

Obszerny tom *Dziecko w historii...* [rozpoczyna] historia i dokonania Katedry Historii Wychowania kierowanej przez prof. Elwirę J. Kryńską. (...) ta część i cały tom ma znaczenie dla Jubileuszu 40-lecia Katedry. Dorobek wspomnianego zespołu i Pani Profesor jest tak imponujący i z tego powodu został przypomniany oraz utrwalony w postaci słowa drukowanego. To nie jest tylko dowartościowanie osób, które tworzą Katedrę, ale jest to ważny aspekt oceny Wydziału Nauk o Edukacji i całego Uniwersytetu w Białymstoku. Tak, to jest także cenny element promocji jeszcze stosunkowo młodego Uniwersytetu, o którym informacje o jego rozwoju, dokonaniach należy upowszechniać – i w to wpisuje się omawiana publikacja.

(...) Można stwierdzić, że spełnione zostały główne cele książki, jakimi było ukazanie źródeł praw człowieka, godności jednostki jako wartości. Ponadto, poddano dyskusji przyczyny zniewolenia jednostki w przeszłości i obecnie. Wydaje się także, iż niektóre z tekstów odnoszą się do pytania – dlaczego dochodzi do ograniczania wolności człowieka i niszczenia jego godności.

Z recenzji prof. dr. hab. Rafała Piwowarskiego (ASP)

Niniejsza monografia zawiera teksty o zróżnicowanej tematyce, odwołujące się do wielu tradycji historycznych, teoretycznych i metodologicznych z zakresu pedagogiki oraz innych dyscyplin z zakresu humanistyki i nauk społecznych. Praca składa się z części, które grupują rozdziały pod względem tematycznym.

Autorzy i autorki skupili się na ważnych zagadnieniach historii wychowania, pedagogiki i dziedzinach pokrewnych. Na szczególną pochwałę zasługuje interdyscyplinarna perspektywa większości opracowań oraz ich aktualność poznawcza. W perspektywie dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości i oczekiwań społecznych takie publikacje są niezwykle cenne. (...) Interdyscyplinarność tematyki i zróżnicowanie ujęć oraz sposobu prezentacji pozwalają bowiem na weryfikację różnych zainteresowań, dają możliwość sięgania do książki przez odbiorcę o różnym stopniu percepcji i przygotowania, zarówno poszukującego teoretycznych inspiracji, jak i propozycji praktycznych rozwiązań. (...) Należy podkreślić również, że część rozdziałów jest w języku angielskim. Fakt ten może znacząco poszerzyć odbiorców i jest elementem umiędzynarodowienia badań.

Z recenzji dr. hab. Mariusza Ausza, prof. UMCS



ISBN 978-83-7431-718-4

1

DZIECKO W HISTORII – MIĘDZY GODNOŚCIĄ A ZNIEWOLENIEM
Tom 1. Godność jako fundament praw człowieka

seria

DZIECKO
W HISTORII

DZIECKO W HISTORII

MIĘDZY GODNOŚCIĄ A ZNIEWOLENIEM

Tom 1

Godność jako fundament
praw człowieka



Redakcja naukowa

Elwira J. Kryńska, Łukasz Kalisz, Agnieszka Suplicka

DEKLARACJA PRAW DZIECKA

(Uchwalona przez Zgromadzenie Ogólne ONZ w dniu 20 listopada 1959 r.)

Zasada 1

Dziecko korzysta ze wszystkich praw wymienionych w niniejszej Deklaracji. Prawa te rozciągają się na wszystkie dzieci, bez żadnego wyjątku i bez żadnej różnicy albo dyskryminacji z powodu rasy, koloru, płci, języka, wyznania, poglądów politycznych lub innych, narodowości lub pochodzenia społecznego, majątku, urodzenia lub jakiegokolwiek innego powodu, przy czym zasadę tę stosuje się zarówno do dziecka, jak i do jego rodziny.

Zasada 2

Dziecko korzysta ze szczególnej ochrony, a ustawodawstwo i inne środki stworzą mu wszelkie możliwości i ułatwienia dla zdrowego i normalnego rozwoju fizycznego, umysłowego, moralnego, duchowego i społecznego, w warunkach wolności i godności. Wydawane w tym celu ustawy powinny mieć na względzie przede wszystkim dobro dziecka.

Zasada 3

Z chwilą przyjścia na świat dziecko ma prawo do nazwiska i obywatelstwa.

Zasada 4

Dziecko korzysta z dobrodziejstw ubezpieczeń społecznych. Jest ono uprawnione do tego, by zdrowo rosło i rozwijało się; w tym celu należy zapewnić szczególną ochronę zarówno dziecku, jak i matce, łącznie z odpowiednią opieką, tak przed urodzeniem, jak i po urodzeniu. Dziecko ma prawo do odpowiedniego wyżywienia i mieszkania, rozrywek i opieki lekarskiej.

Zasada 5

Dziecko upośledzone pod względem fizycznym, umysłowym lub społecznym należy traktować, wychowywać i otaczać szczególną opieką, z uwzględnieniem jego stanu zdrowia i warunków życiowych.

Zasada 6

Do harmonijnego rozwoju swej osobowości dziecko potrzebuje miłości i zrozumienia. W miarę możliwości powinno ono rosnąć pod ochroną i odpowiedzialnością rodziców, a w każdym razie w atmosferze życzliwości oraz bezpieczeństwa moralnego i materialnego; w pierwszych latach życia nie wolno dziecka oddzielać od matki, chyba, że chodzi o wypadki wyjątkowe. Społeczeństwo i władze państwowe powinny otaczać szczególną opieką dzieci nie mające rodziny albo nie mające dostatecznych środków na utrzymanie. Zaleca się udzielanie pomocy finansowej, państwowej lub innej wielodzietnym rodzinom na utrzymanie dzieci.

Zasada 7

Dziecko ma prawo do nauki; nauka ta jest bezpłatna i obowiązkowa, przynajmniej w zakresie szkoły podstawowej. Dziecko powinno otrzymać takie wychowanie, które podnosi jego kulturę ogólną i umożliwia mu, w warunkach równych szans, rozwinięcie swych zdolności, wyrobienie zdrowego rozsądku oraz poczucia odpowiedzialności moralnej i społecznej, a także stania się pożyteczną jednostką społeczeństwa.

Osoby odpowiedzialne za wychowanie dziecka i kierowanie nim powinny mieć na względzie jego dobro; odpowiedzialność ta spada przede wszystkim na rodziców.

Dziecku należy dać wszelkie możliwości zabaw i rozrywek, które powinny zmierzać do tych samych celów co nauka; społeczeństwo i władze państwowe powinny ułatwić korzystanie z tego prawa.

Zasada 8

Dziecko powinno zawsze mieć pierwszeństwo do ochrony i pomocy.

Zasada 9

Dziecko należy chronić przed wszelkiego rodzaju zaniedbaniem, okrucieństwem i wyzyskiem. Nie powinno ono być przedmiotem handlu w żadnej formie.

Dziecka nie wolno przyjmować do pracy zarobkowej przed osiągnięciem odpowiedniego minimalnego wieku. Dziecka nie wolno w żadnym razie zmuszać ani upoważniać do wykonywania jakiegokolwiek zawodu lub pełnienia czynności, które by wpływały szkodliwie na jego zdrowie lub wychowanie albo hamowały jego rozwój fizyczny, umysłowy lub moralny.

Zasada 10

Dziecko należy chronić przed praktykami, jakie mogą prowadzić do rasowej, religijnej lub wszelkiej innej dyskryminacji. Należy je wychowywać w duchu zrozumienia innych, tolerancji, przyjaźni między narodami, pokoju i powszechnego braterstwa. Należy wpajać w nie przekonanie, że powinno poświęcić swoją energię i swoje uzdolnienia dla dobra bliźnich.

DZIECKO
W HISTORII
MIĘDZY GODNOŚCIĄ
A ŻNIEWOLENIEM

DZIECKO W HISTORII

1

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

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

DZIECKO W HISTORII

MIĘDZY GODNOŚCIĄ A ZNIEWOLENIEM

Tom 1

Godność jako fundament
praw człowieka

Redakcja naukowa

Elwira J. Kryńska, Łukasz Kalisz, Agnieszka Suplicka



Białystok 2021

Recenzenci:
prof. dr hab. Rafał Piwowarski (ASP)
dr hab. Mariusz Ausz, prof. UMCS

Na okładce wykorzystano ilustrację Emilii Łotowskiej.
W książce wykorzystano ilustracje dzieci
z Zespołu Szkolno-Przedszkolnego w Ogrodnickach.

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 2021

DOI: 10.15290/dhmgz.01.2021

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

ISBN 978-83-7431-718-4

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: Hot Art Przemysław Zaczek

Spis treści

Wstęp	13
-------------	----

CZĘŚĆ I. KATEDRA HISTORII WYCHOWANIA I JEJ INICJATYWY PROMUJĄCE GODNOŚĆ CZŁOWIEKA

1. BIAŁOSTOCKA SZKOŁA HISTORII WYCHOWANIA

Elwira J. Kryńska

Humanistyczny szacunek dla człowieka i jego rozwoju w badaniach białostockich historyków wychowania	23
--	----

2. MY I NASZA HISTORIA... ZAPISANA W PAMIĘCI

Agnieszka Suplicka

Podwójny Jubileusz – reminiscencje utrwalone w pamięci.....	43
---	----

Łukasz Kalisz

Jubileusz 40-lecia pracy naukowej Kierownika Katedry i białostockiego zespołu historyków wychowania	53
--	----

CZĘŚĆ II. MIĘDZY GODNOŚCIĄ A ZNIEWOLENIEM

Elwira J. Kryńska

Dziecko w historii – pojęcie godności i poszanowania praw dziecka.....	71
--	----

1. FILOZOFICZNE KONTEKSTY INTERPRETACJI GODNOŚCI LUDZKIEJ

Marian Nowak

Godność wychowanka, wychowawcy i pracy wychowawczej w pedagogice personalistycznej 83

Jerzy Nikitorowicz

Ideologia w procesie kształtowania się tożsamości dziecka 103

Andrzej Proniewski

Godność dziecka nieredukowalną wartością ontyczno-wychowawczą 117

Stanisław Bożyk

Geneza i ewolucja instytucji Rzecznika Praw Dziecka 137

Małgorzata Bandach

Godność dziecka a ideał autentyczności w wychowaniu 151

2. DZIECKO W KRĘGU POTRZEB I OCZEKIWAŃ SPOŁECZNYCH W KONTEKŚCIE HISTORYCZNYM

Toby Purser

Konstrukcje dzieciństwa we wczesnośredniowiecznej Anglii V–XI wiek 167

Paweł Śpica

Dzieciństwo najbiedniejszych warstw społecznych w Gdańsku w połowie XIX wieku w świetle *Wspomnień z młodości ubogiej służącej* 177

Maria Stinia

U początków uczniowskiej samorządności – gminy szkolne w autonomicznej Galicji 197

Joanna Sosnowska

Opieka i wychowanie w placówkach Robotniczego Towarzystwa Przyjaciół Dzieci w Łodzi w okresie międzywojennym 207

Zuzanna Sękowska

Przywracanie obecności. Wybrane praktyki piśmienne w działalności Zakładu Opiekuńczo-Wychowawczego Nasz Dom w latach 1919–1939 229

Iwona Czarnecka

Sytuacja dziecka anormalnego w Polsce międzywojennej 243

Francesca Fratangelo, Francesco Magni, Andrea PotestioRecepcja pism Janusza Korczaka we Włoszech – perspektywa
pedagogiczna 271**Wioleta Danilewicz**

Pamiętnikarskie zapisy dziecięcych doświadczeń migracyjnych 283

Kewin BachO pozycji prawnej dziecka w Polsce dwudziestolecia międzywojennego.
Wybrane aspekty 301**3. DZIECKO W ZINSTYTUCJONALIZOWANYCH FORMACH
KSZTAŁCENIA I WYCHOWANIA****Halina Monika Wróblewska**Dziecko zdolne w perspektywie potrzeb rozwojowych i oczekiwań
społecznych 315**Marcin Kryński**Geneza, problemy definicyjne i założenia prawa do edukacji w kontekście
Konwencji o Prawach Dziecka 327**Paweł Garbuzik**Edukacja międzykulturowa i jej godnościowy wymiar w świetle regulacji
prawnych 339**Manjola Lumani Zaçellari, Heliona Miço**Znaczenie pielęgnowania pokoju w edukacji przez nauczanie praw
człowieka uczniów szkół średnich 353**Heliona Miço, Manjola Lumani Zaçellari**Bariery we wdrażaniu praw dziecka do edukacji włączającej
na przykładzie Albanii 365**Urszula Abramowicz**Znaczenie szkół rodzenia w kształtowaniu się modelu nowoczesnego
ojcostwa na podstawie Białegostoku 379

4. OBRONA GODNOŚCI I PRAW DZIECKA Z PERSPEKTYWY MŁODYCH ADEPTÓW NAUKI

Sylwia Romanowska-Jonio	
Zniewolenia XXI wieku a potrzeby dziecka	399
Gabriela Andrzejczuk	
Godność i wolność w nauczaniu Jana Pawła II	413
Urszula Aleksandrowicz	
Zmiany w systemie nauczania języków obcych w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej w kontekście godności dziecka	429
Paulina Prawdzik	
Dziecko jako obywatel państwa prawa XXI wieku – wybrane aspekty	439
Dominika Hryniewicka	
Instrumenty ochrony i pomocy ofiarom dotkniętym handlem dziećmi na gruncie prawa polskiego i międzynarodowego	453
Patryk Roger Zabrocki	
Konstytucyjne ujęcie praw rodziny	463
Bibliografia	479
Summary	515
Noty o autorach	518

Contents

Introduction.....	13
-------------------	----

PART I. THE DEPARTMENT OF HISTORY OF EDUCATION AND ITS INITIATIVES PROMOTING HUMAN DIGNITY

1. BIALYSTOK SCHOOL OF HISTORY OF EDUCATION

Elwira J. Kryńska

Humanistic respect for humans and their development in the research of historians of education from Białystok	23
--	----

2. WE AND OUR HISTORY... RECORDED IN MEMORY

Agnieszka Suplicka

Double Jubilee – reminiscences preserved in memory.....	43
---	----

Łukasz Kalisz

The 40 th anniversary of the scientific work of the Head of the Department and the team of historians of education in Białystok	53
---	----

PART II. BETWEEN DIGNITY AND RESTRICTIONS

Elwira J. Kryńska

Child in history – the concept of dignity and respect for children's rights	71
---	----

1. PHILOSOPHICAL CONTEXTS OF INTERPRETATION OF HUMAN DIGNITY

Marian Nowak

The Dignity of the pupil, educator and educational work
in personalistic pedagogy 83

Jerzy Nikitorowicz

Ideology in the process of shaping the child's identity..... 103

Andrzej Proniewski

The dignity of a child is an irreducible ontic and educational value..... 117

Stanisław Bożyk

Genesis and evolution of the institution of the Ombudsman for Children..... 137

Małgorzata Bandach

Child dignity and an ideal of authenticity in upbringing 151

2. THE CHILD IN THE CIRCLE OF SOCIAL NEEDS AND EXPECTATIONS IN A HISTORICAL CONTEXT

Toby Purser

Constructs of Childhood in Early Medieval England c500–c1100..... 167

Paweł Śpica

Childhood of the poorest social strata in Gdańsk in the mid-nineteenth-
century in light of *Memories from the youth of a poor womanservant* 177

Maria Stinia

At the beginning of student self-government – school communes
in autonomous Galicia 197

Joanna Sosnowska

Childcare and children's education in institutions run by the Robotnicze
Towarzystwo Przyjaciół Dzieci in Łódź in the interwar period..... 207

Zuzanna Sękowska

Restoring agency. Writing practice in the activities of the Care
and Educational Institution "Our House" in 1919–1939..... 229

Iwona Czarnecka

The situation of an abnormal child in interwar Poland 243

Francesca Fratangelo, Francesco Magni, Andrea Potestio

The reception of Janusz Korczak's writings in Italy – a pedagogical perspective 271

Wioleta Danilewicz

Diary entries of childhood migration experiences 279

Kewin Bach

On the legal position of a child in Poland in the interwar period.
Selected aspects 301

3. CHILD IN INSTITUTIONALIZED FORMS OF EDUCATION AND UPBRINGING

Halina Monika Wróblewska

A gifted child in the perspective of developmental needs and social expectations 315

Marcin Kryński

The genesis, definition problems and assumptions of the right to education in the context of the Convention on the Rights of the Child 327

Paweł Garbuzik

Intercultural education and its dignity in light of legal regulations 339

Manjola Lumani Zaçellari, Heliona Miço

The importance of cultivating peace in education by teaching human rights to pre-university students 353

Heliona Miço, Manjola Lumani Zaçellari

Barriers to implementation of the child's rights to inclusive education: the case of Albania 365

Urszula Abramowicz

The importance of antenatal classes in Białystok for the formation of a modern model of fatherhood 379

4. DEFENSE OF THE CHILD'S DIGNITY AND RIGHTS FROM THE PERSPECTIVE OF YOUNG ADEPTS OF SCIENCE

Sylvia Romanowska-Jonio

The captivity of the 21st century and the needs of a child..... 399

Gabriela Andrzejczuk

Dignity and freedom in the teachings of John Paul II..... 413

Urszula Aleksandrowicz

Changes in teaching foreign languages in preschool and early school
education in the context of child dignity..... 429

Paulina Prawdzik

A child as a citizen in the rule of law of the 21st century – selected aspects.... 439

Dominika Hryniewicka

Instruments of protection and assistance to victims of child trafficking
on the basis of Polish and international law..... 453

Patryk Roger Zabrocki

A constitutional account of family rights..... 463

Bibliography..... 479

Summary..... 515

Notes about the authors..... 518

Elwira J. Kryńska

ORCID 0000-0001-6181-2414

Agnieszka Suplicka

ORCID: 0000-0002-7107-0327

DOI: 10.15290/dhmgz.01.2021.01

Wstęp

Prezentujemy kolejną książkę poświęconą *Dziecku w historii*, będącą pokłosiem międzynarodowej konferencji naukowej, w trakcie której dyskutowano o godności i zniewoleniu dziecka.

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*.

Przedstawiana monografia *Dziecko w historii* jest powiązana z Jubileuszem 40-lecia istnienia Katedry/Zakładu Historii Wychowania Wydziału Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku.

Akcentując wątek jubileuszowy Katedry Historii Wychowania zaprosiliśmy ekspertów różnych dyscyplin naukowych do kolejnej dysputy akademickiej, tym razem poświęconej 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, na przykład 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. Powoduje to, że dzieciństwo jako zjawisko dotyczące każdego człowieka bywa nadal zawłaszczane i zniewalane w najróżniejszy sposób, 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 książki *Dziecko w historii – między godnością a zniewoleniem* jest próba 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?

Poszukiwanie odpowiedzi na sformułowane pytania jest 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.

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, 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 bezpośredni adresat pomocy i form opieki dobroczynnej.

Zgodnie ze wskazanymi obszarami tematycznymi układ książki jest chronologiczno-problemowy. Autorami poszczególnych rozdzia-

łów monografii są eksperci różnych dyscyplin naukowych: filozofii i teologii, pedagogiki, historii, prawa i socjologii z Polski i z różnych ośrodków zagranicznych: Albanii, Anglii i Włoch. Ze względu na objętość i wielość zgłoszonych rozpraw prezentujemy je w dwóch tomach składających się z dwóch części zatytułowanych: Część I – *Katedra Historii Wychowania i jej inicjatywy promujące godność człowieka*, Część II – *Między godnością a zniewoleniem*.

Część I obejmuje dwa rozdziały. W rozdziale 1. Elwira J. Kryńska zaprezentowała dzieje powołania Zakładu Historii Wychowania i jego twórcę, dokonała także prezentacji rozwoju i dokonań białostockiej szkoły historii wychowania oraz ukazała nowe kierunki i perspektywy badań. W rozdziale 2. autorzy zaakcentowali wątek Jubileuszu 40-lecia Katedry/Zakładu Historii Wychowania. Agnieszka Suplicka odwołując się do reminiscencji pracy akademickiej nakreśliła charakterystykę aktywności naukowej i społecznej Prof. dr hab. Elwiry J. Kryńskiej, podkreślając Jubileusz 40-lecia pracy uniwersyteckiej obecnej Kierownik Katedry Historii i Teorii Wychowania. Wątek ten kontynuuje Łukasz Kalisz, który skoncentrował się na przedstawieniu przemówień, gratulacji i listów, jakie napłynęły do Pani Profesor Elwiry J. Kryńskiej z okazji podwójnego Jubileuszu.

Część II została podzielona na cztery rozdziały. Pierwszy z nich *Filozoficzne konteksty interpretacji godności ludzkiej* obejmuje pięć artykułów. Naukowe rozważania rozpoczyna artykuł ks. Mariana Nowaka zatytułowany *Godność wychowanka, wychowawcy i pracy wychowawczej w pedagogice personalistycznej*. Poza ukazaniem i zdefiniowaniem godności w pedagogice personalistycznej, została w tym nurcie podjęta przez autora kwestia godności wychowanka – dziecka, wychowawcy i działalności wychowawczej. W kolejnym tekście *Ideologia w procesie kształtowania się tożsamości dziecka* Jerzy Nikitorowicz wskazuje na potrzebę wykreowania ideologii negocjacji i równoważenia dialogu wewnętrznego i zewnętrznego w trzech zakresach kształtującej się tożsamości. W tekście przedstawia i analizuje przykłady, interpretując je w kontekście Teorii Wielozakresowej i Wielowymiarowej Tożsamości. W kolejnym artykule *Godność dziecka nieredukowalną wartością ontyczno-wychowawczą* ks. Andrzej Proniewski dowodzi, że zmieniające się uwarunkowania społeczno-kulturowe życia nie mogą wymusić zmiany w interpretacji godności dziecka, które jest osobą bez względu na etap jego rozwoju i wymaga podobnie, jak każdy człowiek, odpowiedniego szacunku. Zagadnienie genezy i ewolucji

instytucji Rzecznika Praw Dziecka zaprezentował Stanisław Bożyk, który poddał analizie ochronę praw dziecka w prawie międzynarodowym i regulacjach krajowych. Wskazał na genezę instytucji ombudsmana do spraw dzieci oraz jej obecny status konstytucyjny i ustawowy, jak też zakres zadań realizowanych przez polskiego Rzecznika Praw Dziecka. Przejawy zniewolenia, które stanowią zagrożenie dla wolności, a tym samym godności osobowej, godności osobowościowej, jak i godności osobistej człowieka na różnych etapach jego rozwoju omówiła w artykule *Godność dziecka a ideał autentyczności w wychowaniu* Małgorzata Bandach.

Autorzy artykułów rozdziału 2. podjęli rozważania na temat: *Dziecko w kręgu potrzeb i oczekiwań społecznych w kontekście historycznym*. Rozpoczął je Toby Purser, który ukazał wczesnośredniowieczne angielskie kodeksy prawne, w celu lepszego zrozumienia dzieciństwa i sytuacji dzieci w omawianym okresie. Problematykę dzieciństwa najuboższych warstw społecznych w Gdańsku w połowie XIX wieku w świetle *Wspomnień z młodości ubogiej służącej* w narracji M. Sansgène poddał analizie Paweł Śpica. W artykule *U początków uczniowskiej samorządności – gminy szkolne w autonomicznej Galicji* Maria Stinia analizowała początki gmin szkolnych w gimnazjach, pokazując jak w sposób praktyczny zostały wprowadzone idee samorządu uczniowskiego. W artykule *Opieka i wychowanie w placówkach Robotniczego Towarzystwa Przyjaciół Dzieci w Łodzi w okresie międzywojennym* Joanna Sosnowska przedstawiła inicjatywy skierowane do dzieci z rodzin łódzkich robotników oraz główne aspekty związane ze sprawowaną opieką realizowane w świetlicach, przedszkolach i klubach młodzieżowych prowadzonych przez Oddział Łódzki w latach 1923–1939. Na placówce opiekuńczo-wychowawczej Nasz Dom w Warszawie w okresie międzywojennym skupiła swoją uwagę Zuzanna Sękowska. W tekście autorka odwołała się przede wszystkim do twórczości Maryny Falskiej, ze szczególnym uwzględnieniem roli jej tomu *Wspomnienia małeńkości*. *Sytuację dziecka anormalnego w Polsce międzywojennej* ukazała Iwona Czarnecka, która skoncentrowała się przede wszystkim na analizie artykułów dotyczących spraw szkolnictwa specjalnego drukowanych na łamach czasopism w okresie dwudziestolecia międzywojennego. Autorzy Francesca Fratangelo, Francesco Magni i Andrea Potestio w artykule *Recepcja pism Janusza Korczaka we Włoszech – perspektywa pedagogiczna* skupili się na aspektach praktyki pisarskiej Korczaka zintegrowanych z założeniami teoretycznymi, cyrkularnością między

doświadczeniem a refleksją oraz na Korczakowskim rozumieniu niemowlęctwa. W artykule *Pamiętnikarskie zapisy dziecięcych doświadczeń migracyjnych* Wioleta Danilewicz, która wykorzystując listy i pamiętniki pisane przez emigrantów przełomu XIX i XX wieku skierowała uwagę na doświadczenia dzieci, które emigrowały wraz z rodzicami oraz na te, które w pośredni sposób uczestniczyły w procesie migracyjnym. Natomiast Kewin Bach w artykule *O pozycji prawnej dziecka w Polsce dwudziestolecia międzywojennego. Wybrane aspekty* skupił się na rozważaniach, czy i w jakim zakresie prawo Polski chroniło godność dziecka. Szczegółnej analizie poddał ochronę godności dziecka na gruncie prawa pracy i prawa karnego, w tym ochronę praw dzieci w postępowaniach w sprawach nieletnich.

Trzeci rozdział *Dziecko w zinstytucjonalizowanych formach kształcenia i wychowania* rozpoczyna artykuł *Dziecko zdolne w perspektywie potrzeb rozwojowych i oczekiwań społecznych*, w którym Halina Monika Wróblewska przedstawiła ideę budowania autonomii uczniowskiej z perspektywy edukacji wczesnoszkolnej. Kolejny artykuł autorstwa Marcina Kryńskiego dotyczy *Genezy, problemów definicyjnych i założeń prawa do edukacji w kontekście Konwencji o Prawach Dziecka*. Z kolei Paweł Garbuzik podjął refleksję nad godnościowym wymiarem edukacji międzykulturowej w świetle regulacji prawa międzynarodowego, europejskiego i polskiego. Kolejne dwa artykuły Manjoli Lumani Zaçellari i Heliony Miço prezentują ważne kwestie dotyczące znaczenia pielęgnowania pokoju w edukacji poprzez nauczanie praw człowieka uczniów szkół średnich oraz bariery we wdrażaniu praw dziecka do edukacji włączającej na przykładzie Albanii. Rozdział dopełnia Urszula Abramowicz, która swój artykuł poświęciła tworzeniu się wzorów zaangażowanego ojcostwa na etapie prenatalnego życia dziecka na przykładzie szkół rodzenia w Białymstoku.

Czwarty rozdział monografii prezentuje artykuły poświęcone *Obronie godności i praw dziecka z perspektywy młodych adeptów nauki*. Pierwsza z nich Sylwia Romanowska-Jonio ukazała zniewolenia, jakie dotyczą dziecko i dzieciństwo w XXI wieku. Rozważania na temat godności i wolności w nauczaniu Jana Pawła II podjęła Gabriela Andrzejczuk. Zmiany, jakie zaszły w obszarze nauczania języków obcych w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, zapewniające uczniom efektywniejsze zdobywanie wiedzy, umiejętności i ich wszechstronny rozwój w kontekście godności dziecka ukazała w swoim artykule Urszula Aleksandrowicz. Kwestie obrony prawnej zaprezentowała

Paulina Prawdzik w artykule *Dziecko jako obywatel państwa prawa XXI wieku – wybrane aspekty*, która odwołując się do orzecznictwa sądów powszechnych, Sądu Najwyższego, a także Europejskiego Trybunału Praw Człowieka wykazała, iż dziecko to pełnoprawny podmiot w państwie prawa. Artykuł autorstwa Dominiki Hryniewickiej dotyczy *Instrumentów ochrony i pomocy ofiarom dotkniętym handlem dziećmi na gruncie prawa polskiego i międzynarodowego*. Przedstawiono w nim przepisy prawa polskiego i międzynarodowego mające na celu zapobieganie i zwalczanie zjawiska handlu ludźmi oraz procedury postępowania w zakresie ochrony, pomocy i wsparcia małoletnim ofiarom. Natomiast w ostatnim artykule *Konstytucyjne ujęcie praw rodziny* Patryk Roger Zabrocki wskazuje na potrzebę ochrony interesów dzieci, które powinny być uregulowane w zgodności z zasadami konstytucyjnymi zwykłego ustawodawstwa, jak również aktów wykonawczych do tychże ustaw.

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 Profesorowi Rafałowi Piwowarskiemu i Profesorowi Mariuszowi Auszowi 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.

CZĘŚĆ I.

KATEDRA HISTORII WYCHOWANIA
I JEJ INICJATYWY PROMUJĄCE
GODNOŚĆ CZŁOWIEKA

Przyszłość jest prezentem, jaki robi nam przeszłość.

Andre Malraux

1.

BIAŁOSTOCKA SZKOŁA HISTORII WYCHOWANIA

*Jestem człowiekiem, którego niewypowiedziane
obchodzą sprawy wychowawcze.*

Janusz Korczak



Elwira J. Kryńska

ORCID: 0000-0001-6181-2414

DOI: 10.15290/dhmgz.01.2021.02

Humanistyczny szacunek dla człowieka i jego rozwoju w badaniach białostockich historyków wychowania

Humanistic respect for humans and their development in the research of historians of education from Białystok

STRESZCZENIE: Katedra/Zakład Historii Wychowania Wydziału Nauk o Edukacji w 2020 roku obchodził Jubileusz 40-lecia istnienia. Zakład Historii Wychowania został utworzony dzięki staraniom Profesora Franciszka Januszka 1 marca 1980 roku. Od chwili powstania Zakład systematycznie rozwija się kadrowo i poszerza zakres poszukiwań badawczych. Pierwsze badania podejmowane przez Pracowników Zakładu dotyczyły: tajnego nauczania na Białostocczyźnie w czasie II wojny światowej, wykorzystania czasu wolnego przez dzieci i młodzież, zagadnień resocjalizacji oraz efektywności kształcenia wiejskich szkół gminnych. Od 2002 roku, od momentu objęcia funkcji Kierownika Zakładu Historii Wychowania przez Profesor Elwirę Jolantę Kryńską, zamierzenia naukowe Zakładu mieszczą się w kręgu historii wychowania i dotyczą dziejów myśli pedagogicznej, zwłaszcza XX wieku oraz genezy i rozwoju instytucji oświatowych. Obejmują zagadnienia związane z oświatą szkolną i pozaszkolną, szkolnictwem prywatnym i oświatą mniejszości narodowych, aktywnością nauczycieli oraz kryształizowaniem 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 indoktrynacją i przeciwstawianiem się ideologizacji życia społecznego w okresie budowy „państwa socjalistycznego” i „nowego człowieka”. Wymiernym efektem realizowanych zainteresowań badawczych jest

pokażna liczba publikacji naukowych oraz konferencji zorganizowanych przez Pracowników Zakładu/Katedry. W 2013 roku w uznaniu dokonań naukowo-dydaktycznych i awansu zawodowego Pracowników, Zakład Historii Wychowania zyskał rangę Katedry.

SŁOWA KLUCZOWE: jubileusz, Katedra Historii Wychowania, rozwój, badania

ABSTRACT: In 2020, the Chair / Department of the History of Education of the Faculty of Education celebrated its 40th anniversary. The Department of the History of Education was established thanks to the efforts of Professor Franciśzek Januszek on March 1, 1980. Since its inception, the Department has been systematically developing its staff and expanding the scope of its research. The first research undertaken by the employees of the Department concerned: secret education in the Białystok region during World War II, the use of free time by children and youth, issues of rehabilitation and the effectiveness of education in rural schools. Since 2002, i.e. from the moment when professor Elwira Jolanta Kryńska became the head of the Department of the History of Education, the scientific ambitions of the Department have revolved around history of education and history of pedagogical thought, especially in the 20th century, as well as the genesis and development of educational institutions. They cover issues related to: school and extracurricular education, private education and education of national minorities, teacher activity, the crystallization of social awareness and the development of the culture of independent Poland, the steadfast struggle against the intellectual and cultural degradation of the young generation of Poles and the personal and material losses suffered during World War II, as well as indoctrination and opposition to the ideologization of social life in the period of building the “socialist state” and the “new man”. The measurable effect of these research interests is a considerable number of scientific publications (books and articles) and conferences organized by the employees of the Department. In 2013, in recognition of the scientific and didactic achievements and professional advancement of employees, the above mentioned entity gained the rank of Department.

KEYWORDS: jubilee, Department of the History of Education, development, research

*Pracuj rzetelnie, bo z owoców twojej pracy korzystają inni,
jak Ty korzystasz z pracy drugih.*

Kardynał Stefan Wyszyński

Powołanie Zakładu Historii Wychowania i jego twórca

Respektując przywołaną myśl kard. Stefana Wyszyńskiego Pracownicy Katedry Historii Wychowania pracowali niestrudzenie, by z owoców naszych mogli też korzystać inni, aż dotrwaliśmy do Jubileuszu 40-lecia istnienia Katedry/Zakładu Historii Wychowania działającej w strukturze Wydziału Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku. Ze względu na pandemię wywołaną przez koronawirusa SARS-CoV-2 obchody jubileuszowe odbyły się w maju 2021 roku, tj. rok później niż to wynika z terminu powołania Zakładu Historii Wychowania.

W ramach obecnie funkcjonującej Katedry Historii i Teorii Wychowania działa Zakład Historii Wychowania oraz Zakład Teorii Wychowania i Antropologii Pedagogicznej. Do rozszerzenia struktury Katedry Historii Wychowania i jej wzmocnienia doszło w październiku 2019 roku, kiedy to zgodnie z Ustawą z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, nastąpiła zmiana nazwy Wydziału Pedagogiki i Psychologii na Wydział Nauk o Edukacji i dokonano jego reorganizacji.

W składzie osobowym Zakładu Historii Wychowania funkcjonującego w strukturze Katedry Historii i Teorii Wychowania są: prof. UwB, dr hab. Urszula Wróblewska, dr Joanna Dąbrowska, dr Łukasz Kalisz i dr Agnieszka Suplicka. Zaszczyc kierowania tym wspianym zespołem historyków wychowania, przypadł piszącej te słowa (prof. dr hab. Elwirze J. Kryńskiej), która równocześnie pełni funkcję Kierownika Katedry Historii i Teorii Wychowania. Dziękuję moim Młodym Kolegom za inspiracje i mobilizację do pracy, za zaufanie i wiarę w słuszność kreowanych kierunków badań, ale przede wszystkim dziękuję za wspólnotę i trwałą więź, którą udało się nam stworzyć – „są moją zawodową rodziną”.



Z Katedrą i Zakładem Historii Wychowania od wielu lat współpracuje dr Agata Samsel (bibliotekoznawca; historyk; dr nauk humanistycznych w dziedzinie pedagogiki – promotor prof. Elwira 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 w składzie Zakładu Teorii Wychowania i Antropologii Pedagogicznej oprócz prof. dr. hab. Andrzeja Harbatskiego – Kierownika Zakładu, pracują: dr hab. Anna Józefowicz, dr Lidia Dakowicz, mgr Magda Kusiuk i mgr Sylwia Romanowska-Jonio.

Zakład Historii Wychowania został utworzony dzięki staraniom prof. UwB, dr hab. Franciszka Januszka 1 marca 1980 roku, który był też organizatorem i pierwszym Dziekanem Wydziału Pedagogiki i Psychologii oraz Prorektorem UW ds. Filii w Białymstoku. Wraz z powołaniem Zakładu Profesor Franciszek Januszek objął funkcję Kierownika i pełnił ją ponad 12 lat.

Profesor Franciszek Januszek był cenionym pedagogiem i historykiem wychowania, należał do pokolenia „Kolumbów” i przeżył typową dla tego pokolenia drogę życiową, na którą złożyły się: przerwana wojną nauka w gimnazjum, represje w okresie okupacji, konspiracja w Armii Krajowej, kontynuacja przerwanej nauki po wojnie. Stąd też pracę naukową rozpoczął stosunkowo późno, mimo to Jego dorobek naukowy jest doniosły. Profesor Franciszek Januszek prowadził pionierskie badania dotyczące tajnego nauczania, martyrologii nauczycieli i działalności ZNP na Białostocczyźnie. Były to badania wyjątkowo ważne, bowiem Białostocczyzna w czasie II wojny światowej przeszła inne koleje losu niż pozostałe ziemie Drugiej Rzeczypospolitej Polskiej.

Specyfika warunków organizacji podziemnego szkolnictwa, męczeństwo nauczycieli i praca działaczy związkowych nie były szerzej uwzględniane w publikacjach centralnych, gdyż brakowało materiałów. Natomiast Profesor F. Januszek podjął żmudne badania, weryfikował dokumenty, zgromadził bogaty materiał dowodowy.

Najważniejszym Jego osiągnięciem naukowym jest książka za tytułowana – *Jawne i tajne szkoły polskie w województwie białostockim w latach II wojny światowej* (Białystok 1975) oraz wydana w 1985 roku *Martyrologia nauczycieli polskich na Białostocczyźnie w latach 1939 i 1941–1944*.

Profesor Januszek reprezentował Wydział na wielu konferencjach i sympozjach naukowych, zarówno krajowych jak i zagranicznych.

Równie znakomicie Uczony wywiązywał się z obowiązków dydaktycznych. Jako nauczyciel akademicki cieszył się uznaniem i poważaniem studentów.

Jak pamiętam [wspomina E.J. Kryńska], nierzadko brakowało wolnych miejsc w sali wykładowej, gdzie odbywał się wykład Profesora. Zajęcia były prowadzone z pasją i wielkim zaangażowaniem. Widać było, że to, o czym mówił Profesor, żywo go interesowało. A przy tym urozmaicał prelekcję anegdotą, dowcipem, żartem”. Wypromował ponad 200 dyplomantów i magistrantów. Założył i był opiekunem Koła Naukowego Młodych Historyków Wychowania. Aktywnie też uczestniczył w pracach: Związku Nauczycielstwa Polskiego, Białostockiego Towarzystwa Naukowego, Związku Bojowników o Wolność i Demokrację, Związku Byłych Żołnierzy Armii Krajowej.

Wspominam Pana Profesora Januszka ze szczególną atencją, ponieważ jako Kierownik Zakładu był moim bezpośrednim zwierzchnikiem, był też promotorem mojej pracy magisterskiej, ale przede wszystkim był Mistrzem, który zaraził mnie miłością do naszej Alma Mater.

Pracownia Historii Wychowania im. Franciszka Januszka, 22 V 2003



W środku żona Profesora,
Zenobia Januszek



Awans zawodowy Pracowników Zakładu/Katedry Historii Wychowania



Promocja doktorska: dr Agnieszka Suplička, dr Urszula Wnóblewska, dr Agata Samsel –
promotor: Elwira Kryńska, 1.12. 2010 r.



Dr Joanna Dąbrowska –
promotor: prof. Kalina Bartricka, 6.04.2005



Dr Łukasz Kalisz –
promotor: Elwira Kryńska, 21.02.2019 r.



Promocja habilitacyjna dr hab. Urszuli Wnóblewskiej,
23.10.2017 r.



Promocja profesorska –
prof. Elwira Kryńska – 17.06.2013 r.

Profesor Franciszek Januszek za pracę zawodową i społeczną został wyróżniony wieloma odznaczeniami państwowymi i społecznymi. Wśród ważniejszych nagród wymienić należy: nagrody Ministra Nauki Szkolnictwa Wyższego i Techniki za pracę doktorską (1973) i za osiągnięcia w dziedzinie badań naukowych (1978), nagrody wojewody biłostockiego (za pracę doktorską – 1974 i za pracę habilitacyjną – 1979) oraz nagrody Rektora UW, a także Prorektora ds. Filii za osiągnięcia naukowe, społeczne i dydaktyczno-wychowawcze przyznane w latach 1978-1986. Oprócz tego F. Januszek uhonorowano licznymi odznaczeniami państwowymi i resortowymi między innymi: Zasłużony Nauczyciel

ciel (1983), Krzyż Oficerski OOP (1988), Krzyż Kawalerski OOP (1977), Krzyż Partyzancki (1959), Złoty Krzyż Zasługi (1961), Medal KEN (1978), Odznaka Grunwaldu (1958), Złota Odznaka Zasłużony Białostoczczyźnie (1980) i inne.

