- a) **długoterminową** (*long term*) – trwa kilka lat lub do osiągnięcia przez dziecko dorosłości i dotyczy dzieci, które nie mogą wrócić do swojej rodziny, ale nie zostały adoptowane,
- b) **krótkoterminową** (*short term*) – wynosi kilka tygodni lub miesięcy, podczas których ważą się dalsze losy dziecka,
- c) **„Rodzina i przyjaciele”** lub **„pokrewieństwo”** (*‘Family and friends’ or ‘kinship’*),

¹² *Report of the United Nations High Commissioner for Human Rights Best practices and specific measures to ensure access to birth registration, particularly for those children most at risk*, <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G18/246/55/PDF/G1824655.pdf?OpenElement>, [dostęp: 21.07.2022].

¹³ *Report of the United Nations High Commissioner for Human Rights. Empowering children with disabilities for the enjoyment of their human rights, including through inclusive education*, <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G19/013/64/PDF/G1901364.pdf?OpenElement>, [dostęp: 21.07.2022].

¹⁴ Przystań UK – Centrum Pomocy Rodzinie, <https://przystanuk.wixsite.com/info>, [dostęp: 12.11.2020].

¹⁵ *Fosterline*, <https://www.fosterline.info>, [dostęp: 14.11.2020].

- d) **pilna** (*emergency*) – trwa kilka dni lub tygodni, zwykle jest nieplanowana, a rodzic zastępczy może zostać o niej powiadomiony na mniej niż 24 godziny,
- e) **chwilowa** (*respite and short breaks*) – najczęściej zapewnia opiekę dzieciom niepełnosprawnym, ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi lub problemami behawioralnymi, podczas gdy ich rodzice lub zwykli opiekunowie zastępczy mają przerwę,
- f) **opiekę nad dziećmi, zatrzymanymi przez sąd** (*remand*) – wymaga specjalistycznego wykształcenia,
- g) **zmierzającą do adopcji** (*fostering for adoption*) – daje prawo do wynagrodzenia adopcyjnego i urlopu, od momentu zamieszkania dziecka z rodzicem zastępczym,
- h) **specjalisty terapeutycznego** (*specialist therapeutic*) – dla dzieci i młodzieży o złożonych potrzebach lub trudnym zachowaniu, wymaga wcześniejszego doświadczenia i posiadania określonych umiejętności¹⁶.

Czym różni się opieka zastępcza od adopcji?

Opieka zastępcza jest oddzielnym procesem, który może być związany z adopcją (jak w przypadku *fostering for adoption*), ale nie musi. Adopcja przenosi stosunek prawny dziecka z jego rodziny biologicznej na nową rodzinę adopcyjną, która następnie zostaje ich opiekunem prawnym pod każdym względem. Z chwilą adopcji następuje automatycznie przeniesienie praw i obowiązków rodzicielskich na rodziców adopcyjnych, a rodzicom biologicznym odbiera się wszelkie prawa do dziecka. Zaadoptowanemu dziecku nadaje się takie same prawa, jakie posiadają dzieci biologiczne, a rodzicom przysługuje taka sama pomoc finansowa jak względem dziecka biologicznego, w tym zasiłek wychowawczy (*Child Benefit*). Co ciekawe, w brytyjskim systemie prawnym, aby adoptować dziecko nie trzeba być zatrudnionym – wystarczy samo prawo do zasiłku. Z kolei opieka zastępcza może mieć różny zakres uprawnień i ma często charakter tymczasowy – wiele dzieci ma możliwość powrotu do swoich rodzin, a w trakcie jej trwania często pozostają

¹⁶ *Types of foster care*, <https://www.gov.uk/becoming-foster-parent/types-of-foster-care>, [dostęp: 14.11.2020].

stają w kontakcie ze swoimi biologicznymi rodzinami. Ponadto, sam proces opieki zastępczej jest znacznie bardziej uproszczony i trwa dużo krócej¹⁷.

Rodzic zastępczy

Kto może zostać rodzicem zastępczym?

Kandydaci na rodziców zastępczych muszą spełniać określone wymogi, takie jak: niekaralność, ukończone co najmniej 21 lat, stały pobyt w Wielkiej Brytanii, jak również spełniać odpowiednie warunki mieszkaniowe – posiadać oddzielny pokój dla dziecka. Ważna jest też ocena zdolności do opiekowania się dzieckiem. Pod uwagę bierze się też znajomość języka angielskiego, który powinien być w stopniu umożliwiającym funkcjonowanie w życiu codziennym, np. zapewniać swobodny kontakt z pracownikami socjalnymi oraz odbycie niezbędnych szkoleń. Natomiast aspekty, takie jak: stan cywilny, religia, pochodzenie etniczne, wiek, orientacja seksualna, wykształcenie, czy kwalifikacje zawodowe nie mają wpływu na proces rekrutacji. Zdecydowanie bardziej liczy się otwartość, umiejętność budowania relacji oraz zaangażowanie w powierzoną rolę, jak też szacunek dla różnorodności kulturowej.

Warto podkreślić, że fakt zostania rodzicem zastępczym nie daje ustawowego prawa do zwolnienia z pracy w celu opieki nad przybranymi dziećmi¹⁸.

Obowiązki rodzica zastępczego

Rodzic zastępczy powinien troszczyć się o edukację dziecka, jego zdrowie, wspierać w rozwoju emocjonalnym, jak też w miarę możliwości zadbać o kontakt z rodziną biologiczną. Co więcej, jest zobowiązany prowadzić dokumentację i sporządzać raporty na temat dziecka. Musi też uczestniczyć w spotkaniach i szkoleniach.

¹⁷ *Child adoption*, <https://www.gov.uk/child-adoption>, [dostęp: 14.11.2020].

¹⁸ *Foster carers. Who can foster*, <https://www.gov.uk/becoming-foster-parent>, [dostęp: 12.11.2020].

Z kolei plan umieszczenia dziecka w rodzinie zastępczej powinien określać zakres uprawnień w podejmowaniu decyzji dotyczących dziecka, co określa się jako tzw. *delegated authority*. Istnieją 3 różne poziomy uprawnień, do których zalicza się:

- a) codzienne decyzje, takie jak: wizyty u dentysty, fryzjera, wycieczki szkolne, nocowanie dziecka poza domem,
- b) długoterminowe decyzje, jak np. wybór szkoły,
- c) istotne decyzje dotyczące życia dziecka, jak np. operacje chirurgiczne¹⁹.

Pomoc w kosztach związanych z wychowaniem dziecka

Kwota

Wszyscy rodzice zastępczy otrzymują wsparcie finansowe w wychowaniu dziecka. Minimalna kwota wynosi zwykle £132 – £231 tygodniowo i zależy od miejsca zamieszkania i wieku dziecka. Z kolei całkowita kwota zależy od: miejsca zamieszkania, ilości dzieci objętych opieką, wieku dziecka, jego specjalnych potrzeb, rodzaju opieki oraz umiejętności i doświadczenia rodzica. Co więcej, rodzic zastępczy może ubiegać się o dodatkowe wsparcie w sprawach, takich jak: wycieczki szkolne, wakacje, urodziny, festiwale religijne. Niestety zasiłek nie przysługuje, gdy dziecko osiągnie wiek wystarczający do opuszczenia pieczy zastępczej. Przyjmuje się, że dziecko przestaje być pod opieką, gdy osiągnie 18 lat, nawet jeśli nadal mieszka z rodziną zastępczą²⁰.

Zwolnienia podatkowe (Tax exemption)

Rodzic zastępczy w zeznaniu podatkowym może ubiegać się o:

- a) zwolnienie z podatku w wysokości do £10,000 na gospodarstwo domowe,
- b) ulgi podatkowe za każdy tydzień wychowywania dziecka.

¹⁹ *Making decisions for your foster child*, <https://www.gov.uk/support-for-foster-parents/making-decisions-for-your-foster-child>, [dostęp: 12.11.2020].

²⁰ *Help with the cost of fostering*, <https://www.gov.uk/becoming-foster-parent/help-with-the-cost-of-fostering>, [dostęp: 12.11.2020].

Ma też prawo do kredytów z ubezpieczenia społecznego (National Insurance credits), które wliczają się do emerytury państwowej. Warto dodać, że aby otrzymać podstawową emeryturę państwową (The basic State Pension), należy mieć opłacone składki na ubezpieczenie społeczne. Obecnie maksymalna kwota wynosi £134,25 tygodniowo. Gospodarstwa domowe nie płacą podatku od pierwszych £10,000, które zarabiają na wychowaniu w danym roku podatkowym. Niemniej jednak, rodzice zastępczy nadal płacą podatek od pieniędzy zarobionych z pracy lub inwestycji.

Ulgi podatkowe (Tax relief)

Oprócz zwolnienia w wysokości £10000, rodzice otrzymują również ulgę podatkową za każdy tydzień (lub część tygodnia), w którym dziecko znajduje się pod ich opieką. Co oznacza, że nie muszą oni płacić podatku od niektórych swoich zarobków powyżej £10 000. Ulga podatkowa zależy od wieku dziecka i dla dziecka poniżej 11 lat wynosi £200, a powyżej 12 lat – £250²¹.

Jak wygląda proces aplikacyjny?

Kwalifikacją rodzin zastępczych zajmują się lokalne władze. Każde dziecko, trafiające do rodziny otrzymuje swojego opiekuna socjalnego, który sporządza plan wychowawczy, a następnie monitoruje jego realizację. Proces aplikacyjny trwa około 6-8 miesięcy. Rozpoczyna go złożenie wniosku za pośrednictwem lokalnych władz lub niezależnej agencji zastępczej. W tym celu należy wpisać adres pocztowy na stronie brytyjskiego serwisu rządowego – <https://www.gov.uk/apply-foster-child-council>²². Po czym, kandydat zostaje skierowany do lokalnych władz, gdzie otrzymuje dalsze instrukcje, w tym informację o kursie przygotowawczym. Co więcej, kandydat na rodzica, jak również każdy domownik musi uzyskać certyfikat *Disclosure and*

²¹ *Tax arrangements*, <https://www.gov.uk/support-for-foster-parents/tax-arrangements>, [dostęp: 12.11.2020].

²² *Apply to foster a child through your council*, <https://www.gov.uk/apply-foster-child-council>, [dostęp: 12.11.2020].

Barring Service (DBS)²³. Ubiegający się i jego rodzina jest sprawdzana pod kątem zdolności do opieki nad dzieckiem. Ewaluacja odbywa się poprzez wizyty domowe, rozmowy telefoniczne, czy spotkania. Przyszły rodzic podaje wszelkie preferencje dotyczące dzieci, którymi chce się opiekować, takie jak wiek czy płeć. Natomiast nie może wybrać dziecka z grupy dzieci i nie dostaje okresu próbnego z dzieckiem zastępczym. Po zatwierdzeniu wniosku, rozpoczynają się szkolenia przygotowujące do roli rodzica zastępczego. Warto wspomnieć, że proces aplikacyjny, bez względu na typ opieki jest taki sam.

Zakończenie

Z pewnością system pieczy zastępczej w Wielkiej Brytanii nie jest idealny i nadal wymaga pracy, jednak sama idea tworzenia rodzin zastępczych i eliminacji domów dziecka jest godna pochwały i naśladowania. Aktualnie rodzina zastępcza w Wielkiej Brytanii jest docelowo najwłaściwszą formą opieki nad dziećmi pozbawionymi biologicznej rodziny, a niekwalifikującymi się do adopcji. Dzięki międzynarodowym organizacjom i programom rządowym jakość troski o porzucone oraz pochodzące z dysfunkcyjnych rodzin dzieci z każdym kolejnym rokiem jest na coraz to wyższym poziomie. Niewątpliwie decyzja o zostaniu rodzicem zastępczym nie należy do najłatwiejszych, ale może stać się satysfakcjonującym doświadczeniem, a przede wszystkim odmienić na zawsze życie osamotnionych dzieci. W końcu rodziny zastępcze to zwykli ludzie, którzy na co dzień czynią niezwykle rzeczy!

²³ Certyfikat (DBS) jest prawnym wymogiem w przypadku osób, których praca wiąże się bezpośrednio z dziećmi lub osobami dorosłymi, znajdującymi się w trudnej sytuacji. Certyfikat jest polskim odpowiednikiem zaświadczenia o niekaralności, umożliwiającym identyfikację osób, które mogą być nieodpowiednie do pracy z dziećmi lub innymi wrażliwymi członkami społeczeństwa.

Bibliografia

I. Źródła archiwalne

- Archiwum Państwowe m. st. Warszawy, Oddział w Otwocku, Akta Miasta Otwocka sygn. 2487.
- Archiwum Państwowe w Radomiu, zespół Dyrekcja Szkolna w Radomiu, sygn.: 2607, knlb. sygn. 390/II, knlb.
- Lietuvos Valstybinis Archyvas, Lietuvos TSRS švietimo Ministerija, f. R-762, ap. 6, b. 256, l. 42-47.
- Mokyklos su dėstomąją lietyvių ir lenkų kalba. Ištraukos iš Lietuvos KP CK biuro posėdžių nutarimai dėl padieties buvusiam Vilniaus Krašte, LYA, f. 16895, ap. 2, K. 15. 8 J.
- Narodowe Archiwum Cyfrowe, Sygnatura: 1-G-905, 1-G-901, 1-C-546-4.
- Švietimo ministerijos pranešimai vyriausybiniam ir Centriniam spartiniam organams, LCVA, f. R-762, ap. 6, b. 712.

II. Źródła drukowane

- Anc D., *Wspomnienia szkolne za czasów Mikołaja I i Aleksandra II. Wyższa Szkoła Realna w Kielcach*, [w:] A. Massalski i M. Meducka (red. i opr.), *Kielce w pamiętnikach i wspomnieniach w XIX wieku*, Kielce 1992, s. 67-81.
- Debolski W. i in. (red.), *Oczek istorii Kieleckoj Mużskoj Gimnazji za pierwyje piat'diesiat letjeja suszczestwowanija (1862–1912)*, Kielce 1912.
- Dygasiński A., *W Kielcach. Opowiadania i uwagi o czasach szkolnych*, Kielce 2008.
- Gomulicki W., *Wspomnienia niebieskiego mundurka*, Pułtusk 2007.
- Instrukcja dla przedszkoli Rodziny Kolejowej*, 1935.
- Kitowicz J., *Opis obyczajów za panowania Augusta III*, Wrocław 1971.
- Protokół Zwyczajnego Walnego Zgromadzenia Warszawskiego Okręgu Stowarzyszenia Rodziny Kolejowej odbytego w dniu 14 czerwca 1938 roku*.
- Rodzina Kolejowa. *Gazeta ścienna Stowarzyszenia Rodzina Kolejowa*, rok III, nr 25.
- Rodzina Kolejowa. *Gazeta ścienna Stowarzyszenia Rodzina Kolejowa* 1937, nr 1.

- Rodzina Kolejowa. Sprawozdanie z działalności za rok 1938.
- Smorodinow W.G., *Moja służba w Warszawskim Okręgu Naukowym i zdarzenia ze szkolnego życia. Wspomnienia pedagoga*, opr. W. Caban, Kielce 2003.
- Rodzina Kolejowa Zarząd Okręgu Warszawskiego. *Sprawozdanie z działalności za rok 1937*, Warszawa 1938.
- Sprawozdanie z działalności Zarządu Głównego „Pomorskiej Rodziny Kolejowej” za rok 1933, Toruń 1934.
- Sprawozdanie z działalności Zarządu Okręgu Poznańskiego Rodziny Kolejowej, Toruń 1935.
- Sprawozdanie z działalności Zarządu Okręgu Poznańskiego Rodziny Kolejowej za czas 19. V. 1934r. do 31. XII. 1935r., [b. r.].
- Statut Stowarzyszenia Rodzina Kolejowa, 1934.
- Świętochowski A.R., *Moje wspomnienia*, [w:] A. Massalski, M. Pawlina-Meducka (red.), *Kielce w pamiętnikach i wspomnieniach z XIX wieku*, Kielce 1992.
- Ustawodawstwo szkolne w Królestwie Polskim w latach autonomii administracyjnej 1815–1867. *Materiały i źródła do historii wychowania*, t. 1 (1815–1839), t. 2 (1840–1867), Warszawa 2017.
- Walka caratu ze szkołą polską w Królestwie Polskim w latach 1831–1870, opr. K. Poznański, Warszawa 1993.
- Wybicki J., *Życie moje oraz wspomnienie o Andrzeju i Konstancji Zamoyskich*, Kraków 1927.

III. Akty prawne i dokumenty opublikowane

- Brandos egzaminu organizavimo ir vykdymo tvarkos aprašas*, Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymas Nr. V-1195, 2013-12-5.
- Dekret o obowiązku szkolnym*, Dz. Pr. P. P. 1919 nr 14, poz. 147.
- Dziennik Praw nr 65, poz. 395.
- Dziennik Urzędowy Województwa Białostockiego 1921, nr 1 (rok 1), z dnia 1 stycznia 1921 r.
- Dziennik Ustaw nr 16, poz. 93.
- Dz.U. 1932 nr 116, poz. 963.
- Dz.U. 1932 nr 94, poz. 808.
- Europejska Konwencja o statusie prawnym dziecka pozamałżeńskiego*, sporządzona w Strasburgu dnia 15 października 1975.
- Įsakymas dėl Lietuvos Lenkų tautinės mažumos švietimo raidos strategijos patvirtinimo*, ISAK-814, Valstybės žinios, 2005-05-19, nr 63-2252.