W dowód uznania Jego dokonań naukowych, dydaktyczno-wychowawczych i strukturalno-organizacyjnych, 22 maja 2003 roku, dzięki staraniom Pracowników Zakładu Historii Wychowania doszło do powołania Pracowni Historii Wychowania im. Franciszka Januszka.

Rozwój i inicjatywy badawcze białostockiej szkoły historii wychowania

Od 2002 roku Zakładem i Katedrą Historii Wychowania kieruje prof. dr hab. Elwira J. Kryńska. W 2013 roku w uznaniu dokonań naukowo-badawczych Pracowników Zakładu Historii Wychowania i ich awansu zawodowego, w tym uzyskania stopni naukowych doktora, doktora habilitowanego i tytułu naukowego profesora [E.J. Kryńska, 2013], Zakład Historii Wychowania został podwyższony do rangi Katedry.

Wymiernym efektem wielkiego zaangażowania w pracę naukową, dydaktyczną i organizacyjną Zespołu są liczne inicjatywy badawcze posiadające wymiar interdyscyplinarny i wielowątkowy, prezentowane w pracach zwartych i na łamach punktowanych czasopism krajowych i zagranicznych oraz ogólnopolskich i międzynarodowych konferencjach naukowych, w tym organizowanych przez Katedrę Historii Wychowania wraz z wystawami naukowo-dydaktycznymi.

O rozwoju Kadry świadczy również liczba, podjętych różnych inicjatyw naukowych, grantów naukowo-badawczych realizowanych przez pracowników, w tym grantów promotorskich, jak i Narodowego Centrum Nauki. Obecnie Pracownicy Katedry Historii Wychowania uczestniczą w Grancie Narodowego Programu Rozwoju Humanistyki – *Słowniki biograficzne uczonych polskich*.

Białostoccy historycy wychowania zajmują się też upowszechnianiem i promowaniem nauki w szerokich kręgach społeczeństwa. Promujemy nasze dokonania naukowe w mediach i w codziennej prasie ogólnopolskiej i regionalnej.

Pracownicy Katedry Historii Wychowania angażują się w liczne zadania pozaakademickie w postaci pracy na rzecz różnego typu organizacji i stowarzyszeń.

Augustów, 26–27 V 2003

Funkcja społeczna prywatnych szkół średnich
w Drugiej Rzeczypospolitej Polskiej (1918–1939)



Ze względu na ograniczone ramy publikacji nie sposób omówić wszystkich inicjatyw podjętych przez Pracowników Katedry Historii Wychowania. Należy jednak przypomnieć te, które zostały zrealizowane przy współudziale Kolegów – ekspertów różnych ośrodków naukowych – ich zaangażowanie i obecność w organizowanych debatach naukowych zdecydowała o randze realizowanych projektów.

Przykładowo w roku akademickim 2003/2004 Zakład Historii Wychowania zorganizował w Augustowie Ogólnopolską Konferencję Naukową dotyczącą „Funkcji społecznej prywatnych szkół średnich w Drugiej Rzeczypospolitej”. Pod tym samym tytułem ukazała się też

książka¹, w której zamieszczono artykuły prezentujące całokształt funkcjonowania szkół niepublicznych w okresie międzywojennym, tj.: opis polityki oświatowej władz szkolnych wobec szkolnictwa prywatnego, szkolnictwo prywatne w różnych regionach ówczesnej Polski, szkoły prywatne we wspomnieniach i pamiątkach, wybrane średnie szkoły prywatne i zakłady wychowawcze w Drugiej Rzeczypospolitej oraz współczesne szkolnictwo niepubliczne.

W roku akademickim 2003/2004 zorganizowano też sesję naukową: „Terror i konspiracja. Szkoła wobec indoktrynacji komunistycznej 1945–1956”², oprócz tego przy współpracy Fundacji Pomocy Młodocianym Więźniom Politycznym lat 1944–1956 „Jaworzniacy” zorganizowaliśmy wystawę – „Zbrodnie w majestacie prawa 1945–1956”.

Wystawa jest oskarżeniem totalitarnego systemu komunistycznego, stanowi bowiem egzemplifikację działania aparatu represji stworzonego przez członków najwyższych władz partyjnych i Ministerstwo Bezpieczeństwa, tajnej policji, prokuratorów i sędziów wojskowego aparatu sprawiedliwości.

Zarówno konferencja, jak i wystawa były inicjatywą – Katedry Historii Wychowania i Fundacji Pomocy Młodocianym Więźniom Politycznym lat 1944–1956 „Jaworzniacy”. Przedsięwzięcia te stały się początkiem współpracy, która trwa do chwili obecnej.

Oprócz tego Katedra nawiązała współpracę ze Stowarzyszeniem Kobiet Więźniów Politycznych, zwanym od 1992 roku – „Środowiskiem Fordonianek”. W naszym środowisku akademickim, najbardziej rozpoznawalną „Fordonianką” była uczestniczka walk o niepodległość – Prof. dr hab. Barbara Otwinowska, która podczas naszych debat nieraz składała hołd kobietom-żołnierzom polskiej sprawy, uczestniczkom „drugiej konspiracji” i tej „trzeciej więziennej”, bez wątplenia najtrudniejszej, a dla wielu najdłuższej³. To Profesor Otwinowska wraz z Teresą Drzał starała się „Zawołać [je] po imieniu”⁴.

¹ E.J. Kryńska (red.), *Funkcja prywatnych szkół średnich w Drugiej Rzeczypospolitej Polskiej (1918–1939)*, Białystok 2004. Publikacja ta została dofinansowana przez Ministerstwo Nauki i Informatyzacji OGT – 71.

² Eadem (red.), *Terror i konspiracja. Młodzież wobec indoktrynacji komunistycznej 1945–1956*, Białystok 2004.

³ E.J. Kryńska, *Skazane za patriotyzm. „Druga konspiracja” na Białostocczyźnie 1945–1956*, Białystok 2012, s. 19.

⁴ *Zawołać po imieniu. Księga kobiet – Więźniów Politycznych 1944–1958*, zebrały i oprac. B. Otwinowska, T. Drzał, Nadarzyn 1999, t. 1; t. 2, Pruszków 2003.



W maju 2003 roku ukazała się praca współautorska Elwiry J. Kryńskiej i Stanisława W. Mauersberga – *Indoktrynacja młodzieży szkolnej w Polsce w latach 1945–1956*, wydana przez Trans Humanę w Białymstoku. Była to współpraca zainicjowana przez Profesora S. Mauersberga – wybitnego i cenionego historyka wychowania, pod którego opieką autorka niniejszego rozdziału doskonalila swój warsztat pracy naukowej. Profesor Mauersberg „był moim promotorem pracy doktorskiej i opiekunem naukowym, który rozbudził pasję badawczą, był wspaniałym Mistrzem Naukowym, szlachetnym Człowiekiem i Przyjacielem, który nauczył mnie wytrwałości w dążeniu do prawdy”. Wydział I Nauk Społecznych PAN na posiedzeniu plenarnym 21 listopada 2006 przyznał Autorom książki *Indoktrynacja młodzieży szkolnej w Polsce w latach 1945–1956* Nagrodę Naukową w dziedzinie pedagogiki im. Władysława Spasowskiego.



Kolejnym przedsięwzięciem naukowym białostockich historyków wychowania była konferencja poświęcona etosowi wychowania w dziejach narodu polskiego, zorganizowana w Augustowie w maju 2005 roku. Efektem tej konferencji są dwie prace zbiorowe pod redakcją E.J. Kryńskiej, wydane w 2006. Pierwsza została zatytułowana *Sta-*

*ropolski etos wychowania*⁵, w której poddano analizie wzory i ideały wychowawcze wskazujące na udział Polski w kulturze europejskiej oraz mające uniwersalne znaczenie etosu polskiego, z uwzględnieniem naszej odrębności kulturowej i trwałych wartości minionej przeszłości.

Druga zbiorowa monografia – *Ideały wychowania i wzory osobowe narodu polskiego w XIX i XX wieku*, t. 1 i 2⁶ przedstawia ideały wychowania i wzory osobowe narodu polskiego w XIX i XX wieku, które były w przeszłości i mogą stanowić także dziś wzór wychowawczy godny naśladowania. Na przykład romantyka – powstańca, pozytywisty, bojownika o wolność, etos „państwowca” w niepodległej Polsce, jak też konspiratora z czasów okupacji, buntownika przeciw komunizmowi i orędownika społeczeństwa obywatelskiego. Łącznie w 1 i 2 tomie opracowano około 30 indywidualnych charakterystyk wybitnych postaci historycznych i literackich, które być może rozbudzą zainteresowania historią ojczystą i będą stanowić wzór wychowawczy.

Natomiast w 2006 roku Zakład Historii Wychowania był organizatorem sesji naukowej – „Wychowanie – ale jakie?”

W czasie trzydniowej debaty nad wychowaniem podjęto próbę spojrzenia na problematykę wychowania w kontekście teoretycznych podstaw, badań empirycznych oraz implikacji praktycznych. Sformułowane wówczas ważne z punktu widzenia pedagogicznego, społecznego i praktyki wychowawczej – pytania – problemy do dalszej analizy, badań i eksploracji praktycznych, zostały zawarte w pracy zbiorowej, powstałej przy współpracy z Katedrą Teologii Katolickiej UwB, opublikowanej w 2007 roku⁷.

Również we wrześniu 2007 roku Pracownicy Zakładu Historii Wychowania zorganizowali ogólnopolską debatę na temat wychowania patriotycznego (tradycja i współczesność). Spotkanie to było połączone z Jubileuszem XXX-lecia Wydziału Pedagogiki i Psychologii. Dzięki temu doszło do realizacji wspólnego projektu – pracy zbiorowej wydanej pod redakcją: E.J. Kryńskiej, J. Dąbrowskiej, A. Szarkowskiej, U. Wróblewskiej, zatytułowanej – *Patriotyzm a wychowanie*. Podjęto w niej refleksję nad patriotyzmem, co w dobie globalizacji nie jest

⁵ E.J. Kryńska (red.), *Staropolski etos wychowania*, Białystok 2006.

⁶ Eadem (red.), *Ideały wychowania i wzory osobowe narodu polskiego w XIX i XX wieku*, t. 1, Białystok 2006; Eadem (red.), *Ideały wychowania i wzory osobowe narodu polskiego w XIX i XX wieku*, t. 2, Białystok 2006.

⁷ E.J. Kryńska, A. Skreczko (red.), *Wychowanie – ale jakie?*, Białystok 2007.

sprawą bagatelną, zwłaszcza że każda forma tożsamości ma złożony charakter, albowiem każda jednostka w sposób dynamiczny określa się w stosunku do innej, innych i wielu grup przynależności. Odkrywanie tej przynależności, wykraczającej poza mniej lub bardziej ograniczone grupy, jakie tworzą rodzina i wspólnota lokalna, czy wspólnota narodowa były również przedmiotem analiz. Być może dzięki temu książka przyczynia się do wzbogacenia polskiej historiografii dotyczącej wychowania patriotycznego i trafia nie tylko do historyków wychowania, ale również do młodzieży i wychowawców młodego pokolenia Polaków i służy wszystkim jako swoistego rodzaju drogowskaz w identyfikacji z narodową kulturą i tradycją.



Dziecko w historii...

Cel: ukazanie przemian dzieciństwa, analiza teorii i praktyki pedagogicznej realizowanej na gruncie polskim

Konferencje naukowe:

- *Dziecko w historii – studium karczakowskie*, 13-14 IX 2012, Białystok
- *Dziecko w historii – w 1050. rocznicę Chrztu Polski*, 12-13 IX 2016, Supraśl
- *Idee szacunku dla dziecka, dla jego wzrostu niezależnie od przynależności do grupy wyznaniowej czy narodowej*




Uczestnicy konferencji „Dziecko i w historii – w 1050. rocznicę Chrztu Polski”, Supraśl 2016

Problematyka patriotyzmu i wychowania była kontynuowana w czasie kolejnych konferencji odbywających się pod hasłem – „Kobieta i patriotyzm”⁸ organizowanych w latach 2010–2014. Tym razem ograniczono ten dyskurs wyłącznie do kobiet, ponieważ w dotychczasowych rozważaniach i analizach badawczych tej kwestii poświęcano niewystarczająco dużo uwagi, tymczasem rola kobiety w budowaniu postawy odpowiedzialności za naród i państwo jest fundamentalna. Patriotyzm, jak wiadomo, to – miłość ojczyzny i przywiązanie do swojego narodu. Przy czym siła identyfikacji z własnym narodem jest przede wszystkim efektem wychowania patriotycznego prowadzonego w rodzinie, szczególnie przez matkę, która nie tylko odpowiada za oblicze ogniska domowego, ale i kreowane postawy społeczne.

Najbardziej znaczącą inicjatywą, działającą od 2013 roku Katedry Historii Wychowania, zrealizowaną podczas IX Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego, odbywającego się w Białymstoku w dniach 21-23 września 2016 roku, pod hasłem: „Ku życiu wartościowemu”, była sekcja – „Temporalny wymiar życia wartościowego” oraz zorganizowane przez nasz Zespół wystawy:

- Zakład Naukowo-Dydaktyczny Ojców Jezuitów w Chyrowie,
- Portrety i rzeźby więźniarek Fordonu i Bojanowa z lat 1944–1956, autorstwa Józefiny Szkółki – malarki i rzeźbiarki.

Należy też wspomnieć o cyklicznych konferencjach naukowych odbywających się pod hasłem: „(R)ewolucja macierzyństwa” – 2015; „(R)ewolucja ojcostwa” – 2017, „(R)ewolucja narzeczeństwa” – 2019, jak też sesjach naukowych – „Otoczmy Troską Życie”, które cieszyły się olbrzymim zainteresowaniem, również studentów. Były one organizowane przy współpracy z Akademickim Kołem Katolickiego Stowarzyszenia Młodzieży przy Uniwersytecie w Białymstoku, którego kierownikiem naukowym jest dr Łukasz Kalisz, a także Katedry Historii Wychowania Wydziału Nauk o Edukacji UwB oraz Katolickiego Stowarzyszenia Civitas Christiana.

Natomiast Naukowe Koło Historii Wychowania prowadzone przez dr Agnieszką Suplicką było organizatorem cyklu sesji naukowych

⁸ Pod tym hasłem ukazały się dwie monografie: E.J. Kryńska, Ł. Kalisz, A. Koppacki (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.

odbywających się pod hasłem – „Kartka z kalendarza”, między innymi: „Dzień nauczyciela sprzed lat”, „Niepodległa czy uległa?”, „Ku wolności”, „Dziecko w przeszłości i teraźniejszości – prawa i zagrożenia”, „143 historie z życia ułana”. Studenci pod kierunkiem dr A. Suplickiej byli organizatorami wystaw: „Zbrodnie w majestacie prawa 1944–1956”, „Białostockie szkoły dawniej i dziś”, „Herby województwa podlaskiego”, „Śladami kresowych wspomnień”. Poza tym uczestniczyli w konferencjach naukowych, głosząc referaty przygotowane pod kierunkiem dr Suplickiej: „Klasy autorskie w teorii i praktyce”, „Komu potrzebna jest przeszłość?”, „Idealizm wychowania wczoraj i dziś”, „Człowiek wobec czasu i przestrzeni”, „Kariera edukacyjna kobiet w XIX i na początku XX wieku”.

Koło Naukowe kierowane przez dr A. Suplicką brało też udział w „Konturach dialogu”, Podlaskim Festiwalu Nauki i Sztuki.

Konferencje, które na trwałe wpisały się do polskiej pedagogiki i historii wychowania z uwagi na wysokie walory naukowe i znakomite grono prelegentów, inauguruje hasło *Dziecko w historii...* Są to spotkania cykliczne.

Prowadzona aktywność naukowo-badawcza jak i dydaktyczno-organizacyjna znajduje uznanie środowiska akademickiego oraz władz Uczelni o czym świadczą otrzymywane przez Pracowników Katedry Historii Wychowania wyróżnienia, nagrody i odznaczenia honorowe – orderery, krzyże i medale.

Mimo pandemii, nasza aktywność naukowo-dydaktyczna i organizacyjna wciąż jest intensywna, z niezmienną determinacją dążymy do inspirujących spotkań z uznanymi i cenionymi ekspertami w kraju i poza granicami Polski, poszerzamy grono badaczy zainteresowanych problematyką historyczno-pedagogiczną charakterystyczną dla środowiska białostockich historyków wychowania i tworzymy silny zespół badawczy gotowy do podejmowania nowych wyzwań naukowych w wymiarze ogólnokrajowym i międzynarodowym.

Przedstawione dokonania naukowo-badawcze i dydaktyczne nie byłyby możliwe do osiągnięcia bez zaangażowania pracowników naukowych wspierających nas w podejmowanych inicjatywach badawczych oraz władz Uczelni i Wydziału Nauk o Edukacji UwB.

Najpiękniej dziękujemy za 40 lat wspólnej przygody poznania i tworzenia czegoś „nowego”. Dziękujemy za możliwość współdziałania w dochodzeniu do prawdy i głębszego zrozumienia świata. Bez tego dialogu, spotkań i bliskich więzi nasz rozwój naukowy nie byłby tak

intensywny. Wszystkim Państwu, którzy przyczynili się do naszego rozwoju duchowego i naukowego serdecznie dziękujemy.

Nowe kierunki i perspektywy badań białostockich historyków wychowania

Zainicjowane przez Profesora Januszka badania dotyczące tajnego nauczania na Białostocczyźnie w czasie II wojny światowej, martyrologii nauczycieli oraz współpraca ze Związkiem Nauczycielstwa Polskiego są kontynuowane. Profesor ma swoich naśladowców. Wciąż jednak Pracownicy Katedry Historii Wychowania powiększają obszar zainteresowań badawczych i podejmują rozległe inicjatywy naukowe.

Stąd też Katedra Historii Wychowania jako jednostka organizacyjna Wydziału Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku prowadzi działania będące integralną częścią badań naukowych Wydziału, który jest w północno-wschodniej Polsce ośrodkiem międzynarodowych badań porównawczych związanych z Polskim Pograniczem, kształcącym w duchu przenikania i uzupełniania się kultur graniczących ze sobą regionów, uczącym dialogu, uznania i kultywowania tradycji.

Generalnie, prace badawcze Katedry Historii Wychowania mieszczą się w kręgu historii wychowania i pedagogiki społecznej.

Dzięki pasji poznawczej Pracowników Katedry, ich krytycznej postawie wobec wątpliwych twierdzeń i teorii, a także stałemu konfrontowaniu spetryfikowanych faktów i poglądów z dotąd niewyzyskanymi materiałami źródłowymi – przyczyniają się do wzbogacenia wiedzy, z zachowaniem bezstronności i obiektywizmu naukowego, a nierzadko wypełniają lukę w dotychczasowych badaniach historyczno-oświatowych i społecznych. Z wielką dbałością o rzetelność badawczą podejmują analizy dotyczące etosu wychowawczego w dziejach narodu polskiego (od X do XX wieku), edukacji kobiet w XIX stuleciu, kierunków wychowania i rozwoju szkolnictwa w Drugiej Rzeczypospolitej ze szczególnym uwzględnieniem szkolnictwa prywatnego i oświaty mniejszości narodowych, inicjatywy promujące godność człowieka, związane z krystalizowaniem się społecznej świadomości i rozwoju kultury Polski niepodległej oraz niezłomną walką przeciwko degradacji umysłowej i kulturalnej młodego pokolenia Polaków.

Białostoccy historycy wychowania znani są jako specjaliści „nasycający wiedzę wynikami” z zakresu pedagogiki i oświaty będącej „m.in. na usługach PRL-owskiego reżimu”. Cenione są też pionierskie opracowania dokumentujące walkę z ideologizacją życia społecznego, prowadzoną przez młodzież szkolną „drugiej konspiracji” i Żołnierzy Wyklętych – mężczyźni i kobiety, które wykazały przykładowe umiłowanie własnego kraju i przyczyniły się do jego umocnienia oraz zapewnienia bezpieczeństwa i godziwej egzystencji Polaków.

Przyjmując w badaniach ścisłą zależność form życia politycznego narodu, jego charakteru jako swoistej zbiorowości, Pracownicy Katedry Historii Wychowania podejmują też unikatowe badania z zakresu szkolnictwa na ziemiach Polski Północno-Wschodniej w okresie zaborów. Poza tym niewyczerpanym źródłem inspiracji badawczych są polskie tradycje oświatowe oraz ideały i wzory osobowe ważne dla zachowania dziedzictwa narodowego. Szczególnie rozległe inicjatywy naukowe związane są z analizą myśli pedagogicznej i rozwojem oświaty w Drugiej Rzeczypospolitej, jak też dotyczące ideałów i wzorów osobowych ważnych dla zachowania dziedzictwa narodowego. Taka refleksja jest skutecznym sposobem kształtowania własnej tożsamości i przeciwstawienia się unifikacji kulturowej.

W kręgu zainteresowań badawczych naszego zespołu historyków wychowania znajdują się też zagadnienia dotyczące: dziejów oświaty w regionie, historii instytucji dobroczynnych, systemu prewencyjnego ks. Jana Bosko i działalności edukacyjnej Towarzystwa Salezjańskiego. Badania historyczno-pedagogiczne w regionie uwzględniają jego specyfikę, stąd też podejmowane są między innymi kwestie etniczne, religijne, narodowe i kulturowe mniejszości białoruskiej, karaimejskiej, tatarskiej, ukraińskiej i żydowskiej.

Pracownicy Katedry Historii Wychowania stale poszerzają obszar swoich zainteresowań badawczych. Nowe pola poszukiwań naukowych dotyczą analizy biograficznej historyków wychowania, pedagogów i świadków historii, a także kultury edukacji akademickiej.

Prowadzimy badania terenowe, kwerendy zagraniczne na Białorusi (w Brześciu, Pińsku, Grodnie), na Litwie (w Wilnie), w Centralnym Rosyjskim Archiwum Historycznym w Sankt Petersburgu, a także Bibliotheque Nationale de France i w Bibliotece Polskiej w Paryżu oraz Instytucie i Muzeum gen. Sikorskiego w Londynie.

I tak na przykład prof. UwB, dr hab. Urszula Wróblewska koncentruje się na tematyce związanej z działalnością kulturalno-oświato-

wą Karaimów w Drugiej Rzeczypospolitej, która stanowi jej dorobek habilitacyjny. W kręgu zainteresowań naukowych oprócz oświaty mniejszości pochodzenia tureckiego (tatarskiej i karaimejskiej) tego okres, znajdują się: działalność Polskiego Komitetu Opieki nad Dzieckiem, dzieciństwo w kontekście sytuacji oświatowej i społecznej XX wieku, przemiany uroczystości szkolnych, edukacja muzealna.

Zainteresowania naukowe dr Joanny Dąbrowskiej koncentrują się wokół tematyki związanej z dziejami rodziny polskiej jako środowiska wychowawczego i problemami edukacji kobiet w XIX wieku. Badaczka przeprowadziła pogłębione analizy dotyczące udziału kobiet w różnych sferach życia, ich działalności pedagogiczno-społecznej, formowania indywidualności intelektualnej na przykładzie Klementyny Hoffmanowej. Prowadzi też badania dotyczące środowiska pedagogów warszawskich w drugiej połowie XX wieku oraz utworzenia i funkcjonowania Filii Uniwersytetu Warszawskiego w Białymstoku w latach 1968–1997 oraz badania biograficzne, koncentrując się na życiu i dorobku naukowym prof. Ryszarda Wroczyńskiego jako historyka wychowania.

Zainteresowania naukowe dr Agnieszki Suplickiej koncentrują się wokół szkolnictwa XX wieku. Szczególnie interesuje się oświatą i wychowaniem w Drugiej Rzeczypospolitej, zwłaszcza szkolnictwem na Białostocczyźnie. W jej dorobku naukowym poświęconym dziejom oświaty i wychowania, szczególne miejsce zajmują publikacje dotyczące szkolnictwa prywatnego, szkół mniejszości żydowskiej, kształcenia nauczycieli oraz zagadnienia wychowania fizycznego.

Natomiast dr Łukasz Kalisz skupia się głównie na działalności wychowawczej oraz historii Towarzystwa św. Franciszka Salezego pracującego w oparciu o system prewencyjny ks. Jana Bosko. Prowadzi systematyczne kwerendy archiwalne i badania terenowe na Litwie i Białorusi, chroniąc pamięć o szkołach i instytucjach salezjańskich, które istniały w Drugiej Rzeczypospolitej i należały do Okręgu Szkolnego Wileńskiego. Dodatkowo zajmuje się polityką oświatową i socjalną państwa polskiego okresu międzywojennego, a także historią kształcenia teologicznego w Diecezji i Archidiecezji Białostockiej. Jego praca doktorska, zatytułowana: *Szkoły Salezjańskie w Okręgu Szkolnym Wileńskim w okresie II Rzeczypospolitej*, została wyróżniona na międzynarodowym konkursie naukowym ogłoszonym przez Zarząd Stowarzyszenia Naukowców Polaków Litwy.

Generalnie, cechami wyróżniającymi badania Pracowników Katedry Historii Wychowania Wydziału Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku, w porównaniu z ogólnopolskimi badaniami historyczno-pedagogicznymi, są: sprzyjające położenie geopolityczne, struktura etniczna, dostęp do źródeł archiwalnych wschodnich oraz luki badawcze w opracowaniach regionalnych.

Należy też podkreślić, że podstawą prowadzonych badań jest humanistyczny szacunek dla człowieka i jego rozwoju, zgodny z pryncypiami łacińskiej cywilizacji, opartej na pojęciach personalizmu i chrześcijańskiej koncepcji miłości. Uznajemy bowiem, że takie badania, a także wychowanie, które rodzi się z ducha miłości służy wsparciu jednostki w dążeniu do człowieczeństwa.

2.

MY I NASZA HISTORIA...
ZAPISANA W PAMIĘCI

*Rozumny wychowawca musi przede wszystkim
poznać siebie i być sobą,
a następnie poznać i znać dzieci.*

Janusz Korczak



Agnieszka Suplicka

ORCID: 0000-0002-7107-0327

DOI: 10.15290/dhmgz.01.2021.03

Podwójny Jubileusz – reminiscencje utrwalone w pamięci

Double Jubilee – reminiscences preserved in memory

STRESZCZENIE: Celem artykułu jest ukazanie aktywności naukowej i społecznej Profesor dr hab. Elwiry J. Kryńskiej Kierownika Katedry Historii i Teorii Wychowania z okazji Jubileuszu 40-lecia pracy uniwersyteckiej. W części zasadniczej przedstawiona została sylwetka Profesor dr hab. Elwiry J. Kryńskiej, awanse naukowe i zawodowe w perspektywie Jubileuszu 40-lecia Katedry Historii Wychowania. Zostały także zamieszczone podziękowania wyrażone w imieniu doktorantów i pracowników. Treść osadzona jest na osobistych wspomnieniach pracy akademickiej autorki.

SŁOWA KLUCZOWE: jubileusz, Katedra Historii i Teorii Wychowania, wspomnienia, Elwira J. Kryńska

ABSTRACT: The aim of the article is to present the scientific and social activity of prof. Elwira J. Kryńska, head of the Department of History and Theory of Education on the occasion of the 40th anniversary of university work. The main part presents the profile of prof. Elwira J. Kryńska, her scientific and professional achievements in the perspective of the 40th anniversary of the Department of the History of Education. Acknowledgments on behalf of PhD students and employees were also included. The content is based on the personal memories of the academic work of the author.

KEYWORDS: jubilee, Department of History and Theory of Education, memories, Elwira J. Kryńska

Spotkał nas niezwykle zaszczyt świętowania Jubileuszu 40-lecia Katedry Historii i Teorii Wychowania, ale również Jubileuszu 40-lecia pracy naukowej Profesor Elwiry Jolanty Kryńskiej. To wydarzenie jest więc okazją do radości oraz wyrażenia chociaż w kilku zdaniach uznania i podziękowania Profesor dr hab. Elwirze Jolancie Kryńskiej za wspólne lata pracy, za podejmowane razem działania, które budowały klimat do naukowych, zawodowych, a też osobistych przemyśleń i refleksji.

Karierę zawodową Elwiry J. Kryńskiej zapoczątkowały studia na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Filii Uniwersytetu Warszawskiego, które zdecydowały o na dalszej drodze naukowej przyszłej Profesor. Pracę na Wydziale rozpoczęła w 1980 roku w Zakładzie Pedagogiki Społecznej. Od 1983 roku jest związana z Zakładem Historii Wychowania, a od 2002 kieruje pracą i nadzoruje jego działalność. W 2013 roku objęła stanowisko kierownika Katedry Historii Wychowania. Dnia 1 lutego 2014 roku zgodnie z postanowieniem Senatu Uniwersytetu w Białymstoku została mianowana na stanowisko profesora zwyczajnego¹.

Warto nadmienić, iż zainteresowania naukowe i poszukiwania badawcze Profesor Elwira J. Kryńska, której Jubileusz pracy naukowej pokrywa się z Jubileuszem działalności Katedry, dotyczą najnowszych dziejów oświaty i wychowania: okresu Drugiej Rzeczypospolitej, czasów II wojny światowej i okupacji Polski oraz pierwszych lat istnienia Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej. Uczona w swoich badaniach wzorowała się na wybitnym historyku wychowania Profesorze Stanisławie Mauersbergu². To pod jego opieką doskonalila swój warsztat pracy

¹ E.J. Kryńska (red.), *Utrwalić chwilę. XXX-lecie Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku 1977–2007*, Białystok 2007.

² Eadem, *Mądrość, wiedza, dobro i serce – Stanisław Mauersberg (1924–2012)* „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2012, nr 3-4, s. 18-21; Eadem, *Stanisław Mauersberg (1924–2012)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2014, nr 1-2, s. 176-187; J. Kulbaka, *Sprawozdanie z Symposium naukowo-metodycznego poświęconego pamięci prof. zw. dr. hab. Stanisława Mauersberga zorganizowanego przez Zakład Historii Wychowania Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku*, „Biuletyn Historii Wychowania” 2019, nr 30, s. 194-197; M. Walczak, *Życie, działalność pedagogiczna i naukowa profesora Stanisława Witolda Mauersberga (1924–2012)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2012, nr 3-4, s. 7-10.

naukowej i pasję do poszukiwań badawczych w ramach historii wychowania.

Od 2002 roku, od momentu objęcia funkcji Kierownika Zakładu Historii Wychowania przez Profesor Elwirę Jolanę 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 oświatowych. 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”³.

Zespół historyków wychowania kierowany przez Profesor Kryńską ma bogaty dorobek naukowy, bazujący na badaniach regionalnych, biograficznych, terenowych, oparty na międzynarodowych i krajowych kwerendach, działalności popularyzatorskiej i podejmowanych inicjatywach organizacyjnych. Niewątpliwie działalność naukowa, organizacyjna i dydaktyczna zespołu pod kierunkiem Profesor E.J. Kryńskiej przyczyniła się do rozwoju historii wychowania jako subdyscypliny pedagogiki i może być nazwana mianem białostockiej szkoły historii wychowania⁴. W Katedrze Historii Wychowania przez 40 lat działalności zrealizowano wiele inicjatyw naukowych, takich jak: granty Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Narodowego Centrum Nauki, staże naukowe i projekty badawcze.

Należy także zwrócić uwagę na niezwykle imponujący i twórczy dorobek naukowo-badawczy Pani Profesor. Cechuje go głęboka refleksja historyczna, która w naturalny sposób łączona jest z problematyką badań pedagogicznych. Na dorobek ten składają się monografie

³ Zakład Historii Wychowania, [w:] *Utrwalić chwile...*, s. 84-105.

⁴ Ł. Kalisz, *Między godnością a zniewoleniem. Naukowa refleksja na temat dziecka w perspektywie historycznej w jubileuszu czterdziestolecia białostockiej szkoły historii wychowania*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” 2020, nr 2 (11), s. 283-290.

autorskie i współautorskie, liczne artykuły i rozprawy. Obejmuje on około dwieście publikacji⁵.

Nie sposób wymienić w tym miejscu wszystkich tytułów, ale warto zwrócić uwagę, iż od wielu lat Pani Profesor współpracuje z wieloma redakcjami czasopism naukowych i jest recenzentem wydawniczym w periodykach naukowych, takich jak: między innymi „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, „Przegląd Pedagogiczny”, „Rocznik Pedagogiczny”, „Pedagogika Szkoły Wyższej”, „Civitas et lex”, „Kultura i Edukacja”,

⁵ Do publikacji zwartych należą: E.J. Kryńska, S.W. Mauersberg, *Indoktrynacja młodzieży szkolnej w latach 1945–1956*, Białystok 2003 (Autorzy otrzymali Nagrodę Naukową im. Władysława Spasowskiego w dziedzinie pedagogiki przyznawaną przez Wydział Nauk Społecznych PAN w Warszawie w 2006 roku); E.J. Kryńska, *Specyfika oświatowego ruchu oporu w województwie białostockim w latach II wojny światowej*, Białystok 2010; Eadem, *Polski Biały Krzyż (1918–1961)*, wyd. II poprawione, zmienione i rozszerzone, Białystok 2012; Eadem, *Skazane za patriotyzm. „Druga konspiracja” na Białostocczyźnie*, Białystok 2012; E.J. Kryńska, A. Suplicka, U. Wróblewska, *Dzieje oświaty w regionie – województwo białostockie (1919–1939)*, Warszawa 2018; Książki pod redakcją: E.J. Kryńska (red.), *Funkcja prywatnych szkół średnich w Drugiej Rzeczypospolitej (1918–1939)*, Białystok 2004; E.J. Kryńska (red.), *Terror i konspiracja. Młodzież wobec indoktrynacji komunistycznej 1945–1956*, Białystok 2004; E.J. Kryńska (red.), *Staropolski etos wychowania*, Białystok 2006; E.J. Kryńska (red.), *Ideale wychowawcze i wzory osobowe narodu polskiego w XIX i XX wieku*, t. 1, t. 2, Białystok 2006; E.J. Kryńska (red.), *Utrwalić chwile...; Pedagogiczne konteksty doskonalenia zawodowego strażaków Państwowej Straży Pożarnej*, Białystok 2010; E.J. Kryńska (red.), *USUS EST OPTIMUS MAGISTER – Praktyka jest najlepszym nauczycielem. Warsztaty merytoryczno-metodyczne*, Białystok 2011; E.J. Kryńska, A. Skreczko (red.), *Wychowanie – ale jakie?*, Białystok 2007; J. Nikitorowicz, R. Piwowarski, E.J. Kryńska, B. Dudel, M. Głokowska-Sołdatow, A. Kienig, K. Śmietalo, J. Kupka, A. Szarkowska, U. Wróblewska (red.), *Wyrównywanie szans edukacyjnych polskiej wsi. Internetowe centra edukacyjno-oświatowe na wsi*, Białystok 2008; E.J. Kryńska, J. Dąbrowska, A. Szarkowska, U. Wróblewska (red.), *Patriotyzm a wychowanie*, Białystok 2009; 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; E.J. Kryńska, A. Suplicka, U. Wróblewska (red.), *Dziecko w historii. Wątek Korczakowski*, Białystok 2013; E.J. Kryńska, M. Głokowska-Sołdatow (red.), *Komisja Edukacji Narodowej w perspektywie XXI wieku. W 240. Rocznice utworzenia*, Białystok 2014; E.J. Kryńska, A. Suplicka, U. Wróblewska (red.), *Dziecko w historii – w kręgu kultury chrześcijańskiej*, Białystok 2017; E.J. Kryńska, A. Suplicka, Ł. Kalisz (red.), *Dziecko w historii – sytuacja dziecka w odrodzonym państwie polskim*, Białystok 2020.

„Przegląd Badań Edukacyjnych”, „Biuletyn Historii Wychowania”. Uczestniczy w pracach Ogólnopolskiego Towarzystwa Historii Edukacji i Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego.

Myślą przewodnią realizowanych przez Profesor zamierzeń naukowych było wskazanie na działania wychowawcze kształtujące pokolenia zdolne „przyszłość uchwycić w nasze ręce”⁶. W ciągu czterdziestu lat pracy na Uniwersytecie w Białymstoku Profesor szczególnie dbała o przekaz pokoleniowy. Prowadziła seminaria doktorskie związane z dziejami oświaty i wychowania w XX wieku. Wielokrotnie pełniła funkcje promotora i recenzenta rozpraw doktorskich, recenzowała dorobek naukowy w procedurach habilitacyjnych oraz w postępowaniach o tytuł profesora. Pani Kierownik nieustannie podejmuje działania i wspomaga rozwój naukowy również młodych adeptów nauki. Wypromowała prawie pół tysiąca magistrantów i 6 doktorów. Wśród wypromowanych doktorów jest wielu pracowników naukowych Wydziału Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku: prof. UwB dr hab. Urszula Wróblewska, dr hab. Anna Józefowicz, dr Agata Samsel, dr Agnieszka Suplicka i dr Łukasz Kalisz. Awanse naukowe Pracowników Zakładu Historii Wychowania i dalszy rozwój jednostki nie byłyby możliwe bez takiej aktywności naukowej jej Kierownika.

Profesor z powodzeniem łączy pracę naukową z innymi wyzwaniami. Aktywnie angażuje się w prace organizacyjne i administracyjne, w których uzyskuje społeczne zaufanie. Przejawem uznania ze strony środowiska akademickiego Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku było wybranie Pani Profesor w 2005 roku na stanowisko Dziekana Wydziału, które piastowała przez dwie kadencje do 2012 roku. Kierując ówczesnym Wydziałem Pedagogiki i Psychologii zainicjowała wiele znaczących działań i przyczyniła się do jego rozwoju⁷. Warto przypomnieć, że między innymi jako Dziekan od roku 2005/2006 rozpoczęła prace nad dostosowaniem procesu dydaktycznego Wydziału Pedagogiki i Psychologii do wymagań procesu bolońskiego i Ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym z dnia 27 lipca 2005 r. W efekcie w roku akademickim 2007/2008 uruchomiono

⁶ Cyt. za A. Peccei, *Przyszłość jest w naszych rękach*, Warszawa 1987.

⁷ *Wydział Pedagogiki i Psychologii – wczoraj i dziś*, [w:] *Utrwalić chwile...*, s. 21-238; *Zmiany strukturalno-organizacyjne i administracyjne*, [w:] *Utrwalić chwile...*, s. 24-309.

studia pierwszego i drugiego stopnia, powołano nowe kierunki studiów – praca socjalna – I stopień, polityka społeczna – II stopień, kulturoznawstwo, wspólnie z Wydziałem Filologicznym oraz specjalności. Z charakterystyczną dla siebie energią, precyzją i dokładnością dołożyła starań, by podnieść standardy warunków lokalowych, dokonać modernizacji sal dydaktycznych, a także – co warto podkreślić – przyczyniła się do budowy przestronnej, nowoczesnej auli dydaktyczno-widowskiej Wydziału.

Profesor nieustannie inicjowała i wspierała różnorodne działania naukowe i kulturalne dające szansę rozwoju zawodowego pracowników naukowo-dydaktycznych i studentów ówczesnego Wydziału Pedagogiki i Psychologii⁸. W znacznej mierze zwróciła uwagę na bazę źródłową i dlatego zadbała o powiększenie zasobów czytelniczych Biblioteki Wydziału.

W latach 2004–2016 pełniła funkcję Pełnomocnika Rektora ds. Centrum Edukacji Nauczycieli Uniwersytetu w Białymstoku (od 27 listopada 2013 roku Centrum Edukacji Ustawicznej). Od 2008 roku jest członkiem Senackiej Komisji Prawno-Statutowej UwB. W latach 2012–2016 była członkiem Komisji ds. nauczania Polaków na Wschodzie, Odwoławczej Komisji ds. Oceny Nauczycieli Akademickich. Była koordynatorem wielu projektów, między innymi należy wymienić: studia podyplomowe przygotowujące do wykonywania zawodu nauczyciela przedmiotów zawodowych; Nauczyciel XXI wieku; Usus est optimus magister – praktyka jest najlepszym nauczycielem; współdziałała w realizacji projektu: Rozwój przez kompetencje; była podwykonawcą projektu: Studia Podyplomowe Pedagogiczne realizowane dla pracowników Państwowej Straży Pożarnej województwa podlaskiego⁹.