- Įsakymas *Dėl Tautinių mažumų švietimo nuostatų*, Valstybės žinios, 2002-01-26, nr 9-337, pkt. 11.8.
- Įsakymasdėl 2021–2022 ir 2022–2023 mokslo metų pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų bendrųjų ugdymo planų patvirtinimo, 2021 m. gegužės 3 d. nr V-688, paskelbtas: TAR 2021-05-03, i. k. 2021-09423.
- Kodex Napoleona z przypisami. Xiąg trzy, Warszawa 1810.
- Konstytucja Francji. Wyd. 2 uaktual., przeł. W. Skrzydło, Warszawa 2005.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, Dz.U 1997 nr 78, poz. 483.
- Konwencja o prawach dziecka, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r., Dz.U. 1991 nr 120, poz. 526.
- Lietuvos Respublikos Švietimo Įstatymo pakietimo Įstatymas, Vinius 2011, Valstybės žinios, nr XI-1281.
- Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas, 2003-06-17, Valstybės žinios, 2003-06-28, nr 63-2853.
- Mały Rocznik Statystyczny*, Warszawa 1939.
- Piechowiak M., *Preambuła*, [w:] T. Smyczyński (red.), *Konwencja o prawach dziecka. Analiza i wykładnia*, Poznań 1999.
- Regulamin dla Pomorskiego Krajowego Zakładu dla Głuchoniemych w Wejherowie*, Dziennik Urzędowy Województwa Pomorskiego, nr 15, rok V, Toruń, 13 VI 1925.
- Rocznik Statystyczny*, GUS, 1938.
- Skrzydło W., *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Preambuła*, Warszawa 2013.
- Statut Stowarzyszenia Społeczno-Kulturalnego Polaków na Litwie, „Czerwony Sztandar” z 9 września 1988.
- Tajne dokumenty rządu rosyjskiego w sprawach polskich. Memoriał ks. Imeretyńskiego, protokoły Komitetu Ministrów, nota Kancelarii Komitetu Ministrów*, Komitet Centralny Polskiej Partii Socjalistycznej, Londyn 1898.
- Traktat między Rzeczpospolitą Polską a Republiką Litewską o przyjaznych stosunkach i dobrosąsiedzkiej współpracy, sporządzony w Wilnie dnia 26 kwietnia 1994 r., Dz.U. 1995, nr 15, poz. 71.
- UNESCO, *Education for all: Status & Trends. Lmi.*, 1993.
- Ustawa z dnia 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa, Dz.U. 1932 nr 38, poz. 389.
- Ustawa z dnia 16 sierpnia 1923 r. o opiece społecznej, Dz.U. 1923 nr 92. poz. 726.
- Ustawa z dnia 17 lutego 1922 r. o budowie szkół powszechnych, Dz.U.R.P. 1922 nr 18, poz. 144.

- Ustawa z dnia 17 lutego 1922 r. o zakładaniu i utrzymywaniu publicznych szkół powszechnych, Dz.U.R.P. 1922 nr 18, poz. 143.
- Ustawa z dnia 17 marca 1921 r. – Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, Dz.U. 1921 nr 44, poz. 267.
- Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, Dz.U. 2018, poz. 1668.
- Ustawa z dnia 6 stycznia 2000r. – o Rzeczniku Praw Dziecka, Dz.U 2000 nr 6, poz. 69.
- Ustawa z dnia 9 kwietnia 1938 r. o zmianie granic województw: białostockiego, kieleckiego, lubelskiego, łódzkiego i warszawskiego, DZ.U.R.P. 1938, nr 27, poz. 204.

IV. Opracowania i artykuły

- „Reitingai”, Vilnius 2017-2020, nr 1 (7), nr 2 (12), nr 1 (13).
- „W czterdziestym nas Matko na Sybir zesłali...” *Polska a Rosja 1939–42*, J.T. Gross, I. Grudzińska-Gross (wybór i oprac.), Warszawa 1990.
- Ablewicz K., *Hermeneutyka i fenomenologia a pedagogika*, [w:] S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, Gdańsk 2010.
- Ablewicz K., *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*, Kraków 2003.
- Aikman S. (2009). *Education and Indigenous Justice*, “EdQual” 2009, nr 19.
- Almanach szkolnictwa żydowskiego w Polsce*, Warszawa 1938, t. 1.
- Andrews D.A., Bonta J., *Rehabilitatin Ccriminal Justice Policy and Practice*, “Psychology, Public Policy, and Law” 2007, nr 16(1), s. 39-55.
- Andruchowicz J., *Ukraińska apologetyka*, [w:] *Sny o Europie*, (wybór i red.) O. Hnatiuk, przeł. O. Hnatiuk, K. Kotyńska, R. Rusnak, Kraków 2005.
- Andrzejewski M., *System Prawa Prywatnego*, t. 12 – *Prawo rodzinne i opiekuńcze*, [w:] T. Smoczyński (red.), wyd. 2, Warszawa 2011.
- Apanel D., *Zdrowy styl życia w korczakowskim wychowaniu kolonijnym*, [w:] E.J. Kryńska, A. Suplicka, U. Wróblewska (red.), *Dziecko w historii – wątek korczakowski*, Białystok 2013, s. 192-207.
- Appelt K., *Wiek poniemowlęcy. Jak rozpoznać potencjał dziecka?*, [w:] A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, Gdańsk 2005, s. 95-130.
- Arendt H., *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*, przeł. M. Godyń, W. Madej, Warszawa 1994.

- Aries P., *Centuries of Childhood*, trans. Robert Baldick, Alfred A. Knopf, New York 1962.
- Aries P., *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*, przeł. M. Ochab, Gdańsk 1995.
- Aries P., *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris 1960.
- Babiński W., *Przyczynki historyczne do okresu 1939–1945*, Londyn 1967.
- Balcerek M., *Rozwój opieki nad dzieckiem w Polsce w latach 1918–1939*, Warszawa 1978.
- Bańucki M., *Pisma wybrane*, t. 9: *Nowele i humoreski*, Kraków 1956.
- Banaitis V., *Kaip įveikti tą, kas skyria lietuvių nuo kitakalbio?*, „Lietuvos Rytas” z 11 lutego 1998.
- Barnes C., *The social model of disability: Valuable or irrelevant?*, [w:] N. Watson, A. Roulstone, C. Thomas (red.), *Handbook of disability studies*, London 2012.
- Bartczak Z., *Liceum Ogólnokształcące im. Bolesława Chrobrego w Piotrkowie Trybunalskim, Dzieje. Wychowankowie. Absolwenci*, Piotrków Trybunalski 2006.
- Bartkowiak E., *Ochrona macierzyństwa i opieka nad niemowlętami w II Rzeczypospolitej w świetle wybranych czasopism branżowych*, „Wychowanie w Rodzinie” 2018, t. 18, nr 2.
- Bartkowiak E., *Sierocińce zakonne w Drugiej Rzeczypospolitej. z badań nad dziejami opieki zastępczej (pozarodzinnej) w Polsce*, „Wychowanie w Rodzinie” 2011, t. 2.
- Bartnik Cz. S., *Ewangelia dziecka*, „Nasz Dziennik” z dnia 22-23.06.2011, s. 17.
- Bartoszewski W., *Droga współczesnego Polaka w służbie publicznej. Wykład inauguracyjny na Uniwersytecie Warszawskim*, [w:] *Wykłady inauguracyjne rok akademicki 2010/2011*, Warszawa 2011.
- Bartoś T., *Ojczyźnizm – przekleństwo nowożytności*, [w:] D. Rott (red.) *Poczucie narodowe, poczucie patriotyczne*, Łomża 2017.
- Bazylak J., *Wyrwano mnie Matce siłą*, [w:] E. Walewander (red.), *Ks. Józef Bazylak (1932–2013). Takim pozostał wśród nas...*, Lublin 2013.
- Bazyłow L., *Polacy w Petersburgu*, Wrocław–Łódź 1984.
- Bedouelle G., *„Lasset die Kinder zu mir kommen”. Reflexion über den Platz des Kindes in der Kirche*, „Communio” 1985, nr 2, s. 109-123.
- Bedyńska S., Cypryńska M. (red.), *Statystyczny drogowskaz 1. Praktyczne wprowadzenie do wnioskowania statystycznego*, Warszawa 2013.
- Bekisz A., *(Nie) zręczna reforma oświaty*, „Wspólnota Polska”, nr 1, Warszawa 2000.

- Bełz M., *Komisja Edukacji Narodowej – koncepcja szkoły średniej a praktyka szkolna w Koronie (lata 1783-1893)*, [w:] S. Walasek (red.), *Studia z dziejów oświaty i myśli pedagogicznej XVIII–XX w.*, Wrocław 1992.
- Bennett G., *Technicians of Human Dignity: Bodies, Souls, and the Making of Intrinsic Worth*, New York 2016, s. 11.
- Bentham J., *Wprowadzenie do zasad moralności i prawodawstwa*, przeł. B. Nawroczyński, Warszawa 1958.
- Beyleveld D., Brownsword R., *Human dignity in bioethics and law*, New York, NY 2001.
- Biała J., *Zagrożenia w wychowaniu dziecka we współczesnej rodzinie polskiej*, Kielce 2006.
- Bieleń R., *Kościół katolicki w Polsce w służbie dzieciom*, [w:] J. Wilk (red.) *Stulecie dziecka – blaski i cienie*, Lublin 2003.
- Bieniasz J., *Edukacja Józia Barączka. Powieść dla młodzieży*, Kraków 1956.
- Bimmel P., Rampillon U., *Lerner autonomie und Lernstrategien*, Langenscheidt, Berlin 2000.
- Bishop E., *The Policy and Practice of Educational Service Provision for Pastoralists in Tanzania, Pastoralism policies*, London 2005.
- Blumenberg H., *Theorie der Lebenswelt*, Berlin 2010.
- Błoński J., *Pamiętnik 1891–1939*, Kraków 1981.
- Bodziany M., *Komunikacja międzykulturowa w wielonarodowych jednostkach wojskowych*, Wrocław 2012.
- Bohdan Z., Damps-Konstańska I., Jankowska B., Mikolik H., Wojciechowska A., *Walka z objawami choroby w opiece domowej*, [w:] J. Binnebesel, Z. Bohdan, P. Krakowiak, D. Krzyżanowski, A. Paczkowska, A. Stolarczyk (red.), *Przewlekłe chore dziecko w domu. Poradnik dla rodziny i opiekunów*, Gdańsk 2012.
- Bohusz-Szyszek Z., *Czerwony Sfinks*, Rzym 1946.
- Bojanowska E., Krzyszkowski J., *Pomoc społeczna: od opieki do pomocy*, [w:] E. Bojanowska, M. Grewiński, M. Rymsza, G. Uścińska (red.), *Stulecie polskiej pomocy społecznej 1918–2018*, Warszawa 2018.
- Bonnie R., Johnson R.L., Chemers B.M., Schuck J., *Reforming Juvenile Justice: A Developmental Approach*, Washington 2013.
- Borucka-Arctowa M., *Prawo natury jako ideologia antyfeudalna*, Warszawa 1957.
- Bowie N.E., Simon R.L., *The Individual and the Political order: An Introduction to Social and Political Philosophy*, New Jersey 1977.

- Bowlby J., Robertson J., *A two-year-old goes to hospital*, "Proceedings of the Royal Society of Medicine" 1952, nr 46, s. 425-427.
- Bożyk S., *Konstytucyjna ochrona praw dziecka (spojrzenie z perspektywy 100-lecia odrodzonej Polski)*, [w:] E.J. Kryńska, A. Suplicka, Ł. Kalisz (red.), *Dziecko w historii – sytuacja dziecka w odrodzonym państwie polskim*, Białystok 2020.
- Bradford G. K., *Fundamental flaws of the DSM: Re-envisioning diagnosis*, "Journal of Humanistic Psychology" 2010, nr 50, 335-350.
- Bradshaw J., *Zrozumieć rodzinę. Rewolucyjna droga odnalezienia samego siebie*, Warszawa 1994.
- Braun-Gałkowska M., *Dziecko*, [w:] Z. Pawlak (red.), *Katolicyzm A-Z*, Poznań 1982, s. 87-89.
- Braun-Gałkowska M., *Metody poznawania systemu rodzinnego*, Lublin 2002.
- Braun-Gałkowska M., *Miłość aktywna. Psychiczne uwarunkowania powodzenia w małżeństwie*, Warszawa 1985.
- Braun-Gałkowska M., *Psychologiczna analiza systemów rodzinnych osób zadowolonych i niezadowolonych z małżeństwa*, Lublin 1992.
- Braun-Gałkowska M., *Znaczenie religijności matronki dla powodzenia ich związku*, [w:] T. Kukołowicz (red.), *Z badań nad rodziną*, Lublin 1984.
- Bregman A., *Najlepszy sojusznik Hitlera. Studium o współpracy niemiecko-sowietkiej 1939–1941*, Warszawa 1989.
- Brenk M., Chaczko K., Płasek R., *100 lat systemu pomocy społecznej w Polsce*, „Biuletyn Historii Wychowania” 2018, nr (39), s. 151-170.
- Briggs P. (2006). *Northern Tanzania with Kilimanjaro & Zanzibar: The Bradt Safari Guide*.
- Brocki M., *Antropologia społeczna i kulturowa w przestrzeni publicznej. Problemy, dylematy, kontrowersje*, Kraków 2013.
- Brodacka-Adamowicz E., *Opieka nad dzieckiem w Polsce w okresie dwudziestolecia międzywojennego*, [w:] A. Roguska, M. Danielak-Chomać, B. Kulig (red.), *Rodzinne formy opieki zastępczej. Teoria i praktyka*, Warszawa–Siedlce 2011.
- Brubacher J.S., *Modern Philosophy of Education*, New York, London 1939.
- Brzezińska A. I., Appelt K., Ziółkowska B., *Psychologia rozwoju człowieka*, Sopot 2015.
- Buber M., *Ja i Ty*, przeł. J. Doktor, Warszawa 1992.
- Bugaj T., *Dzieci polskie w ZSRR i ich repatriacja 1939–1952*, Jelenia Góra 1981.

- Bukowiecka Z., *Jak się dusza budziła w Józiu. Opowiadanie dla młodzieży z 6 rysunkami A. Kamińskiego*, Warszawa 1908.
- Burow O.A., *Synergia jako naczelną zasadą pedagogiki humanistycznej*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Edukacja alternatywna, dylematy teorii i praktyki*, Kraków 1992.
- Castagnoli A., Cneut C., *Złota klatka*, Warszawa 2016.
- Cembrzyńska H., *Sprawozdanie z wycieczki do Warszawy na podstawie tzw. klas zamiennych*, „Rocznik Śląskiego Zakładu dla Głuchoniemych w Lublińcu” 1937, R. 1.
- Chmaj L., *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa 1963.
- Chmielewska I., *Cztery zwykłe miski*, Wrocław 2016.
- Choczyński M., *Wychowanie pajdocentryczne a realizacja ról społecznych*, „Forum Pedagogiczne UKSW” 2012, nr 1.
- Chrzanowski B., Niwiński P., *Okupacja niemiecka i sowiecka – próba analizy porównawczej (wybrane zagadnienia)*, „Pamięć i Sprawiedliwość” 2008, nr 7/1 (12).
- Chwalba A. (red.), *Dzieje Polski, Kalendarium*, Wydanie 2, Kraków 2000.
- Cichocka A. B., *Odessa inspiracją Polaków*, Odessa 2016.
- Ciechaniewicz W., *Pedagogika. Podręcznik dla szkół medycznych*, Warszawa 2000.
- Cieńkowski W. (red.), *Straty wojenne Polski w latach 1939–1945*, wyd. II uzupełnione, Poznań 1962.
- Contrepolis A., *Penser l'autonomie*, “Métiers de la petite enfance” 2003, t. 9, nr 91, s. 17-20.
- Czerepaniak-Walczak M., „Świat życia” jako kategoria pedagogiczna, „Przegląd Pedagogiczny” 2011, nr 1.
- Czerniak S., *Antropologia filozoficzna Arnolda Gehlena jako model krytyki*, „Filozofia i Nauka. Studia Filozoficzne i Interdyscyplinarne” 2015, t. 3.
- D'Adamo F., *Iqbal*, Konstancin- Jeziorna 2003.
- Dagnan K., *Pracownicze związki zawodowe w Polsce w r. 1921*, „Praca i Opieka Społeczna” 1922, z. I.
- Dahle G., *Włosy mamy*, Gdańsk 2010.
- Dakowicz A., *Powodzenie małżeństwa. Uwarunkowania psychologiczne w perspektywie transgresyjnego modelu Józefa Kozielskiego*, Białystok 2014.
- Dakowicz A., *Psychotransgresyjna analiza sfery emocjonalnej małżonków o wyższym i niższym poziomie zadowolenia ze swojego związku*, [w:] M. Sroczyńska, A. Linek (red.), *Społeczne konteksty współżycia i intymności. Szkice z socjologii emocji*, t. 1, Warszawa 2020.

- Dakowicz L., *Świat wartości przyszytych nauczycieli*, Białystok 2006.
- Daly E., *Dignity Rights: Courts, Constitutions, and the Worth of the Human Person*, Philadelphia 2011.
- Daszyński I., *Pamiętniki*, t. 1, Warszawa 1957.
- Davies N., *Boże igrzysko. Historia Polski*, wyd. poszerzone, Kraków 2007.
- Dąbrowa E., *Wrażliwość międzykulturowa w kontekście modelu M. Benneta jako możliwość przewyciężenia napięć i konfliktów współczesnego świata*, [w:] D. Czajkowska-Ziobrowska, A. Zduniak, *Edukacja dla bezpieczeństwa. Bezpieczna szkoła bezpieczny uczeń. Edukacja wobec zagrożeń szkolnych*, Poznań 2007.
- Dąbrowska J., *Klementyna: rzecz o Klementynie z Tańskich Hoffmanowej*, Białystok 2008.
- Dąbrowska J., *Uniwersytet w Białymstoku in statu nascendi (1968–1997). Przegląd źródeł*, Białystok 2015.
- Dąbrowska J., *Związek Dobroczynności Patriotycznej Warszawianek – pierwsza na ziemiach polskich organizacja kobieca*, [w:] E.J. Kryńska, J. Dąbrowska, A. Szarkowska, U. Wróblewska (red.), *Patriotyzm a wychowanie*, Białystok 2009, s. 107-116.
- Dąbrowski K., *Trud istnienia*, Warszawa 1975.
- Deci E.L., Ryan R.M., *Intrinsic Motivation and self-determination in Human Behavior*, New York 1985.
- Deci E.L., Ryan R.M., *The „What” and „Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior*, „Psychological Inquiry” 2000, nr 11 (4), s. 227-268.
- Deklaracja praw dziecka, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1959 r.
- Delors J., *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, Raport dla UNESCO, przeł. W. Rabczuk, Warszawa 1998.
- deMause L., *The Evolution of Childhood, History of Childhood Quarterly*, „The Journal of Psychohistory” 1974, nr 1 (4).
- Długosz A., *Dzieci duszpasterstwo*, [w:] R. Kamiński [i in.] (red.), *Leksykon teologii pastoralnej*, Lublin 2008, s. 226-231.
- Dobromysłowa O. N., *Rol pedagogicznego kabineta w podgotowce uczytelni*, „Sowetskaja Pedagogika” 1940, nr 4-5.
- Dobrowolski A., *Mój życiorys naukowy*, [w:] *Nauka Polska. Jej potrzeby, organizacja i rozwój*, t. 9: *Rocznik Kasy im. Mianowskiego*, Warszawa 1928.