Do organizacyjnych osiągnięć Profesor Kryńskiej należą także konferencje, sesje i seminaria naukowe, ale też wystawy dokumentu-

⁸ M. Sobecki, A. Korzeniecka-Bondar (red.), *Temporamutandur et nosmutamur in illis... XL lat Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku. Dekada 2008–2017*, Białystok 2017.

⁹ Koordynator projektu: Studia podyplomowe przygotowujące do wykonywania zawodu nauczyciela przedmiotów zawodowych – współfinansowany ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Priorytet: III Wysoka jakość systemu oświaty Działanie 3.3 Poprawa jakości kształcenia Poddziałanie 3.3.2 „Efektywny system kształcenia i doskonalenia nauczycieli”. Okres realizacji projektu 01.11.2008

jące ważne wydarzenia historyczno-oświatowe. Była koordynatorem naukowym, przewodniczącym, moderatorem i referentem wielu konferencji, seminariów i sympozjów naukowych.

Dokonania i aktywność Profesor zaowocowały licznymi odznaczeniami, nagrodami i wyróżnieniami. Otrzymała Srebrny i Złoty Krzyż Zasługi, Medal Komisji Edukacji Narodowej, Medal 70-lecia Tajnej Organizacji Nauczania, Srebrny Medal „Za zasługi dla Pożarnictwa” oraz Medal Uniwersytetu w Białymstoku. Została również uhonorowana nagrodą naukową Polskiej Akademii Nauk.

Nie sposób w biografii Profesor nie wspomnieć o jej życiu prywatnym i rodzinie. Od urodzenia mieszka w Białymstoku. Wspólnie z mężem Józefem i synem Marcinem tworzą zharmonizowaną i żytą emocjonalnie rodzinę. Profesor jest bardzo dumna z męża i syna, których łączy wspólna pasja muzykowania. Mąż był wieloletnim muzykiem Opery i Filharmonii Białostockiej a syn jest absolwentem Uniwersytetu Muzycznego w Białymstoku oraz Wydziału Prawa UwB.

do 31.01.2011 r.; – koordynator projektu: Nauczyciel XXI wieku. Współfinansowany przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Priorytet III „Wysoka jakość systemu oświaty”, Działanie 3.3 „Poprawa jakości kształcenia”, Poddziałanie 3.3.2 „Efektywny system kształcenia i doskonalenia nauczycieli – projekty konkursowe”. Okres realizacji projektu 01.09.2009 do 30.09.2012 r. – współudział w realizacji projektu: Rozwój przez kompetencje - współfinansowany jest ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Priorytet III „Wysoka jakość systemu oświaty”, Działanie 3.3 „Poprawa jakości kształcenia”, Poddziałanie 3.3.4 „Modernizacja treści i metod kształcenia-projekty konkursowe”. Okres realizacji projektu 01.10.2009 do 31.08.2012 r.; – koordynator projektu: Usus est optimus magister – praktyka jest najlepszym nauczycielem – współfinansowany jest ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Priorytet III „Wysoka jakość systemu oświaty”, Działanie 3.3 „Poprawa jakości kształcenia”, Poddziałanie 3.3.4 „Modernizacja treści i metod kształcenia-projekty konkursowe. Okres realizacji projektu 01.08.2010 do 31.12.2014 r. – podwykonawca projektu: Studia Podyplomowe Pedagogiczne realizowane dla pracowników Państwowej Straży Pożarnej województwa podlaskiego – głównym założeniem Projektu Kształcenie bez granic: było podniesienie wiedzy i umiejętności pracowników administracji publicznej w celu wzmocnienia społeczeństwa obywatelskiego. Projekt finansowany był ze środków Norweskiego Mechanizmu Finansowego i Mechanizmu Finansowego Europejskiego Obszaru Gospodarczego. Projekt realizowano od 18.11.2009 do 30.11.2010 r.

Profesor z radością twierdzi, że jej mąż umie zagrać chyba na każdym instrumencie i jest najlepszym tancerzem. Związana uczuciowo z rodziną jest zaaferowana jej losem, nie tylko w chwilach radosnych, ale zwłaszcza wówczas, kiedy jej najbliżsi doświadczają problemów i choroby. Szczególnie jako matka cieszy się z sukcesów i osiągnięć syna. To właśnie jego występ *Spotkania przy fortepianie* uświetnił artystycznie Jubileusz z okazji 40-lecia Katedry/Zakładu Historii Wychowania. Profesor mawia, że ma też drugą rodzinę – jesteśmy nią my – pracownicy Katedry.

Podwójny Jubileusz skłania do refleksji i osobistych wspomnień. W tym miejscu i czasie zastanawiam się, czy znam panią profesor. Byłoby samochwalstwem stwierdzenie, że tak. Pani Profesor ma niezwykle bogatą osobowość i duszę otwartą na piękno. Jest stale gotowa do podejmowania nowych zadań i inicjatyw, do których zawsze jest solidnie, precyzyjnie przygotowana. Pełna taktu, spokoju i ciepłego uśmiechu, pomimo że jest zodiakalnym bykiem, a więc osobą bardzo zdecydowaną i ambitną, charakteryzuje się niezwykle umiejętnością planowania oraz cierpliwością. Upór i konsekwencja to cechy wyróżniające byki¹⁰, może dzięki temu nasza Profesor nie poprzestaje na marzeniach, a zawsze w każdej sytuacji znajduje siły i środki, by realizować wciąż nowe zamierzenia, plany, a i ogromne przedsięwzięcia, jakim jest chociażby obecna międzynarodowa konferencja.

Pani Profesor ma dość niespotykane imię. Pozwolę więc na jego krótką analizę etymologiczną. Chociaż nie jest do końca wyjaśniona, przypuszczalnie pochodzi od mauretańskiego słowa (dialekt arabsko-hiszpański) El-mira, czyli księżna lub dostojna pani¹¹. Wyjaśniałoby to być może fakt, dlaczego Pani Profesor stroni od spodni i lubuje się w pantoflach na wysokim obcasie. Osoba o tym imieniu to kobieta inteligentna i błyskotliwa, ciesząca się autoryte-

¹⁰ W. Józwiak, *Znaki Zodiaku i Ich Władcy*, Białystok 2004; A. Collins, *Dwanaście znaków zodiaku cechy charakteru*, Wrocław 1997. Znane osoby spod znaku byka to między innymi: Królowa Wiktoria, William Szekspir, Fred Aster, królowa Elżbieta II, Henryk Sienkiewicz, Katarzyna II, Salvador Dali, Zygmunt Freud.

¹¹ Według najnowszych publikacji naukowych imię to wywodzi się z języka arabskiego, a przedostało się do Polski za pośrednictwem języka hiszpańskiego. Por. B. Kupis, *Nasze imiona*, Warszawa 1991, s. 90; *Słownik imion*, oprac. W. Janowska, A. Skarbek, B. Zbijowska, J. Zbiniowska, wyd. 2 popr., Wrocław–Warszawa–Kraków 1991, s. 82.

tem, mająca silną osobowość i wolę walki, co ułatwia radzenie sobie z problemami, ale też konsekwentne zmierzanie do obranych celów. Na co dzień jest osobą bardzo wymagająca przede wszystkim od siebie, ale i od swoich podopiecznych. Dzięki temu umiejętnie kieruje naszym zespołem i wciąż wyznacza nowe cele, zadania i po mistrzowsku wskazuje drogę.

Panią Profesor miałam okazję poznać jeszcze w ubiegłym stuleciu. Byłam wówczas na czwartym roku studiów, kiedy to pod jej kierunkiem pisałam, a później obroniłam pracę magisterską. Wiedziona ambicją i potrzebą poszukiwania prawdy naukowej i osobistego rozwoju po trzech latach od zakończenia studiów wróciłam na uczelnię. Jako asystent weszłam do wspólnoty ludzi, którzy tworzą współczesną naukę. I tu właśnie pod skrzydłami Pani Profesor, która rozbudziła we mnie pasję badawczą, rozpoczęłam wspólną, wieloodcinkową naukową przygodę w Zakładzie Historii Wychowania, przygodę, która trwa do dziś.

Z okazji przypadającego Jubileuszu w imieniu wypromowanych przez Panią Profesor doktorów pragnę wyrazić wdzięczność i podziękowanie. Za każdym bowiem doktoratem kryją się długie miesiące ciężkiej, mozolnej pracy nie tylko samego beneficjenta, ale też oddanego mu promotora. Niewątpliwie był to wyteżony czas pracy, ale też krytycznego, konstruktywnego spojrzenia na siebie samego. Bez okazanej nam wyrozumiałości, budującej motywacji, otuchy w chwilach zwątpienia nasz sukces nie byłby możliwy.

W imieniu Pracowników Zakładu Historii Wychowania pragnę podziękować Pani Profesor za wszystkie lata wyteżonej pracy, za przychylność i nieustanną pomoc, za życzliwość, której możemy doświadczać na każdym kroku, za budowanie w nas ambicji i wiary w siebie, bez której trudno byłoby podejmować ambitne cele, za wiarę w naszą wyobraźnię i w intuicję. Za pomoc w rozwoju naukowym i uzyskiwaniu stopni naukowych, które z jednej strony, przynoszą ogromny zaszczyt i wyróżnienie, z drugiej, odpowiedzialność za przyszłość nauki. Praca naukowa nie jest i nigdy nie powinna być jedynie zawodem. Jest misją, a powinnością nauki jest poszerzanie horyzontów wiedzy, stawianie pytań, szukanie odpowiedzi ku lepszemu zrozumieniu otaczającego nas świata. Dzięki niej dostrzegamy potrzebę samokształcenia, rozwoju i samorealizacji. Również w imieniu Pracowników Katedry Historii i Teorii Wychowania proszę o przyjęcie wraz z najserdeczniejszymi gratulacjami, najlepszych życzeń, zdrowia, dalszych sukcesów, satysfakcji i pomyślności w sferze zawodowej, jak i w życiu osobistym.

Żywimy nadzieję, że pozytywne wspomnienia tych przeżytych razem lat pozostaną w nas na zawsze, że nasze sukcesy są i będą powodem do dumy Pani Profesor, a ten Jubileusz będzie krótką, ale dostojną chwilą refleksji, z nastrojową nutą inspirującą do wspomnień. Niech będzie również okazją do nabrania wiatru w żagle przed kolejnymi ambitnymi wyzwaniami i dalszymi przedsięwzięciami naukowymi.

Łukasz Kalisz

ORCID: 0000-0001-8217-2954

DOI: 10.15290/dhmgz.01.2021.04

Jubileusz 40-lecia pracy naukowej Kierownika Katedry i białostockiego zespołu historyków wychowania

The 40th anniversary of the scientific work of the Head of the Department and the team of historians of education in Białystok

STRESZCZENIE: Artykuł jest bezpośrednio związany z obchodami Jubileuszu 40-lecia Katedry/Zakładu Historii Wychowania, jaki odbył się w dniach 24–25 maja 2021 roku. Autor przedstawia przemówienia, gratulacje i listy, jakie napłynęły do Pani Profesor Elwiry J. Kryńskiej – Kierownika Katedry. Bazą źródłową artykułu są wypowiedzi przedstawicieli władz, licznych profesorów i gości Międzynarodowej Konferencji „Dziecko w historii – między godnością a zniewoleniem”, których autor był bezpośrednim świadkiem.

SŁOWA KLUCZOWE: jubileusz, profesor Elwira J. Kryńska, Katedra Historii Wychowania

ABSTRACT: The article is directly related to the 40th anniversary of the Department of the History of Education, which took place on May 24–25, 2021. In the article, the author presents the speeches, congratulations and letters received by Professor Elwira J. Kryńska – the Head of the Department. The source database of the article consists of statements by representatives of the authorities, numerous professors and guests of the International Conference „Child in history – dignity and restrictions”, of which the author was a direct witness.

KEYWORDS: jubilee, professor Elwira J. Kryńska, Academic Department History of Education

Katedra Historii i Teorii Wychowania Wydziału Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku, w ramach której już od ponad 40 lat istnieje Zakład Historii Wychowania ma za sobą wiele sukcesów naukowych, organizacyjnych i dydaktycznych. Jubileusz pracy Katedry zbiega się z Jubileuszem 40-lecia pracy zawodowej Profesor dr hab. Elwiry J. Kryńskiej, która całe swoje życie zawodowe związana była z tą jednostką naukową, poznając ją na wszystkich szczeblach awansu naukowego, a także pełniąc liczne funkcje organizacyjne: Kierowniczka Zakładu i Katedry, Pełnomocnika Rektora ds. Centrum Edukacji Nauczycieli, Senatora UwB, Dziekana Wydziału Pedagogiki i Psychologii przez dwie kadencje (w latach 2005–2012).

Oddawana do rąk Czytelników monografia jest pokłosiem Międzynarodowej Konferencji Naukowej „Dziecko w historii – między godnością a zniewoleniem”¹, podczas której reprezentanci władz, zaproszeni goście oraz prelegenci mieli okazję do złożenia gratulacji Jubilatowi: Kierownikowi i Pracownikom Katedry. Bogaty dorobek naukowy białostockich historyków wychowania kierowanych przez Panią Profesor dr hab. Elwirę J. Kryńską został doceniony i zauważony w macierzystej uczelni oraz lokalnej społeczności, a także wśród profesorów reprezentujących ogólnopolskie i zagraniczne jednostki naukowe.

Swoje uznanie w imieniu Kolegium Dziekańskiego i całej społeczności akademickiej wyraził obecny na konferencji Dziekan Wydziału Nauk o Edukacji UwB, który docenił wkład Profesor Elwiry J. Kryńskiej w rozwój białostockiej pedagogiki. Profesor dr hab. Mirosław Sobiecki przejął funkcję Dziekana Wydziału w 2012 roku i świadomy spuścizny, jaką zostawiła po sobie Jubilatka, okazał wdzięczność za

budowanie drogi do osiągnięcia pełnego akademickiego statusu (...)
W swojej aktywności naukowej Pani Profesor dała wyraz wrażliwości na losy pojedynczego człowieka i zbiorowości, zwłaszcza w najbardziej dramatycznych momentach dziejowych...

¹ O przebiegu konferencji i jej głównych założeniach piszą m.in.: A. Suplicka, *Sprawozdanie z Międzynarodowej Konferencji Naukowej Dziecko w historii – między godnością a zniewoleniem, Białystok, 24-25 maja 2021 roku*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2021, nr 1-2, s. 151-155; Ł. Kalisz, *Między godnością a zniewoleniem. Naukowa refleksja na temat dziecka w perspektywie historycznej w jubileuszu czterdziestolecia białostockiej szkoły historii wychowania*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” 2020, t. 2, nr 11, s. 283-290.

Niewątpliwie opisywana Katedra ma znaczący wkład w rozwój dyscypliny naukowej, jaką jest pedagogika, co zauważył Prof. dr hab. Jerzy Nikitorowicz (Rektor Uniwersytetu w Białymstoku w latach 2005–2012 i Dziekan Wydziału Pedagogiki i Psychologii UwB w latach 1993–2005²)

(...) Gratuluję dojrzałości, która pozwala na aktywne, twórcze, autonomiczne i w pełni odpowiedzialne działanie na rzecz rozwoju naszej dyscypliny i dziedziny nauk społecznych i humanistycznych. Uprawiana przez Pana Profesora Franciszka Januszka i przez Panią Profesor Elwirę Kryńską historia wychowania buduje naszą tożsamość kulturową i indywidualną na pamięci, motywuje do odwoływania się do niej, aby nie zatracić człowieczeństwa i kształtować je w wolności i odpowiedzialności.

Pan Profesor odniósł się także do przeżywanego Jubileuszu w kontekście trzech słów: „dostojeństwa” (Jubileuszu i Osoby Pani Profesor E.J. Kryńskiej), „przyjaźni” oraz „pamięci”.

Z kolei Kierownik Zakładu Dydaktyki Ogólnej UwB dr hab. Anna Karpńska, prof. UwB w liście gratulacyjnym napisała:

(...) z uznaniem i podziwem odnosimy się do kompetencji, profesjonalizmu, oddania i zaangażowania Pani Profesor, Jej wieloletnich, wielokierunkowych i wartościowych działań i dokonań na rzecz nauki i środowiska akademickiego...

Ciepłe słowa do Pani Profesor Elwiry J. Kryńskiej w imieniu całego zespołu administracji Wydziału Nauk o Edukacji skierowała Kierownik Dziekanatu – mgr Jolanta Kotyńska. Wyraziła ona swoje uznanie dla

rozwoju i osiągnięć pracowników Katedry i Zakładu pod kierunkiem Pani Profesor. Jednocześnie mamy nadzieję, że wsparcie okazywane przez pracowników administracji wniosło maleńką cegiełkę w funkcjonowanie Katedry i Zakładu. Z całego serca życzymy dalszych sukcesów zawodowych i osobistych.

² J. Nikitorowicz i in. (red.), *X lat Uniwersytetu w Białymstoku 1997–2007*, Białystok 2008, s. 208-210.

Wśród licznych przemówień nie mogło zabraknąć także podziękowań i gratulacji złożonych przez bezpośrednich współpracowników Pani Profesor. Niewątpliwie Profesor Elwira J. Kryńska zgromadziła wokół siebie różne osobowości i troszczyła się o nasz dorobek naukowy i jak najlepsze warunki do prowadzenia badań według własnych zainteresowań każdego z pracowników, przy zachowaniu rodzinnej atmosfery. Tym sposobem powstało wiele grantów, projektów, publikacji, konferencji i wystaw naukowych, które swoją tematyką – chociaż osadzoną w historii wychowania – wykraczają poza obszar nauk pedagogicznych. Kierownik Katedry, jak też cały Zespół, stale współpracują z reprezentantami takich dziedzin jak: prawo, teologia, socjologia, a nawet matematyka i informatyka (w projektach związanych z e-learningiem). W imieniu Pracowników Katedry Historii i Teorii Wychowania podczas konferencji głos zabrały: prof. UwB dr hab. Urszula Wróblewska oraz dr Agnieszka Suplicka – obie panie były doktorantkami Jubilatki i we wzruszających słowach wyraziły wdzięczność za wspólne lata pracy naukowej i podziękowały „za twórcze, odpowiedzialne i motywujące kierowanie białostockim zespołem historyków wychowania”.

Władze województwa podlaskiego także doceniły doniosłą rangę konferencji i wielkie znaczenie dorobku naukowego Pani Profesor. Współpracujący z wieloma archiwami i jednostkami naukowymi Pracownicy Katedry w swoich badaniach i licznych publikacjach zajmują się dziejami oświaty w województwie podlaskim oraz mniejszościami religijnymi i narodowościowymi, co przyczynia się do promocji regionu w ogólnopolskim środowisku naukowym. W uznaniu zasług Katedry, która „owocnie i efektywnie działa w strukturach białostockiej uczelni” Marszałek Województwa Podlaskiego Artur Kosicki udzielił swojego patronatu honorowego konferencji, ale także tę debatę wsparł finansowo. Pan Marszałek wyraził także uznanie za

(...) duży zakres poruszanych tematów dotyczących praw dzieci, obejmujących okres od czasów starożytnego Rzymu po lata współczesne. O randze i znaczeniu Państwa konferencji świadczy również udział w niej przedstawicieli licznych ośrodków naukowych z całej Europy – od Rosji po Anglię i Włochy.

Przedstawicielem władz lokalnych, który na okoliczność Jubileuszu przygotował gawerton, był Burmistrz Supraśla dr Radosław Dobrowolski. Warto nadmienić, iż dwie z konferencji z cyklu „Dziecko w historii...” miały miejsce właśnie w Supraślu, a Pan Burmistrz jako

doktor historii prezentował podczas tych konferencji referaty naukowe oraz publikował swoje artykuły naukowe w monografiach recenzowanych przez Pracowników Katedry.

W trakcie konferencji gratulacje napłynęły także od Dyrektora Departamentu Kultury, Promocji i Sportu Urzędu Miejskiego w Białymstoku – Edyty Mozyrskiej. Pani Dyrektorka w imieniu władz miasta Białegostoku wyraziła ogromną radość ze spotkania i zachęcała do odkrywania walorów naszego miasta. Skierowała także gratulacje do Pracowników Katedry za wielki wysiłek organizacyjny i imponujący rozmach konferencji międzynarodowej.

Słowa uznania napłynęły także od Profesora dr. hab. Wojciecha Śleszyńskiego – Kierownika Katedry Studiów Wschodnich UwB oraz Dyrektora Muzeum Pamięci Sybiru. List, w którym Pan Profesor gratulował

czterech dekad działalności naukowej i dydaktycznej, dzięki której przyszli pedagodzy mieli oraz wciąż mają szansę poznać historię oraz zrozumieć teorię wychowania, będące jedną z podstaw kształtowania młodego pokolenia

odczytał dr Artur Konopacki – wieloletni pracownik Katedry Historii Wychowania (obecnie pracownik Wydziału Historii i Stosunków Międzynarodowych UwB).

Uznanie dorobku Katedry Historii i Teorii Wychowania w ogólnopolskim środowisku naukowym wygłosili także profesorowie uczestniczący w konferencji w formie transmisji on-line. Wielką życzliwość wyrażoną w liście gratulacyjnym i wzniosłej przemowie wyraziła prof. dr hab. Agnieszka Cybał-Michalska – Przewodnicząca Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk (patrona Konferencji) oraz Dziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Dzisiejsza uroczystość połączona z konferencją naukową na temat dziecka w aspekcie historycznym jest okazją do wyrażenia podziękowań Pani Profesor Elwirze Kryńskiej i białostockiej społeczności akademickiej skupionej w strukturach Katedry Historii Wychowania za ciągłe i konsekwentne od 40 lat służenie wiedzą i doświadczeniem z obszaru historii wychowania. Za kształcenie pedagogów, którzy niosą kaganek oświaty wszędzie tam, gdzie to tylko możliwe, bo taka jest misja katedr i zakładów powołanych na uniwersytecie od zarania ich dziejów i takie jest posłannictwo wykształconych pedagogów. Również są to wyrazy uznania za budowanie naukowego dorobku pedagogiki jako dyscypliny naukowej w obszarze

historii wychowania, historii pedagogiki, za pełną zaangażowania pracę na rzecz naszej uniwersyteckiej wspólnoty akademickiej pedagogów, historyków wychowania. Bardzo rozległa i bogata jest aktywność badawcza i twórczość Pani Profesor Elwiry Kryńskiej i uczonych ze środowiska białostockiej Katedry Historii Wychowania. Dynamiczny rozwój katedry, a szczególnie troska o kadre naukowo-dydaktyczną dzięki staraniom Profesora Franciszka Januszka od 1980 roku, a następnie od 2002 roku pod kierownictwem Pani Profesor Elwiry Jolanty Kryńskiej, zaowocował poszerzaniem i pogłębianiem zakresu poszukiwań naukowo badawczych z obszaru historii pedagogiki, historii i teorii wychowania (...). Dzisiejsza uroczystość jest okazją do wyrażenia podziękowań Pani Profesor Elwirze Kryńskiej i Pracownikom Katedry za służenie wiedzą i doświadczeniem. (...) uczeni skupieni w strukturze katedry kontynuują najlepsze tradycje akademickie na drodze umacniania współpracy z Komitetem Nauk Pedagogicznych i środowiskiem historyków wychowania ze wszystkich ośrodków akademickich w Polsce, a także z otoczeniem międzynarodowym. Swoją wiedzę białostockie środowisko akademickie historyków wychowania przekazuje innym, wytyczając nowe kierunki i tropy myślenia naukowego. Bardzo wiele zasług w tym obszarze ma właśnie Pani Profesor Elwira Kryńska (...).

Słowa gratulacji w imieniu historyków wychowania zrzeszonych w Towarzystwie Historii Edukacji (patrona konferencji) wyraziła Prezes – prof. UP dr hab. Katarzyna Dormus.

Z okazji doniosłego Jubileuszu 40-lecia Katedry Historii i Teorii Wychowania na ręce Pani Profesor w imieniu Zarządu Towarzystwa Historii Edukacji składam gratulacje i serdeczne życzenia dla wszystkich Pracowników katedry: dalszych sukcesów badawczych, twórczej inwencji i systematycznego ubogacania polskiej pedagogiki i historii wychowania wielkimi dziełami naukowymi. Mamy nadzieję, że znakomite tradycje białostockiego ośrodka w zakresie rozwijania polskiej historii wychowania i polskiej myśli pedagogicznej będą w dalszym ciągu kontynuowane przez zespół, którym Pani kieruje. Serdecznie życzymy tego z całego serca (...).

Pani Prezes podkreśliła także cenną współpracę białostockich naukowców z Towarzystwem Historii Edukacji, bowiem wszyscy obecni Pracownicy Zakładu Historii Wychowania UwB są członkami Towarzystwa i wspierają jego działania m.in. w podnoszeniu kultury historycznej i pedagogicznej naszego społeczeństwa.

Gratulacje i ciepłe słowa wygłosił również ks. prof. dr hab. Marian Nowak:

Zaszczyt to dla mnie ogromny, że mogę uczestniczyć w Międzynarodowej Konferencji Naukowej na temat: „Dziecko w historii – między godnością a zniewoleniem”. Tym bardziej, że jest to Konferencja Jubileuszowa z racji Jubileuszu 40-lecia Katedry/Zakładu Historii Wychowania (1980–2020). Stwarza to okazję złożenia wyrazów wdzięczności za dokonania Katedry, jak też gratulacji dokonań, a zwłaszcza życzeń dla Pani Kierownik Katedry Wielce Szanownej Pani Profesor dr hab. Elwiry Kryńskiej i Współpracowników w Katedrze. Gratuluję także i dziękuję za wybór obecnego tytułu Konferencji: „Dziecko w historii – między godnością a zniewoleniem” (...) co również przywołuje powiedzenie, że historia jest nauczycielką życia.

Rubinowy Jubileusz, który był przyczynkiem do organizacji omawianej konferencji oraz niniejszej publikacji, był również okazją do wielu podsumowań współpracy naukowej czołowych polskich pedagogów z Profesor E.J. Kryńską. Swoje życzenia i gratulacje podczas konferencji wygłosili między innymi: prof. UwB dr hab. Stanisław Bożyk, prof. UwB; ks. prof. dr hab. Edward Walewander; prof. dr hab. Krystyna Wróbel-Lipowa; prof. dr hab. Piotr Niczyporuk; prof. US dr hab. Elżbieta Magiera; prof. dr hab. Stanisław Gałkowski; prof. dr hab. Rafał Piwowarski; prof. dr hab. Ewa Kula; prof. dr hab. Adam Massalski oraz pozostali uczestnicy konferencji, których z uwagi na ogromną liczbę (150 prelegentów, z czego 52 z zagranicznych ośrodków naukowych) nie sposób tutaj wymieni.

Powyższe przykłady to jedynie część gratulacji i życzeń, które możliwe były do przytoczenia, dzięki nadesłanym listom i utrwaleniu konferencji w formie filmowej. Te najbardziej wzruszające i ciepłe słowa były bowiem kierowane bezpośrednio do Pani Profesor Elwiry J. Kryńskiej podczas osobistych rozmów, wiadomości e-mailowych czy poprzez kontakt telefoniczny. Niestety, Jubileusz odbywający się podczas pandemii ograniczył liczbę osób, które mogły bezpośrednio poprzez spotkanie i uścisk dłoni złożyć swoje słowa uznania i wdzięczności oraz podziękować za wieloletnią współpracę i zawsze okazywaną życzliwość, pomoc i przyjaźń. Na konferencji w formie stacjonarnej zabrakło również studentów, którzy zawsze uczestniczą w konferencjach organizowanych przez Pracowników Katedry i licznie wypełniają aulę im. Janusza Korczaka, a w sytuacji zamknięcia uczelni mogli ją obserwować jedynie poprzez transmisję on-line. Ukłonem w stronę studentów było zorganizowanie sekcji studenckiej, podczas której mieli oni okazję dzielić się swoimi wynikami

badań i wygłosić referaty naukowe. W konferencji uczestniczyli nie tylko studenci Uniwersytetu w Białymstoku, ale również studenci z Anglii, Rosji, Węgier i Włoch, którzy wraz z „dojrzałymi naukowcami” mogli przedstawić swoje referaty.

Jubileusz Katedry/Zakładu Historii Wychowania, który miał miejsce w roku 2020, a z racji na panującą pandemię obchodzony był w maju 2021 roku, przeszedł do historii, ale z uwagi na „nowe czasy” został utrwalony nie tylko w naszych wspomnieniach i papierowych kronikach, ale także w formie filmowej. Pozostało bowiem nagranie całości transmisji on-line³ tak cennych i przygotowanych z wielkim wysiłkiem prezentacji i referatów wygłoszonych przez przedstawicieli wielu dyscyplin naukowych reprezentujących odległe obszary badawcze, ale też różne miejsca rozsiane po całej Europie. Udział tak znamienitych prelegentów jest dowodem uznania i szacunku okazanych Kierownikowi i Pracownikom Katedry Historii i Teorii Wychowania, za co serdecznie dziękujemy.

³ Dostępne na stronie: <https://dzieckowhistorii.uwb.edu.pl> [dostęp: 19.07.2021].



MARZAŁEK
WOJEWÓDZTWA PODLASKIEGO

Białystok, 24 maja 2021 r.

Szanowna Pani
Prof. dr hab. Elwira Kryńska
Kierownik Katedry Historii i Teorii Wychowania
Wydziału Nauk o Edukacji
Uniwersytetu w Białymstoku

Szanowna Pani Profesor,

serdecznie gratuluję organizacji międzynarodowej konferencji naukowej on-line: „Dziecko w historii – między godnością a zniewoleniem”. Wydarzenie o takim zasięgu i prestiżu z pewnością uświetni jubileusz 40-lecia Katedry/Zakładu Historii Wychowania, owocnie i efektywnie działającej w strukturach białostockiej uczelni.

Dyskusja dotycząca godności osobistej dziecka w sytuacji zniewolenia, utraty wolności oraz całkowitej zależności od innych jest niezwykle ważna i potrzebna.

Moje uznanie budzi fakt dużego zakresu poruszanych tematów dotyczących praw dzieci, obejmujących okres od czasów starożytnego Rzymu po lata współczesne. O randze i znaczeniu Państwa konferencji świadczy również udział w niej przedstawicieli licznych ośrodków naukowych z całej Europy – od Rosji po Anglię i Włochy.

Życzę udanej organizacji konferencji i wypracowania w jej trakcie wielu owocnych wniosków i konkluzji.

Z wyrazami szacunku,

Artur Kpsicki

Marszałek Województwa Podlaskiego



Supraśl, 24 maja 2021

Szanowna Pani
Prof. dr hab. Elwira Kryńska

*proszę przyjąć wyrazy uznania i gratulacje
z okazji 40-lecia Katedry / Zakładu Historii Wychowania
oraz organizacji Międzynarodowej Konferencji Naukowej
„Dziecko w historii – między godnością a zniewoleniem”.*

Z życzeniami dalszych Sukcesów!

BURMISTRZ SUPRAŚLI
dr Radosław Dobrowolski



WYDZIAŁ NAUK O EDUKACJI
UNIwersytet w Białymstoku

Szanowna Pani
Prof. dr hab. Elwira Jolanta Kryńska

*Ten, kto zna swoją wartość, nie potrzebuje potwierdzenia.
Ten, kto czuje się ważny, nie umniejsza nikogo.
Ten, kto jest naprawdę silny, pomaga wzrastać innym*
– Dan J. Sanders

Szanowna Pani Profesor,

Jubileusz 40-lecia pracy zawodowej jest szczególną okazją, by wyrazić Pani Profesor głęboką wdzięczność za zaangażowanie w rozwój białostockiej pedagogiki, za troskę o tworzenie warunków do wzrastania poszczególnych osób i całej społeczności. Pani Profesor jako wieloletni Dziekan Wydziału, ale przede wszystkim jako Uczona i Nauczyciel akademicki, zawsze zmierzała do osiągnięcia najwyższych standardów.

Nie sposób wymienić wszystkich inicjatyw podejmowanych przez Panią Profesor. Pragnę zwrócić uwagę na wkład Pani Profesor w kreowanie refleksji naukowej, dotyczącej tego wymiaru najnowszych dziejów oświaty, który opiera się na wartościach i narodowej tradycji. W swojej aktywności naukowej Pani Profesor dała wyraz wrażliwości na losy pojedynczego człowieka i zbiorowości, zwłaszcza w najbardziej dramatycznych momentach dziejowych. Znaczącym okresem w rozwoju naszego Wydziału był czas, kiedy Pani Profesor przez dwie kadencje jako Dziekan przewodziła społeczności akademickiej. Były to lata ważnych zmian i budowania drogi do osiągnięcia pełnego akademickiego statusu. Niezwykle ważny jest wkład Pani Profesor w budowanie potencjału wcześniej Zakładu Historii Wychowania, a obecnie Katedry Historii i Teorii Wychowania. Rezultatem pracy tej wspólnoty są liczne publikacje naukowe oraz konferencje o zasięgu krajowym i międzynarodowym.

Należy Pani Profesor do nielicznego grona osób, które całą swoją karierę akademicką prowadzącą do uzyskania tytułu profesora realizowały pracując na macierzystym wydziale. Pod tym względem była Pani prekursorem i przecierała ścieżki następcom. Codzienną współpracę z Panią Profesor traktujemy jako niezwykle wartości i zobowiązanie do refleksji nad kondycją człowieka i kształtowania etosu w trudnych, przełomowych czasach.

Szanowna Pani Profesor, Droga Elwiro chciałoby się zanuć *czterdzięci lat minęło, jak jeden dzień*. W imieniu Kolegium Dziekańskiego oraz całej społeczności akademickiej naszego Wydziału serdecznie gratuluję dotychczasowych osiągnięć oraz życzę zdrowia i kolejnych lat twórczej i satysfakcjonującej pracy.

Miroslaw Sobieski

Dziekan Wydziału Nauk o Edukacji
Uniwersytetu w Białymstoku

Białystok, 24 maja 2021



UNIwersYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNAŃNIU
Wydział Studiów Edukacyjnych

Poznań, 24 maja 2021 r.

Pani prof. dr hab. Prof. dr hab. Elwira Kryńska
Kierownik
Katedry Historii i Teorii Wychowania
Uniwersytet w Białymstoku

Wyjątkowy to zaszczyt i ogromna przyjemność oraz przywilej reprezentować Wydział Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu i Komitet Nauk Pedagogicznych PAN w wyjątkowych okolicznościach obchodów 40-lecia Katedry Historii i Teorii Wychowania Uniwersytetu w Białymstoku.

Z tej okazji pragnę dać wyraz swemu uznaniu dla wyjątkowych zasług pracowników Państwa Katedry, którzy kontynuując najlepsze tradycje akademickie oddziałują na środowisko polskich pedagogów i integrują je także dzisiaj. Z tego tytułu, oraz w podziękowaniu za wieloletnie zaangażowanie Profesorów, adiunktów i doktorantów Katedry Historii i Teorii Wychowania Uniwersytetu w Białymstoku, w życie naukowe i na rzecz najwyższej jakości kształcenia, składam pracownikom i doktorantom serdeczne gratulacje oraz życzenia dalszych sukcesów i osiągnięć na niwie akademickiej, a także wszelkiej pomyślności i sił niezbędnych w służbie nauce.

W imieniu władz dziekańskich, profesorów, nauczycieli akademickich, doktorantów, studentów, pracowników administracyjnych Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM i Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN

Dziekan
Wydziału Studiów Edukacyjnych
Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ul. A. Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań
tel. +48 61 829 23 31, +48 61 829 21 53, fax +48 61 829 21 11
e-mail: dziekwse@amu.edu.pl

www.wsc.amu.edu.pl

**MUZEUM
PAMIĘCI
SYBIRU**

Muzeum Pamięci Sybiru
15-121 Białystok, ul. Węgłowa 1
tel. 795 650 800
sekretariat@sybir.bialystok.pl

Białystok, 24.05.2021 r.

**Szanowna Pani
prof. dr hab. Elwira Kryńska
Kierownik Katedry Historii i Teorii Wychowania
Wydział Nauki o Edukacji
Uniwersytet w Białymstoku**

Szanowna Pani Profesor

w imieniu własnym, społeczności akademickiej Katedry Studiów Wschodnich Uniwersytetu w Białymstoku oraz wszystkich pracowników Muzeum Pamięci Sybiru, składam na ręce Szanownej Pani Profesor gratulacje oraz wyrazy uznania dla Władz oraz wszystkich pracowników z okazji jubileuszu 40-lecia istnienia Katedry/Zakładu Historii Wychowania.

Gratuluje czterech dekad działalności naukowej i dydaktycznej, dzięki której przyszli pedagodzy mieli oraz wciąż mają szansę poznać historię oraz zrozumieć teorię wychowania, będące jedną z podstaw kształtowania młodego pokolenia.

Proszę przyjąć życzenia dalszych sukcesów w utrzymaniu dotychczasowego wysokiego poziomu działalności naukowej i dydaktycznej oraz rozwoju Katedry.

*Jestem z Państwem
Krzysztof Stężycki*

Białystok, 24 maja 2021 roku

Szanowna Pani
 Prof. zw. dr hab. Elwira Jolanta Kryńska
 Kierownik Katedry Historii i Teorii Wychowania
 Wydział Nauk o Edukacji
 Uniwersytet w Białymstoku

Wielce Szanowna Pani Profesor !

*Są ludzie wielcy duchem i czynem,
 Nie aby czoło wwieńczył wawrzynem
 Lubi się wyróżnić, zyskać znaczenie,
 Lecz by nieśle drugim światła promienie.
 Bo na to człowiek żyje na ziemi,
 By dni swe zdołał czynami swymi,
 I zdrowe ziarno rzucając w pole,
 Nim uszlachetni serc ludzkich role.
 Adam Asnyk*

Z okazji 40. rocznicy pracy naukowej Pani Profesor oraz równie doniosłego jubileuszu Katedry/Zakładu Historii Wychowania pod przężnym kierownictwem Pani Profesor,

proszę przyjąć najlepsze gratulacje od
 białostockich dydaktyków
 wraz z życzeniami dalszych wspaniałych sukcesów
 i wyrazami najwyższego uznania i szacunku
 oraz podziękowaniami za wsparcie, przyjaźń i owocną współpracę.

Z uznaniem i podziwem odnosimy się do kompetencji, profesjonalizmu, oddania i zaangażowania Pani Profesor, Jej wieloletnich, wielokierunkowych i wartościowych działań i dokonań na rzecz nauki i środowiska akademickiego.

Życzymy Pani Profesor najlepszego zdrowia, dalszych wspaniałych osiągnięć naukowych, satysfakcji i dumy z rozwoju naukowego pracowników Katedry Historii i Teorii Wychowania;

Życzymy Państwu, by kolejne lata, dziesięcio- i stulecia obfitowały w wielorakie sukcesy dydaktyczne, organizacyjne i naukowe tworzone w niepowtarzalnym klimacie, który niech sięga do najlepszych tradycji i na niej buduje swoją tożsamość.

Z wyrazami szacunku i poważania
 dr hab. Anna Karpińska, prof. UwB
 wraz z pracownikami
 Zakładu Dydaktyki Ogólnej
 Uniwersytetu w Białymstoku



UNIWERSYTET SZCZECIŃSKI
INSTYTUT PEDAGOGIKI

Szczecin, 24. 05. 2021 r.

Szanowna Pani
Prof. dr hab. Elwira Kryńska
Kierownik Katedry Historii i Teorii Wychowania
Wydział Nauk o Edukacji
Uniwersytetu w Białymstoku

Wielce Szanowna Pani Profesor,

w imieniu Dyrekcji Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego oraz własnym pragnę przekazać najszersze gratulacje i wyrazy uznania z okazji Jubileuszu 40-lecia Katedry/Zakładu Historii Wychowania Wydziału Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku.

Na kolejne lata życzymy Pani Profesor i Współpracownikom twórczej energii pozwalającej na dalszy dynamiczny rozwój Katedry/Zakładu Historii Wychowania, satysfakcji z pracy naukowej, dydaktycznej i organizacyjnej, kolejnych sukcesów oraz pomyślnej przyszłości, pomnażającej dorobek Wydziału Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku.