- Dobrowolski L., „Branka” w 1940 roku, „Nazukos”, „Wiadomości Supraskie” 1992, nr 37, 38.
- Domy wypoczynkowe i zakłady lecznicze Rodziny Kolejowej*, Warszawa 1938.
- Dorpat Th.L., *Basic concepts and terms in object relations theories*, [w:] S. Tuffman, C. Kaye, M. Zimmerman (red.), *Object and self: A developmental approach*, New York 1981, s. 149-178.
- Drożdżowicz L., *Ogólna teoria systemów*, [w:] B. de Barbaro (red.), *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*, Kraków 1997.
- Drużnikow J., *Zdrajca nr 1, czyli wniebowzięcie Pawlika Morozowa*, Warszawa 1990.
- Dudel B., Głoskowska-Sołdatow M., *Kompetencje matematyczne i naukowo-techniczne w edukacji wczesnoszkolnej – studium empiryczne*, Toruń 2020.
- Dukaczewski E. J., *Z historii instytucji i koncepcji resocjalizacyjnych w Europie i USA*, [w:] K. Pospiszyl (red.), *Resocjalizacja nieletnich. Doświadczenia i koncepcje*, Warszawa 1990, s. 15-43.
- Dunajewa V., *W poszukiwaniu idei narodowej; nacjonalizm we współczesnej Rosji*, [w:] M. Biernacka, K. Krzysztofek, A. Sadowski (red.), *Spółczesność wielokulturowa – nowe wyzwania i zagrożenia*, Białystok 2012.
- Dybiec J., *Nie tylko szablą. Nauka i kultura polska w walce o utrzymanie tożsamości narodowej 1795–1918*, Kraków 2004.
- Dyczewski L., *Trwałość kultury polskiej*, [w:] L. Dyczewski (red.), *Wartości w kulturze polskiej*, Lublin 1993.
- Dygasiński A., *W Kielcach. Opowiadania i uwagi o czasach szkolnych, W Swojczy, czyli żywot poczciwego włościanina*, Warszawa 1952.
- Dziaczkowska L., *Kto kocha dzieci, ten ich nie wychowuje?*, [w:] I. Jazukiewicz (red.), *Wychowanie jako mądrość miłości*, Szczecin 2012.
- Dziewiecki M., *Ideologia gender, totalitaryzm i uniwersytety*, „Zeszyty Formacji Katechetów” 2013, nr. 3 (51).
- Dziewiecki M., *Kochać i wymagać*, Kraków 2006.
- Ernst, J., *Das Evangelium nach Markus*, Regensburg 1981.
- Faecher S., Peters S., *20-lecie Komunikacji w Polsce Odrodzonej*, Kraków 1939.
- Fałat J., *Pamiętniki*, Katowice 1987.
- Farson R., *Polityka dzieciństwa*, [w:] K. Blusz (red.), *Edukacja i wyzwolenie*, Kraków 1992.
- Felchner A., *Rodzina w II Rzeczypospolitej – jej główne zagrożenia ze strony chorób*, „Medycyna Nowożytna” 2019, t. 25, z. 1.
- Fox S., *Juvenile Justice Reform: An Historical Perspective*, „Stanford Law Review” 1970, nr 22, s. 1187-1239.

- France R.T., *The Gospel of Matthew*, Grand Rapids–Cambridge 2007.
- Frank H., *Dziennik*, S. Piotrowski (red.), Warszawa 1956.
- Frankiewicz, *Rodzina Kolejowa w Chełmie*, „Kronika Nadbużańska” 1936, R. 4, nr 33 (159).
- Frankiewicz, *Sprawozdanie z półkolonii letniej Rodziny Kolejowej Koła I-go w Chełmie*, „Kronika Nadbużańska” 1933, R. 4, nr 35 (161).
- Freeman M., *Prawa człowieka*, przeł. M. Fronia, Warszawa 2007.
- Fromm E., *Mieć czy być*, Poznań 1999.
- G.O.K. & UNESCO, *Education for All: End Decade Assessment (2001–2010)*, Ministry of Education, 2012.
- Gajda J., *Antropologia kulturowa. Wprowadzenie do wiedzy o kulturze*, cz. I, Toruń 2003.
- Gajda J., *Godność*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, Warszawa 2003.
- Galek C., *Mysł pedagogiczna Bolesława Prusa na tle pozytywizmu polskiego*, Zamość 2005.
- Galek C., *Los dzieci Zamojszczyzny w okresie okupacji niemieckiej*, [w:] E.J. Kryńska i in. (red.), *Dziecko w historii – w kręgu kultury chrześcijańskiej*, Białystok 2017, s. 366–379.
- Galicyskie wspomnienia szkolne*, do druku przygotował, wstępem i przypisami opatrzył A. Knot, Kraków 1955.
- Gałkowski S., „Obcy”, *osoba czy półprodukt. Miejsce dziecka we współczesnej kulturze*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2012, R. 57, nr 2(224).
- Gałkowski S., *How is moral education possible? Antinomies of the Kantian philosophy of education*, „Studia z Historii Filozofii” 2020, nr 2(11).
- Gałkowski S., *Założenia, implikacje i konsekwencje antypedagogiki*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1993, nr 3 (149).
- Gąciarz B., *Model społeczny niepełnosprawności jako podstawa zmian w polityce społecznej*, [w:] B. Gąciarz, S. Rudnicki (red.), *Polscy niepełnosprawni: od kompleksowej diagnozy do nowego modelu polityki społecznej*, Kraków 2014.
- Gikungu J.M., Karanja B., Thinguri R., *A critical view of the historical development and concerns of curriculum in Kenya*, „International Journal of Education and Research” 2014, 2(5), 195–204.
- Gill-Piątek H., Krzywonos H., *Bieda, przewodnik dla dzieci*, Cieszyn 2010.
- Głodkowska J., *Autorstwo własnego życia osoby z niepełnosprawnością – konceptualizacja w perspektywie dobrostanu, podmiotowości, optymalnego*

- funkcjonowania i wsparcia*, [w:] J. Głodkowska (red.), *Personalistyczne ujęcie fenomenu niepełnosprawności*, Warszawa 2015.
- Głóskowska-Sołdatow M., *Motywacja do uczenia się uczniów w młodszym wieku szkolnym*, Warszawa 2016.
- Głowacki P., *Dygasiński Tomasz Adolf (1839–1902)*, [w:] J. Szczepański (red.), *Świętokrzyski słownik biograficzny*, t. 2: 1795–1918, Kielce 2009.
- Gnatowski M., *Białostoczczyzna w latach wojny i okupacji hitlerowskiej. Zarys dziejów politycznych regionu*, Białystok 1979.
- Gnatowski M., Monkiewicz W., Kowalczyk J., *Wiś białostocka oskarża. Ze studiów nad eksterminacją wsi na Białostoczczyźnie w latach wojny i okupacji hitlerowskiej*, Białystok 1981.
- Gnatowski M., *W radzieckich okowach (1939–1941)*, Łomża 1997.
- Gnatowski M., *Z dziejów Białegostoku w latach II wojny światowej (kwiecień 1919 – lipiec 1944)*, [w:] J. Antonowicz, J. Joka (red.), *Studia i materiały do dziejów miasta Białegostoku*, Białystok 1970.
- Gnatowski M., *Za wspólną sprawę*, Lublin 1970.
- Gnilka, J., *Teologia Nowego Testamentu*, Kraków 2002.
- Godność*, [w:] M. Szymczak (red.), *Słownik języka polskiego*, t. 1, Warszawa 1978.
- Goetel W., *Pod znakiem optymizmu*, Kraków 1976.
- Gojawicyńska P., *Dziewczęta z Nowolipek*, Warszawa 1986.
- Golka M., *Imiona wielokulturowości*, Warszawa 2010.
- Gomulicki W., *Wspomnienia niebieskiego mundurka*, Warszaw–Kraków 1918.
- Goździewicz A., *Egzemplifikacja wykorzystania psychobiografii w badaniach nad jakością życia*, [w:] A. Bańka, (red.), *Psychologia jakości życia*, Poznań 2005.
- Górniewicz J., *Kulturowy ideał osobowości a ideał wychowania*, [w:] T. Kukołowicz, M. Nowak (red.), *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, Lublin 1997.
- Górski S., *Metodyka resocjalizacji*, Warszawa 1985.
- Grata P., *Polityka społeczna Drugiej Rzeczypospolitej*, Rzeszów 2013.
- Green, J.B., *Królestwo Boże/niebiańskie*, [w:] J.B. Green, J.K. Brown, N. Perrin (red.), *Słownik nauczania Jezusa oraz nauczania czterech Ewangelii*, Warszawa 2017, s. 369-381.
- Griffin J., *On humanrights*, Oxford 2008.
- Griffin P., Addie S., Adams B., Firestine K., *Trying Juveniles as Adults: An Analysis of State Transfer Laws and Reporting*, “Juvenile Offenders and Victims: National Report Series Bulletin” 2011.

- Grolnick W.S., Deci E.L., Ryan R.M., *The Inner Resources for School Performance: Motivation Mediators of Children's Perception of Their Parents*, "Journal of Education Psychology" 1997, nr 83(4), s. 508-517.
- Gruszczyńska Z., *Czterdzieści lat w szkole (wspomnienia uczennicy i nauczycielki)*, Warszawa 1959.
- Gruszecki A., *Światłodawcy. Powieść współczesna*, Warszawa 1909.
- Grześ B. (red.), *100 lat ZNP. Ludzie, fakty, sprawy, wydarzenia*, Warszawa 2005.
- Grześ B., *Deportacje nauczycieli do ZSRR 1939–1941*, Warszawa 1995.
- Grzybek G., *Etyka rozwoju a wychowanie*, Rzeszów 2010.
- Grzybowski K., *Historia państwa i prawa Polski, t. IV, Od uwłaszczenia do odrodzenia państwa*, Warszawa 1982.
- Gudykunst W.B., Kim Y.Y., *Komunikowanie się z obcymi: spojrzenie na komunikację międzykulturową*, [w:] J. Steward (red.), *Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi*, Warszawa 2000.
- Hall E. T., *Poza kulturą*, przeł. E. Goździak, Warszawa 1984.
- Harbatski A., *Antropologia pedagogiczna. Rozwój antropologii pedagogicznej w czasie i przestrzeni*, Białystok 2019.
- Hayto L., *Surzycki Stefan Jan (1864–1936)*, t. 46, s. 36-40.
- Healy, M., *The Gospel of Mark*, Baker Academics, Grand Rapids 2008.
- Heidegger M., *Bycie i czas*, Warszawa 2010.
- Hellmann J., *Stan i potrzeby szkolnictwa specjalnego w Polsce*, „Szkola Specjalna” 1924/25, nr 1.
- Hertz B., *Ze wspomnień Samowara*, ilustrowała L. Janecka, Warszawa 1960.
- Hirszfeld L., *Historia jednego życia*, Warszawa 2011.
- Hisem C., Błażejowski W., *Edukacja międzykulturowa jako kategoria pedagogiki i subdyscyplina naukowa*, [w:] P. Borza, K. Rejman, W. Błażejowski, B. Rejman (red.), *Edukacja międzykulturowa – idee, koncepcje, inspiracje. Materiały dydaktyczne dla uczniów szkół średnich i studentów*, Jarosław 2018.
- Historia Ośrodka Szkolno-Wychowawczego nr 2 dla Głuchych im. J. Siostrzyńskiego w Wejherowie*, Wejherowo 1991.
- Hobbes T., *Lewiatan, czyli materia, forma i władza państwa kościelnego i świeckiego*, przeł. Cz. Znamierowski, Warszawa 1954.
- Hoffe O., *Immanuel Kant*, przeł. M. Kaniowski, Warszawa 1995.
- Holec H., *Autonomy and Foreign Language Learning*, Oxford 1981.
- Hollin C.R., *A Short History of Corrections: The Rise, Fall, and Resurrection of Rehabilitation Through Treatment*, [w:] J.A. Dvoskin, J.L. Skeem, R.W.

- Novaco, K.S. Douglas (red.), *American psychology-law society series. Using Social Science to Reduce Violent Offending*, Oxford 2012, s. 31-49.
- Hooker M., *The Gospel according to Mark*, Continuum, Peabody 1991.
- Hrabar R., Tokarz Z., Wilczur J.E., *Czas niewoli, czas śmierci. Martyrologia dzieci polskich w okresie okupacji hitlerowskiej*, Warszawa 1979.
- Husserl E., *Kryzys nauk europejskich i fenomenologia transcendentna. Wprowadzenie do filozofii fenomenologicznej*, Kraków 1987.
- Ilcewicz E., *Dzieci Zamojszczyzny*, „Tygodnik Powszechny” z 17 września 1978, nr 38, s. 4.
- Illeris K. *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*, Wrocław 2006.
- Ingarden R., *Książeczka o człowieku*, Kraków 1972.
- Ingarden R., *Książeczka o człowieku*, Kraków 1987.
- Izdebska J., *Dziecko osamotnione w rodzinie: kontekst pedagogiczny*, Białystok 2004.
- Jabłońska Z., *Zjawisko dyskryminacji. Tło społeczne. Regulacje międzynarodowe*, [w:] K. Kędziora, K. Śmiszek (red.), *Ustawa o wdrożeniu niektórych przepisów Unii Europejskiej w zakresie równego traktowania. Komentarz*, Warszawa 2017.
- Jäger W., *Paidea. Formowanie człowieka greckiego*, przeł. M. Plezia, t. 1-2, Warszawa 2001.
- Jałowicki B., *Społeczne wytwarzanie przestrzeni*, Warszawa 2010.
- Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość. Rozmowy na przełomie tysiącleci*, Kraków 2005.
- Jankowska M., *Sposoby rozwiązywania kryzysów w teorii psychospołecznego rozwoju E.H. Eriksona w aspekcie rozwoju człowieka i zdrowia psychicznego oraz zaburzeń w rozwoju*, „Fidest et Ratio” 2017, t 4, nr 32, s. 45-64.
- Jankowski D., *Edukacja wobec zmiany*, Toruń 2001.
- Janowski A., *Autonomia nauczyciela, autonomia ucznia*, „Języki Obce w Szkole”, 2008, nr 6.
- Januszek F., *Jawne i tajne szkoły polskie w województwie białostockim w latach II wojny światowej*, Białystok 1975.
- Jarosz E., *Krzywdzenie dzieci – piętno społeczne?*, „Chowanna” 2010, nr 1.
- Jarosz E., Michalak M., *Bicie dzieci... Czas z tym skończyć! Kontestacja kat cielesnych we współczesnym świecie*, Warszawa 2018.
- Jarosz E., *Przemoc w wychowaniu między prawnym zakazem a społeczną akceptacją*, Warszawa 2015.
- Jarymowicz M., *Wola i zniewolenie*, „Charaktery” 2015, nr 9.

- Jonscher K., *Organizacja Opieki nad Matką i Niemowlęciem*, „Opieka nad Dzieckiem: Czasopismo poświęcone ochronie macierzyństwa, opiece nad dziećmi i młodzieżą” 1926, nr 6-7.
- Józefowicz A., *Obrazy dzieciństwa w polskiej prozie dziecięcej XXI. W poszukiwaniu kontekstów edukacyjnych*, Białystok 2020.
- Jundziłł I., *W trosce o godność dziecka osieroconego*, [w:] J. Żebrowski (red.), *Pedagogika opiekuńcza w okresie demokratycznych przemian*, Gdańsk 1998.
- Jurczak A., *Wartości wyznawane przez pracowników naukowych vs wartości studentów*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2016, t. 32(6), s. 81-88.
- Just A., *Antypedagogika wobec pedagogiki*, „Łódzkie Studia Teologiczne” 1996, nr 5, s. 113-126.
- Kabzińska Ł., Kabziński K., *Wybrane aspekty zagrożonego dzieciństwa w dwudziestoleciu międzywojennym*, „Warmińsko Mazurski Kwartalnik Naukowy. Nauki Społeczne” 2012, nr 4(4).
- Kalisz Ł., *20-lecie Studium Teologii w Białymstoku*, Białystok 2013.
- Kalisz Ł., *Charitable work of rev. Karol Lubianiec (1866–1942)*, “The Journal of History and Education” 2018, nr 3-4, s. 217-227.
- Kalisz Ł., *Funkcje społeczne szkół salezjańskich w Okręgu Szkolnym Wileńskim w okresie Drugiej Rzeczypospolitej*, Białystok 2021.
- Kalisz Ł., *Salezjanie i ich opieka nad dzieckiem w Supraślu (1936–1950)*, [w:] E. Kryńska, A. Suplicka, U. Wróblewska (red.), *Dziecko w historii – w kręgu kultury chrześcijańskiej*, Białystok 2017, s. 454-463.
- Kant E., *Uzasadnienie metafizyki moralności*, Kęty 2013 (wyd. oryginalnie 1785).
- Kant I., *Uzasadnienie metafizyki moralności*, przeł. M. Wartenberg, Kęty 2001.
- Kant I., *Krytyka praktycznego rozumu*, przeł. J. Gałęcki, Warszawa 1984.
- Kant I., *O pedagogice*, przeł. J. Bobrowski, Wilno 1819.
- Kantyka S., *Stowarzyszenia w ustroju społeczno-politycznym Polski w latach 1918–1939. Studium historyczno-politologiczno-prawne*, Katowice 2013, s. 12.
- Karaś M.M., *Wizja dziecka według bł. Edmunda Bojanowskiego – elementy personalistyczne*, [w:] M.L. Opiela (red.), *Dziedzictwo myśli pedagogicznej Edmunda Bojanowskiego we współczesnej edukacji w Polsce i na świecie*, Lublin 2014, s. 21-40.
- Karbowniczek J., *Mały leksykon pedagoga wczesnoszkolnego*, Warszawa 2014.
- Karlikowski J., *Polityka okupacyjna III Rzeszy w okręgu białostockim (1941–1944)*, Białystok 1965.

- Karłyk-Ćwik A., *Autorytet w wychowaniu i resocjalizacji w refleksji przyszłych pedagogów*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2014, nr 33, s. 43-62.
- Key E., *Stulecie dziecka* (wstęp i tłumaczenie I. Moszczeńska), Warszawa 1905.
- Key E., *Stulecie dziecka*, przeł. I. Moszczeńska, Warszawa 1928.
- Kępski Cz., *Dziecko sieroce i opieka nad nim w Polsce w okresie międzywojennym*, Lublin 1991.
- Kiernikowski P., *Miasto Chełm w okresie międzywojennym (1918–1939)*, Chełm 2007.
- King K., *Development and Education in the Narok District of Kenya. The Pastoral Maasai and Their Neighbours*, „African Affairs” 1972, t. 71, nr 285, s. 389-407.
- Kisielewski Z., *Poranek*, Warszawa 1959.
- Klafkowski A., *Prawo międzynarodowe publiczne*, Warszawa 1979.
- Klonowski A., *Język polski na marginesie. Propozycje resortu oświaty*, „Kurier Wileński” z 4-5 maja 2021.
- Klus-Stańska D., *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Warszawa 2009.
- Kobrzyński J., *Materiały I Kongresu Mieszkaniowego*, „Opiekun Społeczny” 1938, nr 2.
- Kokociński M., *Rola grupy rówieśniczej w procesie socjalizacji młodzieży*, Poznań 2011.
- Kolber M., *Strategie uczenia się języka jako narzędzie w kształtowaniu autonomii ucznia*, „Forum Dydaktyczne” 2012, nr 9-10, s. 150-165.
- Kolonie zimowe w Aleksandrowie Kujawskim, „Kolejarz-Związkowiec” 1934, nr 33.
- Konieczna I., *Budowanie poczucia koherencji u dzieci z chorobą reumatyczną*, Warszawa 2013.
- Konopnicka M., *Wybór pism*, Warszawa 1954.
- Korczak J., *Dzieła. Tom 7. Jak kochać dziecko. Momenty wychowawcze. Prawo dziecka do szacunku*, Warszawa 1993.
- Korczak J., *Jak kochać dziecko*, [w:] J. Korczak. *Wybór pism pedagogicznych*, t. 3., Warszawa 1992.
- Korczak J., *Jak kochać dziecko. Internat*, [w:] J. Korczak, *Dzieła. Tom. 7*, Warszawa 1993.
- Korczak J., *Pamiętnik*, Wrocław 1996.
- Korczak J., *Pisma wybrane*, t. 3, wybór A. Lewin, Warszawa 1978.

- Korczak J., *Pisma wybrane*, t. 1-4, Warszawa 1978.
- Korczak J., *Prawidła życia*, Warszawa 1958.
- Korczak J., *Prawo dziecka do szacunku*, [w:] J. Korczak, *Dzieła*. Tom. 7, Warszawa 1993.
- Kozłowski S., *Walka młodzieży polskiej o wielkie ideały: wspomnienia z czasów gimnazjalnych i uniwersyteckich: Siedlce, Kielce, Warszawa, Kijów, Berlin, Paryż (1881–1900)*, Warszawa 1928.
- Kot S., *Listy z Rosji do gen. Sikorskiego*, Londyn 1955.
- Kotarbiński T., *Strzępy wspomnień z bojkotowych czasów*, [w:] B. Nawroczyński (red.), *Nasza walka o szkołę polską 1901–1917*, t. 2, Warszawa 1934.
- Kowalczyk-Mroczkowska L., *Geneza księgozbioru Czytelni Naukowej w Kielcach (1906–1908) i jego funkcja w środowisku społecznym miasta*, „*Studia Kieleckie*” 1988, nr 57, s. 23-39.
- Kowalik Sz., Kutkowski A., *Śmierć nieosądzona. Sprawa księdza Romana Kotlarza*, Lublin–Warszawa 2020.
- Kowalik T., *Krzywicki Ludwik Joachim Franciszek, pseud. Czaplic J., Gostawski L.H., Janicki F., Kierdej Joachim (1859–1941)*, t. 15, s. 572-578.
- Kowska A., *Na rogatce*, Warszawa 1953.
- Kozielecki J., *Człowiek wielowymiarowy*, Warszawa 1996.
- Kozielecki J., *O godności człowieka*, Warszawa 1977.
- Kozielecki J., *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*, Warszawa 2001.
- Kozielecki J., *Działania transgresyjne: przekraczanie granic samego siebie*, „*Przegląd Psychologiczny*” 1983, 3, s. 505-517.
- Kozielecki J., *Koncepcja transgresyjna człowieka. Analiza psychologiczna*, Warszawa 1987.
- Kozielecki J., *Potrzeba hubrystyczna a działanie transgresyjne*, „*Przegląd Psychologiczny*” 1984, 2, s. 321-335.
- Kozłowski R., *Aksjologiczne orientacje w filozofii człowieka wybrane zagadnienia*, Poznań 2020.
- Krätli S., Dyer C., *Mobile Pastoralists and Education: Strategic Options*, “*Mobile Pastoralists and Education: Strategic Options*” 2009.
- Krapiec M., *Rozważania o narodzie*, Lublin 2000.
- Krapiec M.A., *Ja – człowiek. Zarys antropologii filozoficznej*, Lublin 1974.
- Krećidło J., *Honor i wstyd w interpretacji Ewangelii. Szkice z egzegezy antropologiczno-kulturowej*, Warszawa 2013.
- Królikowska A., *Godność dziecka w jezuickiej myśli pedeutologicznej okresu staropolskiego*, „*Horyzonty Wychowania*” 2021, nr 20 (56), s. 35-46.

- Królikowski Ł. Z., *Skradzione dzieciństwo*, Londyn 1960.
- Krukowski J., *Kościół i państwo: podstawy relacji prawnych*, Lublin 1993.
- Kryńska E.J., Mauersberg S.W., *Indoktrynacja młodzieży szkolnej w Polsce w latach 1945–1956*, Białystok 2003.
- Kryńska E.J., *Skazane za patriotyzm. „Druga konspiracja” na Białostocczyźnie*, Białystok 2012.
- Kryńska E., *Losy dzieci Białostocczyzny w warunkach totalitaryzmu sowieckiego i niemieckiego w latach II wojny światowej*, [w:] J. Kostkiewicz (red.), *Zbrodnia bez kary... Eksterminacja i cierpienie polskich dzieci pod okupacją niemiecką 1939–1945*, Kraków 2020.
- Kryńska E., *Pedagogika serca Kornela Makuszyńskiego*, [w:] E.J. Kryńska, A. Skreczko (red.), *Wychowanie – ale jakie?*, Białystok 2007.
- Kryńska E.J. (red.), *Funkcja prywatnych szkół średnich w II Rzeczypospolitej 1918–1939*, Białystok 2004.
- Kryńska E.J. (red.), *Terror i konspiracja. Młodzież wobec indoktrynacji komunistycznej 1945–1956*, Białystok 2004.
- Kryńska E.J. (red.), *Utrwalić chwilę. XXX-lecie Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku 1977–2007*, Białystok 2007.
- Kryńska E.J., Dąbrowska J., Szarkowska A., Wróblewska U. (red.), *Patriotyzm a wychowanie*, Białystok 2009.
- Kryńska E.J., *Polski Biały Krzyż (1918–1961)*, Białystok 2012.
- Kryńska E.J., Skreczko A. (red.), *Wychowanie – ale jakie?*, Białystok 2007.
- Kryńska E.J., *Specyfika oświatowego ruchu oporu w województwie białostockim w latach II wojny światowej*, Białystok 2010.
- Kryńska E.J., Suplicka A., Wróblewska U., *Dzieje oświaty w regionie – województwo białostockie (1919–1939)*, Warszawa 2018.
- Kryńska, E. J. *Polski Biały Krzyż i jego działalność dla dobra Polski niepodległej*, [w:] E.J. Kryńska, A. Suplicka, Ł. Kalisz (red.), *Dziecko w historii – Sytuacja dziecka w odrodzonym państwie polskim*, Białystok 2020.
- Kryńska, E.J. *The Fate of the Children of Białystok under Soviet and German Totalitarianism during World War II*, [w:] J. Kostkiewicz (red.), *Crime without Punishment... The Extermination and Suffering of Polish Children during the German Occupation 1939–1945*, Kraków 2020, s. 197–224.
- Krzywicki L., *Wspomnienia*, t. 1, słowo wstępne i przypisy oprac. J. Wilhelmi, Warszawa 1957.
- Księga pamiątkowa o tajnym nauczaniu w powiecie łomżyńskim w czasie II wojny światowej – maszynopis w zbiorach Oddziału ZNP w Łomży.*

- Księga Rodzaju 7, Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu, Biblia Tysiąclecia*, Pallotinum 1980.
- Kubisz J., *Pamiętnik starego nauczyciela. Garść wspomnień z życia śląskiego w okresie budzącego się ruchu narodowego w b. Księstwie Cieszyńskim*, Cieszyn 1928.
- Kucha R. (red.), *Szkoła czterech wieków. Liceum Ogólnokształcące im. Stanisława Staszica w Lublinie*, Lublin 1992.
- Kucha R., *Gimnazjum męskie i szkoła im. Staszica w Lublinie w latach 1864–1919*, [w:] R. Kucha, *Szkoła czterech wieków. Liceum Ogólnokształcące im. Stanisława Staszica w Lublinie*, Lublin 1992, s. 119-161.
- Kucha R., *Oświata elementarna w Królestwie Polskim w latach 1864–1914*, Lublin 1982.
- Kuderowicz Z., *Kant*, Warszawa 2000.
- Kulbaka J., *Kształcenie specjalne w dwudziestoleciu międzywojennym w Polsce. Twórczynie pedagogiki specjalnej*, „Forum Pedagogiczne” 2019, t. 9, nr 1.
- Kulpaczyński S., *W poszukiwaniu proporcji pomiędzy oratorium a rekreatorium* [w:] J. Niewęglowski (red.), *Ksiądz Bosko i jego system wychowawczy*, Warszawa 2000, s. 150-166.
- Kundera W., *Sytuacja mniejszości polskiej na Litwie – dziś i w przeszłości*, „Łódzkie Studia Teologiczne” 2018, nr 3 (27).
- Kurdybacha Ł. (red.), *Historia wychowania*, t. 2, Warszawa 1967.
- Kuryłowicz M., *Słownik terminów, zwrotów i sentencji prawniczych łacińskich oraz pochodzenia łacińskiego*, Zakamycze 2005.
- Kuszek K., *Dynamika rozwoju samodzielności dziecka w wieku przedszkolnym*, Poznań 2006.
- Kwiatkowska H., *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańsk 2005.
- Kwiatkowski J. (red.), *Na straży oświaty polskiej na Litwie*, Wilno 2015.
- Kwiatkowski J., *Oświadczenie „Macierzy Szkolnej”*, „Kurier Wileński” z dnia 04.-05.05.2021.
- Kwiatkowski J., *Raport „Macierzy Szkolnej”: Prowadzona jest ukierunkowana polityka na uszczuplenie oświaty polskiej na Litwie*, „Kurier Wileński” z dnia 13.02.2019.
- Kwiatkowski J., *Szkolnictwo polskie na Litwie w latach powojennych. Krótki zarys*, [w:] J. Sienkiewicz (red.), *Szkoły polskie w Republice Litewskiej*, Wilno 2009.
- Kwiatkowski J., Wołkonowski J., *Stan wykształcenia mniejszości polskiej na Litwie w latach 1970–2002*, „Rocznik Stowarzyszenia Naukowców Polaków Litwy”, Wilno 2002.

- Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1., Warszawa 2003.
- Landau Z., *Koszutski Stanisław (1872–1930)*, t. 14, s. 386-388.
- Landau Z., Tomaszewski J., *Polska w Europie i świecie (1918–1939)*, Warszawa 1984.
- Lasota A., *Responsywność opiekuna a poczucie autonomii dziecka we wczesnym dzieciństwie*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” 2017, nr 2(5), s. 84-100.
- Latawiec C., *Sandomierz – moja młodość*, Warszawa 1976.
- Lawrence R., Hemmens C., *History and Development of the Juvenile Court and Justice Process*, [w:] *Juvenile Justice: A Text Reader*, Thousand Oaks 2008, s. 19-38.
- Lawrence R., Hemmens C., *Juvenile Justice: A text/reader*, Thousand Oaks 2008.
- Le Goff J., *Czy w ogóle w średniowieczu były dzieci?*, [w:] M. Janion, S. Chwin, (red.), *Dzieci*, t. 2, Gdańsk 1988.
- Leczyk M., *Oblicze społeczno-polityczne Drugiej Rzeczypospolitej*, Warszawa 1988.
- Leontev A. N., *Activity, consciousness, and personality*, NJ 1978.
- Lerman P., *Community Treatment and Social Control: An Analysis of Juvenile Correctional Policy*, Chicago 1975.
- Lerman P., *Delinquency and social policy: A historical perspective*, „Crime & Delinquency” 1977, nr 23(4), s. 383-393.
- Lewowicki T., *Podmiotowość w edukacji*, [w:] W. Pomykało (red.) *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa, s. 592-600.
- Lindemann, A., *Kinder in der Welt der Antike als Thema gegenwärtiger Forschung*, „Theologische Rundschau” 2011, nr 76, s. 82-111.
- Litak S., *Historia wychowania, t. 1: Do czasów Wielkiej Rewolucji Francuskiej*, Kraków 2004.
- Lutze F. E., *Are shock incarceration programs more rehabilitative than traditional prisons? A survey of inmates*, „Justice Quarterly” 1998, nr 15, s. 547-566.
- Luz U., *Das Evangelium nach Matthäus*, t. 3, Zürich 1985.
- Łada J. [Gnatowski], *Pastele: Wiosna, W Tyrolu, Majówka, Kto on?, Atak cholery, W otchłań*, Lwów 1895.
- Łazarowicz K., *25 lat działalności Kolonii Letnich w m. Warszawie*, Warszawa 1907.
- Łempicki S., *Złote paski. Wspomnienia ze szkoły galicyjskiej*, Warszawa 1957.

- Łopatkowa M., *Pedagogika serca*, Warszawa 1992.
- Łuczak Cz., *Praca przymusowa Polaków w Trzeciej Rzeszy i na okupowanych przez nią terytoriach innych państw (1939–1945)*, Poznań 2001.
- Maciejewski T., *Historia powszechna ustroju i prawa*, Warszawa 2015.
- MacKenzie D.L., *Boot camp prisons: Components, evaluations, and empirical issues* "Federal Probation" 1990, nr 54, s. 44-52.
- Madajczyk C., *Polityka III Rzeszy w okupowanej Polsce*, t. 1, Warszawa 1970.
- Majdański S., *Autorytet – pojęcie i problemy. Refleksje filozoficzno-pragmatyczne*, „Summariusm” 2001–2002, R. 30-31 (50-51), s. 207-231.
- Makarenko A., *Poemat pedagogiczny*, Warszawa 1950.
- Maksymowicz A., *Agnieszka Wiśła i działalność Polek w Ameryce na rzecz ochotników i weteranów Błękitnej Armii*, Nowy Jork–Opole 2015.
- Malanowska A., *Szkoła powiatowa o pięciu klasach, [w:] 380 lat szkoły średniej ogólnokształcącej w Łomży 1614–1994*, Warszawa 1994.
- Malina A., *Sens bycia dzieckiem (Mt 18,1-4)*, „Verbum Vitae” 2014, nr 24, s. 97-116.
- Mallett C.A., Tedor M.F., *Juvenile Delinquency: Pathways and Prevention*, 2018.
- Manteuffel T., *Centralne władze oświatowe na terenie byłego Królestwa Kongresowego 1807–1915*, Warszawa 1929.
- Margalit A., *Godne społeczeństwo*, Cambridge 1996.
- Mariański J., *Wolność jako wartość społeczna i moralna*, [w:] J. Daszykowska, M. Rewera (red.), *Przemiany wartości i stylów życia w ponowoczesności*, Warszawa 2010, s. 14-43.
- Marshall G., *Słownik socjologii i nauk społecznych*, Warszawa 2004.
- Maslow A.H., *Motywacja i osobowość*, Warszawa 1990.
- Maslow A.H., *W stronę psychologii istnienia*, przeł. I. Wyrzykowska, Warszawa 1986.
- Massalski A., Bożyk I., *Historia wychowania i myśli pedagogicznej. Skrypt dla studentów*, Warszawa 2020.
- Massalski A., *Dzieje najstarszej szkoły średniej w Kielcach 1727–1945. I Liceum Ogólnokształcące im. Stefana Żeromskiego*, Kielce 2010.
- Massalski A., *Słownik biograficzny. Nauczyciele szkół średnich rządowych męskich w Królestwie Polskim 1833–1862*, Warszawa 2007.
- Massalski A., *Szkoły średnie rządowe męskie na ziemi kielecko-radomskiej w latach 1833–1862*, Kielce 2001.
- Massalski A., *Zwierzchnicy rządowych męskich szkół średnich w Królestwie Polskim w latach 4. 1833–1862*, Kielce 2004.