Z wyrazami szacunku

Prof. US dr hab. Elżbieta Magiera

Katedra Historii i Teorii Wychowania
Instytut Pedagogiki
Uniwersytet Szczeciński



*Szanownej Pani
Profesor dr hab. Elwirze J. Kryńskiej
na pamiątkę jubileuszu 40-lecia pracy naukowej*

*Mistrzynie historycznych dociekań,
inspirujących i nowatorskich inicjatyw naukowych,
pełnych zaangażowania działań dydaktycznych
i organizacyjnych na rzecz Katedry i Wydziału
z podziękowaniem
za twórcze, odpowiedzialne i motywujące kierowanie
białostockim zespołem historyków wychowania*

*Joanna Dąbrowska, Lukasz Kalisz
Agnieszka Suplińska, Urszula Wróblewska*

*Szanownej Pani
Profesor dr hab. Elwirze J. Kryńskiej
na pamiątkę jubileuszu 40-lecia pracy naukowej*

*Mistrzynie historycznych dociekań,
inspirujących i nowatorskich inicjatyw naukowych,
pełnych zaangażowania działań dydaktycznych
i organizacyjnych na rzecz Katedry i Wydziału
z podziękowaniem
za twórcze, odpowiedzialne i motywujące kierowanie
białostockim zespołem historyków wychowania*

*Urszula Wróblewska Joanna Dąbrowska
Agnieszka Suplińska Lukasz Kalisz*

CZĘŚĆ II.

MIĘDZY GODNOŚCIĄ
A ZNIEWOLENIEM

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

Jan Paweł II



Elwira J. Kryńska

ORCID: 0000-0001-6181-2414

DOI: 10.15290/dhmgz.01.2021.05

Dziecko w historii – pojęcie godności i poszanowania praw dziecka

Child in history – the concept of dignity and respect for children’s rights

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, na przykład 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. Powoduje to, że dzieciństwo jako zjawisko dotyczące każdego człowieka bywa nadal zawłaszczane i zniewalane w najróżniejszy sposób, zatracając 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 include 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, 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 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 becomes especially important and – perhaps – most needed by people today.

KEYWORDS: child, dignity, restrictions

Celem publikacji *Dziecko w historii – między godnością a zniewoleniem* jest refleksja nad poszanowaniem praw dziecka i jego sytuacją na przestrzeni dziejów.

Głównym hasłem monografii jest – *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 Regime)*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 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.

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

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

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

⁴ Ibidem.

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.

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.

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.

⁹ W. Theiss, *Zniewolone dzieciństwo*, Warszawa 1996; E.J. Kryńska, *Skazane za patriotyzm. „Druga konspiracja” na Białostoczczyźnie*, 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.

Polskim zwolennikiem emancypacji dziecka i poszanowania jego prawa był Janusz Korczak. Rozpoznawany jako prekursor i przedstawiciel ruchu na rzecz praw dzieci, stąd też 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 człowieka¹⁰.

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 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 ludziom¹¹.

Gwałtowne zliberalizowanie pozycji dziecka spowodowało, że dzieci dziś 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 chronić¹².

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 (*adultized childhood*). Mimo postępu, jaki poczyniły społeczeństwa od przełomowych momentów, które doprowadziły

¹⁰ J. Korczak, *Pisma wybrane*, t. 3, wybór A. Lewin, Warszawa 1978, s. 57-79; J. Korczak, *Dzieła. Tom 7. Jak kochać dziecko. Momenty wychowawcze. Prawo dziecka do szacunku*, Warszawa 1993, s. 427-462.

¹¹ J. Pietrzyk, *Dziecięce obywatelstwo*, „Koniński Kurier Oświatowy” 2012, R. 20, nr 3-4 (98-99), s. 7.

¹² M. Szczepka-Pustkowska, *Kategoria dzieciństwa...*

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 charakter¹³.

Z tego powodu zaproponowaliśmy podjęcie interdyscyplinarnej debaty naukowej pod hasłem „Dziecko w historii – między godnością a zniewoleniem”.

Akcentując wątek jubileuszowy, 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. 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, na przykład 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.

Jestem przekonana, ponieważ publikacja ma wymiar interdyscyplinarny i międzynarodowy, że pojęcie godności ludzkiej zostanie określone z punktu widzenia różnych dyscyplin naukowych, zwłaszcza że fenomen godności inspirował już filozofów i myślicieli starożytnych, inspirowała również dziś przedstawiciele różnych obszarów nauki, w tym etyków, bioetyków, lekarzy, pedagogów, psychologów i prawników¹⁴.

Warto przypomnieć, że pojęcie godności wywodzi się z łacińskiego terminu *dignitas*, który oznaczał godność, poważanie, szacunek¹⁵. 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

¹³ Ibidem.

¹⁴ F.J. Mazurek, *Godność osoby ludzkiej podstawą praw człowieka*, Lublin 2001; J. Kozielecki, *O godności człowieka*, Warszawa 1977.

¹⁵ M. Kuryłowicz, *Słownik terminów, zwrotów i sentencji prawnych łacińskich oraz pochodzenia łacińskiego*, Zakamycze 2005, s. 32.

człowieka, której odzwierciedleniem były wyznawane przez niego wartości i przestrzegane zasady moralne. Obecnie według ks. Józefa Wroczeńskiego SCJ, termin godność jest definiowany jako poczucie świadomości własnej wartości, szacunek dla samego siebie, honor, duma, a także zaszczytny urząd, tytuł, funkcja, a nawet nazwisko występujące w wyrażeniach grzecznościowych¹⁶.

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”¹⁷. 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-duchowym¹⁸.

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 nauczo- no, gdyż jak zauważa Joseph Ratzinger (Benedykt XVI)¹⁹, „dzisiejsze czasy pozwalają jednemu człowiekowi robić z drugim, co tylko mu się podoba”²⁰.

Z tego powodu humanistyczne ujęcie egzystencji ludzkiej staje się dziś szczególnie ważne i – może – najbardziej ludziom potrzebne. Wychowanie humanistyczne bowiem dba o obronę człowieka „przed taką ideologiczną organizacją życia, która mogłaby prowadzić do uśmierce- nia i podeptania osoby ludzkiej”²¹.

¹⁶ J. Wroczeński SCJ, *Godność osoby ludzkiej podstawą prawa do wolności religijnej*, „Prawo Kanoniczne” 2016, t. 59, nr 3, s. 6.

¹⁷ M. Krąpiec, *Rozważania o narodzie*, Lublin 2000, s. 63.

¹⁸ M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa 2008, s. 542.

¹⁹ O. Szczypiński, *Racjonalność, jako element wiary w wybranych wyznaniach chrześcijańskich*, „Studia Elbląskie” 2014, nr 15, s. 245-262.

²⁰ J. Ratzinger, *Europa. Jej podwaliny dzisiaj i jutro*, przeł. S. Czerwik, Kielce 2005, s. 39.

²¹ 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 zachodniej²². 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)²³.

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”²⁴.

Humanistyczny model postrzegania człowieka – dziecka i dzieciństwa stanowi przeciwwagę, alternatywę dla podejścia prakseologicznego, technologicznego²⁵, które jest nadal powszechne, wręcz dominujące. Humanistyczny model poznania naukowego promuje indywidualność i niepowtarzalność wychowanków, co jest szczególnie ważne w kontekście statusu dziecka.

Ale równocześnie Maria Szczepska-Pustkowska – pedagog wczesnej edukacji rozpatrując dziecko w kategoriach filozoficzno-etycznych widzi też w dziecku szansę trwania ludzkości, warunek ukonstytuowania przyszłości rodzaju ludzkiego²⁶. Również Jan Paweł II twierdził, że „Dzieci są nadzieją, która rozkwita wciąż na nowo, projektem, który nieustannie się urzeczywistnia, przyszłością, która pozostaje zawsze otwarta” (Jan Paweł II).

²² E. Podrez, *O godności – zalety i braki naszego myślenia*, [w:] E. Podrez, T. Staweczki, P. Smulski (red.), *Badania nad embrionami ludzkimi w świetle etyki i prawa*, Warszawa 2012, s. 79.

²³ J.J. Pawłowicz, *Godność człowieka fundamentem jego wolności*, Konferencja pt. „Tylko wolność czyni człowieka godnym”, s. 3. <https://www.google.pl/searchKs.dk.drJacekJanPawlowiczGodnoszczlowiekafundamentem> [dostęp: 20.07. 2021].

²⁴ Ibidem, s. 3.

²⁵ Z. Ratajek, *Pedagogika wczesnoszkolna wobec realnych problemów edukacyjnych w czasach przełomów*, „Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne” 2011, t. 20, s. 32.

²⁶ M. Szczepska-Pustkowska, *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia. Casus władzy (i demokracji)*, Kraków 2011.

Maria Szczepska-Pustkowska – pedagog wczesnej edukacji, podkreśla, że dzieciństwo

(...) Tworzy... w nas miejsce do gromadzenia nowych doświadczeń, pozwala nam wciąż na nowo dziwić się światem, czegoś poszukiwać i do czegoś dorastać. Czyni nas stale gotowymi przeżywania nowych fascynacji i podejmowania zabawy. Wyposaża nas w umiejętności współbycia i współdziałania z innymi²⁷.

Jest to wysublimowany obraz dzieciństwa, zgodny z nurtem pedagogiki humanistycznej, wskazującej, iż wychowanie musi być wychowaniem prospektywnym, antycypującym „wychowaniem dla przyszłości”, „otwartym” i permanentnym.

Stąd też w rzeczywistości gwałtownej liberalizacji pozycji dziecka i przedmiotowego traktowania przez dorosłych, aż do granic zawłaszczenia dzieciństwa, jest pożądanym odwołaniem się do kategorii dzieciństwa postrzeganego z perspektywy idei wychowania humanistycznego. Wychowanie humanistyczne bowiem dba o obronę człowieka „przed taką ideologiczną organizacją życia, która mogłaby prowadzić do uśmiercenia i podeptania osoby ludzkiej”.

Stąd też wydaje się, że wciąż aktualny jest ideał wychowawczy greckiej kultury, który określa się terminem *kalokagathia* (od *kalos kai agathos* lub *kalos agathos*, czyli dobry i piękny). Jest on wskazaniem na znaczenie cnót moralnych i dobra godziwego, w odróżnieniu od dobra użytecznego i przyjemnego. *Kalokagathia* ma moralny charakter, dlatego Arystoteles określał ją jako zwieńczenie wszystkich cnót. Człowiek osiąga je wówczas, gdy już posiada cnoty szczegółowe, a więc sprawiedliwość, umiarkowanie, mądrość i inne. Odpowiada ona więc intelektualnej kontemplacji, kieruje człowieka do tego, co jest „dobre w prawdzie” oraz do wielkoduszności. Ta arystotelesowska *paideia* (współcześnie określana mianem wychowania czy kultury) wprowadza człowieka w jego własne człowieczeństwo²⁸, jako że humanizm

²⁷ M. Szczepska-Pustkowska, *Kategoria dzieciństwa...*

²⁸ Cyt. za: M. Krasnodębski, *Współczesne inspiracje klasyczną *paideią*. Próba sformułowania realistycznej filozofii wychowania*, [w:] S. Sztobryn, M. Wasilewski, M. Rojek (red.), *Metamorfozy filozofii wychowania. Od antyku do współczesności*, Łódź 2012, s. 44, 47.

stawia człowieka w roli gospodarza. I oby tak było... Jest to możliwe, bo „człowiek jako istota aktywna może sobie te cnoty przyswajać poprzez ich uprawianie”²⁹.

„Wydaje się więc, że klasyczna paideia osadzona w klasycznej filozofii jest ciągle źródłem inspiracji pedagogicznych: (...) Stąd słuszna wydaje się opinia, że filozofia «to miłość mądrości», pedagogika zaś to „mądrość miłości”³⁰.

²⁹ R. Alt, *Der fortschrittliche Charakter der Pädagogik Komenskys*, Berlin 1953, s. 91, 50, 130.

³⁰ M. Krasnodębski, op. cit., s. 51.

1.

FILOZOFICZNE KONTEKSTY INTERPRETACJI GODNOŚCI LUDZKIEJ

Odnowa świata dokona się przez dziecko i wychowanie.

Janusz Korczak



Marian Nowak

ORCID: 0000-0001-6957-9979

DOI: 10.15290/dhmgz.01.2021.06

Godność wychowanka, wychowawcy i pracy wychowawczej w pedagogice personalistycznej

The Dignity of the pupil, educator and educational work in personalistic pedagogy

STRESZCZENIE: W artykule podjęto problem godności ludzkiej w kontekście procesu wychowania, czyli w odniesieniu do wychowanka, do wychowawcy i samej pracy wychowawczej. Wymaga to sięgnięcia po kategorie antropologiczne i aksjologiczne, według których godność człowieka (łac. *dignitate*, ang. *dignity*), już dla Platona i Arystotelesa była wiązana z problematyką odpowiedniości, czy też prawości (*dikaiosyne* – prawość, adekwatność, łacińskie – *rectitudo*) i tak opisana w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka (ogłoszonej przez ONZ w 1948 r.).

Godność człowieka jest wartością, którą się widzi i czuje, ale o której trudno jest mówić (Józef Tischner), a jednocześnie jest ona typowym rysem europejskiej kultury. Współcześnie, oprócz personalistów, mamy wielu autorów – głównie filozofów broniących tej kategorii (między innymi: Patrick Lee, Robert George, czy Martha Nussbaum), ale nie brakuje reprezentantów stanowiska antypersonalistycznego odrzucającego „osobę”, czy „godność osoby ludzkiej”.

„Godności ludzkiej”, obok kategorii „osoba”, przypisywał centralne miejsce Karol Wojtyła w swoim personalizmie etycznym. Współcześnie, idąc za stanowiskiem intelektualizmu I. Kanta, w ramach godności ludzkiej niektórzy eksponują tzw. godność nadaną (inaczej przyznaną, osobistą lub osobowościową), wiążąc ją z zewnętrznymi okolicznościami życia oraz jego jakością (zwłaszcza np. ze sprawnością myślenia). Niesie to ze sobą poważne konsekwencje (także w pedagogice i pedagogice specjalnej), że np. niepełnosprawność lub jakiegokolwiek

niedomagania sprawnościowe, mogłyby być postrzegane jako pozbawiające osobę w jakimś stopniu jej godności i w niej ją ograniczające. Stosowanie zewnętrznych kryteriów wartościowania i szacowania godności osoby ludzkiej, łatwo prowadzi do przedmiotowego jej traktowania, poddawania jej wykorzystaniu czy dyskryminowaniu (przejawiającego się między innymi w odniesieniu do dzieci i w dorosłym myśleniu o dziecku i dzieciństwie). Z tych też względów Wojtyła, aczkolwiek cenił Kanta za jego „normę personalistyczną”, widział też negatywnie pokłosie rozumowania Kanta wprowadzającego swoistą desensybilizację na nieodwołalną i niepowtarzalną wartość osoby ludzkiej i jej godność. Powszechna Deklaracja Praw Człowieka wyraźnie mówi o godności przyrodzonej (inaczej naturalnej) i tę uważa za uniwersalną, niezbywalną moralną jakość, której osoba nie otrzymuje od kogokolwiek, lecz posiada zawsze i która nie może być odjęta od osoby pod żadnym warunkiem. Rozumienie godności ludzkiej jako przyrodzonej stoi na straży ochrony prawa i godności każdej osoby, przed jakimikolwiek próbami jej wykorzystania lub przyporządkowania do jakichkolwiek celów zarówno w odniesieniu do wychowanka (zwłaszcza dziecka), jak i do wychowawcy oraz samego procesu wychowania i broni ich przed jakimikolwiek próbami instrumentalnego wykorzystywania. Bardzo cenną propozycję w tym zakresie stanowi personalizm etyczny Karola Wojtyły, który na gruncie pedagogiki i pracy wychowawczej wytycza linie realizowania pedagogii godności.

SŁOWA KLUCZOWE: godność, godność nadana, godność przyrodzona (z natury), godność osoby ludzkiej, wychowanek, wychowawca, praca wychowawcza, pedagogika personalistyczna, personalizm etyczny, pedagogia godności

ABSTRACT: The article deals with the problem of human dignity in the context of the educational process, in relation to the pupil, the educator, and the educational work itself. This requires reaching for anthropological and axiological categories, according to which human dignity (Latin *dignitate*), already for Plato and Aristotle, was associated with the problem of adequacy or righteousness (Greek – *dikaioσύνη* – righteousness, adequacy, Latin – *rectitudo*) and is described in this way in the Universal Declaration of Human Rights (issued by the United Nations in 1948). Human dignity is one of the most important values and at the same time it is a typical feature of European culture (Józef Tischner). Nowadays, apart from personalists, we have many authors - mainly philosophers – defending this category (including Patrick Lee, Robert George, or Martha Nussbaum), but there are also representatives of the anti-personalist idea rejecting the „person” or

„human dignity”. Karol Wojtyła attributed a central place to „human dignity”, next to the category of „person”, in his ethical personalism. Nowadays, following the position of I. Kant’s intellectualism, some emphasize the so-called given dignity (otherwise conferred or personal), linking it with the external circumstances of life and its quality (especially e.g. with the ability to think). This has serious consequences (also in pedagogy and special education) – for example, disability or any fitness problems could be perceived as depriving a person to some extent of their dignity and limiting it. The use of external criteria for evaluating and estimating the dignity of a human being easily leads to treating them as an object, exploiting or discriminating against them (manifested, inter alia, in relation to children and in adult thinking about children and childhood). For these reasons, Wojtyła also viewed negatively the aftermath of Kant’s reasoning introducing a kind of desensitization to the irrevocable and unique value of the human person and their dignity. The Universal Declaration of Human Rights expressly speaks of innate (otherwise natural) dignity and considers this to be a universal, inalienable moral quality that a person does not receive from anyone, but has always, and which cannot be taken from the person under any condition. Understanding human dignity guards the protection of the rights and dignity of every person both in relation to the pupil (especially the child), and the educator, and the upbringing process itself, and defends them against any attempts to use them instrumentally. A very valuable idea in this respect is the ethical personalism of Karol Wojtyła, who, on the basis of pedagogy and educational work, sets out the direction for the implementation of the pedagogy of dignity.

KEYWORDS: dignity, attributed dignity, inherent (natural) dignity, dignity of the human being, pupil, educator, educational work, personalistic education, ethical personalism, pedagogy of dignity

Zainspirowany uczestnictwem w Międzynarodowej Konferencji Naukowej na temat: „Dziecko w historii – między godnością a zniewoleniem” oraz Jubileuszem 40-lecia Katedry/Zakładu Historii Wychowania (1980–2020) Uniwersytetu w Białymstoku wzmocnionego osobistym 40-letnim (nazywanym w naszej tradycji „rubinowym”) świadectwem pracy naukowej Kierownika tej Katedry Pani Profesor zw. dr hab. Elwiry J. Kryńskiej, podejmuję w obecnym artykule problem godności w kontekście procesu wychowania, a to oznacza odniesienie się do wychowanka, do wychowawcy i samej pracy wychowawczej.

Chcę zatem w swoistej dychotomii ujęcia problematyki godności w ogóle i w pedagogice, podjąć najpierw refleksję nad faktem ludzkiej godności i nad niektórymi uwarunkowaniami jej rozumienia oraz występowania, aby następnie wskazać na obecność kwestii godności dziecka i w ogóle człowieka w procesie wychowania i w konsekwencji także w samej myśli pedagogicznej, rzutujących na wychowanie człowieka.

Rozpatrując godność człowieka w kategoriach antropologicznych i aksjologicznych w kontekście procesu wychowawczego, proponuję skupić się zwłaszcza na relacji wychowawczej, w której strukturze wyróżniamy: wychowanka, wychowawcę i sytuację wychowawczą – związanych integralnie i nierozłącznie z całym procesem wychowania. To właśnie w tak rozpisanej strukturze relacji wychowawczej, zauważamy szczególnie związek problematyki antropologicznej i aksjologicznej, a zatem najwymowniej możemy mówić o miejscach występowania wartości w procesie wychowawczym, w tym także i tej wartości, jaką jest godność człowieka.

Gdy mówimy „godność człowieka” mamy na uwadze jej respektowanie przez odpowiednie relacje wzajemne w różnych sytuacjach życia, w tym także w wychowaniu. Jest o tym mowa wyraźnie w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka (ogłoszonej w 1948 r.)¹. Dokument ten, oparty na założeniach personalizmu, po dramacie II wojny światowej, odpowiadał na społeczne zapotrzebowanie zagwarantowania praw i zabezpieczenia poszanowania godności

¹ ONZ, Powszechna Deklaracja Praw Człowieka uchwalona na Trzeciej Sesji Ogólnego Zgromadzenia ONZ, obradującej w Paryżu 10 grudnia 1948 r.

osoby ludzkiej oraz jej kondycji, jak również miejsca osoby w życiu społecznym, by w ten sposób zapobiec na przyszłość możliwym ich zagrożeniom².

Samo ogłoszenie tej Deklaracji w dniu 10 grudnia 1948 roku, można postrzegać jako wynik szczególnej siły i dynamiki personalizmu, jako poszukiwanego kierunku myślenia w Europie zniszczonej totalitaryzmami, powstałymi na gruncie ideologii socjalizmu narodowego na zachodzie Europy (w Niemczech) i socjalizmu klasowego-komunistycznego na wschodzie Europy. W Deklaracji, wyprowadzającej wnioski z tych dramatycznych doświadczeń, mowa o godności osoby ludzkiej i jej kondycji, jak również o miejscu osoby w życiu społecznym.

Można też rozważać nad kolejnymi uszczegółowieniami tej Deklaracji, które miały miejsce w ogłaszaniu dokumentów dotyczących dzieci, czy innych grup ludzkich, między innymi Konwencji Narodów Zjednoczonych o Prawach Dziecka (uchwalonej w 1989 roku)³, która, owszem, posiadając swoje znaczenie przez wyartykułowanie praw dziecka, stwarza też wiele obaw związanych nie tylko z teoretycznymi możliwościami wyodrębnienia dzieci i dzieciństwa z ogólnego i powszechnego poszanowania ludzkiej godności, ale wręcz ich segregacji. Wyodrębnienie dzieci w specjalnym sektorze, może bowiem zbyt łatwo hołdować znanemu z przeszłości podejściu do dziecka jako miniaturowego dorosłego, jako ofiary, czy z racji deficytów w używaniu rozumu – jako kogoś łatwo wyłączanego z prawa do ogólnego poszanowania godności – w związku chociażby z deficytami, jakie dzieciństwo ze sobą niesie⁴. Pozostaje zatem pytanie: Czy jednak nie promowałoby bardziej poszanowania godności dzieci respektowanie Korczakowskiego stwierdzenia: „Nie ma dzieci, są ludzie”, aniżeli tworzenie kolejnych wyjątków i wyszczególnień w różnorodnych konwencjach.

² G. Galeazzi, *Persona – Società – Educazione in Jacques Maritain (Antologia del pensiero filosofico e della cristica)*, Milano 1979, s. 61-87.

³ UNICEF, *Konwencja o Prawach Dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r.*, – Dz.U. 1989 nr 120, poz. 526 z późn. zm.

⁴ H.R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, przeł. A. Wojciechowski, Warszawa 2018, s. 38-57.

Pojęcie „ludzkiej godności”: uwagi semiotyczne, historyczne i metodologiczne

Najpierw poświęćmy naszą uwagę samej kategorii „godność” (łac. *dignitate*, ang. *dignity*), która w przeszłości była używana w różnym znaczeniu. Początki tej problematyki możemy znaleźć już u Platona i Arystotelesa, a często pozostawały one w łączności z problematyką odpowiedniości, czy też prawości (*dikaiosyne* – prawość, adekwatność, tłumaczonych na język łaciński jako *rectitudo*).

Co jednak dokładnie mamy na uwadze, gdy mówimy, że ludzkie istoty charakteryzuje „godność”? Ksiądz Józef Tischner zauważał, że pojęcia godności nie daje się określić za pomocą definicji. Godność człowieka jest wartością, którą się widzi i czuje, ale o której trudno jest mówić⁵.

Jakkolwiek jest wiele interpretacji i ujęć „ludzkiej godności”, można stwierdzić, że akcentowanie ludzkiej godności jest typowym rysem, zwłaszcza europejskiej kultury. Nawet jeśli początki tej doktryny odnosimy do stoików i Cyserona, jej intensywny rozwój miał miejsce wraz z chrześcijaństwem, a następnie w okresie Renesansu i zwłaszcza w subiektywistycznie zorientowanych kierunkach filozofii, w tym – w egzystencjalizmie i w chrześcijańskim personalizmie.

Samo słowo „godność” było używane na wiele sposobów, często sprzecznych między sobą i mylnie interpretujących jego znaczenie. Wiele współczesnych stanowisk już nawet na gruncie filozofii zdaje się pozostawać ze sobą we wzajemnej sprzeczności.

Podczas gdy z jednej strony podaje się w wątpliwość nawet samo stosowanie tej kategorii i usiłuje się jej unikać (we wszelkiego rodzaju stanowiskach antypersonalistycznych), z drugiej, znajdujemy stanowiska filozofów takich jak: Patrick Lee, Robert George, czy Martha Nussbaum, którzy bronią tej kategorii⁶.

Centralne miejsce dla „godności ludzkiej” obok kategorii „osoba” przypisuje Karol Wojtyła w swoim personalizmie etycznym.

⁵ A. Gielarowski, *Godność człowieka w rozumieniu Józefa Tischnera*, [w:] G. Hołub, P. Duchliński (red.), *Ku rozumieniu godności człowieka*, Kraków 2008, s. 77-102.

⁶ Zob. M. Nowak, *Godność osoby ludzkiej i jej implikacje pedagogiczne*, [w:] N. Rykowska, T.L. Kuniszewska MSF, R. Stopikowski (red.), *Wśród swoich. Książki Profesora Edward Walewanda*, Lublin 2017, s. 299-308.

Sam personalizm etyczny, zgodnie z określeniem Alberta Schweitzera, należy rozumieć jako: etykę czci dla życia, zakładającą świętość, czy też bezwzględną wartość każdego ludzkiego istnienia⁷. Jest to nurt myślenia w ramach filozofii klasycznej zajmujący się obiektywnym dobrem i złem moralnym. Etyka bowiem, także według Wojtyły, czyni przedmiotem swoich badań obiektywne dobro i zło moralne, a nie poglądy ludzkie i przeżycia. Stąd Wojtyła nawet poglądy etyczne Maxa Schelera rozumiał jako dotyczące etosu, a nie etyki, stwierdzając wyraźnie: u Schelera „nie zajmujemy się etyką, lecz etosem”⁸.

W personalizmie etycznym Wojtyły, charakterystyczne jest dążenie do scalenia filozofii świadomości (która wymaga doświadczenia) i filozofii bytu (domagającej się realizmu w poznaniu). Doświadczenie godności osoby jest wspólne zarówno antropologii, jak i etyce. „Człowiek jest przedmiotowo »kimś« – i to go wyodrębnia wśród reszty bytów widzialnego świata, które przedmiotowo są zawsze tylko »czymś«”⁹.

Owocuje to przeformułowaniem normy personalistycznej jako: „Osoba jest takim bytem, że właściwe i pełnowartościowe odniesienie do niej stanowi miłość”. Osobie, jako osobie, należna jest afirmacja, czyli miłość, dla niej samej („Persona est affirmanda et amanda propter se ipsam”), a nie ze względu na sprawność intelektualną czy przydatność społeczną. Ze względu na ową aksjologiczno-ontyczną godność, osoba nie może być przedmiotem użycia, ale winna być przedmiotem miłości. „(...) miłość osoby – napisał Wojtyła – musi polegać na afirmowaniu jej ponad-rzeczowej i ponad-konsumpcyjnej (ponad-użytkowej) wartości”¹⁰.

Dla personalizmu etycznego człowiek, a z nim takie kategorie jak „osoba” i „godność” są w centrum uwagi. Drogą do pogłębienia personalizmu etycznego jest miłość wyrażająca się zwłaszcza w darze z samego siebie drugiej osobie. O tym właśnie mówi „norma personalistyczna” jako postulat, aby traktować „dar osoby dla osoby” jako naczelną normę moralności. Wojtyła traktował „normę personalistyczną” jako tezę filozoficzną. Uzasadniał obowiązek nieinstrumentalnego odnoszenia się do osoby ludzkiej (jak i obowiązek afirmacji ponadrzeczowej wartości

⁷ Zob. J. Czekańska, *Personalizm etyczny. Różnice i podobieństwa w relacji do personalizmu tradycyjnego*, „Filo-Sofija” 2009, nr 1 (8), s. 179-188.

⁸ Zob. K. Wojtyła, *Zagadnienie podmiotu moralności*, Lublin 2001, s. 121.

⁹ Idem, *Miłość i odpowiedzialność*, t. 1: *Człowiek i moralność*, Lublin 1982, s. 24.

¹⁰ Idem, *Miłość i odpowiedzialność*, s. 43.

osoby, „godności osoby”) zarówno bezpośrednio, jak i pośrednio. Eliminacja w etyce pojęcia „człowieka” (w tym kategorii „osoba” i „godność człowieka” oznaczałaby zatem zafałszowanie istoty wartości moralnych jako rzeczywistości osobowej. Jakże ocenić moralnie na przykład kłamstwo i kradzież, czy nawet zabójstwo i aborcję, jeżeli nie odwołamy się do istoty człowieka, a tym samym do godności osoby?

Zauważając jednakże i takie stanowiska w panoramie współczesnych podejść do kategorii godności, Edmund Pellegrino utrzymuje, że współczesna kultura zmierza do nadawania specyficznego znaczenia kategorii „godności”, którą możemy określić jako „godność nadana”, a według której „zdolność relacji posiadających szczególne znaczenie i społeczną wartość, jakość życia, wolność od niepełnosprawności, satysfakcja z posiadanych aspiracji, autonomia, i tuzin innych zdolności jak zdolność oceniania w odniesieniu do ludzi – odgrywają istotną rolę w osiągnięciu szczęścia”¹¹.

Czasami „godność nadana” (inaczej przyznana, czy też określana jako „osobista” lub „osobowościowa”) jest wiązana z zewnętrznymi okolicznościami życia oraz jego jakością¹². I tak na przykład niepełnosprawność, lub jakiegokolwiek niedomagania sprawnościowe mogłyby być postrzegane jako pozbawiające osobę w jakimś stopniu jej godności i ograniczające w jej godności. W tym sensie, osoba z niesprawnością intelektualną jest szczególnie podatna na zniżenie w ocenie wartościującej, gdy on, lub ona, zaczynają być postrzegani jako posiadający „mniejszą wartość”, gdyż on/ona nie posiadaliby możliwości używania rozumu i sprawności myślenia na wystarczająco wysokim poziomie, a przynajmniej na takim, jak ogół członków danej społeczności. Tego rodzaju ocenianie wartości w oparciu o zewnętrzne kryteria wartościowania i szacowanie godności osoby ludzkiej, na przykład z niepełnosprawnością intelektualną, mogłoby prowadzić do przedmiotowego jej traktowania, poddawania jej wykorzystaniu czy dyskryminowaniu.

Jest to swoiste pokłosie rozumowania Kanta, który owszem jest autorem „normy personalistycznej”, w imię której osoba ludzka nie może być nigdy środkiem naszego działania, ale zawsze celem, to jednak właśnie z powodu sprawności/niesprawności na przykład

¹¹ E. Pellegrino, *Catholic Healthcare Ministry and Contemporary Culture: the Groving Divide*, [w:] *Urged on by Christ. Proceedings of the 21st Workshop for Bishops*, 13-20, Philadelphia, National Catholic Bioethics Center, 2007, s. 26 i nast.

¹² Zob. W. Chudy, *Pedagogia godności. Elementy etyki pedagogicznej*, Lublin 2009.

intelektualnej wnoszącej mniejszą możliwość realizowania wysokiej jakości życia, ta norma nie byłaby obowiązująca i dawałaby zarazem podstawę swoistej desensybilizacji na nieodwołalną i niepowtarzalną wartość osoby ludzkiej i jej godność. W podejściu różnicującym stopnie i rodzaje godności, łatwo sobie wyobrazić sytuacje i okoliczności, w których godność mogłaby być mniej ceniona.

Z tych powodów Wojtyła, aczkolwiek cenił Kanta za jego „normę personalistyczną”, ale widział też negatywnie swoiste pokłosie rozumowania Kanta, idąc za którym, kontynuowano analizy o większej lub mniejszej wartości kogoś.

Jest to dzisiaj jednak podejście bardzo rozpowszechnione, a zwłaszcza bardzo charakterystyczne i codziennie obecne w świecie przestępczym, gdzie spotykamy się z takim właśnie traktowaniem człowieka, określanego według bardzo podobnego podejścia – jako tzw. frajer. Jest on traktowany zwykle jako ten, którego można oszukać i wykorzystać, gdyż nie jest on po prostu człowiekiem, albo jest jakimś mniej wartościowym człowiekiem.

Na przeciwnej pozycji znajdujemy stanowiska, które są dzisiaj bliskie zwłaszcza Kościołowi katolickiemu, ale przecież na nich została oparta Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, w których mówi się o tzw. godności przyrodzonej (inaczej naturalnej), uważając ją za podstawę „godności”¹³. Tego rodzaju „godność przyrodzona” jest postrzegana jako posiadająca uniwersalną, niezbywalną moralną jakość, której osoba nie otrzymuje od kogokolwiek, lecz posiada zawsze i która nie może być odjęta od osoby pod żadnym warunkiem. Nie jest ona związana z funkcjonowaniem tej osoby, stanem jej organizmu czy jej stanem intelektualnym. Godność przyrodzona stoi na straży ochrony prawa i godności osoby przed jakimikolwiek próbami jej wykorzystania lub przyporządkowania do jakichkolwiek celów.

Jakie mogą być filozoficzne podstawy tej ostatniej koncepcji „godności przyrodzonej”. Sięgnijmy najpierw do stanowiska Immanuela Kanta, według którego podstawy godności człowieka nie tkwiłyby w człowieczeństwie osoby *per se*, lecz w zdolności racjonalnego myślenia i kierowania się rozumem w życiu, co oczywiście podlegałoby zmianom

¹³ Giovanni Paolo II, *Messaggio del Santo Padre ai partecipanti al. Simposio su 'Dignità e diritti della persona con handicap mentale*, „L'Osservatore Romano”. Roma, 9 gennaio 2005, s. 5.

i zróżnicowaniom *per accidens* w każdej jednostce i przechodząc od jednostki do jednostki zmieniałoby się. Dla Kanta, zdolność myślenia, czy używania rozumu, jak zauważył Daryl Pullman, stanowiłyby centrum moralności i to ona nadawałaby wartość człowiekowi¹⁴.

Jeśli zatem ktoś przyjmuje, jak to czyni wielu we współczesnym świecie, argumentację Kanta, że godność człowieka opiera się na zdolności myślenia i używania rozumu, co również wpływa na uznanie ludzkiej autonomii i wszelkich innych możliwości, wówczas osoby z niepełnosprawnością umysłową będą postrzegane jako posiadające mniejszą wartość niż pozostali.

Gdy zatem słabną zdolności intelektualne na skutek choroby lub wieku, osoba może być postrzegana jako stopniowo tracąca swoją wartość. Jeśli zatem opieralibyśmy kategorię godności osoby na sprawnościach rozumu i rozumowania, dochodzimy do zagrożenia postrzegania osób z niepełnosprawnością intelektualną jako posiadających mniejszą wartość.

W takim też sposobie myślenia dostrzegam przyczyny wielu zagrożeń nowożytnego myślenia o dziecku i o dzieciach, czy dzieciństwie.

W chrześcijańskim spojrzeniu na osobę ludzką, wychodzi się natomiast od prawdy o stworzeniu człowieka przez Boga, na „Jego obraz i podobieństwo”, wraz z przyznaniem człowiekowi niepowtarzalnej i niezbywalnej godności określających podstawy ładu społecznego i stanowiących nieodwołalny warunek kształtowania wszelkich sfer życia ludzkiego, także tych związanych z wychowaniem człowieka. Ten fakt sprawia, że godność człowieka nie pozwala podporządkować go procesom ekonomicznym, celom politycznym, ideologiom lub partiom politycznym. Jest to konstatacja wyprowadzona z podstaw chrześcijańskiego światopoglądu i chrześcijańskiej koncepcji człowieka. Jan Paweł II w Encyklice *Evangelium vitae* stwierdził, że „nie może bowiem istnieć «prawdziwa demokracja», jeżeli nie uznaje się godności człowieka i nie szanuje jego praw”¹⁵.

Współczesność wiąże się z jednej strony z sytuacją zaprzeczania prawdzie związanej ze stworzeniem i ludzką niezmienną naturą,

¹⁴ I. Kant, *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*; 1785, 4:435; D. Pullman, *Death, dignity and moral nonsense*, „Journal of Palliative Care” 2004, 20, 3, s. 171-178.

¹⁵ Jan Paweł II, Encyklika *Evangelium Vitae*, [w:] Jan Paweł II, *Encykliki Ojca Świętego Jana Pawła II*, t. 2, Kraków 1996, s. 746 (n. 101).

z drugiej zaś, z przywoływaniem przekonania o możliwości budowania cywilizacji opartej na przyjęciu faktu godności ludzkiej osoby.

W europejskiej kulturze, już I. Kant zauważał zagrożenie cywilizacyjne dla osoby, gdy postulował tzw. normę personalistyczną, zgodnie z którą „nigdy osoba nie powinna być środkiem osiągnięcia naszych celów, ale zawsze powinna ona być celem”¹⁶.

Przypomnijmy z wcześniejszych już stwierdzeń, że kategoria „godność człowieka” pochodząca od łacińskiego *dignitas* oznacza specjalną wartość człowieka jako osoby, przejawiającą się i powstającą w relacjach międzypersonalnych – tych do drugiego człowieka i w odniesieniu do Osobowego Boga. Tego rodzaju relacje opierają się na specyficznej pozycji człowieka wśród innych istot i nadają sens osobowej egzystencji człowieka.

Kategoria „godności” oznacza również pozytywną ocenę samego siebie i grup własnej przynależności: klasy, narodu, rodziny itd., z którymi indywidualny człowiek identyfikuje siebie.

W Katolickiej Nauce Społecznej, „ludzka godność” jest określana jako specyficzna wartość ludzkiej osoby. Problem godności jest związany z chrześcijańską teologią, głównie z *Chrystologią* (traktatem teologicznym o Jezusie Chrystusie) i z *Mariologią* (traktatem teologicznym o Najświętszej Maryi Pannie), otrzymuje dzięki nim określone filozoficzne i teologiczne znaczenie. Ludzka godność w nowoczesny sposób może być rozważana w aspektach: od naturalnego do nadprzyrodzonego. W tej ostatniej perspektywie godność osoby ludzkiej sięga aż do wymiaru transcendencji, aż do życia Osobowego Boga¹⁷.

Na tych podstawach w naszej cywilizacji kształtowało się przekonanie o godności wychowanka, koniecznej do uznawania i respektowania, jeśli chcemy realizować proces wychowawczy, ale także z racji pojmowania wychowania jako procesu realizującego się we wzajemnej relacji podmiotów (mowa o dwupodmiotowości wychowania) staje się konieczne, by ten drugi podmiot – wychowawca też był widziany

¹⁶ Szerzej o tym piszę w artykułach: *Znaczenie ‘normy personalistycznej’ w działalności wychowawczej*, [w:] J. Kostkiewicz (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki ogólnej. Zagadnienia wybrane*, Stalowa Wola 1999, s. 167-189 oraz *Norma personalistyczna w edukacji*, [w:] Z. Uchnast (red.), *Norma psychologiczna. Perspektywy spojrzenia*, Lublin 1998, s. 181-193.

¹⁷ Thomas Aquinas, *Summa Theologiae I*, q. 29, a. 3 co.; K. Wojtyła, *Person and Community: Selected essays*, New York 1993, s. 178.

w świetle posiadanej godności. Sam też proces wychowania i tworząca go relacja wychowawcza jako relacja osób przesycona jest godnością – jest to relacja międzyludzka i różni się zasadniczo od relacji do świata roślin czy zwierząt.