- Matejczuk J., *Rozwój dziecka, wiek przedszkolny*, t. 2, [w:] A.I. Brzezińska (red.), *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela*, Warszawa 2014.
- Maternicki J., *Dydaktyka historii w Polsce 1773–1918*, Warszawa 1974.
- Materski W., Szarota T. (red.), *Polska 1939–1945. Straty osobowe i ofiary represji pod dwiema okupacjami*, Warszawa 2009.
- Matyjas B., *Dzieciństwo w kryzysie. Etiologia zjawiska*, Warszawa 2008.
- Matyjas B., *Rodzina – szkoła – środowisko lokalne jako synergiczna przestrzeń socjalizacji*, „Open Access” 2017, t. 16, nr 38.
- Mazanowski M., *Szkice, seryja II: Wyrodny, O Własie, Strajk, Z notatnika nauczycielki, Córki na wydaniu*, W.L. Anczyc, Kraków 1917.
- Mazurek F.J., *Godność osoby ludzkiej podstawą praw człowieka*, Lublin 2001.
- Mączyński A., *Kodeks Napoleona. Kodeks Cywilny. Królestwa Polskiego. Kodeks zobowiązań i inne przepisy obowiązujące w województwach centralnych*, Warszawa 2008.
- Mele A.R., *Autonomous Agents: From Self-Control to Autonomy*, Oxford 2001.
- Miąso J., *Szkolnictwo zawodowe w Królestwie Polskim w latach 1815–1915*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1966.
- Miąso J., *Tajne nauczanie w Królestwie Polskim w świetle dokumentów władz rosyjskich*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1990, t. 33, s. 47-85.
- Michalik M. B. (oprac.), *Kronika kobiet*, Warszawa 1993.
- Michalik M. B. (oprac.), *Kronika XX wieku*, Warszawa 1991.
- Michałowski E., *Strajk szkolny r. 1905 w Gimnazjum Męskim w Kielcach*. „Niepodległość” 1934, t. 10, s. 300-308.
- Michońska-Stadnik A., *Strategie uczenia się i autonomia ucznia w warunkach szkolnych*, Wrocław 1996.
- Mickiewicz, F., *Ewangelia według Świętego Łukasza. Rozdziały 1-11*, NKB.NT III/1, Edycja Świętego Pawła, Częstochowa 2011.
- Mickiewicz, F., *Ewangelia według Świętego Łukasza. Rozdziały 12-24*, NKB.NT III/2, Edycja Świętego Pawła, Częstochowa 2011.
- Mika S., *Psychologia społeczna*, Warszawa 1981.
- Miller A., *Dramat udanego dziecka. W poszukiwaniu siebie*, Poznań 2013.
- Miller A., *Zniewolone dzieciństwo. Ukryte Źródła tyranii*, Poznań 1999.
- Miller D., *National Responsibility and Global Justice*, Oxford 2007.
- Modrzewski J., Sipińska D., *Socjalizacja*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 5, Warszawa 2006.
- Monkiewicz W., *Zbrodnie hitlerowskie na dzieciach i młodzieży w regionie białostockim*, „Białostoczczyzna” 1986, nr 4.

- Moraczewski M., *Polska Ojczyzna*, Łomża 1999.
- Moroz-Łapin K., Szejbak M., *Meandry litewskiej polityki oświatowej w szkolnictwie mniejszości narodowych*, „Rocznik Stowarzyszenia Naukowców Polaków Litwy”, Wilno 2014, t. 13/14.
- Moszyński A., *Lista katyńska. Jeńcy obozów Kozielsk, Ostaszków, Starobielsk zaginieni w Rosji Sowieckiej*, Warszawa 1989.
- Możdżeń S. I., *Historia wychowania 1795–1918*, Kielce 2000.
- Mółka J., *Rzeczywistość wychowawcza a manipulacja*, [w:] J. Aksman (red.), *Manipulacja pedagogiczno-społeczne aspekty. Część II: komunikacja, dydaktyka, wychowanie a manipulacja*, Kraków 2010.
- Mroczkowska H., *Hej, łza się kręci...*, [w:] *Szkoła w konspiracji. Wspomnienia uczestników tajnego nauczania*, wybrali i opracowali M. Kozakiewicz i S. Brzozowski, Warszawa 1960.
- Murphy, A.J., *Kids and Kingdom: The Precarious Presence of Children in The Synoptic Gospels*, Eugene 2013.
- Myers, C., *Binding the Strong Man: A Political Reading o Mark's Story of Jesus*, Maryknoll 1988.
- Narski Z., *Zarys wiedzy o stowarzyszeniach*, Toruń 1997.
- Nawrocki K., Zdebska E., Glac W., *Opieka wyręczająca nad przewlekle i nieuleczalnie chorymi dziećmi*, Kraków 2019.
- Nawroczyński B., *Wstęp*, [w:] B. Nawroczyński (red.), *Nasza walka o szkołę polską 1901–1917*, t. 1, Warszawa – Lwów 1932.
- Niewiadowski A., Smuszkiewicz A., *Leksykon polskiej literatury fantastyczno-naukowej*, Poznań 1990.
- Nikitorowicz E., *Grupy etniczne w wielokulturowym świecie*, Sopot–Łódź 2010.
- Nikitorowicz J., *Edukacja międzykulturowa w perspektywie paradygmatu współistnienia kultur*, Białystok 2020.
- Nikitorowicz J., *Edukacja międzykulturowa. Kreowanie tożsamości dziecka*, wyd. II, Gdańsk 2007.
- Nikitorowicz J., *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawicznie kształtującej się tożsamości*, Kraków 2017.
- Nikitorowicz J., *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańsk 2005.
- Nikitorowicz J., Kryńska E.J. i in. (red.), *X lat Uniwersytetu w Białymstoku 1997–2007*, Białystok 2008
- Nikitorowicz J., *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja międzykulturowa*, Białystok 1995.

- Nikitorowicz J., *Tożsamościowe skutki wielokulturowości. Wielość kultur w jednym człowieku czy ekstremizm i separatyzm kulturowy*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2017, nr 3 (36), s. 13-24.
- Nossig A., *Jan Prorok. Opowieść na tle galicyjskim z roku 1880 w dziewięciu księgach*, Lwów 1907.
- Nowak A., *Ofiary imperium – imperium jako ofiara: przyczynek do interpretacji*, [w:] A. Nowak (red.), *Ofiary imperium. Imperia jako ofiary. 44 spojrzenia*, Warszawa 2010.
- Nowak M., *Dialog interdyscyplinarny i jego modele w uprawianiu pedagogiki*, „Rozprawy Społeczne” 2010, nr 1(IV).
- Nowak M., *Pedagogika personalistyczna*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika podręcznik akademicki*, Warszawa 2019, s. 489-508.
- Nowak M., *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin 2000.
- Nowak M., *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, Lublin 1999.
- Nowak M., *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa 2008.
- Nowak M., *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa 2010.
- Nowak M., *Wielopolski Aleksander (1803–1877)*, [w:] J. Szczepański (red.), *Świętokrzyski słownik biograficzny*, t. 2: 1795–1918, Kielce 2009.
- Nowak-Dziemianowicz M., *Walka o uznanie w narracjach. Jednostka i wspólnota w procesie poszukiwania tożsamości*, Wrocław 2016.
- Nowakowski Z., *Rubikon*, tekst opracowała i notą opatrzyła M. Kamińska-Rogatko, Kraków 1990.
- Nowiński F., *U dzieci kolejarzy. Motorówką na kolonie dzieci kolejarzy w Małopolsce zachodniej*, „Ilustrowany Kurier Codzienny” 1933, nr 178.
- Nowosad I., *Autonomia szkoły publicznej w Niemczech*, Zielona Góra 2008.
- Obieziarska H., *Jedno życie prywatne na tle życia Narodu Polskiego w wieku XX*, Bydgoszcz 1995.
- Obliczenia Klotza, „Karta” 1994, nr 12,
- Odezwa Tajnej Organizacji Nauczycielskiej, [w:] Cz. Wycech, *Z dziejów tajnej oświaty w latach okupacji 1939–1944*, Warszawa 1964, s. 199-205.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001.
- Okoń W., *Wizerunki sławnych pedagogów polskich*, Warszawa 1993.
- Okoń W., *Wszystko o wychowaniu*, Warszawa 2009.
- Olchanowski T., *Pedagogika a paradygmat nieświadomości*, Warszawa 2013.
- Olczak A., *Uczenie się demokracji od dzieciństwa – kaprys czy potrzeba współczesności?*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2015, nr 4 (31), s. 92-100.

- Oliver M., *Understanding Disability. From Theory to Practice*, Hampshire 2009.
- Opieka nad macierzyństwem, dziećmi i młodzieżą w Rzeczypospolitej Polskiej, Komitet Polski Międzynarodowego Kongresu Opieki nad Dzieckiem, Warszawa 1928.
- Orwell G., Rok 1984, przeł. T. Mirkiewicz, Kraków 1998.
- Ostaszewski K., *Zachowania ryzykowne młodzieży w perspektywie mechanizmów resilience*, Warszawa 2014.
- Otrębski W., *Osoby z upośledzeniem umysłowym w sytuacji pracy: psychospołeczne korelaty poziomu kompetencji zawodowej osób z lekkim i umiarkowanym upośledzeniem umysłowym*, Lublin 2001.
- Pachociński R., *Strategie reform oświatowych na świecie*, Warszawa 2003.
- Paciorek A., *Ewangelia według Świętego Mateusza. Rozdziały 14-28*, NKB.NT I/2, Edycja Świętego Pawła, Częstochowa 2008.
- Papuzińska J., *Dziecko w świecie emocji literackich*, Warszawa 1996.
- Paweł VI, *Deklaracja o wolności religijnej „dignitatis humanae” o prawie człowieka i wspólnot do wolności społecznej i obywatelskiej w sprawach religijnych*, [w:] *Sobór Watykański II: konstytucje, dekryty, deklaracje. Tekst polski*, Poznań 1986, s. 414-426.
- Pawłowicz J.J., *Godność człowieka fundamentem jego wolności*, „Українська Полоністика (Ukraińska Polonistyka)” 2012, nr 9, s. 65-76.
- Pesch R., *Das Markusevangelium 8,27-16.20*, Verlag Herder, Freiburg-Basel-Wien 1977.
- Pękowska M., *Lwowskie zakłady dla głuchych i niewidomych dzieci w latach 1830-1914*, Kielce 2003.
- Pękowska M., *Organizacja i działalność dydaktyczna Zakładu dla Ciemnych we Lwowie w latach 1918-1939*, [w:] B. Jędrychowska (red.), *Człowiek-idea-dzieło. Prace dedykowane Pani Profesor Stefanii Walasek*, Wrocław 2013.
- Pękowska M., *Organizacja Zakładu Leczniczno-Wychowawczego „Centos” dla żydowskich dzieci niepełnosprawnych intelektualnie w Otwocku (1928-1939)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2014, nr 1-2.
- Pękowska M., *Pomorski Krajowy Zakład dla Głuchoniemych w Wejherowie w latach 1921-1939. Wprowadzenie do badań*, „Biuletyn Historii Wychowania” 2016, nr 35.
- Pękowska M., *Wielokulturowość w praktyce surdopedagogicznej w Polsce w latach 1918-1939*, Kraków 2020.
- Piasecki S., *Zapiski oficera Armii Czerwonej*, Gdańsk 1990.
- Piątkowska R., *Która to Malala?*, Łódź 2018.

- Piechowiak M., *Filozofia praw człowieka. Prawa człowieka w świetle międzynarodowej ochrony*, Lublin 1999.
- Piejka A., *Kultura pokoju jako wyzwanie edukacyjne*, Warszawa 2017.
- Pietrzak H., *Godność i równość dziecka w rodzinie*, „Prawo Kanoniczne” 2019, nr 4, s. 172-191.
- Pietrzyk J., *Dziecięce obywatelstwo*, „Koniński Kurier Oświatowy” 2012, R. 20, nr 3-4, s. 98-99.
- Pigoń S., *Z Komborni w świat. Wspomnienia młodości*, Warszawa 1983.
- Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*, Wydawnictwo Pallottinum, Poznań 2012.
- Plevnik, J., *Honor/Shame*, [w:] J.J. Pitch, B.J. Malina (red.), *Handbook of Biblical social values*, Hendrickson Publishers, Peabody 2009, s. 106-115.
- Plopa M., *Psychologia rodziny. Teoria i badania*, Elbląg 2005.
- Podoski B., *Polska Wschodnia 1939–1941*, Rzym 1945.
- Podrez E., *O godności – zalety i braki naszego myślenia*, [w:] E. Podrez, T. Staweczek, P. Smulska (red.), *Badania nad embrionami ludzkimi w świetle etyki i prawa*, Warszawa 2012.
- Prus B. [Głowacki A.], *Pisma*, t. 1-29, Z. Szwejkowski (red.), Warszawa 1948–1952.
- Prus B., [Głowacki A.], *Kroniki*, oprac. Z. Szwejkowski, t. 1-20, Warszawa 1953–1970.
- Prus B., *Antek*, Warszawa 1975.
- Prus B., *Emancypantki*, t. 1, Warszawa 1973.
- Pruszyński J., *Katalog wystawy „Zbrodnie w majestacie prawa 1944–1956”*, Warszawa 2004.
- Przewalanka M., *Opieka higieniczno-lekarska nad wychowankami tutejszego zakładu za okres od kwietnia 1935 r. do końca czerwca 1936 r.*, „Rocznik Śląskiego Zakładu dla Głuchoniemych w Lublińcu” 1937, R. 1.
- Ratzinger J., *Europa. Jej podwaliny dzisiaj i jutro*, przeł. S. Czerwik, Kielce 2005.
- Rawls J., *Liberalizm polityczny*, przeł. A. Romaniuk, Warszawa 1998.
- Rawski T., Stąpor Z., Zamojski J., *Wojna wyzwolenicza narodu polskiego w latach 1939–1945*, Warszawa 1966.
- Raymond A., *Girls' education in pastoral communities, an ethnographic study of Monduli district, Tanzania*, Berkshire 2016.
- Reeder C., *Dziecko, Dzieci*, [w:] J.B. Green, J.K. Brown, N. Perrin (red.), *Słownik nauczania Jezusa oraz nauczania czterech Ewangelii*, Warszawa 2017, s. 154-158.

- Republic of Kenya Ministry of Education, S. and T., *Basic Education Statistical Booklet*, 2019.
- Robbins B. D., *The Delicate Empiricism of Goethe: Phenomenology as a Rigorous Science of Nature*, "Indo-Pacific Journal of Phenomenology" 2006, nr 6, s. 1-3.
- Rodzina Kolejowa, „Głos Kolejowca” 1934, nr 11.
- Rogalska-Marasińska A., *Edukacja międzykulturowa na rzecz zrównoważonego rozwoju*, Łódź 2017.
- Rolewski J., *Husserlowskie pojęcie świata przeżywanego (Lebenswelt)*, „Ruch Filozoficzny” 2017, nr 3.
- Rostowska T., *Małżeństwo, rodzina, praca a jakość życia*, Kraków 2008.
- Roth H., *Pädagogische Anthropologie, Band 1. Bildsamkeit und Bestimmung*, Hannover 1968.
- Rotkiewicz H., *O zniewoleniu technologicznym człowieka i nadziei wiązanej z wychowaniem – poglądy Herberta Marcusego i Ericha Fromma*, „Seminare” 1995, nr 11.
- Rowecki S., *Wspomnienia i notatki autobiograficzne (1906–1939)*, wybór tekstów A.K. Kunert, J. Szyrmer, Warszawa 1998.
- Rozkwitalska M., *Problemy komunikacji międzykulturowej w warunkach konkurencji na rynku globalnym*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego” 2009, nr 44, s. 161-178.
- Rozmowa Anny Bikont z Alice Miller „Skąd się biorą tyrani”, „Gazeta Wyborcza” z dnia 29.-30.05.1999.
- Rubinkiewicz, R., *Królestwo Boże w literaturze apokryficznej Starego Testamentu*, „Roczniki Teologiczne” 1991-1992, nr 38-39, s. 59-73.
- Rudnicki L., *Stare i nowe*, Warszawa 1977.
- Rudnicki Z., *Deklaracja genevska praw dziecka z 1924 roku*, [w:] E. Karska (red.), *Prawa dziecka w prawie międzynarodowym*, Warszawa 2013.
- Rusiecki M., *Uwarunkowania i cele nauczania w tajnych kompletach młodzieży szkół średnich oraz kursów uniwersyteckich prowadzonych pod patronatem biskupa kieleckiego dra Czesława Kaczmarka w latach 1939–1945*, „Kieleckie Studia Teologiczne” 2011, nr 10.
- Rusinek M., *Młody wiatr. Opowiadania*, Warszawa 1951.
- Rybarski A., *Szkoły kieleckie. Zarys historyczny*, [w:] T. Ruśkiewicz (red.), *Księga pamiątkowa Kielczan 1856–1904*, Warszawa 1925.
- Ryll H., *Obecny stan rozwoju szkolnictwa specjalnego w Polsce*, „Szkoła Specjalna” 1934/35, nr 11.

- Rynio A. (red.), *Dziedzictwo myśli pedagogicznej Edmunda Bojanowskiego we współczesnej edukacji w Polsce i na świecie*, Lublin 2014, s. 533-536.
- Ryś M., *Systemy rodzinne. Metody badań struktury rodziny pochodzenia i rodziny własnej*, Warszawa 2001.
- Sajdera J., *Współdziałanie jako forma wspólnego uczenia się*, [w:] E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, Bydgoszcz 2008, s. 198-203.
- Samsel A., *Rodziny potrzebujące wsparcia w II Rzeczypospolitej – jakość życia, realizacja podstawowych funkcji, opieka społeczna*, „Wychowanie w Rodzinie”, t. 8, 1/2013.
- Schayer W., *Naród broni swego istnienia*, „Głos Nauczycielski” 1957, nr 49.
- Schilling F.A., *What means the Saying about receiving the Kingdom of God as a Little Child*, „The Expository Times” 1965, nr 77, s. 56-58.
- Schlossman S., *Delinquent Children: The Juvenile Reform School*, [w:] N. Morris, D.J. Rothman (red.), *The Oxford History of the Prison: The Practice of Punishment in Western Society*, New York 1995, s. 363-389.
- Schnitzer A., *Vergleichende Rechtslehre I*, Dinkelscherben 1961.
- Schoenebeck H., *Antypedagogika w dialogu. Wprowadzenie w rozmyślenia antypedagogiczne*, Toruń 1991.
- Schoenebeck H., *Rozstanie z pedagogiką*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, Kraków 1992.
- Sedikides C., Gress A.P., *Portraits of the self*, [w:] M.A. Hogg, J. Cooper (red.), *Sage hand book of social psychology*, London 2003, s. 110-138.
- Sęk H., *Społeczna psychologia kliniczna*, Warszawa 1991.
- Siedlecki J., *Losy Polaków w ZSRR w latach 1939–1986*, Londyn 1987.
- Sieh E.W., *From Augustus to the Progressives: A Study of Probation's Formative Years*, „Federal Probation” 1993, nr 57, 67-68.
- Siemaszko Z.S., *W sowieckim osaczeniu 1939–1943*, Londyn 1991.
- Sieroszewski W., *Pamiętniki. Wspomnienia, z rękopisu wydał A. Lam*, Kraków 1959.
- Skrzypińska K., „Dokąd zmierzam?” – *Duchowość jako wymiar osobowości*, „Roczniki Psychologiczne” 2008, t. 11, nr 1.
- Słomiński A., *Kodeks Napoleona przed sądem czasu*, Warszawa 1911.
- Słomka J., *Pamiętnik włościanina. Od pańszczyzny do dni dzisiejszych*, wstępem opatrzył W. Stankiewicz, Warszawa 1983.
- Smoleński W., *Warunki pracy naukowej w b. Królestwie Polskim w okresie odwetu rosyjskiego za powstanie styczniowe*, [w:] *Nauka Polska. Jej potrzeby, organizacja i rozwój*, t. 4: *Rocznik Kasy im. Mianowskiego*, Warszawa 1923.

- Smolińska-Theiss B., *Dzieciństwo w małym mieście*, Warszawa 1993.
- Smolińska-Theiss B., *Dzieciństwo*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, Warszawa 2003, s. 868-872.
- Smolińska-Theiss B., *Rozwój badań nad dzieciństwem-przełomy i przejścia*, „Chowanna” 2010, t. 1.
- Smółka L., *O odpowiedzialności u dzieci*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2018, nr 2 (12), s. 89-97.
- Sobecki M., *Komunikacja międzykulturowa w perspektywie pedagogicznej*, Warszawa 2016.
- Sobecki M., Korzeniecka-Bondar A. (red.), *Tempora mutandur et nos mutamur in illis... XL lat Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku. Dekada 2008–2017*, Białystok 2017.
- Sosnowska J., *Opieka nad dzieckiem w Polsce międzywojennej*, Łódź 2021.
- Sójka-Zielińska K., *Historia Prawa*, Warszawa 2015.
- Sójka-Zielińska K., *Kodeks Napoleona. Historia i współczesność*, Warszawa 2008.
- Sójka-Zielińska K., *Wielkie Kodyfikacje Cywilne XIX Wieku*, Warszawa 1973.
- Spitaler, P., *Welcoming a Child as a Metaphor for Welcoming God's Kingdom: A Close Reading of Mark 10,13-16*, “Journal for the Study of the New Testament” 2009, nr 31/4, s. 423-446.
- Srebrakowski A., *Polacy w Litewskiej SRR 1944–1989*, Toruń 2000.
- Srebrakowski A., *Szkolnictwo polskojęzyczne na Litwie w latach 1944–1991*, [w:] J. Mazur (red.), *Problemy kształcenia Polaków ze Wschodu*, Lublin 1992.
- Stainton Rogers W., *Promocja lepszego dzieciństwa: konstrukcje troski o dziecko*, [w:] M.J. Kehily (red.), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, Kraków 2008.
- Stark U., *Chłopiec, dziewczyna i mur*, Poznań 2019.
- Stopikowska M., *Rodzina polska na zesłaniu w ZSRR: studium pedagogiczne*, Warszawa 2000.
- Strękowska-Zaremba M., *Lilana*, Warszawa 2019.
- Stróżewski W., *Etyka afirmacji*, [w:] W. Stróżewski, *Istnienie i wartość*, Kraków 1981.
- Strug A., *Pokolenie Marka Świdy*, posłowie J. Pieszczachowicz, Kraków–Wrocław 1985.
- Studencki S., *Wygląd zewnętrzny dziecka wiejskiego*, [w:] M. Librachowa (red.), *Dziecko wsi polskiej: próba charakterystyki*, Warszawa 1934, s. 28.

- Suchodolski B., *Słowo wstępne o Januszu Korczaku*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1963, nr 2.
- Suplicka A., *Aktywność społeczna stowarzyszeń kolejarzy w Polsce międzywojennej*, „Kultura i Edukacja” 2022, nr 2.
- Suplicka A., *Inicjatywy Rodziny Kolejowej w zakresie opieki nad dziećmi w wieku przedszkolnym w II Rzeczypospolitej*, „Przegląd Pedagogiczny” 2021, nr 1.
- Suplicka A., *Prywatne szkoły średnie ogólnokształcące i zawodowe w województwie białostockim w II Rzeczypospolitej*, Białystok 2015.
- Surina I., *Rozważania o przestrzeni edukacyjnej – od teorii do praktyki edukacyjnej*, [w:] I. Surina (red.), *Przestrzeń edukacyjna wobec wyzwań i oczekiwań społecznych*, Kraków 2010, s. 14.
- Surzycki S., *Kartka z dziejów rosyjskiego wychowania państwowego w Polsce*, Warszawa 1933.
- Szabat B., *Szkolnictwo początkowe Kielc i powiatu kieleckiego w latach 1864–1915*, Kielce 1983.
- Szczaniecki M., Sójka-Zielińska K., *Powszechna historia państwa i prawa*, Warszawa 2016.
- Szczepaniak-Wiecha I., *System opieki nad dzieckiem opuszczonym w Polsce (1900–1939) – wybrane aspekty. Rozwój rodzinnych form opieki*, [w:] A. Małek, S. Krystyna, I. Szczepaniak-Wiecha (red.), *Z zagadnień historii pracy socjalnej w Polsce i w świecie*, Kraków 2006.
- Szczepska-Pustkowska M., *Kategoria dzieciństwa – od Ellen Key do współczesności*, „Edukacja i Dialog” 1997, nr 7.
- Szczepska-Pustkowska M., *Kategoria dziecka i dzieciństwa w nowożytnej myśli pedagogicznej*, [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Warszawa 2009.
- Szczepska-Pustkowska M., Lewartowska-Zychowicz M., Strumska-Cylwik L., *O dziecięcej tożsamości (tragicznie) zerwanej – gdy przemoc symboliczna może życie ocalić*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2018, nr 4.
- Szcześniak A.L., (oprac.), *Zmowa. IV rozbiór Polski*, Warszawa 1990.
- Szczęsny W., *Poglądy pedagogiczne Immanuela Kanta: traktat z filozofii edukacji*, Warszawa 2000.
- Szczygielski K., *Justynian i prawo rzymskie. Refleksje w 1450. rocznicę śmierci cesarza*, Białystok 2015.
- Szczygielski M., *Czerwony automat*, Łódź 2018.
- Szczypiński O., *Racjonalność, jako element wiary w wybranych wyznaniach chrześcijańskich*, „Studia Elbląskie” 2014, nr 15.

- Szelburg-Zarembina E., *Dzieła: Krzyże z papieru. Legendy Warszawy. Ziarno gorczyczne. Spotkania. W cieniu kolumny*, Lublin 1971.
- Szelburg-Zarembina E., *Iskry na wiatr*, Lublin 1972.
- Szelburg-Zarembina E., *Zawilości prostej drogi*, Warszawa 1979.
- Szollówna J., *Przyczynek do zagadnienia. Wpływ warunków życia dziecka na wykonywanie obowiązku szkolnego*, „Praca Szkolna” 1931, nr 6.
- Szturm de Sztrem E., Szulc S. (red.), *Statystyka szkolnictwa 1937/38*, Warszawa 1939.
- Szubarczyk P., *Dzieci polskie na wojennej tułaczce*, „Nasz Dziennik” z dnia 10.02.2009, s. 12-13.
- Szwarc U., *Dzieci i ich wychowanie w Starym Testamencie*, [w:] G. Witaszek (red.), *Życie społeczne w Biblii*, Lublin 1998, s. 227-247.
- Szymanowska J., *Dzieciństwo w niepełnosprawności: wymiar pedagogiczny*, Warszawa 2010.
- Szymański M.J., *Konstruowanie tożsamości człowieka – współczesne dylematy*, „Ruch Pedagogiczny” 2013, nr 4.
- Szymczyk K., *Formy wspierania rodzin jako przejaw dążenia do dobrostanu społecznego w II Rzeczypospolitej (ze szczególnym uwzględnieniem sytuacji w Piotrkowie Trybunalskim)*, [w:] E. Górnikowska-Zwolak, M. Wójcik (red.), *Rodzinne źródło dobrostanu społecznego. Praca zbiorowa z cyklu Edukacja dorosłych wobec wyzwań współczesności*, Mysłówice 2013.
- Szymczyk K., *Jakość życia dzieci w rodzinach robotniczych w Polsce okresu międzywojnia. Wybrane aspekty*, [w:] A. Ładyżyński, M. Piotrowska, M. Kasprzak (red.), *Dom rodzinny w doświadczeniu (auto)biograficznym*, Wrocław 2017.
- Szymczyk K., *Opieka społeczna nad dzieckiem w Piotrkowie Trybunalskim w okresie Drugiej Rzeczypospolitej 1918–1939. Kontekst ogólnopolski*, Piotrków Trybunalski 2017.
- Szymczyk K., *Pomoc instytucjonalna w zakresie ochrony macierzyństwa i opieki nad dziećmi i młodzieżą w Polsce w okresie międzywojennym, t. 1: Ustawodawstwo i organizacja systemu opieki*, Piotrków Trybunalski 2018.
- Śleszyński W., *Białystok w sowieckiej fotografii propagandowej 1939–1941. Proces aneksji i polityczno-prawnej sowietyzacji Białostoczczyzny*, Białystok 2000.
- Śleszyński W., *Okupacja sowiecka na Białostoczczyźnie w latach 1939–1941. Propaganda i indoktrynacja*, Białystok 2001.
- Ślipko T., Mółka J., *Godność człowieka w świetle etyki*, [w] A. de Tchorzewski, I. Jazukiewicz (red.), *Godność jako wartość i problem edukacyjny*, Szczecin 2016.

- Śliwerski B., *Nauki o wychowaniu a pedagogika*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” 2015, nr 1.
- Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 2004.
- Św. Jan Paweł II, *Homilia w Lisieux*, 2 czerwca 1980 r.
- Św. Teresa od Dzieciątka Jezus, *Dzieje duszy*, przeł. O. Filek, Kraków 1984.
- Świerczewski K., *Wspomnienia z czasów szkolnych*, [w:] T. Ruśkiewicz (red.), *Księga pamiątkowa Kielczan 1856–1904*, Warszawa 1925.
- Świętochowski W., *Choroba przewlekła w systemie rodziny*, [w:] I. Janicka, H. Liberska (red.), *Psychologia rodziny*, Warszawa 2014.
- Tajne nauczanie na Ziemi Łomżyńskiej w latach II wojny światowej (relacje, wspomnienia i inne materiały)*, wybór i opracowanie E. Chłudzińska, Łomża 2019.
- Targońska J., *Jak badać autonomię uczących się?*, „Języki Obce w Szkole”, 2008, nr 6.
- Tarnowska M., *Przyszłość pokaże... Wspomnienia*, przeł. J.Z. Żółtowska, red. M. Józwiak, Łomianki 2008.
- Tarnowski A., *Ostatni mazur. Opowieść o wojnie, namiętności i stracie*, przeł. K. Błazińska-Chojnacka, Warszawa 2008.
- Tarnowski J., *O użyteczności niektórych kategorii personalistycznych dla pedagogiki*, „Kultura i Edukacja” 1993, nr 24.
- Telka L., *Wspieranie autonomii małego dziecka w placówce – wychowanek i wychowawca*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2012, nr 4 (19), s. 6-20.
- Teraz jesteście Niemcami. Wstrząsające losy zrabowanych polskich dzieci*, Kraków 2017.
- Theiss W., *Dzieci syberyjskie 1919-2019. Z Syberii przez Japonię i Stany Zjednoczone do Polski*, wyd. II, Kraków 2020.
- Theiss W., *Co to jest zniewolone dzieciństwo?*, [w:] B. Smolińska-Theiss (red.), *Pokój z dziećmi. Pedagogika chrześcijańska wobec zagrożeń rozwoju dziecka*, Warszawa 1999.
- Theiss W., *Szkoła i nauczyciel w okresie stalinowskim. Pytania i obszary poszukiwań*, „Kultura i Edukacja” 1992, nr 1.
- Theiss W., *Zniewolone dzieciństwo*, Warszawa 1999.
- Theiss W., *Zniewolone dzieciństwo: socjalizacja w skrajnych warunkach społeczno-politycznych*, Warszawa 1996.
- Tischner J., *Etyka wartości i nadziei*, [w:] J. Tischner, J.A. Kłoczowski, *Wobec wartości*, Poznań 2001.
- Tischner J., *Ludzie z kryjówek*, [w:] J. Tischner, *Myślenie według wartości*, Kraków 1993, s. 437-456.

- Tischner J., *Spór o istnienie człowieka*, Kraków 1998.
- Tischner J., *Świat ludzkiej nadziei, Wybór szkiców filozoficznych 1966–1975*, wyd. 3, Kraków 2014.
- Tischner J., *To co najważniejsze*, Kraków 1973.
- Tokarczuk O., *Czuły narrator*, Kraków 2020.
- Tokarczuk O., *Czuły narrator*, odczyt noblowski, Sztokholm, 10 grudnia 2019.
- Tomilo J., *Fenomenologia wychowania. W poszukiwaniu istoty wychowania*, „Studia z Teorii Wychowania” 2019, t. 10, nr 2 (27), s. 47-65.
- Towarzystwo Kolonii Letnich Pracowników Warszawskiej Dyrekcji Kolei Państwowych, „Lekarz Kolejowy” 1928, nr 1.
- Tucholski J., *Mord w Katyniu*, Warszawa 1991.
- Tułodziecki W., *Stan i potrzeby szkolnictwa dla głuchoniemych w Polsce*, „Nauczyciel Głuchoniemych i Niewidomych” 1932, nr 1.
- Turek R., *Moja mama, ja i reszta*, Warszawa 1973.
- Turonek J., *Okupacyjna polityka szkolna w okręgu białostockim (1941–1944)*, Warszawa 1976.
- Twardowski A., *Spoleczny model niepełnosprawności – analiza krytyczna*, „Studia Edukacyjne” 2018, nr 48.
- Uspalewicz E., *Więcej uwagi szkołom z polskim językiem wykładowania*, „Czerwona Gwiazda” z dnia 06.05.1953.
- Valisowa A., *Czy mamy do czynienia z upadkiem autorytetu w wychowaniu*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej w XXI wieku*, Kraków 2001.
- Vallerand R. J., Fortier, M. S., and Guay, F., *Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout*, “Journal of Personality and Social Psychology” 1997, nr 72, s. 116-117.
- Vasyuta O., *Wielokulturowość współczesnego społeczeństwa*, [w:] P. Woroniecki (red.), *Wielokulturowość w dobie globalizacji oraz integracji europejskiej*, t. 2, Olsztyn 2005.
- Vėbraitė V., *Lenkų taitinės mažumos Lietuvoje švietimo situacija ir poreikiai švietimo reformos kontekste*, Vilnius 2000.
- von Lehndorff H., *Dziennik z Prus Wschodnich. Zapiski lekarza z lat 1945–47*, Warszawa 2013.
- Wakar W., *Sto lat walki o oświatę polską*, Warszawa 1916.
- Waksmund R., *Literatura pokoju dzieciennego*, Warszawa 1986.
- Walczak M., *Czy możliwa jest wiedza interdyscyplinarna?*, „Zagadnienia Naukoznawstwa” 2016, nr 1(207).

- Walczak M., *Nauczyciele i naukowcy – oficerowie polscy więźniowie obozów w Kozielsku, Ostaszkowie i Starobielsku*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1991, nr 3-4.
- Walewander E., *Dominikański wzorzec świętości w życiu i dziele Kolumby Białeckiej 1838–1887*, Katowice 1993, s. 154-163.
- Walichnowski T. (red.), *Deportacje i przemieszczenia ludności polskiej w głąb ZSRR 1939–1945. Przegląd piśmiennictwa*, Warszawa 1989.
- Walker M., Educational Action Research. In *Amartya Sen’s capability approach and education*, 2011, <https://doi.org/10.4135/9781446294406.n120>.
- Walsh A., Stohr M. K., *Correctional Assessment, Casework and Counseling*, 5th Edition. Lanham, Maryland 2010.
- Ward T., Birgden A., *Human rights and correctional clinical practice*, “Aggression and Violent Behavior” 2007, nr 12, s. 628-643.
- Ward T., *Dignity and human rights in correctional practice*, “European Journal of Probation” 2009, nr 2(1), s. 112.
- Ward T., Maruna S., *Rehabilitation: Beyond the risk paradigm*, London 2007.
- Wasilewska I., *Za winy niepopelnione*, Rzym 1945.
- Wasilewski Z., *Życie szkoły i szkoła życia*, [w:] T. Ruśkiewicz (red.), *Księga pamiątkowa Kielczan 1856–1904*, Warszawa 1925.
- Weinschenk R., *Podstawy pedagogiki Księdza Bosko*, Warszawa 2000.
- Wieacker F., *Privatrechtsgeschichte der Neuzeit*, Göttingen 1967.
- Wielhorski W., *Los Polaków w niewoli sowieckiej (1939–1956)*, Londyn 1956.
- Wilczyńska W., *Autonomia a rozwijanie osobistej kompetencji komunikacyjnej*, „Języki Obce w Szkole”, 2008, nr 6.
- Wilk J., *Pedagogika rodziny*, Lublin 2016.
- Winberg Ch., *Kilka uwag o antropologii historycznej*, „Rocznik Antropologii Historycznej”, R. 4, nr 1(6).
- Wincenciak W., *Oświata i szkolnictwo północno-wschodniego Mazowsza w latach wojny i okupacji (1939–1945)*, Łomża 1992.
- Wincenciak W., *Łomżyńskie tradycje oświatowe a szkolnictwo w czas radzieckiej i niemieckiej okupacji (1939–1945)*, Łomża 2001.
- Winiarz A., *Szkolnictwo Księstwa Warszawskiego i Królestwa Polskiego (1807–1931)*, Lublin 2002.
- Wiśniewska K., *Jakość życia dzieci przewlekle chorych w ujęciu teoretycznym*, „Szkoła Specjalna” 2019, nr 3.
- Witherington, B., *The Gospel of Mark. A Socio-Rhetorical Commentary*, Grand Rapids-Cambridge 2001.