Odpowiednio do przywołanych wyżej wybranych wskazań personalizmu etycznego, podejmując działania za Karolem Wojtyłą przywracających i umieszczających fakt godności dziecka i w ogóle godności ludzkiej, spróbujmy umieścić fakt godności ludzkiej w realizowaniu w praktyce i w myśleniu o relacji wychowawczej i jej poszczególnych elementach, którymi są: wychowanek, wychowawca, proces wychowawczy.

Godność wychowanka, wychowawcy i wychowania

Tego rodzaju dążenie do analizowania poszczególnych elementów struktury relacji wychowawczej jako przedmiotu i podstawy badań pedagogicznych z uwzględnieniem faktu godności ludzkiej posiada swoją bardzo bogatą tradycję w refleksji pedagogicznej, z których wybieram jedną dość ważną dla tej kwestii. Na początek odniosę się zatem do słów papieża Piusa XI z jego Encykliki *Divini Illius Magistri* (z 1929 r.)¹⁸, w której jest wyraźnie mowa – w dość wyrazisty sposób – o tego rodzaju fakcie obecności godności ludzkiej i to kolejno godności wychowanka, godności wychowawcy i procesu wychowania.

Papież pisze o godności i doniosłości wychowania chrześcijańskiego, i to „nie tylko dla jednostek, ale także dla rodzin i dla całej ludzkiej wspólnoty, której doskonałość wynika z doskonałości tworzących ją członków”¹⁹.

Proces wychowania ujmowany jest jako ten, który „nie ma równego sobie” i to dlatego zwłaszcza, że:

Dąży ono bowiem do zespolenia duszy wychowanka z najwyższym dobrem – Bogiem, i do doprowadzenia społeczności ludzkiej na możliwie najwyższy stopień ziemskiego dobrobytu. Czyni zaś to w sposób najbardziej

¹⁸ Pius XI, Encyklika *O chrześcijańskim wychowaniu młodzieży (Divini Illius Magistri, 1929)*, tekst m.in. [w:] Rada Szkół Katolickich, *Służyć wzrastaniu w prawdzie i miłości. Wybór dokumentów Kościoła na temat szkoły katolickiej i wychowania*, Kraków 2010, s. 43-73.

¹⁹ Pius XI, op. cit., s. 45.

skuteczny, gdyż do wychowania prócz sił naturalnych wprowadza czynnik nadprzyrodzony i tak ułatwia wychowawcom skierowanie młodzieży na odpowiedni tor życiowy²⁰.

Ujmując je przez odwołanie się do Objawienia i w tej perspektywie interpretując wychowanie papież Pius XI podkreślał:

Żadne jednak słowo nie wyraża tak wielkości, godności i nadprzyrodzonej wzniosłości chrześcijańskiego wychowania, jak to pełne miłości powiedzenie Chrystusa Pana utożsamiającego się z dziećmi: „Kto przyjmuje jedno z tych dzieci w imię moje, Mnie przyjmuje” (Mk 9, 37)²¹.

Najwydatniej chyba właśnie od Piusa XI możemy czerpać inspirację do rozważania o występowaniu kategorii „godność” w wychowanku i wychowawcy oraz w samym procesie wychowania, a zatem od tego zwłaszcza nauczania możemy rozważać o zauważaniu występowania godności:

1. U **wychowanka** możemy mówić o godności, którą posiada, którą urzeczywistnia i wyraża przez swoje postawy i działanie. W wychowaniu dzieci i młodzieży, w pracy z wychowankiem byłoby bardzo istotne przygotowanie ich przez pracę nad sobą do kształtowania własnej osobowości i umacniania na tej drodze poczucia własnej godności. Niezbędne jest umożliwianie wychowankom doświadczeń, w których ważną rolę pełni właśnie godność zwłaszcza, gdy uruchomi się urzeczywistnianie przez samego wychowanka także jego relacji do wartości przedmiotowych należących do sfery dóbr materialnych, społecznych, kulturalnych, duchowych czy religijnych określanych ogólnie dobrami. Wychowanek może w tych sytuacjach ćwiczyć się w podejmowaniu decyzji, w zdolności wyboru, czy właściwego poruszania się w świecie wartości. Niezwykle istotne jest doświadczenie samego siebie i poznanie własnej sytuacji egzystencjalnej. W tym względzie podkreśla się trojaką wymiarowość doświadczenia każdego człowieka, który:

- 1) powinien ustawicznie wychodzić na spotkanie świata i posiadać siłę woli, by to czynić i potrafić zmierzyć się z pojawiającymi się problemami;
- 2) powinien ciągle na nowo otwierać się na innych i poświęcać się w spotkaniach z nimi, gdyż dopiero pod tymi warunkami jest możliwe autentyczne, wzajemne spotkanie;

²⁰ Ibidem.

²¹ Ibidem.

- 3) człowiek powinien poznać swoje ukryte siły i dążenia wewnętrznych impulsów i potrzeb, które go ciągle doświadczają, aby mógł je rzeczywiście i odpowiedzialnie kształtować²².

W tym względzie ogromną rolę spełnia wychowawca stający wobec wychowanka jako „personalny symbol wartości”, także tej wartości, jaką jest godność ludzka.

Z trudem i bardzo długo w historii trwał proces dochodzenia do odkrywania wartości i godności dzieciństwa, zresztą tutaj wielkie zasługi ma także świętująca dzisiaj swój Jubileusz Katedra/Zakład Historii wychowania jak i nasi historycy wychowania, ale właśnie z powodu oceniania życia człowieka przez odwoływanie się do zewnętrznych kryteriów – na przykład jego jakości, pojawiają się także wielkie niebezpieczeństwa i zagrożenia.

Dziecko (w tym wychowanek i uczeń) z racji braku dojrzałości w myśleniu i działaniu, posiadałoby mniejszą wartość i dopiero, gdy osiągnie pewien poziom sprawności intelektualnej i moralnej, a także niejednokrotnie i fizycznej, będzie traktowane jako dorosły i stanie się także podmiotem praw i tej wartości jaką jest godność.

Przedmiotowe i rzeczowe, a nie podmiotowe podejście do chociażby posiadania lub nieposiadania dzieci, do decydowania o nich i za nie – to ciągle przejawy myślenia o dzieciach i dzieciństwie w kategoriach mniejszej ich wartości ze względu na niezdolność do pełnego używania rozumu czy nieposiadanie innych sprawności potrzebnych w życiu dorosłym. Dotyczy to również kwestii dzieci chorych lub nawet już podejrzewanych o jakikolwiek defekt, gdy prowadzi do prób uprawomocnienia możliwości nawet odebrania im praw i godności przynależnych pełnosprawnym.

Zwłaszcza w związku z Konferencją poświęconą „Dziecku w historii – między godnością a zniewoleniem” – powracały w pewien sposób pytania: Czy także w najnowszej historii, tej dziejącej się na naszych oczach i w której tworzeniu dane jest nam uczestniczyć, nie mamy ciągle jeszcze do czynienia z jedynie dorosłym patrzaniem na dziecko i dzieciństwo? Czy nie mamy ciągle jeszcze do czynienia z projektowaniem życia i funkcjonowania w nim dzieci z pozycji dorosłych, a więc sięgając po wartości poza samymi dziećmi i ocenianie ich wartości,

²² H.B. Kaufmann, *Religionsunterricht und Schulreform. Zum Religionsunterricht morgen*, t. 1: *Perspektiven künftiger Religionspädagogik*, München–Wuppertal 1970, s. 237-246.

już nie mówiąc o zauważaniu w ogóle ich godności? Czy to nie dorośli ciągle wytwarzają dla dzieci chociażby zabawki i gry, niewiele uwagi przykładając do tego, czy dzieci je w ogóle rozumieją?

Głęboko wniknął w te sprawy Janusz Korczak pisząc chociażby o prawie dziecka do szacunku²³, czy ks. Janusz Tarnowski w książce *Ryby i dzieci głosu nie mają?*²⁴.

2. U wychowawcy, ale też rodzica, pedagoga i nauczyciela, godność przejawia się jeszcze w inny sposób, a jej elementem jest jego także autorytet, o ile staje się wartością wsobną jak jest nią godność człowieka. Przywoływany już papież Pius XI w Encyklice *Divini Illius Magistri* zachęcając rodziców do aktywności w dziele wychowania, również wskazywał na ich godność:

niechże więc rodzice, a wraz z nimi i wychowawcy, dołożą starań, by dla dobra dzieci dobrze wykorzystali tę godność i autorytet, które otrzymali od Boga, będąc Jego zastępcami. Dary te otrzymali jednak nie dla własnej wygody, lecz po to, aby nauczyć swoje dzieci świętej i synowskiej „bojaźni Bożej, która jest początkiem mądrości”. Tylko na niej (na bojaźni Bożej) opiera się poszanowanie władzy, bez którego nie może się ostać ani ład, ani pokój, ani jakakolwiek pomyślność w rodzinie i w społeczeństwie²⁵.

Skoro, jak akcentowano wyżej, wychowawca i nauczyciel w wychowaniu do wartości stają się personalnym symbolem wartości, to właśnie obecność wartości, jaką jest godność ludzka w świadectwie życia, relacji i w osobistej wrażliwości wychowawcy nabiera szczególnego znaczenia.

Właśnie w takiej perspektywie zawód nauczyciela i jego także godność były przedmiotem wyjątkowego zainteresowania Marii Grzegorzewskiej. Jej idee stanowią ważne i uniwersalne źródło wiedzy o człowieku – jego człowieczeństwie, godności i niepełnosprawności. Godność wydaje się być centralną wartością w konstruowaniu przez Grzegorzewską znaczeń roli nauczyciela. Godność dla Uczonej nie była abstrakcyjną ideą, lecz kryterium kształtowania porządku społecznego. Według niej, godne traktowanie człowieka oznacza, że jest on

²³ J. Korczak, *Prawo dziecka do szacunku*, Warszawa 2012 (pierwsze wydanie w 1928 r.).

²⁴ J. Tarnowski, *Ryby i dzieci głosu nie mają? Twój głos o koleżeństwie, przyjaźni i miłości*, Toruń 1993.

²⁵ Pius XI, op. cit., s. 64.

w każdej życiowej sytuacji podmiotem, ma wolność wyboru, nie może być wykorzystywany, a jego prawa muszą być respektowane. Godność człowieka wyraża się w zapewnieniu mu autonomii, wolności i równości, także w sferze praw ekonomicznych i socjalnych.

Wielu autorów, między innymi ks. Franciszek Mazurek i ks. Janusz Mariański, także Lennart Nordenfelt i Andrew Edgar, w ten sam sposób podkreśla, że wrodzona godność człowieka jest podstawowym wymiarem jego egzystencji i stanowi fundament praw o decydującym znaczeniu we wszystkich dziedzinach życia²⁶.

Przynależna człowiekowi godność zobowiązuje do szacunku wobec każdej osoby. Grzegorzewska, uznając w każdym człowieku jego indywidualną i niepodważalną godność, odrzucała wszystkie kryteria, które uzależniałyby status dziecka od czynników zewnętrznych, na przykład przejawów rozwoju psychofizycznego, przystosowania społecznego, środowiska. Współcześnie – bez względu na dyskusje toczone wokół problematyki etycznej w wychowaniu oraz roli, jaką nauczyciel pełni w propagowaniu postaw etycznych – cel pozostał ten sam: zapewnienie dzieciom i młodzieży wolności, autonomii oraz poszanowania ich godności.

Jako wybitny pedeutolog, Grzegorzewska formułowała i stosowała zawsze pojęcie „nauczyciel-wychowawca”, ponieważ uważała, że obowiązkiem nauczyciela jest łączenie funkcji dydaktycznych z oddziaływaniem wychowawczym.

Problemy związane z „nauczycielem-wychowawcą” podejmowała zwłaszcza w takich traktatach jak: *Listy do Młodego Nauczyciela* oraz w pracy zatytułowanej *Znaczenie wychowawcze osobowości nauczyciela* – będącej streszczeniem monografii: *O osobowości nauczyciela*, która spłonęła w Powstaniu Warszawskim²⁷. W *Listach do Młodego Nauczyciela* z 1947 roku, Grzegorzewska niemal w całości poświęciła swoją uwagę zagadnieniom deontologicznym, podkreślając znaczenie osobowości nauczyciela jako wyznacznika skutecznego oddziaływania

²⁶ Zob. F.J. Mazurek, *Godność osoby ludzkiej podstawą praw człowieka*, Lublin 2001; J. Mariański, *Godność ludzka w kontekście społecznym. Szkice ze społecznego nauczania Kościoła katolickiego*, Lublin 2017; L. Nordenfelt, A. Edgar, *The four notions of dignity*, „Quality in Ageing and Older Adults” 2005, t. 6 nr 1, s. 17-21.

²⁷ Zob. B. Szczupał, *Maria Grzegorzewska o godności człowieka – w konfrontacji ze współczesnością*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2016, t. 35, z. 3, s. 12.

w procesie kształcenia i wychowania. Twierdziła z głębokim przekonaniem, że „musi istnieć harmonia między przyjmowanym systemem wartości a praktyką życia codziennego”²⁸.

Najważniejsza dla nauczyciela-wychowawcy jest wartość moralna, która – zdaniem Grzegorzewskiej – znacznie przewyższa wartość wykształcenia formalnego. Według niej, aby działać coś wartościowego, trzeba być kimś wewnątrznie, trzeba mieć własne życie, własny świat, trzeba mieć mocny fundament przekonań – trzeba być sobą! Bo przecież jeżeli się ma dawać, to trzeba mieć coś do dawania, ale żeby dużo dać – trzeba dużo mieć. Wtedy jest tylko siła działania, siła budzenia wartości w innych i siła udzielania im pomocy w rozwoju²⁹.

Charakteryzując dobrego nauczyciela, Grzegorzewska wskazywała na aktualne również dzisiaj stwierdzenie, że jakkolwiek wykształcenie i przygotowanie do zawodu jest niezwykle ważne, to jednak nie stanowi ono czynnika decydującego o wartości pedagoga. Szczególnie istotna jest jego postawa wobec drugiego człowieka. Zdaniem Grzegorzewskiej ważna jest:

siła moralna nauczyciela – siła, której źródłem jest miłość do człowieka oraz wierność wybranej służbie dla jego rozwoju z myślą o jutrze. To jest siła najwyższej twórczości, tylko wyzwolić ją trzeba z przygłuszenia (...) bez tej siły przy najlepszych naukowych teoriach pedagogicznych wyniki pracy będą szablonowe, blade, bezduszne, jakby pozbawione dynamizmu w pracy doskonalenia budowy naszej przyszłości³⁰.

Za Janem Władysławem Dawidem, Grzegorzewska przywoływała pojęcie „miłości dusz ludzkich”, gdzie umiłowanie drugiego człowieka prowadzi do ładu, harmonii, nawiązywania łączności międzyludzkich i przyjęcia życzliwej postawy³¹. Z siły moralnej, poczucia godności i miłości do drugiego człowieka wynika dobroć, która różnie oddziałuje na uczniów. Choć często dostrzegają ją dopiero w życiu dorosłym, to jednak nie powinni z niej rezygnować. Dobroć jest więc warunkiem

²⁸ Zob. E. Tomasiak, *Osobowość nauczyciela w aspekcie pedeutologii i deontologii*, [w:] E. Żabczyńska (red.), *Maria Grzegorzewska – pedagog w służbie dzieci niepełnosprawnych*, Warszawa 1995, s. 110.

²⁹ M. Grzegorzewska, *Listy do Młodego Nauczyciela*, Warszawa 2002, s. 49.

³⁰ Ibidem, s. 106.

³¹ Ibidem, s. 107.

niezbędnym w nawiązywaniu relacji z uczniami i ich rodzicami, bo „dobroć rodzi dobroć”³².

3. Natomiast w działalności wychowawczej i w konkretnej „sytuacji wychowawczej”, godność jako wartość w wychowaniu, możemy rozpatrywać pod ogólnymi kryteriami godności ludzkiej pracy, ale konkretnie może się ona przejawiać również w treściach przekazywanych wychowankowi, także w metodach i w celach stawianych jako wychowawcze. Możemy wówczas mówić o znanych w pedagogice kultury tzw. obiektywnych miejscach występowania wartości – wśród nich także godności ludzkiej. W związku z występowaniem godności w treściach można wskazać na przekazywanie teoretycznej wiedzy o godności ludzkiej jako wartości, zwłaszcza w nauczanych przedmiotach takich jak etyka, religia (katecheza), historia czy literatura, a także przedmioty wskazujące na wartości w życiu społecznym i w kulturze.

W celach i wartościach godność może występować w sposób najbardziej szeroki, gdy świadomie przyjmujemy ją jako cel w wychowaniu, a następnie ten cel osiągamy bądź to bezpośrednio (tak jak dojrzałość, czy moralność, również osiągamy wartość, jaką jest godność), bądź też pośrednio z jeszcze innymi postawami i zachowaniami, na przykład wraz z patriotyzmem (w imię hasła: Bóg–Honor–Ojczyzna). Przyjmując, że wychowanie jest działalnością ludzką świadomą i celową, troszczymy się świadomie i celowo o dobór odpowiednich metod, technik i środków w wychowaniu, które będą pomocne w osiągnięciu zamierzonego celu. Szczególną rolę w tym względzie pełnią jednak zasady wychowania, które są przeznaczone wyłącznie dla wychowawcy realizującego celowo zorganizowany proces wychowania.

Fundamentalne znaczenie w procesie wychowania do godności posiada zasada „poszanowania godności wychowanka” stojąca na straży jakości interakcji pomiędzy podmiotami wychowania. Ważne wskazania co do sposobu stosowania tej zasady daje twórczość pedagogiczna Janusza Korczaka. Zasada ta koresponduje z przywoływanymi wyżej teoriami personalistycznymi i chrześcijańską wykładnią wychowania.

Szczególne znaczenie może posiadać także tzw. pedagogika przedmiotu ukierunkowana na wychowanie do właściwych relacji do świata przedmiotów – zawsze w wolności i w poszanowaniu własnej godności. Centralnym problemem wydaje się być w tym podejściu do wychowania,

³² Ibidem, s. 44.

nie tyle odkrywanie, jakie rzeczy i przedmioty mogą wydawać się dla jednostki pożyteczne, ile znalezienie przedmiotu, który ma prawo do tego, aby wymagać od niej zaangażowania się w służenie mu. Wymaga to oczywiście odpowiedniego wychowania do poruszania się w świecie przedmiotowym, a więc tym, który nas otacza, zgodnie z wpisaną weń własną celowością i istotą obiektywnie istniejących rzeczy³³.

Podsumowując, można stwierdzić, że zwłaszcza „personalizm etyczny” broniony przez Karola Wojtyłę, który dzisiaj staje się niejednokrotnie obiektem zmasowanego ataku ze strony współczesnego antypersonalizmu – chcącego wychowania (tak jak i etyki) bez pojęcia „osoby”, „godności osoby” i „człowieka”, tak jak go uzasadniał i omijał stawiane zarzuty sam Wojtyła, może być wydatną pomocą w realizacji „pedagogii godności”.

Pozostaje jednakże zasadne pytanie: Jak konfrontować się z pozycji personalizmu etycznego z tym wszystkim, co nie jest etyką, a nawet wprost jest wyrazistym antypersonalizmem? Pewien przykład takiego konfrontowania się daje nam sam Jan Paweł II, który w odniesieniu chociażby do pojmowania moralności przez Zygmunta Baumana jako socjologicznego opisu „płynnej nowoczesności” i z tego opisu formułującego normy, potrafił wprost nazywać te normy jedynie „normami przystosowania”, którym w ogóle bardzo daleko do jakichkolwiek norm etycznych, zwłaszcza jeśli się rozważy, że bałamutnie lansowana „troska o Innego”, miałyby być zakorzeniona w trosce o siebie, a właściwie o poziom własnej konsumpcji. Podobnie w innych proponowanych niby „etykach” postmodernizmu (między innymi Richarda Rorty’ego³⁴), znajdujemy próby oparcia etyki na wynikach nauk szczegółowych, na przykład na biologii (z różnymi manipulacjami między innymi wokół teorii Darwina)³⁵.

Już samo odwołanie się Karola Wojtyły w jego personalizmie etycznym do filozofii klasycznej i podjęcie w jej ramach pytań etycznych powstałych w konkretnym doświadczeniu moralności i w tym kontekście także odkrywania „godności osoby”, dobitnie wyróżnia i zarazem

³³ R. Guardini, *Grundlegung der Bildungslehre. Versuch einer Bestimmung des Pädagogisch-Eigentlichen*, Würzburg 1953, s. 40.

³⁴ Zob. R. Rorty, *Pragmatyzm i filozofia post-nietzscheańska*, [w:] R. Nycz (red.), *Postmodernizm. Antologia przekładów*, Kraków 1996.

³⁵ Zob. Z. Bauman, *Ciało i przemoc w obliczu ponowoczesności*, Toruń 1995, s. 67-109.

ukazuje drogi i możliwości realizowania wychowania człowieka, wychodząc od samej osoby i jej godności, aby zmierzać ku ich pełnemu rozwojowi, sięgając także do tradycji takiego wychowania w historii myśli pedagogicznej³⁶.

W Polsce szczególny wkład w troskę o godność rozumianą jako wartość w wychowaniu wnieśli pijarzy, w których duchowości zakonnej ta właśnie wartość była szczególnie pielęgnowana, w czym ogromne znaczenie posiadał członek tego zakonu ks. Stanisław Konarski (1700–1773), często nawiązujący do tej wartości i o niej piszący³⁷.

Zwłaszcza zaś „pedagogię godności” można realizować przez solidne i dogłębne osadzenie jej w dziejach wychowania i etycznego myślenia – co niesie ze sobą także wyzwanie dla historyków wychowania i samych pedagogów, zarówno ogólnych jak i pedagogów dzieciństwa i młodzieży, aby ustawicznie przez solidne badania zapewnić obecność istotnego elementu jej metody, jaką jest „historyzm”, czyli dobre rozumienie przeszłości zagadnień zarówno pedagogicznych jak i aksjologicznych – w tym etycznych. 40 lat takiej działalności i osiągnięć w tym zakresie Katedry/Zakładu Historii Wychowania (1980–2020) Uniwersytetu w Białymstoku oraz jego Kierownika Pani Profesor Elwiry J. Kryńskiej i całego Zespołu Pracowników Katedry, daje nam wszystkim dzisiaj okazję do wyrażenia wdzięczności za taką pracę – więc mówię „Bóg zapłać!”, a także licząc na dalsze osiągnięcia w tym zakresie i życząc kolejnych Jubileuszy – mówię „Szczęść Boże”!

³⁶ Zob. K. Wojtyła, *Człowiek w polu odpowiedzialności*, Lublin 1991, s. 70-73.

³⁷ Zob. S. Kunowski, *Polscy teoretycy wychowania*, [w:] M.A. Krąpiec, P. Taras. J. Turowski (red.), *Wkład Polaków do kultury świata*, Lublin 1976, s. 248-249; M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa, 2008, s. 126-127.

Jerzy Nikitorowicz

ORCID: 0000-0003-4371-8322

DOI: 10.15290/dhmgz.01.2021.07

Ideologia w procesie kształtowania się tożsamości dziecka

Ideology in the process of shaping the child's identity

STRESZCZENIE: Myśl przewodnia tekstu dotyczy problemu zrzekania się przez dziecko wolności i odpowiedzialności. Autor pyta za J.J. Rousseau – w imię czego dziecko miałyby to zrobić? W dynamiczny i złożony proces kształtowania się tożsamości dziecka wkraczają bowiem różne ideologie, oddziałując z różną siłą i wywołując różne skutki. W tekście ukazane są skutki szkodliwych ideologii oraz pozytywne działania wspierające tożsamość dziecka w przeszłości i współcześnie. Autor wskazuje na potrzebę wykreowania ideologii negocjacji i równoważenia dialogu wewnętrznego i zewnętrznego w trzech zakresach kształtującej się tożsamości (dziedziczony, indywidualnie kształtowany i społecznie warunkowany), a w ich ramach w wielu wymiarach. W tekście przedstawia i analizuje przykłady, głównie z pamiętników, interpretując je w kontekście Teorii Wielozakresowej i Wielowymiarowej Tożsamości.

SŁOWA KLUCZOWE: tożsamość, dziecko, ideologia, dialog

ABSTRACT: The leitmotif of the text is the problem of a child renouncing freedom and responsibility. The author asks after J.J. Rousseau – in the name of what would the child do this? This is because different ideologies enter the dynamic and complex process of shaping the identity of a child, interacting with different forces and causing different effects. The text shows the effects of harmful ideologies and positive actions supporting the child's identity in the past and today. The author points to the need to create an ideology of negotiation and to balance

internal and external dialogue in three areas of shaping identity (inherited, individually shaped and socially conditioned) and within them in many dimensions. In the text, he presents and analyzes examples, mainly from diaries, interpreting them in the context of the Multiband and Multidimensional Identity Theory.

KEYWORDS: identity, child, ideology, dialogue

Jubileusz 40-lecia Katedry Historii Wychowania na naszym Wydziale Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku oraz Jubileusz Kierownika Katedry, Prof. dr hab. Elwiry J. Kryńskiej jest okazją do utrwalenia dobrej pamięci, pamięci związanej ze współpracą z pierwszym Kierownikiem Zakładu, Prof. dr. hab. Franciszkiem Januszkiem, a następnie z uczennicą Pana Profesora, Profesor Elwirą J. Kryńską. Gratuluję dojrzałości, która pozwala na aktywne, twórcze, autonomiczne i w pełni odpowiedzialne działanie na rzecz rozwoju naszej dyscypliny i dziedziny nauk społecznych i humanistycznych. Uprawiana przez Pana Profesora Franciszka Januszka i przez Panią Profesor Elwirę J. Kryńską Historia Wychowania buduje naszą tożsamość kulturową i indywidualną na pamięci, motywuje do odwoływania się do niej, aby nie zatracić człowieczeństwa i kształtować je w wolności i odpowiedzialności.

Podjmując namysł nad hasłem Jubileuszowej Konferencji „Dziecko w historii – między godnością a zniewoleniem”, uznałem za niezbędne zwrócenie uwagi na ideologię, nie określając w tytule jej przedmiotu, a interpretując ją jako koncepcję, wyobrażenie, nadawanie określonego kształtu ukierunkowującego kształtowanie się tożsamości dziecka. Stąd zamierzam zwrócić uwagę na niektóre pomysły i wzorce stosowane w przeszłości dotyczące opieki, socjalizacji, wychowania, które warunkowały kształtowanie i rozwijanie się tożsamości dziecka. Mieliśmy i mamy bowiem do czynienia z wieloma ofertami ideologicznymi, ale także z ich narzucaniem, a nawet zniewalaniem nimi. Do tego ich cechą charakterystyczną były i są zmienność, dynamiczność i nieprzewidywalność skutków. Komplikuje to złożony i trudny proces kształtowania się tożsamości dziecka, w którym w celach analitycznych wyodrębniam trzy zakresy (dziedziczony, indywidualnie kształtowany i społecznie warunkowany), a w ich ramach zauważam wiele

wymiarów. W zakresie dziedzicznym szczególnie istotny jest wymiar rodzinny, rodzinny, lokalny, regionalny, religijny, narodowy, państwowy, kontynentalny, globalny. W zakresie indywidualnie kształtowanym (biologiczny, społeczny, kulturowy, intelektualny, psychiczny, socjalno-bytowy, gospodarczy, egzystencjalny i inne), w zakresie społecznie warunkowanym (rodzinny, parafialny, lokalny, regionalny, zawodowy, stowarzyszeniowy, państwowy, narodowy, ponadnarodowy, medialny i inne)¹.

W społeczeństwie tradycyjnym jak i konsumpcyjnym, w którym funkcjonujemy, we wskazane zakresy i wymiary wkraczają różne ideologie, oddziałując z różną siłą i wywołując różne skutki. Wobec powyższego przed edukacją powstają szczególne wyzwania i zadania związane z ich zauważeniem, eliminacją szkodliwych, a ukierunkowaniem ku takim, które swoim potencjałem i wartością mogłyby wspierać złożony proces kształtującej się tożsamości dziecka. Szczególnie istotne zadania postrzegam w procesie kształtowania się zakresu indywidualnie kształtowanego. Mam na uwadze problem podmiotowości dziecka, jego autonomii, potencjału pozwalającego wyzwolić twórczość, samodzielność, a w przyszłości odpowiedzialność za rozwój gatunku ludzkiego, za jedną wspólną cywilizację ziemską, za utrzymanie i kształtowanie pokoju na globie ziemskim.

*

W kontekście kategorii godności i zniewolenia uważam, że pionierską rolę odegrał J.J. Rousseau (1712–1778), czołowy myśliciel Oświecenia, twórca koncepcji swobodnego, naturalnego wychowania. W jego antropologii pedagogicznej dominowała zasada – człowiek z natury jest dobry, idea wolności człowieka i wiara w jego nieograniczone możliwości rozwojowe. Rousseau w swojej rozprawie *O umowie społecznej* wskazał „człowiek rodzi się wolnym, ale nie z własnej winy, lecz innych, wolności tej nie doświadcza, bowiem wszędzie jest w okowach”². Bycie w okowach i do tego wszędzie – jak to rozumiał i jak obecnie to

¹ Szerzej J. Nikitorowicz, *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawnie kształtującej się tożsamości*, Kraków 2017; Idem, *Edukacja międzykulturowa w perspektywie paradygmatu współistnienia kultur*, Białystok 2020.

² J.J. Rousseau, *O umowie społecznej*, Kraków 1927, s. 3.

interpretować? W innej pracy³ pisał, że dzieci rodzą się wolne, jednak wolność do nich nie należy. Dorośli niszczą w nich naturalne prawo do wolności, czyniąc to w imię dobra dziecka. Zrzekać się wolności, to zrzekać się godności i praw ludzkich, także obowiązków. W imię czego miałyby dziecko to czynić?

Jak to w imię czego? Możemy wyrazić zdziwienie w kontekście tak sformułowanego pytania i odpowiedzieć na przykład tak, jak studenci, których prosiłem o odpowiedź na to pytanie. Wskazywali, że w imię:

- potrzeb, których jeszcze dziecko nie uświadamia, a które są niezbędne dla zapewnienia bezpieczeństwa i jego rozwoju,
- wartości, wzorców, zasad, przyjętych i aprobowanych norm zachowania i postępowania,
- oczekiwanej opieki i wsparcia – „dziecko oczekuje”, „dziecko domaga się” tych wzorców do naśladowania, upodobniania, identyfikacji,
- zapewnienia prawidłowego rozwoju, aby wdrożyć do samodzielności i samorealizacji,
- wdrażania do twórczości i nabywania umiejętności różnego rodzaju,
- osiągania radości z interakcji z innymi, nauki komunikacji,
- dostarczania wartościowych przykładów,
- intencji czynienia dobra, szacunku do opiekunów, rodziców, sprawiania im przyjemności, nie narażania na przykrość,
- uznawanych przez najbliższych wartości, zasad, wzorców kulturowych,
- kontynuowanych tradycji i szacunku do odziedziczonej kultury.

To prowokujące pytanie i wielość odpowiedzi na nie, na co wskazałem wyżej, uczyniłem myślą przewodnią niniejszego tekstu. Taka, czy inna ideologia, uznawana i funkcjonująca w danej epoce, „wpisuje” dziecko, tak jak każdą inną jednostkę w kulturę tej epoki i w ideologię w niej panującą. Tak więc wszystkie wyobrażenia dzieciństwa to konstrukt ideologiczny. Problemem jest to, czy określona ideologia uwzględnia jego indywidualność, autonomię, jego możliwości twórcze, potencjał i jednocześnie wprowadza w wartości i zasady życia społecznego, wskazuje na wzorce, możliwości naśladownictwa, upodobniania,

³ Idem, *Emil, czyli o wychowaniu*, Wrocław 1955, s. 45.

identyfikacji i internalizacji tak, aby nie zanikło bogate życie kulturowe. Z jednej strony można uznać, że dziecko było i zawsze będzie w „okowach” jakiejś ideologii i zawsze będzie kształtowała się jego tożsamość na bazie określonych ideologii. Z drugiej, naszym obowiązkiem jest nie dopuszczać do powstawania idei fixe, myśli i koncepcji, według których zamierzamy kształtować tożsamość dziecka na ustaloną ideologicznie miarę. W XIX wieku niektórzy z pedagogów, bazując na przyrodzie, raz wskazywali i uzasadniali tezę, że dzieci należy kształtować w ostrej dyscyplinie, surowo, innym razem przeciwnie, w duchu wolności i swobody. Na przykład niemiecki lekarz Moritz Schreber (1808–1861) przeszedł do historii jako wynalazca ogródków działkowych i tę ideę przeniósł na opiekę i wychowanie dzieci. Wskazywał, że trzeba je pielęgnować tak jak drzewa w sadzie; przycinać wybujale pędy, pętać jak młode drzewka wiąże się do palików, aby rosły prosto. Wynalazł pas prostujący plecy dzieci garbiących się i szczypcę ciągnące za włosy przy opuszczaniu głowy, rzemienny kołpak przyciskający podbródek do czaszki, aby dziecko nie oddychało przez usta, stelaż zapobiegający pochylaniu się podczas pisania. Wszystko miało być logiczne i proste jak grządki i alejki w ogródkach. W efekcie poniósł straszliwą klęskę. Syn, Daniel Paul Schreber, zapadł na schizofreniczną paranoję i zostawił po sobie *Pamiętniki nerwowo chorego*⁴. Pozwoliło to Zygmuntovi Freudowi wykazać źródła chorób psychicznych w surowym wychowaniu i władzy rodzicielskiej. Te zapiski są dokumentem epoki, która dyscypliną i fałszywie pojmowanymi prawami natury powodowała frustracje, kumulowała agresję. Przykładem są tożsamości autorytarne (między innymi Hitler, Stalin i ich ideologie).

W kontekście powyższego należałoby zapytać: czy remedium na taką ideologię może być swoboda, niestosowanie żadnych „okowów”? Sądzę, że nie. Mamy bowiem wiele takich przykładów, gdzie dziecko pozostawione samo sobie, w rzekomej wolności twórczej pyta z zawodem, skargą w głosie – czy dziś znów musimy robić to, co chcemy? Uważam, że dziecko wolne od rygorystycznych nakazów i zakazów ma szansę kształtować zakres indywidualnej tożsamości i z poczuciem odpowiedzialności sytuować siebie w środowisku

⁴ D.P. Schreber, *Pamiętniki nerwowo chorego*, przeł. R. Darba-Staab, Kraków 2006, także K. Wolański, *Sędzia Schreber. Bóg, nerwy, psychoanaliza*, Warszawa 2012.

społeczno-kulturowym. Zwracali na powyższe uwagę wielcy pedagodzy, między innymi Maria Montessori, Celestyn Frenet, Janusz Korczak. Dziecko pozbawione podmiotowości, skażone narzuconymi normami, konwenansami, bez możliwości indywidualnego „przepracowania” grupowych wartości (zakres dziedziczony), nie będzie w stanie zachować się tak jak sześciolatek chłopiec w baśni Hansa Christiana Andersena *Nowe szaty cesarza*⁵. Nikt nie chciał być uznany za głupca i udawał, że widzi piękne szaty cesarza. Tylko sześciolatek dziecko, nieskażone ideologią presji społecznej, zaczęło się zastanawiać:

Co oni mówią? Jakie tafty i hafty? Jakie wzory w pomidory? Przecież cesarz jest nagi!, tak myślał sobie w duchu. A kiedy myśli w duchu nie mogły się już pomieścić, otworzył usta i wypuścił je na świeże powietrze. – *Cesarz jest nagi!* – wrzasnął na całe gardło...⁶.

Winniśmy więc dzieciom stwarzać jak najczęściej sytuacje wymagające od nich „myślenia w duchu”, sytuacje inicjujące prowadzenie dialogu wewnętrznego, uczyć czujności, nieulegania presji innych, pytać – co myślą, co czują, jak postrzegają rzeczywistość, jak wyobrażają? Niejednokrotnie mądrość i otwartość dzieci pomaga nam dorosłym, zrozumieć warunki, okoliczności i sytuacje, które nas zniewoliły, stępiły naszą wrażliwość w różnych wymiarach naszego funkcjonowania i w efekcie nie pozwalają na spontaniczność i czujność. W tym kontekście Yuval Noah Harari⁷ zwraca uwagę, że największym wyzwaniem współczesnym jest edukacja, nauka dzieci, aby nie czuły się ubezwłasnowolnione, zamknięte w ramach konwenansów, aby reagowały i przedstawiały swoje stany, aby potrafiły myśleć perspektywicznie, kształtować warunki do rozwiązywania problemów globalnej cywilizacji ludzkiej (kryzys demokracji, wojny lokalne, terroryzm światowy, globalne ocieplenie, dostęp do wody, czyste powietrze, problem odpadów, radzenie z zaśmieceniem świata i inne).

Jak nauczyć dziecko, każdego obywatela świata, otwierać usta i wypuszczać na świeże powietrze własne myśli, jak nie dopuścić do podporządkowania woli „mądrych” głupców, jak pozbawiać cynizmu,

⁵ H.Ch. Andersen, *Nowe szaty cesarza*, Warszawa 2006.

⁶ Ibidem, s. 35-36.

⁷ Y.N. Harari, *21 lekcji na XXI wiek*, przeł. M. Romanek, Kraków 2018.

nauczyć okazywania zdziwienia i nie oduczyć naturalnej spontaniczności i czujności, otwartości na dialog i interakcje? Aby temu sprostać winniśmy w działaniach edukacyjnych nauczyć się sami i wdrażać dzieci do mediowania między dwoma podejściami (obiektywnym i subiektywnym), czyli **wykreować ideologię negocjacji i równoważenia dialogu wewnętrznego i zewnętrznego**, co wydaje się być najbardziej sprzyjające kształtowaniu się tożsamości dziecka w trzech zakresach i wielu wymiarach, na co zwróciłem uwagę wyżej (w zakresie dziedzicznym w wymiarze rodzinnym, lokalnym i innych, indywidualnie kształtowanym w wymiarze biologicznym, psychicznym, społecznym i innych oraz w zakresie społecznie i kulturowo warunkowanym, w wymiarze lokalnym, państwowym, narodowym, obywatelskim i wielu innych). W podejściu obiektywnym – normatywnym, to opiekun, wychowawca, nauczyciel czy rodzic, z zewnątrz identyfikuje tożsamość podmiotu i wypowiada się o nim tak jak go postrzega, odbiera i jak zamierza oddziaływać na niego. W podejściu subiektywnym – podmiotowym, to dany podmiot (dziecko) ujawnia i przedstawia swoją tożsamość, nabiera świadomości siebie samego w kontekście działań, zachowań, reakcji, w kontekście okoliczności i warunków, w jakich funkcjonuje. W ten sposób gromadzi samowiedzę niezbędną w złożonym procesie kształtującej się tożsamości. Czy ten proces jest możliwy bez opiekuna-wychowawcy-nauczyciela?

Wskazaną ideologię równoważenia tych podejść opieram na genetycznym prawie rozwoju kulturowego Lwa S. Wygotskiego. Zostało ono sformułowane następująco:

(...) w kulturowym rozwoju dziecka każda funkcja pojawia się na scenie dwukrotnie, to znaczy, na dwóch planach. Najpierw pojawia się na planie społecznym, a następnie na planie psychologicznym. Najpierw wśród ludzi jako kategoria interpsychiczna, a następnie wewnątrz dziecka jako kategoria intrapsychiczna. To samo stosuje się w przypadku uwagi wolicjonalnej, pamięci logicznej, tworzenia pojęć i rozwoju czynności wolicjonalnych⁸.

⁸ N. Veresov, *Rozwój kulturowy rozumiany w kategoriach dramatu. Brakujące ogniwo czy ukryte przesłanie L.S. Wygotskiego?*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2009, nr 1 (45), s. 48.

Lew S. Wygotski podkreślał

(...) każda wyższa funkcja psychiczna, zanim stanie się wewnętrzną funkcją psychiczną, wcześniej była społeczną relacją między dwojgiem ludzi.
(...) Wszystkie funkcje psychiczne są zinternalizowanymi relacjami społecznymi⁹.