- Witos W., *Moje wspomnienia*, przedmowa i opr. A. Czubiński, Z. Hemmerling, S. Lato, W. Stankiewicz, Warszawa 1978.
- Wnuk J., *Losy dzieci polskich w okresie okupacji hitlerowskiej*, Warszawa 1980.
- Wojciszke B., *Postawy i ich zmiana*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki. Tom 3. Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*, Gdańsk 2007.
- Wojnar I., *Edukacja humanistyczna i trzy kręgi tożsamości człowieka*, [w:] I. Wojnar (red.), *Humanistyczne przesłanki niepokoju*, Warszawa 2016.
- Wojnar I., *Humanistyczne przesłanki niepokoju*, Warszawa 2016.
- Wojnar I., *Kształtowanie kultury pokoju zobowiązaniem edukacyjnym na XXI wiek*, [w:] I. Wojnar (red.), *Humanistyczne intencje edukacji*, Warszawa 2000.
- Wojnar I., *Obszary humanistycznego zaniepokojenia*, „Res Humana” 2015, nr 1, s. 18-21.
- Wojtowicz E., *Motywowanie do szczęścia poprzez wspieranie autonomii dziecka – perspektywa autodeterminacji*, „Kwartalnik Naukowy” 2014, nr 3, s. 29.
- Wojtyła K., *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin 1960.
- Wołoszyn S., *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 3, Kielce 1998.
- Wright, N. T., *Jesus and the Victory of God*, Minneapolis 1996.
- Wroczeński J., *Godność osoby ludzkiej podstawą prawa do wolności religijnej*, Rozprawy i Artykuły „Prawo Kanoniczne” 2016, t. 59, nr 3.
- Wróbel J., Żelazko J. (red.), *Polskie dzieci na tułacznych szlakach 1939–1950*, Warszawa 2008.
- Wróblewska M., *Człowiek – Sprawca transgresyjny. Podejście badawcze w aspekcie twórczym i biograficznym*, [w:] A. Ciążęła. S. Jaronowska (red.), *Homo transgressivus w poszukiwaniu sensu istnienia. Od transgresji do transcendencji?*, Warszawa 2019, s. 155-177.
- Wróblewska M., *Expanding the Boundaries of Self: Self- Realization, Transgression, and Creative Competence*, „Rocznik Teologii Katolickiej” 2018, t. 17/2, s. 163-174.
- Wróblewska M., *Granice i transgresje (w) edukacji?* „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2020, 3(39), s. 203-215.
- Wróblewska M., *Podmiotowość i Twórczość. Przestrzenie rozwoju duchowego w świetle poetyckiej myśli Karola Wojtyły*, „Studia Pedagogica Ignatiana” 2021, 24(1), s. 101-117.
- Wróblewska M., *Zasoby, potencjał i możliwości człowieka w perspektywie samo-realizacji*, „Chowanna” 2020, nr 5(22), s. 90-105.

- Wróblewska U., *Działalność kulturalno-oświatowa Karaimów w Drugiej Rzeczypospolitej*, Białystok 2015.
- Wróblewska U., *Stacje Opieki nad Matką i Dzieckiem jako jedna z form działalności Polskiego Komitetu Opieki nad Dzieckiem w II Rzeczypospolitej*, [w:] E.J. Kryńska, A. Suplicka, U. Wróblewska (red.), *Dziecko w historii – w kręgu kultury chrześcijańskiej*, Białystok 2017.
- Wróblewska U., *Wychowanie przedszkolne w Drugiej Rzeczypospolitej. Między teorią, praktyką a niedocenionym dziedzictwem pedagogicznym*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici” 2021, nr 1, s. 13-36.
- Wydanie: *Apokryfy Nowego Testamentu*, t. 1: *Ewangelie apokryficzne*, M. Starowiejski (red.), Lublin 1980 i Kraków 2006.
- Wyka K., *Leopold Stanisław Leon Brzozowski (1878–1911)*, t. 3, Kraków 1937, s. 61-65.
- Wysocka E., *Wschodząca dorosłość a tożsamość młodego pokolenia – współczesne zagrożenia dla kształtowania tożsamości. Analiza teoretyczna i empiryczne egzemplifikacje*, „Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych” 2013, nr 1.
- Z Towarzystwa Kolonii Letnich, „Kolejarz” 1931, nr 11.
- Zajdler-Żarski Wł., *Ruch oporu w latach 1939–1944 na Białostocczyźnie*, (oprac. na zlecenie Wojskowego Instytutu Historycznego w Warszawie), Warszawa 1969.
- Zakład dla dzieci kolejowych w Rabce i ogólne uwagi co do zakładów wypoczynku dla kolejarzy, „Kolejarz” 1938, nr 19.
- Zakład leczniczo-wychowawczy dla dzieci w Rabce, „Kolejarz” 1937, nr 23.
- Zanowa J., *W służbie oświaty. Pamiętnik z lat 1900–1946*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1961.
- Zapolska G., *Przedpiekle*, Kraków 1957.
- Zarzycka I., *Panna Irka*, Lublin 1990.
- Zasztowt L., *Z dziejów tajnej działalności oświatowej studentów Cesarskiego Uniwersytetu Warszawskiego. Koło Oświaty Ludowej (1894–1898)*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1987, t. 30, s. 65-89.
- Zazzo R., *Przywiązanie. Ujęcie interdyscyplinarne*, Warszawa 1978.
- Zboromirski E., *Zakład Leczniczy Rodziny Kolejowej w Aleksandrowie Kujawskim jako ośrodek leczenia fizykalnego*, „Lekarz Kolejowy” 1938, nr 4.
- Zduniak A., *Socjalizacja w kontekście nowoczesnego społeczeństwa*, „Zeszyty Naukowe KUL” 2013, nr 1 (221).
- Zegadłowicz E., *Zmory. Upiory z zamierzchłej przeszłości*, Kraków 1992.

- Zielenkiewicz J., *Sprawozdanie z działalności kolonii leczniczej Rodziny Kolejowej w Rabce Zdroju za okres 1.06.-30.07.1937 roku*, „Lekarz Kolejowy” 1937, nr 4.
- Zieliński P., *Rola nauczyciela w świetle założeń edukacji postmodernistycznej*, „Prace Naukowe, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie” Pedagogika 2012, t. 21, s. 57-70.
- Zieliński Z., *Niemcy i katolicyzm polski w czasie II wojny światowej*, [w:] Z. Zieliński (red.), *Polacy i Niemcy. Przeszłość. Terażniejszość. Przyszłość*, Katowice 1995, s. 16-40.
- Zimińska M., *Postawy młodzieży i nauczycieli obwodu białostockiego pod radzieckim zaborem (1939–1941)*, „Studia Podlaskie” 2005, t. 15.
- Zimmerman B.J., *Academic Studying and the Development of Personal Skill: A Self-Regulatory Perspective*, „Educational Psychologist” 1998, nr 33, s. 73-86.
- Zimring F., *American Juvenile Justice*, New York 2005.
- Zonik Z., *Przerwane dzieciństwo*, Warszawa 1982.
- Żebrowski J., *O godności dziecka i jego prawach*, „Studia Gdańskie. Wizje i rzeczywistość” 2009, nr 6, s. 22-37.
- Żeromski S., *Szyzyfowe prace*, oprac. A. Hutnikiewicz, Wrocław–Warszawa–Kraków 1992.
- Бужилова А., В. Харитонов, *Перечитывая Чарльза Дарвина «Происхождение человека и половой отбор» (Дарвин как антрополог)*, „Антропология” 2009, nr 4.
- Дорофеев Д., *Концепты человеческой идентичности: философско-антропологический анализ*, „Культурология” 2013, nr 1.
- Матвеева А., *Механизмы социализации личности в условиях постиндустриализма*, Издательство „Бук”, Москва 2016.
- Мудрик А., *Социализация человека*, Издательский центр „Академия”, Москва 2004.
- Очерки истории Келецкой Мужской Гимназии зарервыя пятьдесятлетия существования (1862–1912)*, Варшава 1913.
- Протокол съезда гг. Начальников дирекции Варшавского учебного округа 1908 года*. Варшава 1909.
- Родина Н., *Психологические аспекты социализации личности: к вопросу о моделях классификации видов социализации*, „Психологическая Наука и Образование” 2005, t. 10, nr 1.
- Сокольский Ю.М., *Цари и министры*, Издательство „Полигон”, Санкт Петербург 2002.

Столяренко В., Столяренко Л., *Антропология – системная наука о человеке*, Феникс, Ростов-на-Дону 2004.

V. Netografia

Apply to foster a child through your council, <https://www.gov.uk/apply-foster-child-council>, [dostęp: 12.11.2020].

Becoming a foster parent, <https://www.gov.uk/becoming-foster-parent1>, [dostęp: 14.11.2020].

Benson P., *The philosophy and politics of learner autonomy*, [w:] P. Benson, P. Voller (red.), *Autonomy and independence in language learning*, London and New York, Longman 1997, s. 18-34. <https://researchers.mq.edu.au/en/publications/the-philosophy-and-politics-of-learner-autonomy-2>, [dostęp: 15.11.2020].

Bussmann R.W., Gilbreath G.G., Solio J., Lutura M., Lutuluo R., Kunguru K., Wood N., Mathenge S.G., *Plant use of the Maasai of Sekenani Valley, Maasai Mara, Kenya*, "Journal of Ethnobiology and Ethnomedicine" 2006, 2, 1–7. <https://doi.org/10.1186/1746-4269-2-22>

„Chcemy, żeby wojna się skończyła i ludzie nie umierali”. Dzieci apelują do Putina <https://pl.aleteia.org/2022/03/09/chcemy-zeby-wojna-sie-skonczyla-i-ludzie-nie-umierali-dzieci-apeluja-do-putina-wideo>, [dostęp: 16.03.2022].

Child Protection Plan, <https://www.citizensadvice.org.uk/family/children-and-young-people/child-abuse/local-authority-involvement/child-abuse-child-protection-plans>, [dostęp: 14.11.2020].

Coles J. (2008). How the formal education system in Kenya is changing the culture of the Maasai community. In *Dissertations and Theses*. https://search.proquest.com/docview/304801435?accountid=13042%0Ahttp://oxford.sfx.hosted.exlibrisgroup.com/oxford?url_ver=Z39.88-2004&rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:dissertation&genre=dissertations+%26+theses&sid=ProQ:ProQuest+Dissertations+%26+Theses+Gl

Czekajowski R., *Tajna edukacja cywilna w latach wojenno-okupacyjnych Polski 1939-1945*, <http://www.znp.agh.edu.pl/historia/ton>, [dostęp: 22.04.2021].

Dudel B., Głowska-Sołdatow M., *The need for autonomy, competence, and relations with others and the realization of those needs in the opinion of prospective teachers*, [w:] L. Daniela (ed.) *Ideas for education in 21st Century*, Association for Teacher Education in Europe, Bruksela 2016. <http://www.eduinf.l.u.lv/pn/index.php?id=materials>, [dostęp: 11.11.2000]

- Fosterline, <https://www.fosterline.info>, [dostęp: 12.11.2020].
- General comment No. 24 (2019) on children's rights in the child justice system <https://documents-ddsny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G19/275/57/PDF/G1927557.pdf?OpenElement>, [dostęp: 21.07.2022].
- Gromek K., *Komentarz do ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich z 27 lipca 2001*, <https://sip.lex.pl/komentarze-i-publicacje/komentarze/komentarz-do-ustawy-o-postepowaniu-w-sprawach-nieletnich-587513796>, [dostęp: 14.11.20].
- HM Government, *Working Together to Safeguard Children, A guide to inter-agency working to safeguard and promote the welfare of children*, https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/779401/Working_Together_to_Safeguard_Children.pdf, [dostęp: 12.11.2020].
- <http://dzieckowhistorii.uwb.edu.pl>, [dostęp: 22.03.2022].
- <http://stopchildlabor.org/?p=3781>, [dostęp: 11.11.2020].
- <http://www.mirrorimage.com/iqbal/updates/07-07update.html>, [dostęp: 11.11.2020].
- <https://ksm.uwb.edu.pl>, [dostęp: 22.03.2022].
- <https://opoka.org.pl/News/Swiat/2022/nie-dopuszczic-do-wiktymizacji-uchodzcow-i-ofiar-wojny>, [dostęp: 21.03.2022].
- [https://pl.wikipedia.org/wiki/Artur_G%C3%B3rski_\(krytyk_literacki\)](https://pl.wikipedia.org/wiki/Artur_G%C3%B3rski_(krytyk_literacki)), [dostęp: 15.05.2020].
- <https://sztetl.org.pl/pl/biogramy/3430-nusbaum-henryk>, [dostęp: 11.07.2020].
- <https://unicef.pl/co-robimy/aktualnosci/dla-mediow/co-sekunde-dziecko-na-ukrainie-staje-sie-uchodzca>, [dostęp: 16.03.2022].
- <https://unicef.pl/co-robimy/aktualnosci/dla-mediow/stop-atakowi-na-placowki-medyczne-na-ukrainie>, [dostęp: 14.03.2022].
- <https://wiadomosci.radiozet.pl/Swiat/Podano-liczbe-dzieci-ktore-zginely-pod-czas-wojny-w-Ukrainie>, [dostęp: 16.03.2022].
- <https://www.dnigodnoscizycia.pl>, [dostęp: 22.03.2022].
- <https://www.tvp.info/59025384/siedmioletnia-amelka-jest-juz-bezpieczna-zobacz-reportaz-marii-step-an-o-dziewczynce-ktora-z-achwycil-sie-swiat-z-dn.-3.03.2022> [dostęp: 19.03.2022].
- https://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/4_Filary_Raport_Delorsa.pdf, [dostęp: 30.05.2021].
- Jan Paweł II, *List apostolski IUVENUM PATRIS w setną rocznicę śmierci św. Jana Bosko*, 1988, <http://www.rozanystok.pl/aktualnosci/22018/list-apostolski-jana-paw-ii-iuvenum-patris-w-setn-rocznic-mierci-w-jana-bosko>, [dostęp: 04.06.2022].

- Jan Paweł II, *Przemówienie do młodych*, Gdańsk–Westerplatte, 12 czerwca 1987, <http://www.nauczaniejp2.pl/dokumenty/wyswietl/id/748>, [dostęp: 12.10.2021].
- Karpińska-Morek E., *Raport Zrabowane dzieci. Prof. Jacek Wilczur: Akcję sprowadzania dzieci przerwaliśmy z parszywych powodów*, <https://fakty.in-terria.pl/raporty/raport-zrabowane-dzieci-i-artykuly/news-prof-jacek-wilczur-akcje-sprowadzania-dzieci-przerwalismy-z->, nId,2469891, [dostęp: 28.06.2019].
- Kochanowski J., *Treny*, tren VIII, <https://wolnelektury.pl/katalog/lektura/treny-tren-viii.html>.
- Leclair J., *Le Code civil des Français de 1804 : une transaction entre révolution et réaction*, <https://ssl.editionsthemis.com/uploaded/revue/article/rjtvol36num1/leclair.pdf?fbclid=IwAR1zR1hGi3kpkDfnEd9agm07xyPxU3dxWXC1SBVrIwoGydNIOwdHkL1tHDs>, [dostęp:07.08.2022].
- Lelei M.C., Weidman, J.C., *Quality and qualities: Tensions in education reforms*, “Education Development in Kenya” 2012, January, 1–21. <https://doi.org/10.1007/978-94-6091-951-0>
- Little D., Dam L., *JALT 98 special guest speakers. Learner autonomy: What and why*, 2002 <https://jalt-publications.org/tl/articles/2377-jalt98-special-guest-speakers-learner-autonomy-what-and-why>, [dostęp: 18.11.2020].
- Mackenzie D.L., *Sentencing and Corrections in the 21st Century: Setting the Stage for the Future*, 2001, s. 29 <https://www.ojp.gov/pdffiles1/nij/grants/s/189089.pdf>, [dostęp: 28.10.2020].
- McGuirk M., Mills B., *Climate Change and the Dignity Rights of the Child*, https://www.ohchr.org/Documents/Issues/ClimateChange/RightsChild/Dignity_Rights_Project.pdf, [dostęp: 28.10.2020].
- Mazur J., *Edmund Bojanowski*, <https://zyciorysy.info/edmund-bojanowski>, [dostęp: 03.03.2022].
- Mincewicz J.G., *Problemy oświaty w rejonach Litwy Wschodniej*, referat wygłoszony na Międzynarodowej Konferencji „Oświata w środowisku wielokulturowym – doświadczenia krajów Europy” w Wilnie 29–30 listopada 2007 r., <http://www.tygodnik.lt/200750/ng3.html>, [dostęp: 12.10.2021].
- Narey M., Owers M., *Foster Care in England A Review for the Department for Education*, <https://ukfostering.org.uk/fostering-information/what-is-foster-care/>https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/679320/Foster_Care_in_England_Review.pdf, [dostęp: 14.11.2020].
- Nauczyciele i uczniowie. Opowieści o tajnym nauczaniu*, <https://audiohistoria.pl/zbiory/30-nauczyciele-i-uczniowie-opowiesci-o-tajnym-nauczaniu>, [dostęp: 12.04.2021].