Problem więc tkwi w organizowaniu warunków interakcji, zasadach i formach pracy, metodach oddziaływania. Ten trzeci zakres tożsamości, związany z podejmowanymi rolami, twórczym uczestnictwem w życiu społeczno-kulturowym, uważam współcześnie za szczególnie istotny wobec ignorowania, zawłaszczania i podporządkowywania dwóch pierwszych zakresów tożsamości (dziedziczonej i indywidualnej) przez kulturę masową, firmy farmaceutyczne, kreujące modę, styl życia. Niejednokrotnie zauważam, że zachowujemy się tak, jakbyśmy nie chcieli być niezależnymi podmiotami i z chęcią poddajemy się sterowaniu. Ulegamy, jak wskazywałem wyżej, symbolicznym krawcom z baśni Andersena, godzimy się, aby ubierali nas w szaty na ich miarę i potrzeby, wygodne dla nich, a nie dla nas. Przestajemy się zastanawiać nad sumieniem, nad tym, czy je mamy i czy powinno się odzywać. Ważne jest, aby nie uznano nas za głupców, a nieistotne staje się to, czy sumienie nas męczy i nakazuje odzyskać godność i honor. Żyjąc jakby w uśpieniu zdajemy się na podpowiedzi sztucznej inteligencji, tak jak powierzamy rekomendowanie nam filmów, decydowanie o zakupach, trasie. Inni niech za nas wybierają i decydują, a my się cieszymy i zaczynamy wierzyć, że życie przestanie być związane z odpowiedzialnością i przestanie być dramatem.

Gdy władza przejdzie z ludzi na algorytmy, możemy przestać rozumieć świat jako przestrzeń, w której niezależne jednostki starają się podejmować właściwe wybory. Zamiast tego możemy zacząć postrzegać cały wszechświat jako przepływ danych, uważając, że organizmy to nic więcej niż biochemiczne algorytmy, i wierząc, że powołaniem ludzkości w kosmosie jest stworzenie wszechogarniającego systemu przetwarzania danych – a następnie włączenie się weń. Już dzisiaj stajemy się małymi chipami wewnątrz gigantycznego systemu przetwarzania danych, którego nikt tak do końca nie rozumie. Codziennie za pośrednictwem e-maili,

⁹ Ibidem, s. 49.

tweetów i artykułów przyswajam niezliczone bity danych, przetwarzam te dane i przekazuję z powrotem nowe bity za pośrednictwem kolejnych e-maili, tweetów i artykułów¹⁰.

Opowieści o sieci pajęczyn, hakowaniu ludzkiego mózgu, o wywieraniu presji na nasze zachowanie, moralność, wartości, są dla działalności edukacyjnej szczególnie ważne w kontekście tożsamości indywidualnej, ochrony samodzielności myślenia i własnych odczuć, ważne w kontekście ocalenia człowieczeństwa. Tylko tak możemy dać odpór wobec ślepego posłuszeństwa, narzucanym dogmatom, nie zapomnieć o istocie wychowania, określmmy je wychowaniem na „wolnym wybiegu”. Jesteśmy ustawicznie przekonywani o szczęśliwych kurczętach, wartości odżywczych jajek kur z wolnego wybiegu, a co z dziećmi „wolnego wybiegu”? Może należałoby nawiązywać i chociaż częściowo przywrócić mityczną krainę nieskrępowanego dzieciństwa, działać tak, aby zauważyć, nie tłumić i nie zaprzepaścić naturalnego potencjału dziecka, jego możliwości i szans rozwojowych. Przecież jakość dzieciństwa, umiejętność wewnętrznej sterowalności, jest wyposażeniem na całe życie. Może należałoby odchodzić od nagród, traktowanych jako przekupstwo, a skupić się na kształtowaniu samoświadomości, budowaniu zaufania, nawiązać do metafory kwiatu, któremu w naturalnych warunkach nie trzeba mówić, aby zakwitł i rozwijał się.

*

Sądzę, że przykładów na ideologię równoważenia podejść obiektywnych – normatywnych i subiektywnych – podmiotowych jest wiele w społecznościach tradycyjnych, w rodzinach kultywujących najszlachetniejsze wartości kultury rodzimej, dziedziczonej z pokolenia na pokolenie. Chciałbym zwrócić uwagę na kilka wybranych wspomnień z dzieciństwa w czasach, które bezpowrotnie minęły, jednak wskazania i wnioski z nich wydają się być aktualne i istotne obecnie. Między innymi w książce Michała K. Pawlikowskiego *Dzieciństwo i młodość*

¹⁰ Y.N. Harari, op. cit., s. 85.

Tadeusza Irteńskiego, można zauważyć kierowanie się ideologią negocjacji i równoważenia w procesie kształtowania się trzech zakresów tożsamości; dziedziczonej, indywidualnie kształtowanej i społecznie warunkowanej, w tym przypadku funkcjonowania polskiej ziemiańskiej rodziny w zaborze rosyjskim.

W domu Irteńskich panowała doskonała symbioza trzeźwego pozytywizmu z gorącym patriotyzmem. Stroną pozytywistyczną był pan Irteński – adwokat, członek dumy miejskiej i ławnik oraz prezes miejskiego towarzystwa kredytowego... Musiał utrzymywać stosunki oficjalne z urzędnikami rosyjskimi... Były rewizyty... uczestniczył w nich, słuchał Tadzio i nabierał dobrego akcentu rosyjskiego. ...Stronę patriotyczną reprezentowała Pani Irteńska. Dom musiał pozostawać twierdzą polszczyzny i nie było mowy o tym, aby Moskał przekroczył próg. Z przemycanych z Galicji tomików patriotycznych uczyła Tadzia obowiązkowego repertuaru: Mazurek Dąbrowskiego, Boże, coś Polskę, Z dymem pożarów, Reduta Ordon, Kto ty jesteś – Polak mały...¹¹.

Podobną ideologię można zauważyć w treściach zaprezentowanych w pamiętniku Stanisława Cieńskiego. Wskazywał w nim, że matka

...układała cały kierunek naszego wychowania a podczas częstych rozmów, lekcji religii, wspólnych czytań interesowała się i prowadziła rozwój charakteru każdego z ośmiorga swoich dzieci. Okazywała nam od dzieciństwa swoją miłość i bezgraniczną troskę, pogłębiała wychowanie religijne, sama wszechstronnie wykształcona, rozwijała opowiadaniem, lekturą, przykładem naszą inteligencję i nasze zamiłowania wszystkim, co piękne, szlachetne, narodowe. Niemców bardzo nie lubiła i wiele kosztowało ją siły, by przy częstych wizytach oficerów austriackich nie okazać swej niechęci¹².

Cieński podkreśla, że rozmowy w domu z oficerami austriackimi były prowadzone po francusku, aby w polskim domu nie mówić po niemiecku. Píše także o tym, że ojciec był bardzo wymagający w zakresie nauki licznych dzieci. Dobre postępy były wynagradzane wyjazdem z nim na objazd folwarków i lasów, co było szczególnie cenione. Zaniebdanie w lekcjach było ostro karane

¹¹ M.K. Pawlikowski, *Dzieciństwo i młodość Tadeusza Irteńskiego*, Łomianki 2010, s. 33-34.

¹² S. Cieński, *Zamykam oczy i widzę...*, Łomianki 2010, s. 37.

ojca baliśmy się zawsze, co nie wykluczało miłości do niego, ale ten stosunek był powodem wykonywania naszych obowiązków skrupulatnie i na całe życie wpoił rygor i poddanie się bez żadnych zastrzeżeń wszelkim rozkazom pochodzącym od przełożonych¹³.

Sformułowanie, dotyczące rygoru i poddania się bez żadnych zastrzeżeń rozkazom pochodzącym od przełożonych, uważam za niebezpieczne dla kształtującej się tożsamości indywidualnej młodego człowieka. Należy jednak zauważyć także wyżej wskazanie – baliśmy się, ale to nie wykluczało miłości do ojca. Można i należy zapytać w tym miejscu o to, czy powodowanie u dzieci lęków, strachu przed..., było i jest niezbędne w ich procesie rozwoju, czy sprzeciw wobec narzucanym zasadom winien podlegać karze?

Na powyższe pytanie możemy znaleźć odpowiedź między innymi w książce Wiktora Gomulickiego *Wspomnienia niebieskiego mundurka*¹⁴. Przedstawia dyrektora surowego, karzącego, hańbiącego tożsamość chłopców chłostą oraz miłego, z ojcowskim uśmiechem, szanującego ich opór wobec zasad, które nie pozwalały chłopcom stwierdzać i utwierdzać się w swojej dojrzałości, co przecież jest szczególnie istotne w procesie kształtującego się zakresu tożsamości indywidualnej.

Gdy za wejściem „zwierzchności” uczniowie z miejsc wstali, on jeden tylko pokłonił się im, a na jego twarzy pojawił się miły, dobrotliwy, prawdziwie ojcowski uśmiech, od którego chłopcom ciepło się w sercach zrobiło, Byli zdziwieni tym obcym sobie pozdrowieniem, które smakowało im jak łąskotka wytworna prostemu, chłopskiemu dziecku...

*

Czytając wspomnienia Gomulickiego, można zauważyć dwie pedagogiki; jedna to pedagogika upokorzenia i strachu, druga to pedagogika rozumienia i porozumienia. Mimo że w regulaminie szkolnym była kara cielesna, de facto przestała istnieć. Pojawił się szczery śmiech, zadowolenie. Nie krzyczano, nie straszono karami, a realizowano zasadę, że to nie szkoła uczy, lecz uczniowie uczą się sami, że szkoła spełni swe zadanie, gdy ich do nauki zachęci, w uczeniu się pomoże, wskazówek

¹³ Ibidem, s. 38.

¹⁴ W. Gomulicki, *Wspomnienia niebieskiego mundurka*, Warszawa 1965, s. 218.

potrzebnych udzieli. Nowy dyrektor potrafił mediować między dwoma podejściami, wskazanymi wyżej (obiektywnym i subiektywnym) i wykreował, może nawet nieświadomie, ideologię negocjacji i dialogu. Czuwał życzliwie, bez maski, administracyjnych nakazów, nad rozwojem uczniów tak, aby tego nie dostrzegali. Nie zakazywał, nie zabraniał, a stosował metodę wpływu pośredniego (zjawisko palenia papierosów, lizusostwa, donosicielstwa i inne). Jak pisze Gomulicki

Pod kierownictwem nowego rektora szkoła w Pułtusku uspokoiła się, umoralniała i wyszlachetniała. Nie słyszało się o skandalu, karach, wydaleniu ze szkoły. Nawet na stancjach przestano palić, pić zaprawiony melasą likier¹⁵.

Wskazuje także, że przykład zwierzchnika, który nie godził się na poniżanie uczniów, oddziaływał także na podwładnych. Poprzednia, obustronna niechęć, zastąpiona została zaufaniem, co wyzwalало samodzielne myślenie i kształtowało wspólnotę, wzajemne wsparcie, motywację do pracy. Warto zwrócić uwagę na nieprzemijającą wartość tych wspomnień napisanych w 1904 roku, w okresie carskiej cenzury politycznej, niepozwalającej ani jednym słowem dotknąć pewnych okresów historii narodowej. Można i należy odczytywać jej przesłanie symbolicznie. Uważam, że te wspomnienia

uczą miłości do szkoły oraz miłości do owego czarodziejskiego kraju lat dzieciennych, które się często opuszcza i do którego nigdy się potem nie wraca. Ale który powinien na zawsze zostać we wdzięcznej pamięci, opromieniony tym wszystkim, co w nim było najszlachetniejszego i najpogodniejszego¹⁶.

Na zakończenie chciałbym zwrócić uwagę na szczególnie wartościowe wskazania w kontekście powyższego cytatu, które odnalazłem w pamiętniku Henryka Ciecierskiego¹⁷. Píše on, że w dworze prowadzona była tajna szkołka polska, czym narażał się ojciec czujnej władzy rosyjskiej. Zwrócił uwagę:

¹⁵ Ibidem, s. 228.

¹⁶ Ibidem, s. 251.

¹⁷ H. Ciecierski, *Pamiętniki*, do druku podały i opracowały T. Ciecierska-Chłapowa, J. Chłap-Nowakowa, Kraków 2013.

Wpajał w nas ciągle ojciec, że Polacy to naród najszlachetniejszy i ile razy się dowiedział o jakiejś przez rodaka popełnionej podłości, z boleścią i oburzeniem mawiał: „i to Polak tak postąpił, Polak! Żeby to Rosjanin albo szwab, no-Włoch, ale Polak, Polak!” ... i kiwał głową widocznie zmartwiony¹⁸.

Sadzę, że powinniśmy nad powyższą wypowiedzią dokonywać ustawicznego namysłu, poszukiwać drogi do samego siebie w celu „przebudzenia się” i uświadomienia wartości zrozumienia i porozumienia, a nie poszukiwania winnych i wskazywania „kozłów ofiarnych”. Ciecierski pisze, że

...ojciec wyrobił we mnie duszę polską, za co mu jestem głęboko wdzięczny, i ani szkoły rusyfikujące i germanizujące, ani moje późniejsze, zbyt może częste, dłuższe włóczęgi po obczyźnie europejskiej, azjatyckiej i afrykańskiej – duszy mej nie wynarodowiły¹⁹.

¹⁸ Ibidem, s. 14.

¹⁹ Ibidem, s. 15.

Andrzej Proniewski

ORCID: 0000-0003-0382-3646

DOI: 10.15290/dhmgz.01.2021.08

Godność dziecka nieredukowalną wartością ontyczno-wychowawczą

The dignity of a child is an irreducible ontic and educational value

STRESZCZENIE: Człowiek powołany do życia otrzymuje je w darze. Przeżywa je jako osoba. Nieredukowalnym fundamentem osoby jest jej godność. Człowiek przeżywa ją w wymiarze immanentnym już od poczęcia. Odpowiednie odniesienie do godności życia przekłada się na jego pielęgnowanie i nadawanie właściwego kierunku rozwoju w procesie wychowywania. Analiza ontyczna godności dziecka jest tą samą, która dotyczy człowieka jako takiego. Bycie dzieckiem jest bowiem etapem życia, a nie konstytutywnym komponentem ontologicznym osoby. Podjęta teza zawarta w temacie artykułu: godność dziecka nieredukowalną wartością ontyczno-wychowawczą jest argumentowana w wymiarze ontycznym, personalistycznym, teologicznym i pedagogicznym. Autor konsekwentnie dowodzi, że zmieniające się uwarunkowania społeczno-kulturowe życia nie mogą wymusić zmiany w interpretacji godności dziecka. Dziecko jest osobą bez względu na etap jego rozwoju i wymaga podobnie jak każdy człowiek odpowiedniego szacunku. Misterium osoby nie da się zamknąć w jakiegokolwiek definicje. Istnienie osobowe jest autonomiczne i zależne wyłącznie od Boga, chociaż przekazanie życia dokonuje się w akcie prokreacji. Od pierwszych chwil rozwoju prenatalnego dziecko sprawne i niepełnosprawne staje się kimś jedynym, niepowtarzalnym jako owoc miłości Boga. Bycie osobą w sytuacji dziecka należy odróżnić od kształtowania jego osobowości w procesie wychowania. Osoba jest źródłem dla oddziaływania wychowawczego wpływającego na formowanie osobowości dziecka.

SŁOWA KLUCZOWE: dziecko, wartość, życie, godność, wychowanie

ABSTRACT: A human being brought to life receives life as a gift and lives it out as a person. The irreducible foundation of the person is his or her dignity. Man experiences it in the immanent dimension right from conception. An appropriate reference to the dignity of human life translates into its nurturing and giving correct direction to the development in the process of upbringing. The ontic analysis of the child's dignity is the same as that of man as such. For being a child is a stage of life and not a constitutive ontological component of the person. The thesis undertaken in the topic of this article: the dignity of the child as an irreducible ontic and educational value is argued in the ontic, personalistic, theological, and pedagogical dimensions. The author consistently proves that the changing social and cultural conditions of life cannot force a change in the interpretation of the child's dignity. A child is a person regardless of the stage of their development and, like every human being, deserves proper respect. The mystery of the person cannot be exhausted by any definition. Personal existence is autonomous and dependent only on God, although the transmission of life takes place within the act of procreation. From the first moments of prenatal development, whether abled or disabled, a child becomes someone unique, unrepeatable fruit of God's love. The child's personhood should be distinguished from shaping its personality in the process of upbringing. Personhood is the source for educational influence impacting the formation of the child's personality.

KEYWORDS: child, value, life, dignity, education (upbringing)

Wstęp

Życie jako wartość podstawowa pozostaje ciągle wyzwaniem do odkrycia¹. Ważne jest, aby uznać je za kategorię godną permanentnej refleksji, która wesprze jego ocalenie nie tylko w wymiarze doczesności, ale po wieczność.

Człowiek powołany do życia otrzymuje je w darze stąd nie jest w stanie ani stworzyć przyczynić się do jego zaistnienia ani zatrzymać

¹ A. Proniewski, *Hermeneutyka teologii życia*, [w:] A. Skreczko, J. Zabielski (red.), *Życie człowieka jako zobowiązujący dar*, Białystok 2011, s. 258.

go na wyłączną własność wyhamowując jego koniec². Działanie człowieka ma charakter odtwórczy bowiem wykorzystując elementarne składniki, dzięki którym może dojść do zaistnienia życia w sposób mechaniczny, człowiek może przyczynić się do reprodukcji życia. Błędne zatem są opinie tych ludzi, którzy twierdzą, że posiadają na wyłączność prawo do swojego życia. Jako jednostkowo istniejące istoty realizujemy się żyjąc i rozwijamy lub tracimy życie degradując je. Ono jednak jest wartością nieredukowalną bez względu na nasz sposób jego interpretacji czy też o nim pojęciowania.

Dyktatura relatywizmu, która zagościła u progu XXI wieku czyni starania, aby zwolnić człowieka z normatywnego odniesienia do wartości, jaką jest życie samo w sobie. Łatwo zatem przychodzi człowiekowi targnąć się na życie bez względu na jego etapowość: w okresie prenatalnym, po urodzeniu, w wieku dojrzałym, czy na starość.

Życie samo w sobie każdej zaistniałej osoby jest celem i nie powinno być traktowane nigdy jako środek czy narzędzie przez innych³. Warto czynić starania, aby ta świadomość inspirowała do działań, które będą stały na straży życia: nienarodzonego, poczętego, czy niepełnosprawnego. Każde życie wymaga troski i właściwego potraktowania, gdyż w sferze immanentnej zawiera nieredukowalną godność, której nie jest w stanie nikt ani nic naruszyć. Odpowiednie odniesienie do godności życia przekłada się na jego pielęgnowanie i nadawanie właściwego kierunku rozwoju w procesie wychowywania. Człowiek bowiem jako osoba wprowadza siebie w relacje osobowe z innymi, od których uczy się realizacji modelu kulturowego obowiązującego w danej społeczności.

Aspekt ontyczny

Analiza ontyczna godności dziecka jest tą samą, która dotyczy człowieka jako takiego. Bycie dzieckiem jest bowiem etapem życia, a nie konstytutywnym komponentem ontologicznym osoby⁴. Godność

² M. Dziewiecki, *Pedagogika integralna*, Warszawa 2010, s. 13.

³ J. Galarowicz, *Na ścieżkach prawdy. Wprowadzenie do filozofii*, Kraków 1992, s. 527.

⁴ Cz. Walesa, *Dziecko*, [w:] R. Łukaszyk, L. Bienkowski, F. Gryglewicz (red.), *Encyklopedia Katolicka*, t. 4, Lublin 1983, s. 501.

to wartość i jako taka sprawia wiele trudności teoretycznych, objaśniających, ale też i praktycznych z tytułu możliwości jej subiektywnego interpretowania. Relatywizm aksjologiczny i sytuacjonizm etyczny zatarty właściwe tej jakości granice podyktowane obiektywnie przyjętą racją, że godności człowieka nie wolno redukować, deptać i niszczyć. Godność dziecka wymaga szczególnego uznania, gdyż dziecko jako istota zależna w swoim funkcjonowaniu od innych nie jest w stanie niczego uczynić, aby o tę godność zabiegać lub ją obronić. Jako rozpoznana i uznana wartość, godność ma charakter normatywny – jest stałym punktem odniesienia stanowiąc ciągle wezwanie do postrzegania jej w odniesieniu do rzeczywistości⁵. Godność wpisana jest we właściwość osoby i jest ukonstytuowana w istocie podmiotowości człowieka. Godność nie jest abstrakcyjną wymyśloną ideą, ale stanowi punkt odniesienia w rozumieniu wartości osoby sytuując człowieka w hierarchii bytów istniejących w świecie najwyżej. Stanowi o prymacie w stosunku do rzeczy. Godność dziecka jako przyrodzona wartość, której nie wolno naruszyć chroni je przed zniszczeniem i jako jego osobowe uposażenie pozostaje zawsze nadrzędnym i nietykalnym komponentem. Ma odmienną od innych wyznaczników prawa jakość, gdyż wpisuje się w sferę immanentnego aktu osoby, nie ma również możliwości zamiany jej na inne wartości. Jest apodyktyczna (gr. *apodeiktikos* = wykazujący, dowodowy) i odzwierciedla wewnętrzną jakość każdego istnienia osobowego⁶. W relacjach i interakcjach międzyludzkich domaga się szacunku, stąd godne traktowanie osoby oznacza, że jest ona w każdej życiowej sytuacji podmiotem, ma wolność wyboru, nie może być wykorzystywana, a jej prawa muszą być respektowane. Niestety, w języku potocznym osoba (gr. *hipostasis/prosopon*; łac. *substantia/subsistentia*; pol. akt istnienia jednostkowego)⁷ stała się jednostką, co spowodowało, że utrzymano właściwość cyfry, a utracono kategorię jakości⁸. Pojęcie to nadto oderwano od rozumienia Boga, pozbawiono je kategorii najgłębszego *sacrum*.

Dziecko jest godne szacunku, niezależnie od jego etapu rozwoju, stanu fizycznego, pochodzenia kulturowego, społecznego czy religij-

⁵ http://www.akapit.krakow.pl/pdfs/szczupal_godnosc.pdf [dostęp 18.11.2020].

⁶ J. Galarowicz, op. cit., s. 277.

⁷ G.L. Müller, *Chrystologia*, Kraków 1998, s. 299.

⁸ E. Ozorowski, *Problem osoby*, „Studia Teologii Dogmatycznej” 2018, t. 4, s. 113.

nego. Pod pojęciem szacunek mamy na myśli najszersze i najbardziej rozbudowane znaczenie. Szacunek nie może być podyktowany wyłącznie uczuciem, opiera się on również na rozumowych argumentach uzasadniających kim jest dziecko w swojej ontycznej ludzkiej strukturze.

Ewa Podrez w *Powszechnej encyklopedii filozofii* definiuje godność (*dignitashominis*) jako właściwość wypływającą ze struktury bytowo-osobowej ze względu na to, że istnieje w sobie i dla siebie jako cel, nigdy zaś jako środek ludzkiego działania⁹.

Podstawą godności dziecka jest jego akt zaistnienia, a później istnienia. To, co wyróżnia pojęcie „dziecko” od pojęcia „człowiek”, nie jest istotne, a tym samym przestaje być autonomicznym tematem filozofii. Problem dziecka staje się więc antropologicznie nieobecny, względnie przechodzi do innych dziedzin wiedzy, które zajmują się przypadłościowymi aspektami człowieka. W antropologii filozoficznej bada się istotę człowieka na poziomie gatunku, jego strukturę, sens i relację do innych bytów istniejących we Wszechświecie, do Boga i drugiego człowieka. Obecność nowej osoby – dziecka nie jest problemem związanym z istotą, lecz jedynie z etapowością życia, w którym człowiek doświadcza osobowego rozwoju. Pojawienie się dziecka jest wynikiem płodności ludzi stanowiącej o zdolności prokreacji, która związana jest z funkcją wewnątrzgatunkową polegającą na zapewnieniu kontynuacji gatunku w przestrzeni i czasie.

Nie ulega wątpliwości, że stosowane w antropologii filozoficznej kategorie pojęciowe, jak istota i istotowa budowa człowieka, jego stosunek do innych dziedzin natury (przyroda nieorganiczna, roślina, zwierzę), jego metafizyczne pochodzenie, jego psychiczny i duchowy początek, jak też podstawowe kierunki i prawa jego rozwoju biologicznego, psychicznego, duchowego stanowią treści prowadzące do wyjaśnienia tego, co jest specyficzne dla istnienia osoby, a zwłaszcza tego, co jest specyficzne dla zjawiska godności nowej osoby, czyli dziecka¹⁰.

⁹ <http://www.ptta.pl/pef/pdf/g/godnosc.pdf> [dostęp: 17.11.2020].

¹⁰ Por. M. Scheler, *Człowiek i historia*, [w:] M. Scheler, *Pisma z antropologii filozoficznej i teorii wiedzy*, Warszawa 1987, s. 150-151.

Wymiar personalistyczny

Pośród wszystkich wartości, które człowiek otrzymał, największą jest życie dające początek osobowemu istnieniu: najpierw Boga, a zaraz potem człowieka. Bóg jest samym życiem i źródłem wszelkiego istnienia (Rdz 1,10-26; J 1,4). Człowiek jako osoba otrzymał życie od osobowego Boga, który dla niego stworzył cały świat, a tylko jego samego ze względu na niego samego¹¹. Dla człowieka przeto Bóg jest początkiem i końcem, Alfą i Omegą¹². W każdym zaś życiu ludzkim cały świat znajduje dla siebie odniesienie.

Pierwszego człowieka Bóg ukształtował autotranscendując siebie z miłości człowiekowi i wyposażył go w nieredukowalną osobową godność. Każde następne życie kształtuje przy pomocy rodziców. Zgodnie z tezą św. Tomasza, którą przytacza Jacek Salij: wielkość i godność stworzeń na tym polega, iż Bóg udziela im nie tylko udziału w swoim istnieniu i dobru, ale nawet w swojej zdolności przyczynowania — a to w taki sposób, że nie przestając być bezpośrednią przyczyną całego wszechstworzenia i wszystkich poszczególnych stworzeń, pozwala jednym stworzeniom być przyczynami innych stworzeń¹³. Pierwszy człowiek — mężczyzna i niewiasta — osobowe życie otrzymał od Boga jako zadanie. Sam sobie został zadany, aby siebie doprowadzić do ukazanego mu i podarowanego celu. Nowe życie — dziecko przychodzi na świat drogą zapłodnienia i ma swój okres przed urodzeniem i po urodzeniu. Różne są etapy rozwoju dziecka. Nie ma wszakże między nimi jakichś barier lub prostych przedziałów. Od poczęcia życie ludzkie jest procesem osobowego rozwoju. Od początku zdąża ono ku dojrzałości i wieczności i jest to jedno życie, które wyszło od Boga i do Boga zmierza.

Nie znamy istoty życia ludzkiego. Wiemy jedynie, skąd ono pochodzi i dokąd prowadzi, jak się przejawia i jakie przechodzi stadia rozwoju bądź cofania się. Życia ludzkiego nie da się ogarnąć ani przez ciało człowieka, ani tylko przez jego duszę. Potrzebne jest widzenie jego relacji z Bogiem, i to nie tylko z Bogiem jako Pierwszą Przyczyną

¹¹ Z.J. Zdybicka, *Bóg – Osobowa Prawda i Miłość – ostatecznym celem życia człowieka*, „Człowiek w Kulturze” 2007, t. 19, s. 115.

¹² Jan Paweł II, Encyklika *Centesimus Annus*, Watykan 1991, s. 53.

¹³ J. Salij, *Pośrednictwo przyczyn otworzonych w rządach Bożej Opatrzności*, [w:] Idem, *Eseje tomistyczne*, Poznań 1995, s. 92-100.

i Celem Ostatecznym, ale jako z Tym, który stanowi o istocie życia ludzkiego¹⁴.

Jeśli poszukiwanie odpowiedniej kategorii antropologicznej dla dziecka ma iść po linii tego, co „nowe”, to musi się najpierw jasno stwierdzić, że owa „nowość”, polegająca na zaistnieniu osoby ludzkiej, nie może być w żaden sposób wyjaśniana przy pomocy zasady przyczynowości determinującej działanie wszechświata. Nowy człowiek nie jest – w sensie filozoficznym – rezultatem ani produktem działania jakichkolwiek sił w kosmosie. Gdyby zaistnienie osoby było rezultatem przyczyn działających w świecie, musiałaby ona także w swoim działaniu podlegać wewnątrznie determinacji kosmosu. A to oznaczałoby przekreślenie specyficznych dla osoby cech: jej transcendencji i nieredukowalności do świata rzeczy.

Zofia J. Zdybicka podkreśla, że człowiek jest bytem materialno-(cielesno)-duchowym i osoba ludzka jako bytowa całość istnieje istnieniem duszy¹⁵. Z racji swojej duchowości i swoich możliwości człowiek już jako dziecko jest źródłem, sprawcą, podmiotem działań osobowych, przez które sam się rozwija. Z duchowym wymiarem człowieka jest związany właściwy mu wymiar transcendentny. Dzięki tej transcendentalności wartości duchowych osoba ludzka – żyjąc w świecie przyrody i w świecie osób – łącząc się z nimi, równocześnie je przekracza, co sprawia, że jest otwarta na nieskończoność, czyli Osobowy Absolut. W bytach personalnych Bóg działa bardziej od wewnątrz¹⁶. Konkretnie dzieje się to dzięki władzom duchowym człowieka: rozumowi i woli. Dzięki władzy poznawczej (rozumowi) człowiek może poznać wszystko, co istnieje, jest zdolny poznać każdą prawdę, prawdę w najpełniejszym wymiarze – prawdę w ogólności. Podobnie władza miłości (wola) jest otwarta na wszelkie dobro. Osoba ludzka może więc wszystko poznać i wszystko pokochać¹⁷.

Cały kosmos nie może ani spowodować, ani uzasadnić istnienia osoby. Przeciwnie – to osoba uzasadnia istnienie świata, a unicestwienie osoby prowadzi do unicestwienia świata. Osoba może znaleźć

¹⁴ A. Proniewski, *Godność dziecka*, [w:] J. Izdebska, J. Szymanowska (red.), *Dziecko w zmieniającej się przestrzeni życia*, Białystok 2009, s. 33.

¹⁵ Z.J. Zdybicka, *Bóg – Osobowa Prawda i Miłość...*, s. 116.

¹⁶ P. Liszka, *Trynitarność śladu (obrazu) Boga w substancji bytów stworzonych*, „*Studia Teologii Dogmatycznej*” 2018, t. 4, s. 39.

¹⁷ Z.J. Zdybicka, *Bóg – Osobowa Prawda i Miłość...*, s. 116.

uzasadnienie jedynie w Absolutnej Osobie, działającej w całkowitej wolności i absolutnej miłości. Jeżeli rozumowanie oparte na zasadzie racji wystarczającej ma sens, to jest całkowicie pewne, że cały kosmos nie zawiera w sobie wystarczającej racji dla istnienia osoby. W świetle sensu świata zarówno konieczność jak i fakt zaistnienia osoby są niezrozumiałe.

U podstaw jakiegokolwiek sensownej teorii osoby musi się stwierdzić fakt, że osoba — sam fakt jej zaistnienia i istnienie — jest w świecie rzeczywistą tajemnicą pomimo zasobu wiedzy na ten temat. Jeżeli pojawienie się osoby nie może być sensownie stawiane w relacji do przyczynowości świata, to można je tłumaczyć tylko przez postawienie w relacji do innej Tajemnicy, która także istnieje w sposób osobowy. Rzeczywiste więc zaistnienie osoby, czyli dziecka jest zależne od Osoby Wszechmocnej. Dlatego też zrodzenie nie jest jedynie powieleniem egzemplarzy gatunku; jest uobecnieniem w czasie rzeczywistego działania Osoby Wszechmocnej. Istnieje wzajemne przenikanie: Bóg jako Osoba jest w bytach osobowych, a wszelkie byty osobowe są w Bogu¹⁸.

Tego rodzaju oddziaływanie stwórcze jest prawdziwym misterium nie tylko dlatego, że należy do Transcendentnego Boga, lecz również dlatego, że aktualizuje się i uobecnia wewnątrz każdej osoby poczętego dziecka.

Osoba-tajemnica, istniejąca w kręgu Tajemnicy, odnajduje swój świat nie w fizykalnym wszechświecie, lecz w relacji z innymi osobami. Właściwym miejscem osoby „przychodzącej na świat” nie jest świat, lecz Miłość, przez którą Bóg kształtuje w ludzkości swój obraz. Dziecko nie istnieje w relacji do świata, lecz w relacji do osób: osób rodzących i przyjmujących nową osobę oraz do Boga-Osoby. To personalistyczne podejście określa podstawowo i ostatecznie zakorzenienie godności dziecka poczętego i zrodzonego. Nie jest to relacja przypadłościowa, oparta na determinizmie biologii, lecz relacja istotowa, transcendentna, polegająca na pełnym zwróceniu podmiotowości osoby zrodzonej ku osobom rodzącym i odwrotnie — pełnym zwróceniu osób rodzących ku osobie rodzonej. Osobowy Bóg powołuje do życia istoty, które obdarowuje miłosnym darem obrazu i podobieństwa swojej osoby¹⁹.

¹⁸ P. Liszka, *Trynitarność śladu (obrazu) Boga w substancji bytów stworzonych*, s. 44.

¹⁹ Cz.S. Bartnik, *Znaczenie osoby w teologii*, „*Studia Teologii Dogmatycznej*” 2018, t. 4, s. 103.

Proces duchowego otwierania się ku osobie w akcie przekazywania życia dokonuje się w postawie absolutnego i bezgranicznego daru. Proces ów jest złożony i ma dwukierunkowy charakter: jest to dawanie i otrzymywanie równocześnie. Poczęcie i zrodzenie jest dawaniem siebie w miłości dla obdarowywania osoby rodzonej pełnią człowieczeństwa; jest też zarazem nieustannym otrzymywaniem: otrzymywanie i przyjmowanie w każdym momencie na nowo osoby dziecka w całej jej prawdzie, w całej autonomicznej historii jej stawania się.

Personalistyczna relacja jest zawsze świeżym i zaskakującym ubogaceniem, które nie powinno przemienić się w statyczno-rzeczowe „posiadanie dziecka”. Dziecko jest odrębną jednostką, autonomicznie przeżywającą samą siebie. Dziecko samo w sobie jest celem i nigdy nie może być środkiem dla kogokolwiek²⁰. Nie można przywłaszczać sobie prawa do dziecka, decydując o jego narodzeniu bądź śmierci. Godność zaistnienia dziecka – osoby polega na tym, że jego zrodzenie należy rozumieć jako otwarcie przestrzeni wolności i świętości osoby dla daru przychodzącego od samego Boga. Prawda daru nie może być zamieniona na prawdę rzeczy lub pożytku.

Troska, szacunek, miłość powinny być zagwarantowane dzieciom od chwili poczęcia. Używanie nazw: zygoty, morules, blastocysty, embrionu, płodu pomimo ich zmienności nie sprawia zamiany zakodowanej w nich substancjalnej godności osoby, gdyż są to osoby ludzkie, wyjątkowe, niepowtarzalne istoty, a zatem z najwyższą godnością, nieocenioną wartością.

Embrion ludzki zawiera potencjał osoby, można powiedzieć jest nową osobą, która powstaje z poczęcia: jest to nowy, niepowtarzalny organizm, z własną tożsamością biologiczną i genetyczną, którą będzie utrzymywał daleko poza urodzeniem, przez całe życie. Ma 46 chromosomów, 23 otrzymane przez ojca i 23 przez matkę, ma własne DNA, zawsze takie samo od pierwszego dnia poczęcia, aż do śmierci. Od pierwszej chwili zarodek rozwija się w jednolity, skoordynowany, ciągły i stopniowy sposób; nie jest osobą w mocy jest już osobą czekającą na możliwość manifestowania zdolności właściwych bytowi z gatunku ludzkiego. Jako noworodek jest już osobą, nawet jeśli nadal nie umie mówić i nie wie jak chodzić.

²⁰ E. Ozorowski, *Dziecko w aspekcie celu*, [w:] E. Ozorowski, R.Cz. Horodeński (red.), *Dziecko. Etyka. Ekonomia*, Białystok 2008, s. 9.

Tak jak noworodek rośnie i staje się dorosłym, nie stając się kimś innym, tak embrion rośnie i rozwija się, nie zamieniając się w inny. W zarodku istnieją już wszystkie istotne cechy, które odróżniają go jako osobę ludzką.

Jako dar, dziecko odzwierciedla obraz (gr. *eikon*) miłości Boga. Dziecko przychodzące na świat uczestniczy w odwiecznie przewidzianym człowieczeństwie Syna Bożego, przychodzącego na świat. Tajemnica życia dziecka przychodzącego na świat, jest pewnym objawieniem tajemnicy Syna Bożego. Poszczególni ludzie począwszy od Adama są stwarzani na obraz Jezusa, który jak pisze Paweł – „jest eikon – obrazem Boga” (2Kor 4, 4; Kol 1, 15)²¹. Refleksja nad tajemnicą dziecka musi ostatecznie przyjąć postać ściśle teologiczną.

Spojrzenie teologiczne

W chwili poczęcia Bóg udziela duszy, która ożywia w osobie jako podmiocie, w następstwie jej stworzenia przez Boga, ciało. Dusza człowieka, będąc źródłem życia nie może zaistnieć inaczej, jak tylko na skutek stworzenia jej przez Boga, a nie przez siły przyrody, które dusza transcenduje w swych duchowych aktach, a także w swym istnieniu. Dusza, otrzymująca swe istnienie od Boga w akcie stwarzania, może swe istnienie udzielać swemu ciału, które nieustannie organizuje z otaczającej materii. Istniejąc samodzielnie jako duch, może działać jedynie poprzez organizowane przez siebie ciało²².

Życie naturalne dziecka jest ukierunkowane na życie nadprzyrodzone, bo Bóg tak stworzył człowieka, że od początku dał mu siebie samego za cel. Stwarzając, zapoczątkował z nim relację, w której nadał mu istnienie istoty podobnej do Niego (formę ciała ludzkiego) oraz urzeczywistnił tę relację udzielając człowiekowi istnienia i życia²³. Forma jest tym, co człowieka czyni osobą. W głębi duszy osoba odkrywa Boga. Im wcześniej wchodzi w realizację tego istotnego dla niego

²¹ B.J. Huculak, *Zarys antropologii Kościoła greckiego*, „Studia Teologii Dogmatycznej” 2015, t. 1, s. 94.

²² <http://www.ptta.pl/pef/pdf/g/godnosc.pdf> [dostęp: 17.11.2020].

²³ J.P. Strumiłowski, *Neuronauki, teologia, metafizyka – w poszukiwaniu wspólnej przestrzeni dialogu*, „Studia Teologii Dogmatycznej” 2018, t. 4, s. 94.

posłania, w tym lepszej znajduje się dla siebie sytuacji²⁴. Dlatego Kościół chrzci niemowlęta i nakłada na rodziców obowiązek chrześcijańskiego wychowania ich dzieci. W ten sposób naturalna godność dziecka otrzymuje nadprzyrodzoną jakość dziecięctwa Bożego. Te dwa wymiary zbiegają się czasowo z sobą. Dziecko stopniowo dojrzewa w porządku natury, aby być coraz bardziej dzieckiem w porządku łaski.

Dziecięctwo Boże nie jest tylko nazwą lub ornamentem wiedzy o człowieku. Jest ono realnością. Z całą mocą prawdę tę potwierdza św. Jan Apostoł: „Popatrzcie, jaką miłością obdarzył nas Ojciec: zostaliśmy nazwani dziećmi Bożymi: i rzeczywiście nimi jesteśmy” (J 3,1). Realność dziecięctwa Bożego opiera się, jak na fundamencie, na tym, że człowiek – mężczyzna i kobieta – został stworzony na obraz Boga (Rdz 1,27). Stwierdzenie to jest poniekąd osią, wokół której obraca się nauczanie *Starego i Nowego Testamentu* o człowieku. Mówi ono o tym, kim człowiek jest (Mdr 2,23; 1Kor 11,7; Jk 3,9), i o tym, jak powinien postępować (Mt 5,48).

Wiadomo, że obraz uczestniczy w rzeczywistości pierwowzoru. Człowiek, stworzony jako obraz Boga, uczestniczy w rzeczywistości Boga. Jest to uczestnictwo szczególnego rodzaju. *Biblia*, gdy uczy, że każdy człowiek jest obrazem, nie wyjmuje nikogo z tej rzeczywistości. Każdy, kto jest człowiekiem, jest obrazem Boga. *Biblia* też nie dzieli człowieka na części w jego funkcji obrazu. Wynika z tego, że obrazem Boga w człowieku jest to, co jest wspólne wszystkim ludziom, a nie to, co jest właściwe poszczególnym jednostkom, i to, co plasuje się w jakiejś jego części. Wiadomo zaś, że wspólną wszystkim ludziom spinającą elementy ludzkiego bytu jest natura ludzka. Można przeto powiedzieć, iż obraz Boży został wpisany w naturę ludzką. Czasownikowo natura pochodzi z jęz. łacińskiego *nascor – nasci – natus sum* (być powołanym do życia) i zawiera w sobie idee życia²⁵. Człowiek od poczęcia jest nosicielem tego obrazu jako osoba w naturze. W jego posiadaniu jest także dziecko, chociaż samo z siebie tego nie uświadamia.

Natura ludzka wszakże występuje razem z osobą, która indywidualizuje byt ludzki. Przez to, że człowiek jest osobą, jest jedyny i niepowtarzalny w świecie. Wszak według Boecjusza: *persona est naturae rationabilis individua substantia* (osoba – to indywidualna substancja

²⁴ M. Tabaczek, *Dusza ludzka w kontekście klasycznego i współczesnego hylemorfizmu*, „*Studia Teologii Dogmatycznej*” 2018, t. 4, s. 133.

²⁵ E. Ozorowski, *Problem osoby*, s. 111.

rozumnej natury)²⁶. W człowieku natura jest źródłem jego dynamizmu, osoba natomiast – upodmiotowaniem tegoż dynamizmu. Skutkiem tego obraz Boży wpisany w naturę ludzką jest źródłem dynamizmu człowieka jako osoby, a jednocześnie każdy człowiek działając jako osoba indywidualizuje znajdujący się w nim obraz Boży. W ten sposób obraz Boży w człowieku jest rzeczywistością ontyczną, nieutrącaną i zarazem dynamiczną, poddaną prawom etyki. Człowiek swoim działaniem może posiadany obraz wyrażać lub zeszpecić.

Wielu Ojców Kościoła i pisarzy starochrześcijańskich uciekało się w tym względzie do biblijnego rozróżnienia na: obraz i podobieństwo. Tłumaczyli oni, że obraz Boży w człowieku zawsze jest ten sam, podobieństwo natomiast może się umniejszać lub wzrastać²⁷. Dziś jednak oba te terminy traktuje się jako synonimiczne.

Natura i osoba ludzka są rzeczywistościami ontycznymi i zarazem dynamicznymi. Człowiek, będąc osobą, może kształtować swoją osobowość i stać się osobistością. Naturę natomiast może formować w kierunku kultury. Wzrost w latach może człowiek wykorzystywać do upiększania posiadanego w sobie obrazu Bożego lub do jego stopniowego zszpecenia. Nie znaczy to jednak, że dziecko pod tym względem jest w gorszej sytuacji niż człowiek dorosły.

Dziecko, jako istota stworzona, na obraz i podobieństwo Boże jest powołane do życia w wymiarze wiecznym²⁸. Punktem odniesienia jest osoba Jezusa Chrystusa, Syna Bożego, który stał się nie tylko człowiekiem w sensie tożsamości natury, lecz także dzieckiem w sensie przyjęcia autentycznie synowskiej relacji do Maryi i Józefa z Nazaretu. Był dzieckiem nie tylko w znaczeniu prawnospołecznym, lecz także moralno-osobowym, a więc w całej antropologicznej prawdzie tego słowa.

Przez tajemnicę Wcielenia Syn Boży objawia nie tylko Boga w Jego Trynitarnej Jedności, lecz także człowieka w jego fundamentalnej więzi wspólnotowej, opartej na tajemnicy zrodzenia. Skoro Syn Boży stał się nie tylko człowiekiem *in abstracto*, lecz również stał się dziec-

²⁶ A. Siemianowski, *Wokół definicji osoby. Problemy z definicją Boecjusza*, „Studia Teologii Dogmatycznej” 2018, t. 4, s. 78.

²⁷ M. Szram, *Od obrazu do podobieństwa Bożego. Dynamiczna koncepcja antropologii teologicznej w II-III wieku*, „Vox Patrum” 2002, nr 42, s. 357-376.

²⁸ G. Ebeling, *Przyczynek do definicji człowieka*, [w:] K. Michalski (red.), *Człowiek w nauce współczesnej*, Paryż 1988, s. 95.

kiem, najgłębszym momentem „objawienia człowieka samemu człowiekowi”(KDK 22) jest objawienie człowiekowi tajemnicy dziecka. To zarazem ukazuje prawdę, że i tajemnica dziecka, i tajemnica zrodzenia jest już w planie stworzenia otwarta na tajemnicę Chrystusa.

Bycie dzieckiem ukierunkowuje na dzieciństwo jako określony wiek rozwoju człowieka. W tym okresie ważne jest odpowiednie wychowanie. Inaczej nowe życie, które zakiełkowało w dziecku, nie będzie miało szans rozwoju i wzrostu. Potrzebna jest pomoc rodziców i wychowawców, aby kształtować i rozwijać na poziomie ontycznego fundamentu osoby osobowość dziecka na etapie dziecięctwa.

Reperkusje wychowawcze

Już *Stary Testament* zawiera myśl wychowawczą opisując Boga jako wychowawcę, który był ze swoim ludem, był dla swego ludu, szanował jego wolność i traktował wszystkich jako swoje dzieci²⁹. W tej ogólnej biblijnej koncepcji dziecko już w *Starym Testamencie* cieszy się szczególnymi przywilejami od Boga (Wj 22,21-23). Dzieckiem był Wcielo-ny Syn Boży. Jezus Chrystus z miłością traktował dzieci. Stawiał je za wzór dorosłym. Praktykę tę przejął Kościół. Święty Paweł widzi zarówno zalety, jak i przywary wieku dziecięcego: niedoskonałość, niedojrzałość, słabość i inne. Píše na przykład o sobie: „Gdy byłem dzieckiem, mówiłem jak dziecko, czułem jak dziecko, myślałem jak dziecko. Kiedy zaś stałem się mężem, wyzbyłem się tego, co dziecięce” (1Kor 13,12). Koryntianom zarzuca infantylizm, utrudniający głoszenie Słowa Bożego (1Kor 3,1-3).

W chrześcijaństwie dzięki osobowo objawiającemu się Bogu dochodzi do pełniejszego rozumienia dziecięcych relacji. One prowadzą do spełnienia ideału osoby, dla której elementem konstytutywnym jest możliwość interpersonalnej komunikacji³⁰. W niej dochodzi do odwzorowywania obrazu. Ojcowska i macierzyńska relacja do Boga daje szansę spełnienia każdej osobie powołanej przez Boga do życia.

²⁹ J. Bagrowicz, *Godność osoby fundamentem wychowania*, [w:] F. Adamski (red.), *Wychowanie personalistyczne*, Kraków 2005, s. 208.

³⁰ Z.J. Zdybicka, *Transcendentne odniesienie człowieka*, [w:] F. Adamski (red.), *Wychowanie personalistyczne*, Kraków 2005, s. 76.

Obraz dziecka posiada szczególną siłę ekspresji nie sam z siebie, lecz w relacji do ojca i matki. Tym, co porusza w obrazie dziecka, jest niezwykła ufność pokładana w matce, wyrażająca się w przytuleniu się do jej piersi oraz poczucie bezpieczeństwa, gdy znajduje się w ramionach ojca. Dzięki dziecku pięknymi się stają: czułe serce matki i silne dłonie ojca. Przeniesiony na relację „człowiek – Pan Bóg”, obraz ten nie tylko poucza, ale też i porusza.

Pismo Święte posługuje się tym obrazem, aby powiedzieć, kim jest Bóg dla swojego ludu. Jest On podobny do dobrego ojca, a nawet do czułej matki. Jego miłość miłosierna – to nie tylko *hesed* – wierność sobie, lecz także *rahamim* – matczyne wnętrzości. „Czyż może niewiasta zapomnieć o swoim niemowlęciu, ta, która kocha syna swego łona? A nawet, gdyby ona zapomniała, Ja nie zapomnę o tobie” (Iz 49,15). „Jak kogo pociesza własna matka, tak ja was pocieszać będę” (Iz 66,13). *Biblia* nadto ucieka się do obrazu dziecka, aby pouczyć, w jakiej postawie winien być człowiek względem Boga. Jezus głosił: „Jeżeli się nie odmienicie i nie staniecie się jak dzieci, nie wejdziecie do królestwa niebieskiego. Kto się więc uniży jak to dziecko, ten jest największy w królestwie niebieskim” (Mt 18,2); „Dopuszczcie dzieci i nie przeszkadzajcie im przyjsć do Mnie, do takich bowiem należy królestwo niebieskie” (Mt 19,14); „jeśli się ktoś nie narodzi powtórnie, nie może ujrzeć królestwa Bożego” (J 3,3).

W nauczaniu Chrystusa, poprzez które oddziałuje On wychowawczo na uczniów, dziecięctwo i królestwo Boże są korelatami. Kto idzie drogą dziecięctwa, dochodzi do osiągnięcia królestwa Bożego. Trzeba upodobniać się do dziecka, aby żyć jak dziecko Boże. Osiągając stan dziecięctwa Bożego, człowiek znajduje się w rzeczywistości królestwa niebieskiego. Droga dziecięctwa jest otwarta dla wszystkich: prostaczków, uczonych, ascetów i mistyków. Bo nic większego na ziemi nie może być dla człowieka, niż stać się i żyć jak dziecko Boże.

Wychowywanie dziecka w perspektywie personalistycznej cechuje trwałe napięcie między zewnętrżnością jego istoty będącej w relacji, przywiązanej do więzi codziennej egzystencji, a wnętrzem, z którego dąży do przezwyciężenia lub przynajmniej zarządzania tymi samymi więzami³¹. Nabywa wiedzy, kształtuje osobowość, doświadcza wol-

³¹ J. Majka, *Wychowanie chrześcijańskie – wychowaniem personalistycznym*, [w:] F. Adamski (red.), *Wychowanie personalistyczne*, Kraków 2005, s. 157.

ności, buduje relacje. Wychowanie to forma społecznej pomocy osobie, aby stała się człowiekiem wychowanym³². Dziecko angażowane w proces wychowania doświadcza dialektyki wnętrza siebie i zewnętrżności bodźców, z którymi nawiązuje relacje. Dziecko sytuuje się jako podmiot absolutnie wyjątkowy, źródło osobistego dynamizmu, który finalizuje relację z innym dla siebie i jednocześnie oddaje się drugiemu, ustanawiając relację wzajemności. To właśnie w jedności tych relacji, w ich interakcji, dziecko jawi się jako wolny i świadomy podmiot własnej historii, wezwany do ciągłego poruszania się na granicy między wewnętrżnością a zewnętrżnością, zdolny połączyć te dwa pola w głęboką jedność.

Aby te zależności nie pozostały abstrakcyjną spekulacją, konieczne jest, aby każdemu dziecku zagwarantowano, w imię jego wyjątkowej godności, nie tylko szacunek niezbędny do korzystania z możliwości rozwoju, ale także odpowiednie więzi rodzinne sprzyjające aktywnemu procesowi wychowania oraz naturalne środowisko życia godnego i dostęp do środków formacji i wiedzy, które umożliwią mu dokonywanie wyborów wolności w celu pełnej realizacji siebie.

Dziecko nie jest jeszcze w stanie w pełni wyrazić swojego potencjału i ochronić siebie. Ma poczucie swojego istnienia, wiedzę i umiejętności wrażliwości, które są często niedoceniane przez dorosłych, i potrafi interesować się szerokimi i głębokimi pytaniami i polami obserwacji znacznie bardziej niż się powszechnie uważa. Poszanowanie godności osobistej dziecka musi zatem zmierzać również w kierunku oferowania mu bodźców i narzędzi możliwie najszerszych i odpowiednich do rozwijania jego zdolności refleksyjnych i operacyjnych. Celem takiego stosunku do najmłodszych nie jest przede wszystkim udzielenie im odpowiedzi: nie chodzi o chęć wprowadzenia dziecka w zamknięty system myślowy, ale o otwarcie horyzontów, aby pozwoliło sobie na wyzwania wpisujące się w proces wychowania.

Rozpalając chęć rozwoju i zainteresowanie u dziecka, najodpowiedniejszą metodą stymulowania jego rozkwitu jest rozpoczęcie od tekstów lub obrazów bądź doświadczeń, które otwierają możliwe i atrakcyjne ścieżki, oferując mu niezbędne narzędzia do podążania

³² M. Nowak, *Filozofia człowieka podstawą filozofii wychowania*, [w:] F. Adamski (red.), *Wychowanie personalistyczne*, Kraków 2005, s. 143.

za nimi: jest to ćwiczenie maieutyki (gr. *maieutikos* – sztuka pomocy przy przychodzeniu na świat dziecka)³³.

Zgodnie z doktryną usystematyzowaną przez Tomasza z Akwinu w jego *De veritate*³⁴: *ens, verum i bonum* można prześledzić, jako podstawowe pola, na które w trakcie wychowania należy zwrócić uwagę dzieci. One także sięgają do tych „transcendentalnych cech bytu”. Do tego należy dodać *pulchrum*, piękno, które można uważać za to, co przynosi radość, gdyż jest ono wyuczane przez intelekt i urzeczywistniane przez wolę. Przenosząc transcendentalne istnienie w świat wiary biblijnej, można powiedzieć, że *ens* odpowiada całej ludzko-boskiej rzeczywistości zawartej w relacji między Stwórcą a stworzeniami, *verum* odpowiada żywemu Bogu, który nadaje sens i kierunek życiu osoby, *bonum* dla Niego jest źródłem i ostateczną racją dobra, które należy czynić, z miłością, z jaką to czyni, *pulchrum* odzwierciedla radość z otrzymanego i ofiarowanego daru, który nadaje smak piękna wszystkiemu, co istnieje.

W odniesieniu do dzieci konieczne jest zatem nie tylko to, aby czuły się one przedmiotem sprawiedliwej i pełnej miłości uwagi, ale

³³ Metoda maieutyka – stworzona przez Sokratesa dialogiczna metoda filozoficzna (część metody sokratycznej), której celem jest wspólne dotarcie do prawdy. Polega ona na wydobywaniu z dyskutanta nieświadomionej przez niego wiedzy prawdziwej. Sokrates uważał, że sam nie posiada wiedzy, nie mógł jej więc nauczać w tradycyjny sposób. Starał się natomiast wspólnie z uczniami i dyskutantami dotrzeć do wiedzy. Dyskusja taka nie miała polegać na zbijaniu argumentów i przekonywaniu, lecz wydobywaniu wiedzy nieświadomionej czy niejasno przeczuwanej. Samo słowo pochodzi od greckiego *μαιευτικός* odnoszącego się do sztuki położniczej. Sokrates, którego matka była położną, wskazywał, że jest jedynie akuszerką, pomagającą przyjść wiedzy na świat. Sokrates nie uważał więc, że jest mądrzejszy od swego rozmówcy, czy jest w stanie czegoś go nauczyć, lecz wraz z nim odkrywał wiedzę w trakcie dyskusji. Współcześnie operuje się metodą Sokratejską czyli metodologią, za pomocą której proponuje się, by człowiek był w stanie dojrzeć i zmobilizować swoje zasoby i zastanowić się nad problemami, które go nękają, w psychologii. Celem metody sokratejskiej lub dialogu sokratejskiego nie jest udzielenie odpowiedzi na pytania innych, ale oddziaływanie na osobę w taki sposób, by ta była w stanie pogłębić własną psychikę i refleksję, aby ten rozwój sam w sobie stanowił własną wiedzę. Por. <https://pl.sainte-anastasio.org/articles/psicologa-clnica/mtodo-socrtico-qu-es-y-cmo-se-aplica-en-la-psicologa.html> [dostęp: 20.11.2020].

³⁴ Tomasz z Akwinu, *De Veritate. O Prawdzie*, Lublin 2001.

także, żeby były zaangażowane w taką rolę, która będzie stymulować ich zdolności poznawcze i operacyjne. Postawiony przez Immanuela Kanta imperatyw, jak stwierdza O. Reboul, którego podstawą jest myśl biblijna w nauce o człowieku, obraz Boga odnosi się także do dziecka: „Postępujcie w taki sposób, aby traktować ludzi, jak siebie, wszystkich, zawsze w tym samym czasie jako cel, a nigdy tylko jako środek”³⁵. To na drodze intensywnych i stałych relacji komunikacyjnych – z których najbardziej decydujące są rodzinne, zwłaszcza w pierwszych latach życia dziecka – rozwija się byt osobisty: „Pierwszym doświadczeniem osoby jest doświadczenie drugiej osoby: ty, a więc my, jest przed ja, a przynajmniej mu towarzyszy (...) Można by niemal powiedzieć, że istnieję tylko na tyle, na ile istnieję dla innych, aż do granic możliwości, żebym był środkiem kochania”³⁶.

W ten sposób osoba dziecka wyraża się, staje się bliżnim i urzeczywistnia się, rozwijając się we wzajemności sumień, do których docierają inni ludzie i nawiązują z nimi więź owocnej wymiany. W ten sposób rodzi się komunია międzyosobowa i jej historyczna konkretyzacja, która jest wspólnotą ludzi: z prostego bytu obok zamkniętych w sobie egzystencji dochodzimy do spotkania ludzi, w którym każdy jest sobą dokładnie w takiej mierze, w jakiej się daje innym i przejmuje kontrolę nad innymi. Dzieje się tak w przypadku dzieci w prawdzie o autentycznych i stabilnych związkach emocjonalnych oraz w zajęciach takich jak doświadczenia szkolne, nauka i zabawa, ale także w wychowaniu do modlitwy i przyjaźni z innymi. Utrzymanie tych aspektów razem jest wymagającym dynamizmem i trudną równowagą, do której zmierza egzystencja osobista w kulturze.

Dlatego w perspektywie biblijnej życie człowieka pojmowane jest w ramach relacji komunii, która je przekracza, jako odpowiedź na powołanie, które nieustannie ją potwierdza. Na wszystkich etapach swojego życia, od wczesnego dzieciństwa do ostatniego tchnienia życia, człowiek jest objęty relacją z żywym Bogiem. Dlatego Mounier napisze:

Zbierając się razem znajdujemy siebie, rozwijamy się i wzbogacamy (...). Życie osoby – skurcz i rozkurcz – jest poszukiwaniem aż do śmierci upragnionego, pogłębionego spełnienia egzystencjalnego (...), które możliwe jest w Bogu. Trzeba odkryć w sobie, pośród nagromadzonych

³⁵ O. Reboul, *La philosophie de l'éducation*, Paris 1989, s. 3.

³⁶ E. Mounier, *Personalizm*, Rzym 1964, s. 44.

rozproszён, potrzebę doświadczenia z Nim komunii i między sobą. Do jej realizacji należy zaangażować całe swoje najgłębsze przekonanie, które inspirowało w rozciągłości życia do realizacji powołania³⁷.

Człowiek nie stwarza swojego przedmiotu, ani nie jest po prostu formowany z zewnątrz, ustanawia samego siebie w procesie wychowania zarówno na poziomie hermeneutycznym (na poziomie wiedzy), jak i etycznym (na poziomie wolności) odpowiadając na powołanie.

Zadaniem wychowawczym jest współdziałanie w świadomości, wolności i odpowiedzialności dorosłych z dziećmi, które są im powierzone, aby one mogły pójść drogą powołania angażującą je do realizacji egzystencjalnego spełnienia. Kontakt dziecka z wiedzą i miłością dorosłego prowadzi je do ustanowienia relacji, poprzez którą jego osobowość jest w pełni urzeczywistniana i wyrażana. W ten sposób fundamentalne doświadczenie osoby staje się komunikacją. Wychowanie, które dokonuje się w komunikacji nie jest czystym wyjściem człowieka z siebie, opróżnianiem się bez pozostałości w innym, co skutkowałoby zależnością i wyobcowaniem; nie jest też czystym przyjęciem drugiego w siebie, czyniąc go przedmiotem własnej wiedzy i woli; ale jest to relacja, w której osoba wychodząc z siebie znajduje się w innym, a przyjmując drugiego w siebie, zostaje przez to wzbogacona właśnie dlatego, że szanuje go w swojej odmienności.

Dynamizm życia osobistego – któremu ma służyć wychowanie – polega więc na nieustannym wychodzeniu z siebie, aby iść ku drugiemu, rozumowaniu i przyjmowaniu dobrych cech. Tylko w ten sposób dziecko przeżywa relacje matczyno-ojcowskie i bratersko-siostrzane również – w szerszym wymiarze społecznym stając się bliźnim. Przez komunie relacji, w której otrzymuje – jednocześnie obdarowuje. W tym sensie wychowanie jest formacją do relacji komunii i miłości na zasadzie wymiany międzyosobowej, na którą składa się bezinteresowność i pełna szacunku akceptacja drugiego. W tym sensie dochodzi do respektowania siebie nawzajem: dzieci przez rodziców, rodziców przez dzieci bez naruszania integralności osobowej kogokolwiek.

³⁷ E. Mounier, op. cit., s. 68.

Troska o godność każdego dziecka: poczętego, nienarodzonego, niepełnosprawnego winna być rozpoznana jako powołanie i powinna znajdować się w centrum i w sercu każdego projektu edukacyjnego.

W wielu środowiskach już została przyswojona zasada godności jako wewnętrzna, wrodzona, niezmienna, nieredukowalna, konieczna i uniwersalna cecha, wspólna dla wszystkich ludzi w wielu niestety brakuje także dzisiaj odwołania się do zasady godności, zwłaszcza w kontekście nieletnich, którzy też mają swoje prawa. Środowiska te zamiast poszanowania godności dziecka chronią egoistyczne własne interesy. Zainteresowanie tematyką aksjologiczną – w tym godnością – nabiera szczególnego znaczenia w odniesieniu do dzieci z niepełnosprawnością³⁸. Znaczące zmiany polityczne, ekonomiczne oraz społeczne ukształtowały nowe możliwości i perspektywy życiowe dzieci z niepełnosprawnością. Niestety, występują też i zjawiska negatywne, które są powodem wykluczenia, marginalizacji i dyskryminacji osób z niepełnosprawnością, a więc stanowią zagrożenie podstawowej wartości, jaką jest poczucie własnej godności³⁹.

Zakończenie

Zmieniające się uwarunkowania społeczno-kulturowe życia nie mogą wymusić zmiany w interpretacji godności dziecka. Dziecko jest osobą bez względu na etap jego rozwoju i wymaga podobnie jak każdy człowiek odpowiedniego szacunku. Misterium osoby nie da się zamknąć w jakiegokolwiek definicje. Istnienie osobowe jest autonomiczne i zależne wyłącznie od Boga, chociaż przekazanie życia dokonuje się w akcie prokreacji. Od pierwszych chwil rozwoju prenatalnego dziecko sprawne i niepełnosprawne staje się kimś jedynym, niepowtarzalnym jako owoc miłości Boga.

Bycie osobą w sytuacji dziecka należy odróżnić od kształtowania jego osobowości w procesie wychowania. Osoba jest źródłem dla oddziaływania wychowawczego wpływającego na formowanie osobowości dziecka. Osobowość oznacza typowy dla danego człowieka

³⁸ A. Maliszewska, *W stronę antropologii inkluzywnej: głęboka niepełnosprawność intelektualna a człowieczeństwo*, Katowice 2019.

³⁹ http://www.akapit.krakow.pl/pdfs/szczupal_godnosc.pdf [dostęp: 18.11.2020].

sposób przeżywania samego siebie i odnoszenia się do świata. Sposób może ulec radykalnej zmianie, można osobowość zmienić, ale nie można zmienić osoby. Wychowanie zatem jest dynamiczną relacją⁴⁰, ważnym procesem odpowiedzialności za drugiego i sprzyja rozwojowi osobowemu na płaszczyźnie fizycznej, psychicznej, emocjonalnej, intelektualnej, moralnej, duchowej, społecznej i religijnej. Zaangażowani w ten proces dorośli są zobowiązani do budowania relacji z dzieckiem z poszanowaniem jego nieredukowalnej wartości, jaką jest godność.

⁴⁰ J. Izdebska, *Dziecko – dzieciństwo – rodzina – wychowanie rodzinne*, Białystok 2015, s. 177.

Stanisław Bożyk

ORCID: 0000-0001-6227-1963

DOI: 10.15290/dhmgz.01.2021.09

Geneza i ewolucja instytucji Rzecznika Praw Dziecka

Genesis and evolution of the institution of the Ombudsman for Children

STRESZCZENIE: Treścią tego artykułu jest problematyka instytucjonalnych form ochrony praw dziecka. Autor prezentuje najpierw ochronę praw dziecka w prawie międzynarodowym, następnie zajmuje się regulacjami krajowymi. Wskazuje na genezę instytucji ombudsmana do spraw dzieci, która po raz pierwszy utworzona została w 1981 roku w Norwegii. W dalszej kolejności ukazuje genezę tej instytucji w Polsce oraz jej obecny status konstytucyjny i ustawowy, jak też zakres zadań realizowanych przez polskiego Rzecznika Praw Dziecka.

SŁOWA KLUCZOWE: prawa dziecka, Konwencja Praw Dziecka, ombudsman, barneombudet, Rzecznik Praw Dziecka

ABSTRACT: The article takes up the issue of institutional forms of protection of children's rights. The author first presents the protection of children's rights in international law, and then deals with national regulations. He points to the genesis of the ombudsman institution for children, which was first established in 1981 in Norway. Next, he shows the genesis of this institution in Poland and its current constitutional and statutory status, as well as the scope of tasks carried out by the Polish Ombudsman for Children.

KEYWORDS: children's rights, the Convention on the Rights of the Child, ombudsman, barneombudet, the Ombudsman for Children

Przy wieloaspektowej analizie problematyki miejsca dziecka w historii konieczne jest też spojrzenie na to zagadnienie z punktu widzenia praw dziecka i ich ochrony. Kwestia ta po raz pierwszy stała się przedmiotem bliższego zainteresowania społeczności międzynarodowej po zakończeniu I wojny światowej¹, ale dopiero tragiczny los milionów dzieci podczas II wojny światowej przyczynił się do ustanowienia regulacji fundamentalnych praw dziecka w prawie międzynarodowym. Uczyniła to już Powszechna Deklaracja Praw Człowieka z 1948 roku, która stwierdzała w art. 25 ust. 2: „Matka i dziecko mają prawo do szczególnej opieki oraz pomocy. Wszystkie dzieci, zarówno małżeńskie jak i pozamałżeńskie korzystają z jednakowej ochrony społecznej”². Następnie w 1959 roku Zgromadzenie Ogólne ONZ uchwaliło Deklarację Praw Dziecka³, w której między innymi podkreślono równość wszystkich dzieci, bez żadnego wyjątku i różnicy oraz zagwarantowano im ochronę przed zaniechaniem, wyzyskiem i okrucieństwem⁴. Wreszcie w dniu 20 listopada 1989 roku, przyjęty został przez Zgromadzenie Ogólne ONZ podstawowy dokument w zakresie międzynarodowej ochrony praw dziecka – Konwencja Praw Dziecka. W treści tej konwencji wskazano na potrzebę traktowania dzieci⁵ jako samodzielnych podmiotów oraz konieczność szczególnej opieki i ochrony prawnej. Państwa, które ratyfikowały Konwencję Praw Dziecka⁶, zobowiązywały się do zagwarantowania oraz przestrzegania praw i wolności

¹ Wyrazem tego było przyjęcie w 1924 roku na sesji Zgromadzenia Ogólnego Ligi Narodów dokumentu pod nazwą Deklaracja Praw Dziecka, określanego mianem Deklaracji Genewskiej. W tym bardzo zwięzłym dokumencie wymieniono pięć zasad, które zakładały równe traktowanie dzieci bez względu na ich rasę, narodowość, religię oraz przewidywały zapewnienie rozwoju, opieki i pomocy dzieciom, szczególnie w sytuacjach zagrożenia.

² Dokument ten przyjęty został przez Zgromadzenie Ogólne ONZ 10 grudnia 1948 roku w Paryżu jako rezolucja nr 217/III A.

³ Była ona faktycznie rozszerzeniem treści poprzedniej takiej Deklaracji z 1924 roku.

⁴ Por. E. Czyż, *Prawa dziecka*, Warszawa 2002, s. 10 i nast.

⁵ Postanowienie art. 1 Konwencji definiuje dziecko jako „każdą istotę ludzką w wieku poniżej osiemnastu lat, chyba że zgodnie z prawem odnoszącym się do dziecka uzyska ono wcześniej pełnoletność”.

⁶ Rzeczpospolita Polska ratyfikowała Konwencję w 1991 roku. Zob. Konwencja Praw Dziecka, Dz.U. 1991 nr 120, poz. 526.

dziecka, bez względu na płeć, rasę, kolor skóry, język, religię, poglądy polityczne, status majątkowy, niepełnosprawność, cenzus urodzenia lub jakąkolwiek inną sytuację⁷.

Poza aktami prawa międzynarodowego, gwarancje praw dziecka i ich ochrony stały się też przedmiotem wewnętrznych regulacji normatywnych. Znalazły się one przede wszystkim w wielu konstytucjach, zarówno tych historycznych, jak też obowiązujących współcześnie, bo to przecież ustawy zasadnicze określają podstawowe prawa i wolności jednostki. W zakresie konstytucyjnej regulacji praw dziecka na szczególne podkreślenie zasługuje fakt, że to Polska była prekursorem w odniesieniu do określenia tych praw w akcie prawnym najwyższej rangi. Dokonała tego Konstytucja z 17 marca 1921 roku⁸, której 100. rocznicę uchwalenia właśnie w tym roku świętujemy. Zawarta w niej regulacja była w zasadzie pierwszą w historii próbą konstytucyjnej ochrony statusu i praw dziecka, bowiem wszystkie ówczesne konstytucje nie zawierały w swej treści żadnych unormowań odnoszących się bezpośrednio do praw dziecka i ich ochrony.

Ochronie praw najmłodszych poświęcony został art. 103 Konstytucji Marcowej, w którym bardzo szeroko ujęto gwarancje podstawowych praw dziecka. Przede wszystkim podkreślono w tym przepisie, że wszystkie dzieci, które nie będą miały zagwarantowanej wystarczającej opieki rodzicielskiej (bądź też będą jej pozbawione całkowicie) lub zostaną zaniedbane pod względem wychowawczym, mogą liczyć na opiekę i pomoc ze strony państwa. Jednocześnie wskazany przepis Konstytucji odesłał określenie zakresu tej pomocy (jak też unormowanie problematyki opieki macierzyńskiej) do ustawodawstwa zwykłego. Należy też zauważyć, że w art. 103 Konstytucji z 1921 roku ustanowiona została jeszcze jedna bardzo istotna zasada odnosząca się do sfery władzy rodzicielskiej. Mam na myśli postanowienie, zgodnie z którym pozbawienie władzy rodzicielskiej nad

⁷ Zob. szerzej B. Kowalska-Ehrlich, *Ochrona dziecka w świetle Konwencji Praw Dziecka i w prawie polskim*, [w:] A. Rzepliński (red.), *Prawa i wolności osobiste*, Warszawa 1992, s. 86 i nast.

⁸ Ta ustawa zasadnicza określana jest potocznie jako Konstytucja Marcowa. Jej pierwotny tekst został ogłoszony w Dz.U. 1921 nr 44, poz. 267.

dzieckiem było dopuszczalne wyłącznie w drodze prawomocnego orzeczenia sądowego⁹.

Przyjęta w Konstytucji Marcowej tak precyzyjna regulacja ochrony praw dziecka była wyjątkiem w dwudziestoleciu międzywojennym¹⁰. Nie znalazła się ona już jednak w kolejnej ustawie zasadniczej II Rzeczypospolitej, czyli w Konstytucji z 23 kwietnia 1935 roku¹¹, bowiem ten akt ustrojowy pomijał całkowicie w swej treści regulację podstawowych praw i wolności jednostki. Z kolei Konstytucja PRL z 22 lipca 1952 roku¹² odniosła się do statusu dziecka nader ogólnie w formie deklaracji, że małżeństwo oraz rodzina znajdują się pod szczególną opieką i ochroną państwa. Szeroki zakres regulacji praw dziecka i ich ochrony wprowadzono dopiero do obowiązującej Konstytucji RP z 2 kwietnia 1997 roku¹³. Regulacja ta obejmuje w sumie cztery artykuły ustawy zasadniczej¹⁴, w tym jeden umieszczony w rozdziale pierwszym, który określa podstawowe zasady ustroju Rzeczypospolitej Polskiej¹⁵.

Wyłącznie ochronie praw dziecka poświęcony został art. 72 Konstytucji RP. Przyjmuje on generalną zasadę, że każde dziecko, z racji swej niedojrzałości, wymaga ochrony nie tylko ze strony rodziców i swoich najbliższych, ale także ze strony władz publicznych. Taki obowiązek na władze publiczne nakłada wyraźnie art. 72 ust. 1. Ten sam przepis

⁹ W art. 103 Konstytucji z 1921 roku zwrócono również uwagę na problem dopuszczalności zatrudniania dzieci i młodzieży. Przyjęto w nim zasadę, że jakkolwiek praca zarobkowa dzieci do lat 15, jak też praca robotników młodocianych w tych gałęziach przemysłu, które mogą być szkodliwe dla ich zdrowia, jest bezwzględnie zakazana. Ponadto przepis ten stanowił, że zakazuje się zatrudniania pracą zarobkową na stałe dzieci i młodzieży w wielu szkolnym.

¹⁰ Poza Polską tylko Konstytucja Irlandii z 1937 roku odniosła się do statusu dziecka, ale ograniczyła się w zasadzie do gwarancji edukacji dzieci i młodzieży oraz ich wychowania religijnego i moralnego.

¹¹ Dz.U. 1935 nr 30, poz. 227.

¹² Dz.U. 1952 nr 33, poz. 232.

¹³ Dz.U. 1997 nr 78, poz. 483.

¹⁴ Zob. 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. 36 i nast.

¹⁵ Jest to przepis art. 18, który stanowi: „Małżeństwo jako związek kobiety i mężczyzny, rodzina, macierzyństwo i rodzicielstwo znajdują się pod ochroną i opieką Rzeczypospolitej Polskiej”.

Konstytucji określa sytuacje, w których dzieci należy bezwzględnie objąć ochroną, zaliczając do nich przemoc, okrucieństwo, wyzysk oraz demoralizację¹⁶. W art. 72 ust. 2 nałożono z kolei na władze publiczne obowiązek pomocy dzieciom w przypadku, gdy zostaną one pozbawione opieki rodzicielskiej, natomiast w art. 72 ust. 3 obowiązek wysłuchania i w miarę możliwości uwzględnienia zdania dziecka, który miałby zastosowanie w toku ustalania praw dziecka. Nie ulega wątpliwości, że ten artykuł polskiej ustawy zasadniczej posiada niebagatelne znaczenie dla zapewnienia praw dziecka i ich konstytucyjnej ochrony.

Należy jednak pamiętać, że samo zapisanie w Konstytucji podstawowych praw dziecka nie daje całkowitej gwarancji, że prawa te będą respektowane w praktyce. Z tego też względu te formalne (konstytucyjne) gwarancje ochrony praw dziecka muszą być istotnie wzmocnione gwarancjami instytucjonalnymi, a więc sprowadzać się do stworzenia określonych instytucji, których zadaniem byłaby kontrola przestrzegania praw dziecka oraz ich ochrona. Od wielu lat tak wyznaczoną rolę w coraz większym zakresie i w stale zwiększającej się liczbie państw spełnia instytucja Rzecznika Praw Dziecka.

Genezy tego rozwiązania ustrojowego trzeba doszukiwać się w tradycyjnych instytucjach ombudsmanskich, tak bardzo i wprost kojarzących się z systemami konstytucyjnymi państw nordyckich. To tutaj właśnie, a konkretnie w Królestwie Szwecji, już ponad 200 lat temu do struktury aparatu państwowego wprowadzona została instytucja ombudsmana¹⁷. Od początku szwedzki ombudsman pomyślany został jako odrębny organ państwowy, ale związany ściśle z parlamentem oraz przez parlament powoływany, którego zadaniem miało być czuwanie nad poszanowaniem praw obywateli przez organy administracji publicznej i sądownictwo¹⁸. Taki właśnie model organu zajmującego

¹⁶ Terminy użyte w tym przepisie są na tyle jednoznaczne, że ich rozumienie nie powinno przysparzać żadnych trudności. Przewidziana tu ochrona dzieci przed wskazanymi zjawiskami ma głównie na celu niedopuszczenie do takiej sytuacji, w której dzieci stałyby się ich ofiarami. Por. M. Dobrowolski, *Status prawny rodziny w świetle nowej Konstytucji RP*, „Przegląd Sejmowy” 1999, nr 4, s. 30 i nast.

¹⁷ Formalnie uczynił to jeden ze szwedzkich aktów konstytucyjnych (Akt o formie rządu) w 1809 roku.

¹⁸ Por. M. Grzybowski, *Ombudsman w krajach nordyckich: geneza, ewolucja i współczesne oblicze instytucji*, [w:] L. Garlicki (red.), *Rzecznik Praw Obywatelskich*, Warszawa 1989, s. 66 i nast.

się ochroną praw i wolności jednostki znalazł następnie powszechne zastosowanie, bowiem dzisiaj instytucja ombudsmiana funkcjonuje w ponad 120 państwach na wszystkich kontynentach¹⁹. Od 1987 roku również w Polsce jako Rzecznik Praw Obywatelskich²⁰.

Praktycznie wszyscy współcześni ombudsmani podejmują swoje działania zmierzające do ochrony podstawowych praw i wolności wszystkich obywateli i tylko w niewielkim zakresie obejmują swoim zainteresowaniem ochronę praw najmłodszych. Dlatego też już od dawna dostrzegano potrzebę tworzenia odrębnych ombudsmanów krajowych zajmujących się wyłącznie prawami dziecka i ich ochroną. Takie głosy pojawiały się zwłaszcza podczas dyskusji nad ostatecznym kształtem przygotowywanej przez kilkanaście lat Konwencji Praw Dziecka²¹. Wtedy doszło zresztą do powołania pierwszego w świecie ombudsmiana do spraw dzieci i miało to miejsce również w jednym z państw skandynawskich, ale tym razem była to Norwegia.

Urząd Ombudsmiana do spraw Dzieci (Barneombudet) utworzony został przez norweski parlament (Storting) w drodze Ustawy uchwalonej 5 marca 1981 r.²² W ustawie tej określono, że jest to organ niezależny od innych władz publicznych, którego podstawowym zadaniem ma być ochrona praw dzieci w wieku do 17 roku życia. Kadencja tego organu została ustalona na 4 lata, ale z możliwością sprawowania funkcji przez tę samą osobę maksymalnie przez dwie kadencje. Norweski Ombudsman do spraw Dzieci w zasadzie sam decyduje o zakresie swoich kompetencji w sprawach dziecka oraz o metodach, jakie będzie wykorzystywał do ich realizacji. Do niego też należy decydowanie o tym, czy podejmie się prowadzenia określonej sprawy i ewentualnie

¹⁹ Zob. szerzej A. Gajda, *Ewolucja modelu ombudsmiana w ujęciu teoretycznoprawnym*, [w:] P. Mikuli (red.), *Instytucje ombudsmiana w państwach anglosaskich. Studium porównawcze*, Warszawa 2017, s. 11 i nast.

²⁰ Organ ten utworzony został w drodze Ustawy z dnia 15 lipca 1987 r. o Rzeczniku Praw Obywatelskich (Dz.U. 1987 nr 21, poz. 123). O jego statusie i roli zob. m.in. A. Domańska, *Pozycja ustrojowo-prawna Rzecznika Praw Obywatelskich*, Łódź 2012 oraz J. Świątkiewicz, *Rzecznik Praw Obywatelskich w polskim systemie prawnym*, Warszawa 2001.

²¹ Zob. S.L. Stadniczenko (red.), *Konwencja o prawach dziecka. Wybór zagadnień*, Warszawa 2015, s. 35 i nast.