- Pawłowicz J. J., *Godność człowieka fundamentem jego wolności*, [w:] Konferencja pt. *Tylko wolność czyni człowieka godnym*, s. 3, <https://www.google.pl/searchKs.dk.drJacekJanPawlowiczGodnoszczlowiekafundamentem>, [dostęp: 20.07.2021].
- Przystań UK – Centrum Pomocy Rodzinie, <https://przystanuk.wixsite.com/info>, [dostęp: 12.11.2020].
- Raport UNICEF: *150 mln dzieci na świecie pracuje*, <https://unicef.pl/co-robimy/aktualnosci/dla-mediow/150-mln-dzieci-na-swiecie-pracuje>, [dostęp: 2020-11-11].
- Report of the United Nations High Commissioner for Human Rights Best practices and specific measures to ensure access to birth registration, particularly for those children most at risk*, <https://documents-dds-n.yun.org/doc/UNDOC/GEN/G18/246/55/PDF/G1824655.pdf?OpenElement>, [dostęp: 21.07.2022].
- Rukwaro R.W., Mukono, K.M., *Architecture of societies in transition – the case of the Maasai of Kenya*, "Habitat International" 2001, nr 25(1), s. 81-98. [https://doi.org/10.1016/S0197-3975\(00\)00030-8](https://doi.org/10.1016/S0197-3975(00)00030-8)
- Sharma A., *South Asian Nomads – A Literature Review*. CREATE Pathways to Access. Research Monograph No. 58/2011, In *Centre for International Education, Department of Education*. <http://eric.ed.gov/?id=ED519542.pdf>
- Sifuna D.N., Increasing access and participation of pastoralist communities in primary education in Kenya, "International Review of Education" 2005, 51(5-6), 499-516. <https://doi.org/10.1007/s11159-005-8260-9>
- Spencer P., *Time, Space and the Unknown. Maasai Configurations of Power and Providence* (1st ed.), London 2003, <https://doi.org/10.4324/9780203583524>
- Stohr M.K., Walch A., *Corrections Interactive eBook*, 2019, https://books.google.pl/books?id=IX5ZDWA_AQBAJ&pg=PT83&lpg=PT83&dq=galley+servitude+Orland,+1975&source=bl&ots=WtouOmW4Ko&sig=ACfU3U27w5LopDMNMK17FrDCgvylfjT7ng&hl=pl&sa=X&ved=2ahUKEwjWvJOLuo7tAhU7i8MKHRfrCT8Q6AEwAnoECAIQAg#v=onepage&q=galley%20servitude%20Orland%2C%201975&f=false, [dostęp: 01.11.2020].
- Sutton J. (1990). *A Thousand Years of East Africa*, Issue 1, British Institute in East Africa 1990, <https://doi.org/10.2307/220152>
- Tax arrangements*, <https://www.gov.uk/suppo-rt-for-foster-parents/tax-arrangements>, [dostęp: 12.11.2020].
- UNESCO, *The Dakar Framework for Action. Unesco, April, 26-28, 2000*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf>

- UNESCO, *Reaching the Marginalized*. In *UNESCO Publishing & Oxford University Press*, 2010, http://unesdoc.unesco.org/images/0018/0018_66/186606E.pdf
- UNESCO, *Global Education Monitoring Report Gender Review*, 2018.
- UNICEF: Dzieci w Ukrainie giną, są ranione, doznają traumatycznych przeżyć, <https://www.tvp.info/58798275/wojna-na-ukrainie-unicef-dzieci-sazabijane-ranione-doznaja-traumatycznych-przezyc>, [dostęp: 19.03.2022].
- United Nations, *United Nations Human Rights Declaration*. 1–8, 1948, <https://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights>
- United Nations, *Convention on the elimination of all forms of discrimination against women*. 10, 1981, <https://doi.org/10.1080/02587203.1995.11827574>
- United Nations, *Convention on the Rights of the Child – Resolution 44/25 of 20 November 1989*. September, 15, 1989, https://ec.europa.eu/anti-trafficking/sites/antitrafficking/files/un_convention_on_the_rights_of_the_child_1.pdf
- United Nations, *Millennium Development Goals: Situation Analysis and Perspectives in the African Region*. 1–13, 2000.
- United Nations, *United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD)*. December, 28, 2006, <https://doi.org/10.5771/9783845266190-471>
- Walancik-Ryba K., *System pieczy zastępczej w Wielkiej Brytanii a polskie rodziny zastępcze*, pressto.amu.edu.pl, [dostęp: 13.11.2020].
- Założyciel, https://www.sluzebniczki.pl/cytaty_dzieci,info,81.sub6.html, [dostęp: 03.03.2022].

Summary

The aim of the publication under the slogan *A Child in History – Between Dignity and Enslavement* is to reflect on the respect for children's rights and their situation throughout history. This is another study from the *Child in History* series. The first volume describing the history of the child is entitled *A Child in History – Korczakowski's Plot*. The next one was related to the 1050th anniversary of the Baptism of Poland and was released under the title – *Child in History – in the Sphere of Christian Culture*. The purpose of the third was to commemorate the 100th anniversary of Poland regaining independence, its title – *A Child in History – the Situation of a Child in the Reborn Polish State*.

Emphasizing the jubilee theme (the monograph *A Child in History* is related to the 40th anniversary of the Chair / Department of History of Education of the Faculty of Education Sciences at the University of Białystok), we undertook another academic dispute on the personality, dignity, and personal dignity of a child in a situation of enslavement, loss of liberty and freedom, total dependence on others. It can be enslavement concerning various spheres of human life, for example, physical restrictions, i.e., making someone's health and life dependent on the will of another person, or enslavement of the mind leading to the blurring of one's own personality, dignity due to various factors, including – as Karl Jaspers claimed – “breaking a man into two” under the influence of enormous ideological pressure. As a result, childhood, as a phenomenon concerning every human being, is still appropriated, and enslaved in various ways, losing its unique, individual, subjective character, even though the humanistic approach to human existence is becoming especially important and perhaps most needed by people today.

We invited them to reflect on the issue of dignity and enslavement, because dignity, as one of the key inherent and inalienable values, is the essence of the scholarly activities of the Białystok team of education historians. This was emphasized in the introduction by Łukasz Kalisz, who stressed *the 40th anniversary of the Department*

and the Białystok Team of Educational Historians and Their Humanistic Respect for People. In our scholarly achievements, enslavement and the dignity of the individual are the key topics. At the same time, we have in mind the personality, dignity, and personal dignity of a child in a situation of enslavement, loss of liberty and freedom, complete dependence on others.

The publication has an interdisciplinary and international dimension, and the concept of human dignity has been defined in it from the point of view of various scientific disciplines, representatives of various fields of science, including ethicists, bioethicists, doctors, educators, psychologists, and lawyers.

The book consists of an introduction and four chapters. The first chapter of this publication, *Last Minute – Russia’s Ruthless Invasion of Ukraine*, deals with the fundamental values and human rights arising from the dignity of the human person, with particular emphasis on the right to life, peace, and dialogue. Jerzy Nikitorowicz pointed to the value of the culture of peace as an educational task in the continuous process of shaping identity. In the next text, Daniel Boćkowski drew attention to children during the armed conflict in Ukraine. The chapter contains not only a description of the situation of the children of Ukraine, but also their statements and requests to Vladimir Putin for the right to live in an eloquent article by Elwira Kryńska, *We don’t want to Die, Say the Children*. Elwira Kryńska also recalled the fate of the children of north-eastern Poland, the Białystok region occupied by Soviet Russia during World War II, when there were horrific crimes and mass deportations deep into the Soviet Union occurred. In the last article in this chapter, Halina Monika Wróblewska reflected on lost values in the time of crisis.

In the second chapter, considerations on children’s rights in doctrine and practice were presented. Stanisław Gałkowski started them, referring to the anthropological validation of children’s rights. He analyzes possible models of philosophical justification of children’s rights. In the article *Socialization as a Mechanism for Shaping a Child’s Identity*, Andrea Harbatski points to the sense of human identity, a multi-faceted definition of socialization as a mechanism for shaping a child’s identity, and the essence and content of socialization in pedagogical anthropology. In the next article, *The Child in the Salvation of History*, Edward Walewander presented the situation of a child in the New Testament, and then the perception of a young man in the

tradition of the Church. The considerations are continued by Marek Kowalczyk in the article, *A Child as a Paradigm in Jesus's Teaching* and Monika Falkowska in the article *The Dignity of a Child in Catholic Spirituality*. Małgorzata Głoskowska-Soldatow focused on the idea of student autonomy from the perspective of early childhood education. The author analyzed the conditions of this process and the educational circumstances that favor students taking responsibility for their own learning. In the next article, Magdalena Bartoszewicz presented the results of research aimed at studying the level of support for children's autonomy by parents in the perception of students at an earlier school age. The chapter is concluded by Danuta Kamilewicz-Rucinska, who devoted her article to students at Polish schools in Lithuania, arguing that Polish education in Lithuania is a permanent component of the republic's education system.

The third chapter, *In Defense of the Dignity of the Child – Historical and Literary References*, opens with the article “*We've built a Good School for Ourselves*”. *Aims of Self-Education of Junior High School Students in the Kingdom of Poland in the Memories of People of Science*, in which Ewa Kula presented the opinions of people who participated in the organization and operation of self-education clubs in Russian gymnasiums in the Kingdom of Poland at the turn of the 19th and 20th centuries. In the next article, *Physical Punishments used in Elementary and Secondary Schools in the Territory of the Congress Kingdom of Poland in the 19th Century*, Adam Massalski cites numerous references to this subject that have survived in public records. He presents the methods of punishment and the rules of the educational authorities that regulated their use. Czesław Galek, on the other hand, reflected on *Caring for the Health of Children and Young People in the Second Half of the 19th Century in the Light of Memoir and Fiction Literature*. Secret teaching teachers who took up the fight against totalitarian enslavement and in defense of the child's dignity (based on the example of the Łomża region) were presented in her article by Ewa Chłudzińska. However, in the last text, *The Dignity and Enslavement of the Child. Diverse Faces of the Phenomenon in Belles-Lettres* Anna Józefowicz drew attention to the problems related to the sense of dignity and enslavement of a child, referring to interdisciplinary literature.

The fourth chapter of the monograph, entitled *Between Restraint and Support*, includes seven articles. In the first one, *Disabled Children in Schools and Special Institutions in Poland in 1918–1939. Social and*

Living Conditions, Marzena Perkowska presents, based on selected examples, social conditions, health care and the organization of free time, which were provided to pupils by institutions of special education functioning at that time. In the next article, Agnieszka Suplicka drew attention to the areas of educational, cultural, social, health, recreational, and life assistance provided for children and youth by the Stowarzyszenie Rodzina Kolejowa. Joanna Szymanowska, in the article, *Lebenswelt of a Child with Disability*, refers to the phenomenological and hermeneutic perspective, as well as the dialogical and biographical method. In the next article, Lidia and Andrzej Dakowicz presented a psychological and pedagogical analysis of the functioning of family systems with a chronically ill child. Synonyms and antonyms of dignity as well as violations of dignity and its gradual recovery in the history of social rehabilitation of maladjusted youth were discussed in the article, *Psychological Desiderata of Dignity in the History of Social Rehabilitation and Correction of Maladjusted and Delinquent Youths* by Beata Boćwińska-Kiluk.

Dignity and enslavement from the perspective of young students of science are also presented. In the last, fourth chapter, Jakub Rurka presents *The Duple Standards of Children's Rights in Light of the Napoleonic Code – a Draft Overview*. Urszula Kulikowska pointed out the role of authorities in shaping children's attitudes towards the issue of multiculturalism, while John Njeru M. Maringa discussed the relationship between the Maasai culture and the education of girls based on the example of Narok North County in Kenya. Justyna Konopelko was looking in her considerations for the answer to the question: *To Support or to Educate? – The (Anti)pedagogical Split of the 20th Century and the Education of Future Educators*. The chapter ends with an article by Kinga Siemieniuk, who analyzes family foster care in Great Britain, based on legal acts and the main websites of British governmental organizations.

We hope that the book will be of wide interest to experts in social sciences and humanities, as well as educational authorities, teachers, and parents, because Polish historiography still lacks research work related to the child and its history over the centuries.

Translated: Jakub Suplicki

Noty o autorach

mgr Magdalena Bartoszewicz, Uniwersytet w Białymstoku

dr Beata Boćwińska-Kiluk, Uniwersytet w Białymstoku

dr Ewa Chludzińska, Akademia Nauk Stosowanych w Łomży

dr Andrzej Dakowicz, Uniwersytet w Białymstoku

dr Lidia Dakowicz, Uniwersytet w Białymstoku

mgr Monika Falkowska, Uniwersytet w Białymstoku

ks. prof. WSZiA, dr hab. Czesław Galek, Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Zamościu

prof. dr hab. Stanisław Gałkowski, Akademia Ignatianum w Krakowie

prof. UwB dr hab. Małgorzata Głoskowska-Soldatow, Uniwersytet w Białymstoku

prof. dr hab. Andrei Harbatski, Uniwersytet w Białymstoku

dr hab. Anna Józefowicz, Uniwersytet w Białymstoku

dr Łukasz Kalisz, Uniwersytet w Białymstoku

dr Danuta Kamilewicz-Rucińska, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

mgr Justyna Konopelko, Uniwersytet w Białymstoku

ks. dr Marek Kowalczyk, Uniwersytet w Białymstoku

prof. dr hab. Elwira Jolanta Kryńska, Uniwersytet w Białymstoku

prof. UJK, dr hab. Ewa Kula, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

mgr Urszula Kulikowska, Uniwersytet w Białymstoku

mgr John Njeru M. Maringa, Uniwersytet Loránda Eötvösa (Węgry)

prof. dr hab. Adam Massalski, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

prof. dr hab. Jerzy Nikitorowicz, Uniwersytet w Białymstoku

dr Marzena Pękowska, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

mgr Jakub Rurka, Uniwersytet w Białymstoku

Kinga Siemieniuk, Uniwersytet w Białymstoku

dr Agnieszka Suplicka, Uniwersytet w Białymstoku

dr hab. Joanna Szymanowska, Uniwersytet w Białymstoku

ks. prof. dr hab. Edward Walewander, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana
Pawła II

prof. UwB, dr hab. Halina Monika Wróblewska, Uniwersytet w Białymstoku

Z cyklu *Dziecko w historii...* dotychczas ukazały się:

- E.J. Kryńska, A. Suplicka, U. Wróblewska (red.), *Dziecko w historii: wątek korczakowski*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2013.
- E.J. Kryńska, A. Suplicka, U. Wróblewska (red.), *Dziecko w historii: w kręgu kultury chrześcijańskiej*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2017.
- E.J. Kryńska, A. Suplicka, Ł. Kalisz (red.), *Dziecko w historii: sytuacja dziecka w odrodzonym państwie polskim*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2020.
- E.J. Kryńska, A. Suplicka, Ł. Kalisz (red.), *Dziecko w historii – między godnością a zniewoleniem*, t. 1: *Godność jako fundament praw człowieka*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2021.



Celem publikacji jest szeroka interdyscyplinarna refleksja nad godnością jako źródłem człowieczeństwa, szczególnie w kontekście dziecka i jego praw, podjęta z punktu widzenia różnych dyscyplin naukowych: pedagogiki, psychologii, historii, filozofii i teologii, prawa i literatury. Refleksja ta nabiera szczególnego znaczenia w chwili obecnej, gdy godność ludzka jest naruszana, a prawa człowieka łamane w wyniku działań wojennych prowadzonych przez Rosję na terenie Ukrainy. Tak zatem refleksja ta jest mocno osadzona zarówno w przeszłości, jak i teraźniejszości.

Przeszłość i teraźniejszość spletały się też mocno i w innym aspekcie – ukazanie się bowiem niniejszego tomu wpisuje się w Jubileusz 40-lecia istnienia Katedry/Zakładu Historii Wychowania Wydziału Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku, dla którego podjęta w tomie problematyka stanowiła i stanowi przedmiot szczególnego zainteresowania.

Publikacja zawiera 31 tekstów o charakterze interdyscyplinarnym. Układ ich jest klarowny i logiczny. (...) Monografia stanowi niewątpliwie bardzo ważną, interesującą i wartościową pozycję, która spotka się z zainteresowaniem środowiska naukowego oraz wszystkich tych, którym problemy dotyczące młodego pokolenia i jego przyszłości są ważne.

Z recenzji dr hab. Katarzyny Dormus, prof. UP

Recenzowana monografia zbiorowa jest drugim tomem czwartej w kolejności książki z serii Dziecko w historii. Zgodnie z zamierzeniem redaktorów tej serii prezentowane w jej poszczególnych tomach teksty naukowe mają służyć naukowej refleksji nad kwestiami dotyczącymi dziecka w różnych sytuacjach zarówno w przeszłości, jak i współcześnie. Podjęta w recenzowanej monografii tematyka została ujęta w sposób oryginalny i ma niewątpliwie duże walory poznawcze.

Wielorakość podejścia do aspektu godności ze strony przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych świadczy o tym, że problematyka ta jest nadal aktualna i inspirująca, zyskała na aktualności również w bolesny sposób. Brutalna agresja Rosji na Ukrainę, podczas której najeźdźca z premedytacją atakuje bezbronną ludność cywilną pokazuje nam dobitnie, że w imię własnych interesów ludzie nadal są zdolni do łamania praw przysługujących innym i niewolenia drugiego człowieka.

Serdecznie gratuluję redaktorom monografii pomysłu na stworzenie tomu dotyczącego godności dziecka oraz umiejętności połączenia rozważań badaczy z różnych dyscyplin naukowych, dzięki czemu tematyka ta została ukazana w sposób wielowątkowy.

Z recenzji dr. hab. Dariusza Szewczuka (UMCS)



ISBN 978-83-7431-745-0