²² Por. G.B. Melton, *Lessons from Norway. The Children's ombudsman as a Voice for Children*, „Case Western Reserve Journal of International Law” 1991, t. 23(2), s. 197 i nast.

jakie środki zastosuje przy jej rozstrzyganiu. Ustawa zagwarantowała Rzecznikowi do spraw Dzieci nieograniczony dostęp do wszystkich aktów i dokumentów, które są w posiadaniu instytucji zajmujących się sprawami dzieci oraz władz państwowych. Pod względem administracyjnym Biuro norweskiego Rzecznika podlega Ministerstwu do spraw Dzieci i Rodziny, które określa między innymi wysokość budżetu na potrzeby tego Biura²³. Dodajmy jeszcze, że przy Rzeczniku funkcjonuje stale grupa ekspertów zwana Komitetem Doradczym Ombudsmana do spraw Dzieci²⁴.

Urząd norweskiego Ombudsmana do spraw Dzieci stał się pierwowzorem dla tego rodzaju instytucji tworzonych w późniejszych latach w wielu innych państwach. Nie wszędzie jednak powielany jest model norweski, bowiem równie często rzecznicy zajmujący się ochroną praw dzieci są jedynie zastępcami „klasycznych” ombudsmanów²⁵. Instytucje zajmujące się wyłącznie ochroną praw dziecka funkcjonują obecnie już w 47 państwach²⁶. Są wśród nich 3 państwa, które posiadają co najmniej kilku Rzeczników do spraw Dzieci, gdyż zostali oni powołani tylko na szczeblu lokalnym. Pierwszym z nich jest Hiszpania, gdzie organy takie są utworzone w 3 wspólnotach autonomicznych (Andaluzja, Katalonia, Kraj Basków). Pozostałe dwa są państwami federacyjnymi, w których ombudsmanów do spraw dzieci powołano w ramach podmiotów federacji: w USA w 13 stanach, a w Kanadzie we wszystkich 10 prowincjach. Do grona państw posiadających Rzecznika do spraw Dzieci ponad dwadzieścia lat temu dołączyła też Polska.

Geneza instytucji Rzecznika Praw Dziecka w Polsce związana jest z okresem, kiedy były prowadzone prace nad przygotowaniem nowej Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej. Prace te rozpoczęły się faktycznie w 1992 roku wraz z powołaniem przez Sejm i Senat składu Komisji Konstytucyjnej Zgromadzenia Narodowego²⁷, która na podstawie

²³ Budżet ten musi być następnie zatwierdzony przez Storting.

²⁴ Por. Z. Witkowski (red.), *Prawo konstytucyjne*, Toruń 2011, s. 636.

²⁵ Zob. szerzej o współczesnych modelach instytucji ombudsmana do spraw dzieci L.C. Reif, *The Ombudsman, Good Governance and the International Human Rights System*, Dordrecht 2004, s. 289 i nast.

²⁶ Dane zaczerpnięte z internetowej strony Biura Rzecznika Praw Dziecka (<https://brpd.gov.pl>).

²⁷ W skład tej Komisji wchodziło 46 posłów i 10 senatorów.

projektów Konstytucji zgłaszanych przez uprawnione do tego podmioty miała przygotować jednolity projekt ustawy zasadniczej. Właśnie w jednym ze zgłoszonych wówczas projektów Konstytucji pojawiła się po raz pierwszy propozycja utworzenia Rzecznika Praw Dziecka. Był to projekt podpisany przez 62 posłów i senatorów Klubu Parlamentarnego Sojuszu Lewicy Demokratycznej²⁸. W rozdziale X tego projektu (noszącym tytuł „Gwarancje konstytucyjne”) zaproponowano, aby art. 163 miał następującą treść:

1. Ustanawia się Rzecznika Praw Dziecka, który stać będzie na straży ochrony praw dzieci i młodocianych, przewidzianych Konstytucją oraz określonych w ustawach.
2. Rzecznika Praw Dziecka powołuje na okres 4 lat Prezydent na wniosek Prezesa Rady Ministrów.
3. Sposób działania Rzecznika Praw Dziecka określa ustawa.

Nie ulega najmniejszej wątpliwości, że była to nie tylko nowatorska, ale też niezwykle sensowna propozycja konstytucyjnej regulacji instytucji Rzecznika Praw Dziecka. Warto przy tym podkreślić, że przez cały kilkuletni okres prac nad nową Konstytucją był to jedyny projekt, który przewidywał utworzenie tak istotnej dla ochrony praw dziecka instytucji ustrojowej. Świadczy to o konsekwencji, z jaką twórcy tego projektu ustawy zasadniczej „chcieli chronić prawa dziecka, którym przez stworzenie konstytucyjnej, instytucjonalnej gwarancji nadawali wysoką rangę, widząc konieczność ochrony tych praw na najwyższym poziomie”²⁹. Szkoda, że ta propozycja nie zdobyła ostatecznie uznania ze strony większości deputowanych w Komisji Konstytucyjnej.

W toku prac konstytucyjnych już nad jednolitym projektem nowej Konstytucji instytucja Rzecznika Praw Dziecka pojawiała się lub znikwała. Może to świadczyć o tym, że propozycja konstytucjonalizacji tego organu była cały czas problematyczna. Ostatecznie Rzecznik Praw Dziecka wymieniony został w końcowej wersji projektu Konstytucji opracowanego przez Komisję Konstytucyjną, przyjętej następnie przez Zgromadzenie Narodowe, ale w wyjątkowo symbolicznym

²⁸ Zob. m.in. P.J. Jaros, *Rzecznik Praw Dziecka. Ukształtowanie Rzecznika Praw Dziecka w Polsce jako organu państwowego. Komentarz do ustawy o Rzeczniku Praw Dziecka*, Warszawa 2013, s. 12 i nast.

²⁹ Ibidem, s. 18.

wymiarze. Przekonuje to o zaledwie połowicznym sukcesie przeciwników umieszczenia instytucji Rzecznika Praw Dziecka³⁰ w treści nowej ustawy zasadniczej. Poza tym należy też mieć na uwadze fakt, że odstąpienie w Konstytucji od bardziej rozbudowanej regulacji pozycji ustrojowej tego organu spowodowane było daleko idącymi rozbieżnościami poglądów wśród polityków oraz w doktrynie prawa konstytucyjnego w odniesieniu do kwestii gwarancji instytucjonalnych ochrony praw dziecka³¹.

Sukcesem zwolenników konstytucjonalizacji Rzecznika Praw Dziecka było to, że przepis traktujący o tym organie ochrony prawa znalazł się w nowej Konstytucji, gdyż w ten sposób ta nieznaną dotąd instytucja wprowadzona została do systemu ustrojowego Rzeczypospolitej Polskiej. Traktuje o nim przepis art. 72 ust. 4, który znalazł się w rozdziale II Konstytucji określającym podstawowe prawa, wolności i obowiązki jednostki³². Konstytucyjna regulacja urzędu Rzecznika Praw Dziecka jest niezwykle lakoniczna, bowiem art. 72 ust. 4 stanowi jedynie, że: „Ustawa określa kompetencje i sposób powoływania Rzecznika Praw Dziecka”. Urząd ten otrzymał więc rangę konstytucyjną, ale jednocześnie Konstytucja odesłała unormowanie trybu powoływania Rzecznika Praw Dziecka oraz zakresu jego kompetencji do ustawy zwykłej. Uczyniła to uchwalona w dniu 6 stycznia 2000 r. Ustawa o Rzeczniku Praw Dziecka³³.

Przepis art. 1 tej ustawy stwierdza, że Rzecznik Praw Dziecka stoi na straży praw dziecka określonych w Konstytucji RP, Konwencji Praw Dziecka oraz innych przepisach prawa, z poszanowaniem odpowiedzialności, praw i obowiązków rodziców³⁴. W ustawie zapisano

³⁰ Najbardziej zdeklarowanym przeciwnikiem wpisania do Konstytucji instytucji Rzecznika Praw Dziecka był ówczesny poseł Unii Wolności Jerzy Ciemiński.

³¹ Por. w tej materii D. Górecki, *Rzecznik Praw Dziecka*, [w:] L. Garlicki, A. Szmyt (red.), *Sześć lat Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej*, Warszawa 2003, s. 91 i nast.

³² Tym samym przepisy poświęcone obu Rzecznikom znalazły się w dwóch różnych częściach Konstytucji, gdyż regulacja ustroju Rzecznika Praw Obywatelskich zamieszczona jest w rozdziale IX ustawy zasadniczej.

³³ Dz.U. 2000 nr 6, poz. 69.

³⁴ Zob. szerzej P. Jaros, *Rzecznik Praw Dziecka. Ustawodawstwo i praktyka*, Warszawa 2006.

ponadto, że działania Rzecznika mają zapewnić dziecku pełny i harmonijny rozwój, z poszanowaniem jego godności i podmiotowości (art. 3). W działalności Rzecznika na rzecz ochrony praw dziecka, ustawa zwraca szczególną uwagę na tak istotne kwestie, jak: 1) prawo do życia i ochrony zdrowia, 2) prawo do wychowania w rodzinie, 3) prawo do godziwych warunków socjalnych, 4) prawo do nauki.

Ustawowy zakres zadań Rzecznika Praw Dziecka został sprecyzowany w stwierdzeniu, że Rzecznik podejmuje wszelkie działania zmierzające do ochrony dziecka przed przemocą, okrucieństwem, wyzyskiem, demoralizacją, zaniedbaniem oraz innym złym traktowaniem. W podejmowanych działaniach Rzecznik zobowiązany został do szczególnej troski i pomocy dzieciom niepełnosprawnym, jak również do upowszechniania praw przysługującym dziecku oraz form i metod ich ochrony. Z przepisów ustawowych wynika ponadto, że Rzecznik przy wykonywaniu swoich uprawnień zobowiązany jest kierować się dobrem dziecka oraz brać pod uwagę fakt, że naturalnym środowiskiem rozwoju dziecka jest rodzina³⁵.

Zgodnie z art. 4 ust. 1 ustawy, Rzecznika Praw Dziecka powołuje Sejm za zgodą Senatu. Tryb ten jest identyczny z tym, który ma zastosowanie przy powoływaniu Rzecznika Praw Obywatelskich. Jedyna różnica sprowadza się do tego, że kandydatury może zgłaszać, oprócz Marszałka Sejmu i grupy co najmniej 35 posłów, także Marszałek Senatu lub grupa co najmniej 15 senatorów. Kadencja Rzecznika Praw Dziecka trwa 5 lat, przy czym ta sama osoba nie może być Rzecznikiem dłużej niż przez dwie kolejne kadencje. Tym samym w odniesieniu do tego urzędu dopuszcza się trzecią kadencję, ale pod warunkiem, że nie może ona następować bezpośrednio po drugiej. Kadencja Rzecznika Praw Dziecka liczona jest od dnia złożenia przez niego ślubowania na posiedzeniu Sejmu.

W drodze nowelizacji Ustawy o Rzeczniku Praw Dziecka, która przeprowadzona została w dniu 24 października 2008 r.³⁶ określone zostały kwalifikacje, jakie musi posiadać osoba ubiegająca się o objęcie stanowiska. Zgodnie z nową regulacją, Rzecznikiem może być ten, kto jest obywatelem polskim, posiada pełną zdolność do

³⁵ Zgodnie z art. 2 Ustawy o Rzeczniku Praw Dziecka, dzieckiem jest każda istota ludzka od chwili jej poczęcia do osiągnięcia pełnoletności.

³⁶ Dz.U. 2008 nr 214, poz. 1345.

czynności prawnych i korzysta z pełni praw publicznych, nie był skazany prawomocnym wyrokiem za przestępstwo umyślne, ukończył studia wyższe i uzyskał tytuł magistra lub tytuł równorzędną, ma co najmniej pięcioletnie doświadczenie w pracy z dziećmi lub na ich rzecz oraz jest nieskazitelnego charakteru i wyróżnia się wysokim autorytetem ze względu na walory moralne i wrażliwość społeczną³⁷.

Analogicznie jak Rzecznik Praw Obywatelskich, Rzecznik Praw Dziecka jest w swojej działalności niezależny od innych organów państwowych, bowiem ponosi on jedynie ograniczoną odpowiedzialność przed Sejmem i Senatem oraz korzysta ze względnego immunitetu formalnego oraz nietykalności osobistej³⁸. Nie może jednocześnie zajmować innego stanowiska ani wykonywać innych zajęć zawodowych, a także nie może prowadzić działalności publicznej niedającej się pogodzić z obowiązkami i godnością jego urzędu³⁹.

Rzecznik Praw Dziecka może być odwołany przed upływem kadencji przez Sejm za zgodą Senatu w przypadkach określonych w przepisach ustawy⁴⁰. Zaliczono do nich: zrzeczenie się funkcji, trwałą niezdolność do pełnienia obowiązków na skutek choroby lub utraty sił, stwierdzonych orzeczeniem lekarskim, oraz sprzeniewierzenie się złożonemu ślubowaniu. Wspomniana już wcześniej nowelizacja Ustawy z dnia 24 października 2008 r., jako odrębną przesłankę odwołania Rzecznika Praw Dziecka dodała skazanie prawomocnym wyrokiem za przestępstwo umyślne. Uchwałę w sprawie odwołania Rzecznika Praw Dziecka Sejm podejmuje zwykłą większością głosów na wniosek Marszałka Sejmu, Marszałka Senatu, grupy co najmniej 35 posłów lub co najmniej 15 senatorów. Senat podejmuje uchwałę w sprawie wyrażenia zgody na odwołanie Rzecznika w ciągu miesiąca od dnia otrzymania uchwały Sejmu, a niepodjęcie uchwały przez Senat w ciągu miesiąca oznacza wyrażenie zgody na odwołanie.

³⁷ O kwalifikacjach wymaganych do objęcia funkcji Rzecznika Praw Dziecka zob. m.in. P. Sołtysiak, *Rzecznik Praw Dziecka. Zagadnienia ustrojowo-prawne*, Warszawa 2019, s. 85 i nast.

³⁸ Por. W. Brzozowski, *W sprawie modelu Rzecznika Praw Dziecka*, [w:] M. Zubik (red.), *Dwadzieścia lat transformacji ustrojowej w Polsce*, Warszawa 2010, s. 503 i nast.

³⁹ Zob. szerzej H. Zięba-Załucka, *Organy kontroli państwowej i ochrony prawa w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej*, Rzeszów 2000, s. 142 i nast.

⁴⁰ Por. P. Sołtysiak, op. cit., s. 88 i nast.

Wszelkie działania Rzecznika Praw Dziecka oparte są na zasadzie oficjalności, jako że Rzecznik podejmuje działania z własnej inicjatywy, czyli z urzędu. Jednak zgodnie z przyjętym w 2008 roku nowym brzmieniem art. 9 ustawy, Rzecznik bierze pod uwagę w szczególności informacje pochodzące od obywateli lub ich organizacji, wskazujące na naruszenie praw lub dobra dziecka. Ponadto Rzecznik powiadamia osobę lub organizację, która zgłosiła informację o naruszeniu praw lub dobra dziecka, o zajętych przez siebie stanowisku, a w przypadku podjęcia działania – o jego skutkach. W przypadku Rzecznika Praw Dziecka Konstytucja nie przewiduje więc podobnej, jak w przypadku Rzecznika Praw Obywatelskich, instytucji wniosku do Rzecznika. *Expressis verbis* o wniosku takim nie wspomina również ustawa, ale aktualna regulacja ustawowa pozwala Rzecznikowi Praw Dziecka podejmować wszelkie działania inspirowane informacjami napływającymi do Rzecznika⁴¹.

Przyznany Rzecznikowi Praw Dziecka zakres kompetencji wynika przede wszystkim z postanowień art. 10 i 11 obowiązującej ustawy. Na ich podstawie Rzecznik może zwrócić się do organów władzy publicznej, organizacji lub instytucji o złożenie wyjaśnień i udzielenie niezbędnych informacji, a także o udostępnienie akt i dokumentów, w tym zawierających dane osobowe. Może też zwrócić się do właściwych organów, w tym zwłaszcza do Rzecznika Praw Obywatelskich, organizacji lub instytucji o podjęcie na rzecz dziecka działań z zakresu ich kompetencji.

Zgodnie z ustawą, Rzecznik Praw Dziecka przedstawia właściwym organom władzy publicznej, organizacjom i instytucjom oceny i wnioski zmierzające do zapewnienia skutecznej ochrony praw i dobra dziecka oraz usprawnienia trybu załatwiania spraw w tym zakresie. Istotne znaczenie ma też to, że Rzecznik uprawniony został do występowania z wnioskami o podjęcie inicjatywy ustawodawczej⁴², bądź o wydanie lub zmianę innych aktów prawnych. W wymienionych dwóch sytuacjach instytucje, do których zwróci się Rzecznik, są obowiązane ustosunkować się do tych wniosków w terminie 30 dni od daty ich otrzymania.

⁴¹ Por. S. Serafin, B. Szmulik, *Organy ochrony prawnej RP*, Warszawa 2010, s. 444 i nast.

⁴² Sam Rzecznik Praw Dziecka, analogicznie jak Rzecznik Praw Obywatelskich, nie posiada prawa inicjatywy ustawodawczej.

Należy wreszcie podkreślić, że Rzecznik Praw Dziecka jest zobowiązany do corocznego przedstawiania Sejmowi i Senatowi informacji o swojej działalności oraz uwag o stanie przestrzegania praw dziecka, która to informacja, podobnie jak w przypadku Rzecznika Praw Obywatelskich, jest podawana następnie do wiadomości publicznej. Nie sposób przy tym nie zauważyć, że wszystkie dotychczasowe informacje Rzecznika (składane od 2002 roku przez kolejnych piastunów tego urzędu), były zawsze akceptowane przez obie izby parlamentu, które doceniały tym samym jego rolę i aktywność w zakresie ochrony praw dziecka. Można więc zaryzykować stwierdzenie, że instytucja Rzecznika Praw Dziecka sprawdziła się w systemie ustrojowym Rzeczypospolitej Polskiej.

Małgorzata Bandach

ORCID: 0000-0002-4437-9820

DOI: 10.15290/dhmgz.01.2021.10

Godność dziecka a ideał autentyczności w wychowaniu

Child dignity and an ideal of authenticity in upbringing

STRESZCZENIE: Na przestrzeni dziejów każda epoka kreowała swój indywidualny i często całkowicie odmienny od poprzedniego ideał wychowania. Fundamentem współczesnej edukacji jest prawda o godności osoby ludzkiej. Godność dziecka jest antytezą jego uprzedmiotowienia i zniewolenia.

Tematem artykułu jest problematyka godności dziecka w kontekstach edukacyjnych wobec współczesnych problemów, jakie może rodzic niczym nieskrępowany indywidualizm i prymat rozumu instrumentalnego w edukacji i wychowaniu. „Wychować to tyle, co właściwie wprowadzić drugiego człowieka w jego wolność”. Wszelkie próby i przejawy zniewolenia stanowią zagrożenie dla wolności, a tym samym godności człowieka na różnych etapach jego rozwoju – od dzieciństwa aż po okres senioralny. Dotyczy to zarówno godności osobowej, godności osobowościowej, jak i godności osobistej.

SŁOWA KLUCZOWE: godność dziecka, ideał autentyczności, wychowanie

ABSTRACT: Throughout history, a unique ideal of upbringing, very often completely different from its predecessors, has been created during every era. The truth about human dignity constitutes the foundation of contemporary education. Human dignity is an antithesis of the person's objectification and enslavement.

The subject of the article is child dignity in educational contexts of contemporary problems, which can be generated by unleashed individualism and the primacy

of instrumental reason in education and upbringing. „To bring up means just to properly lead the other person to freedom”. Any attempts and manifestations of enslavement pose a threat to human freedom, which implies human dignity at different stages of its development from childhood to senior years. The same refers to personal dignity and individual dignity.

KEYWORDS: child dignity, an ideal of authenticity, upbringing

Cechą ideału wychowania jest jego historyczna zmienność, osadzenie w filozofii, nauce, polityce, organizacji życia społecznego, religii i szeroko rozumianej kulturze danej epoki. Na przestrzeni dziejów każda epoka kreowała swój indywidualny i często całkowicie odmienny od poprzedniego ideał wychowania. W literaturze przedmiotu znajdujemy wiele prób zdefiniowania pojęcia ideału wychowania. Andrzej de Tchorzewski podkreśla, iż pedagogiczny ideał wychowawczy jest idealnym, nierealnym obrazem człowieka, ugruntowanym kulturowo ideałem człowieczeństwa, będącym uosobieniem hierarchii aksjologicznej swoich czasów¹. Według Józefa Górniewicza, „tak pojęty ideał jest po prostu kulturowym wzorem osobowości poszerzonym o perspektywę rozwoju. Zawiera w sobie elementy tradycji kulturowej, jak też prognozy dotyczące świata, który nadchodzi”².

Współcześnie trudno jest wskazać jakiś wzór osobowy, jednoznacznie określony obraz człowieka, normatywnie usankcjonowany ideał wychowania. Panujący pluralizm doktryn pedagogicznych, orientacji filozoficznych, światopoglądowych, postaw społecznych, i politycznych jest przyczyną pojawiania się różnych, często bardzo odmiennych ideałów wychowania³. Jednak zawsze „u podstaw każdej teorii wychowania i każdej praktyki wychowawczej stoi jakaś koncepcja

¹ A.M. de Tchorzewski, *Wstęp do teorii wychowania*, Kraków 2018, s. 102.

² J. Górniewicz, *Kulturowy wzór osobowości a ideał wychowania*, [w:] T. Kukołowicz, M. Nowakowa (red.), *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, Lublin 1997, s. 57.

³ A.M. de Tchorzewski, op. cit., s. 103.

człowieka”⁴. Wydaje się, że wspólnym mianownikiem współczesnych ideałów jest prawda o godności osoby ludzkiej stanowiąca fundament współczesnej edukacji.

Godność dziecka

„Nie ma dzieci, są ludzie”. Te słowa Janusza Korczaka winny stanowić podstawę wszelkich rozważań o godności dziecka. Ilekroć przywołujemy pojęcie godności dziecka, to tak naprawdę rozważamy kwestie dotyczące godności człowieka. Czym zatem jest „godność człowieka”, „godność dziecka”? Co należy rozumieć przez to pojęcie? Udzielenie odpowiedzi na te pytania ma fundamentalne znaczenie dla pedagogiki i wychowania, aczkolwiek niejednoznaczność pojęcia godności, różne jego ujęcia w kontekstach historycznych, kulturowych, społecznych, politycznych powodują, iż jest to zadanie trudne, a próba udzielenia odpowiedzi na te pytania obarczona jest ryzykiem zarzutu o jej niekompletność, niepełność i powierzchowność. Adam Rodziński wyraża nawet pogląd, iż pojęcie godności, traktowanej jako pojęcie pierwotne, nie jest możliwe do zdefiniowania, a każda próba jej definicji musi zakończyć się niepowodzeniem⁵. Jest to o tyle interesujące stwierdzenie, iż literatura dotycząca problematyki godności człowieka jest bardzo bogata.

Słowo „godność” pochodzi od łacińskiego *dignus* i oznacza tyle, co wart uszanowania i czci, zobowiązany do szacunku dużej wagi. Termin „godność” występuje w wielu znaczeniach. Bywa rozumiana jako „nieusuwalna i niestopniowalna, zasługująca na szacunek własny i innych ludzi wartość człowieczeństwa, przysługująca każdemu człowiekowi bez wyjątku”⁶; *Słownik języka polskiego* pojęcie „godności” definiuje jako „poczucie własnej wartości i szacunek dla samego siebie”. Według Marii Ossowskiej, „ma godność ten, kto umie bronić pewnych uznanych

⁴ J. Tischner, *Świat ludzkiej nadziei*, Kraków 2005, s. 28; por. B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 2015, s. 87.

⁵ A. Rodziński, *Osoba, moralność, kultura*, Lublin 1989, s. 98.

⁶ *Encyklopedia PWN*, hasło: *godność*, <https://encyklopedia.pwn.pl/szukaj/godno%C5%9B%C4%87.html> [dostęp: 12.10.2020].

przez się wartości, z których obroną związane jest jego poczucie własnej wartości i oczekuje z tego tytułu szacunku ze strony innych”⁷. W literaturze przedmiotu najczęściej wyróżnia się godność osobową, godność osobistą i godność osobowościową⁸. Niektórzy autorzy wymieniają także godność ugruntowaną w okolicznościach życia⁹.

Godność osobowa jest wrodzoną, stałą, niezniszczalną wartością człowieka. Na mocy stania się osobą ludzką każdy obdarzony jest godnością. Jest ona niezbywalna, nienaruszalna. Człowiek nie może utracić godności osobowej, nie można człowieka pozbawić godności osobowej. Godność ta przysługuje każdemu tylko z tej racji, że jest człowiekiem. Zdaniem A. Rodzińskiego,

jeżeli prawdą jest, że nie można zrozumieć, na czym polega wrodzona człowiekowi godność, bez wzięcia pod uwagę natury człowieka, to równie prawdą jest, że nie można zdobyć właściwego pojęcia o człowieku, i o jego naturze, nie pamiętając równocześnie o tym, że człowiek – i to każdy bez wyjątku – jest osobą i że z tej racji przysługuje mu niezależnie od tego, co czyni i jak postępuje, godność trwała, niezbywalna i zobowiązująca¹⁰.

Według Tomasza z Akwinu pojęcie osoby jest nierozzerwalnie związane z pojęciem godności, „osobą jest to, co posiada godność (*persona est nomen dignitatis*)”¹¹. Immanuel Kant wskazywał, że godność jest wartością, której nie da się zmierzyć, ani przeliczyć na inne dobra, ani też zmierzyć i zrównoważyć innymi wartościami, gdyż „w państwie celów wszystko ma albo jakąś cenę, albo godność. To, co ma cenę,

⁷ Por. M. Ossowska, *Normy moralne. Próba systematyzacji*, Warszawa 1985, s. 59.

⁸ Por. A. Rodziński, *U podstaw kultury moralnej. O genezie i podstawowej strukturze wartości moralnej naturalnej i wartościowania ściśle moralnego*, „Roczniki Filozoficzne KUL” 1968, nr 16 (2), s. 43-49.

⁹ M. Piechowiak, *Filozofia praw człowieka – Prawa człowieka w świetle ich międzynarodowej ochrony*, Lublin 1999, s. 343; J.J. Jadacki wymienia cztery sposoby rozumienia godności: „człowieczeństwo, czyli godność ludzka”, „zasługa czyli godność nabyta”, „szlachetność, czyli godność osobista”, „dostojeństwo, czyli godność zawodowa”, zob. J.J. Jadacki, *O godności i odpowiedzialności*, [w:] Idem, *Aksjologia i semiotyka. Analizy i polemiki*, Warszawa 2003, s. 85-86.

¹⁰ A. Rodziński, op. cit., s. 103.

¹¹ L. Bosek, *Gwarancje godności ludzkiej i ich wpływ na polskie prawo cywilne*, Warszawa 2012, s. 35. M. Piechowiak podaje, że „nazwa «osoba» przysługuje ze względu na godność, a ta ugruntowana jest nie w samej rozumności jako właściwości człowieka, ale w samoistnieniu w pewien szczególny sposób (właściwy istotom rozumnym)”, M. Piechowiak, *Filozofia praw człowieka...*, s. 6.

można zastąpić także przez coś innego, jako jego równoważnik, co za wszelką cenę przewyższa, a więc nie dopuszcza żadnego równoważnika, posiada godność¹². Godność człowieka stanowi właściwość każdej istoty ludzkiej, zatem człowiek zawsze winien być postrzegany jako cel sam w sobie, a nigdy jako środek do osiągnięcia jakiegokolwiek celu. Ponieważ człowiek jest nieporównywalny do innych istot w aspekcie wartości, nie mówimy o wartości człowieka, lecz o jego godności. „Jeśli nawet wartość życia dziesięciu ludzi jest większa niż wartość jednego człowieka, to godność dziesięciu ludzi nie jest większa niż godność jednego człowieka. Osoby nie są «dodawalne»¹³”.

Godność osobista rozumiana jest jako sfera osobowości kształtowana przez szereg okoliczności zewnętrznych, która konkretyzuje się w poczuciu własnej wartości człowieka i oczekiwaniu szacunku ze strony innych ludzi. Tomasz Hobbes postrzegał godność osobistą jako „publiczną wartość człowieka, która jest wartością, jaką mu przypisuje państwo i społeczność, jest tą wartością, którą ludzie nazywają dostojenstwem¹⁴. Godność osobista to wewnętrzne przekonanie człowieka o swoim moralnym i etycznym nieposzlakowaniu. Zmienny jest jej zakres i charakter, który zależy od psychiki i osobowości każdego człowieka, a także zaakceptowanego przez niego systemu wartości, środowiska, w którym żyje, pozycji społecznej.

Następny rodzaj godności, czyli **godność osobowościowa**, jest cechą osobowości, związaną z doskonałością moralną człowieka, który nabywa ją lub traci w zależności od własnych wyborów, decyzji, postępowania. Jest efektem pracy nad sobą, wychowania.

Godność ugruntowana w okolicznościach życia to kolejny rodzaj godności, który możemy zdefiniować jako stan, w którym człowiek w pełni realizuje własne człowieczeństwo¹⁵, gdy może decydować o sobie, może się rozwijać, posiada odpowiednie warunki życia. O godnych warunkach życia może decydować między innymi dostęp do opieki zdrowotnej, dóbr kultury, do edukacji, uczestnictwa w życiu społecznym, do bieżącej wody, do ogrzewania, ale także swoboda, w wyborze miejsca pracy, zawodu, miejsca zamieszkania, wolność

¹² I. Kant, *Uzasadnienie metafizyki moralności*, Warszawa 1971, s. 70.

¹³ R. Spaemann, *Osoby – o różnicy między kimś a czymś*, Warszawa 2001, s. 246.

¹⁴ T. Hobbes, *Lewiatan czyli materia, forma i władza państwa kościelnego i świeckiego*, Warszawa 2005, s. 167-168.

¹⁵ M. Piechowiak, op. cit., s. 347.

poruszania się, wolność wypowiedzi czy możliwość samorealizacji. Godność ugruntowana w okolicznościach życia odnosi się do warunków życia, które uznajemy za godne lub niegodne człowieka.

Godność dziecka (osoby ludzkiej) nie wynika z wolności i praw człowieka, ale to wolności i prawa wynikają z godności człowieka. Źródłem tych praw jest godność osobowa. Prawa dziecka są prawami człowieka, z tą różnicą, że z niektórych praw dzieci korzystają w miarę dojrzewania i stosownie do możliwości rozeznania swojej sytuacji¹⁶. Jak podkreśla B. Śliwerski „...prawa człowieka (w tym i prawa dziecka) płyną z jego natury, oznacza to, że wywodzą się one z tego, co nazywa się prawem naturalnym, prawem niepisany, stojącym ponad prawem stanowionym przez człowieka. Z tego też tytułu są one nienaruszalne i niezbywalne”¹⁷.

¹⁶ *Przestrzeganie praw dziecka w Polsce. Raport UNICEF Polska*, Warszawa 2009, s. 4, <https://unicef.pl/co-robimy/publikacje> [dostęp: 08.10.2020]. Najważniejszym dokumentem prawa międzynarodowego, który określa prawa dziecka jest Konwencja o Prawach Dziecka uchwalona przez Zgromadzenie Ogólne Organizacji Narodów Zjednoczonych 20 listopada 1989 roku, ratyfikowana przez 192 kraje, w tym Polskę (w 1991 roku). Wśród praw dziecka ustanowionych w Konwencji warto wymienić: prawo do życia i rozwoju, prawo do godności i szacunku, prawo do tożsamości i identyczności (prawo do nazwiska, imienia, obywatelstwa, wiedzy o własnym pochodzeniu), prawo do swobody myśli, sumienia i wyznania, prawo do odpowiedniego standardu życia, prawo do ochrony życia, prawo do nauki, prawo do wypoczynku i czasu wolnego, prawo do korzystania z dóbr kultury, prawo do informacji, prawo do znajomości swoich praw, prawo do wyrażania swoich poglądów. Inne dokumenty regulujące kwestię praw dziecka to: Deklaracja Praw Dziecka, zwana również Deklaracją Genewską (1924), Deklaracja Praw Dziecka (1959); Europejską Strategię na rzecz Dzieci (1995) – dokument określający modelowy zakres ochrony prawnej dziecka, jaki powinien obowiązywać wszystkie państwa członkowskie Unii Europejskiej; Europejska Konwencja o Wykonywaniu Praw Dzieci (uchwalona w 1996, ratyfikowana przez Polskę w 1997; weszła w życie w 2000 roku); dwa protokoły do Konwencji Praw Dziecka dotyczące angażowania dzieci w konflikty zbrojne, handlu ludźmi, dziecięcej prostytucji i pornografii (2000 rok). Natomiast wśród podstawowych aktów prawa polskiego regulujących kwestie ochrony godności dziecka i jego praw należy w szczególności wymienić: Konstytucję RP, Ustawę Prawo oświatowe i Ustawę o Rzeczniku Praw Dziecka.

¹⁷ B. Śliwerski, *Prawo dziecka do praw*, [w:] M. Michalak (red.) *Prawa dziecka wczoraj, dziś i jutro – perspektywa korczakowska*, t. 1: *Biuro Rzecznika Praw Dziecka*, Warszawa 2018, s. 99, https://brpd.gov.pl/sites/default/files/01_prawa-dziecka-wczoraj-dzis-i-jutro_tom_i_-_ebook.pdf [dostęp: 15.09.2020].

Ideal autentyczności

Autentyczność¹⁸ jest współcześnie cenioną postawą, traktowaną jako warunek godnego życia, moralnego i duchowego rozwoju jednostki. Wiąże się ze świadomością jednostki własnego człowieczeństwa i poczuciem odpowiedzialności za swoje życie, za swoje „ja”. Utożsamiana jest z kreatywnością, oryginalnością, szczerością wyrażania siebie, odrzuceniem schematów, pozorów i homogenizujących wpływów otoczenia, z nieustannym „stwarzaniem siebie” – z autokreacją i samorealizacją¹⁹. Zbyszko Melosik i Mirosław J. Szymański podkreślają, że dla kreowania własnej tożsamości

ogromne znaczenie ma wybór między nieukrywanym indywidualizmem, niemal wyłącznym kierowaniem się własnym interesem a solidarnością i prospołecznością, a więc cechami, które w czasach gwałtownej zmiany społecznej są bardzo potrzebne, ale nie są szczególnie nagłaśniane i promowane²⁰.

¹⁸ Według słownikowych ujęć autentyczność to tyle, co oryginalność, prawdziwość autorstwa lub datowania dzieła, pochodzenie od tego autora, któremu dzieło jest przypisywane. Współcześnie pojęcie to zachowuje podwójne znaczenie – jest stosowane zarówno do charakterystyki rzeczy, jak i osób. Pojęcie autentyczny używane jest między innymi w znaczeniach: 1) zgodny z rzeczywistością 2) niebędący kopią, falsyfikatem ani przeróbką; 3) szczery, niekłamany, prawdziwy; 4) niewątpliwy, wielki, prawdziwy – używane dla podkreślenia jakiejś cechy. W odniesieniu do człowieka za autentyczne uznawane jest to, co wypływa z osobowości działającego i/lub mówiącego podmiotu. Autentyczne lub nieautentyczne może być postępowanie, postawa, uczucia, przekonania, prezentowane poglądy. Autentyczność jest pojmowana jako antonim udawania, sztuczności, fałszu, gry, hipokryzji, wyrachowania, konformizmu, przeciwieństwo sztuczności, udawania, gry, oszukiwania, zakłamania, obłudy, fałszu, wyrachowania; zob. autentyczność (autentyczny) [w:] W. Doroszewski (red.), *Słownik języka polskiego*, Warszawa 1996; S. Blackburn, *Oksfordzki słownik filozoficzny*, przeł. C. Cieśliński i in., Warszawa 1997, s. 38; A. Podsiad, *Słownik terminów i pojęć filozoficznych*, Warszawa 2001, s. 85; W. Łagodzki, G. Pyszczyk (red.), *Filozofia. Leksykon PWN*, Warszawa 2000, s. 49-50, M. Żardecka-Nowak, *Autentyczność zawiedzionych nadziei, czyli o wygasaniu pewnego moralnego ideału w ponowoczesnym społeczeństwie masowym*, „Logos i Ethos” 2012, nr 1 (32), s. 81-83.

¹⁹ M. Żardecka-Nowak, *Autentyczność zawiedzionych nadziei...*, s. 81.

²⁰ Z. Melosik, M.J. Szymański (red.), *Tożsamość w warunkach zmiany społecznej*, Warszawa 2016, s. 9.

Propagowane przez kulturę masową wezwanie do samorealizacji i samospelnienia w wielu przypadkach może bowiem rodzić frustrację, gdyż nie zawsze jednostka będzie miała warunki i środki na realizację tego celu.

Idea autentyczności, promowanie indywidualizmu nie jest wytworem naszych czasów. Na przykład Kartezjusz, J. Locke traktowali indywidualną wolę jednostki jako pierwotną wobec relacji społecznych, a epokę romantyzmu cechował wręcz kult jednostki buntującej się wobec świata i jego norm, wyrażającą w ten sposób swój sprzeciw wobec porządku społecznego. Współczesna autentyczność, polegająca na budowaniu przez jednostkę własnego „ja” według własnych kryteriów, jest przejawem wolności, która domaga się wyzwolenia od tego, co nas określa z zewnątrz.

Charles Taylor wskazuje, że największymi bolączkami współczesności są indywidualizm, prymat rozumu instrumentalnego oraz odrzucenie postaw obywatelskich²¹. Indywidualizm, w swym skrajnym wydaniu, powoduje atomizację jednostek, ich alienację, wycofywanie się z życia publicznego. Koncentracja na własnym „ja”, na własnych potrzebach prowadzi do egoizmu, zaś próby określania siebie, bez odniesienia do świata zewnętrznego, nieuchronnie prowadzą do zamykania się człowieka w swoim wnętrzu. W konsekwencji, zmniejsza się zainteresowanie jednostki sprawami innych ludzi, społecznością lokalną czy polityką²².

Autentyczność utożsamiana z brakiem ograniczeń zewnętrznych w odnajdywaniu, konstruowaniu i wyrażaniu własnego „ja”, z emanacją „unikalnego siebie”, powoduje osłabienie, a nawet zerwanie więzi ze wspólnotą, w szczególności w obszarze powinności i zobowiązań wobec niej. Powoduje to także społeczną atomizację, koncentrowanie się wyłącznie na własnych potrzebach oraz prowadzi do zinstrumentalizowania wszelkich relacji ze światem zewnętrznym, relacji z innymi ludźmi, do osobistych kalkulacji „zysku i strat” jako kryterium uzasadnienia utrzymywania tych relacji, gdzie drugi człowiek staje się środkiem do osiągnięcia celu, a życie ludzkie i jego godność bywają

²¹ Ch. Taylor, *Etyka autentyczności*, Kraków 2001, s. 10-19.

²² Ch. Taylor wskazuje, że w konsekwencji może to rodzić „niebezpieczeństwo utraty wolności na płaszczyźnie politycznej”, stanowiące naruszenie godności człowieka jako obywatela. Ibidem, s. 16-17.

przeliczone na pieniądze i inne wartości materialne. Taylor wskazuje, że rozum instrumentalny to

ten rodzaj racjonalności, którym posługujemy się, aby wyliczyć najbardziej ekonomiczny sposób wykorzystania środków prowadzących do danego celu. Maksymalna efektywność, najlepsza relacja nakładów do zysków – oto kryterium sukcesu takiego rozumowania²³.

Paradoksalnie, zagrożenia wynikające z indywidualizmu mogą być zneutralizowane przez sam ideał indywidualizmu. Jego właściwe urzeczywistnienie wymaga jednak uznania dialogiczności natury ludzkiej, gdyż własne „ja” konstruujemy w dialogu z innymi. „Samookreślenie jest równoznaczne z odnalezieniem tego, co znaczące, w tym, co wyróżnia mnie spośród innych ludzi”²⁴. Warunkiem sensowności indywidualizmu jest także przyjęcie i uznanie przez jednostkę pewnego moralnego horyzontu, istniejącego poza nim samym. Za indywidualizmem, samorealizacją „kryje się moralny ideał wierności samemu sobie”²⁵, który Taylor określa mianem ideału autentyczności. Autentyczność według niego „nie jest wrogiem wymogów, które rodzą się poza podmiotem”²⁶, a na odwrót – autentyczność zakłada ich istnienie.

Autentyczność w wychowaniu

Idea bycia autentycznym, staje się niemal wymogiem współczesnej kultury, oddziałuje na wszystkie sfery, w tym także na wychowanie. Według Benedykta XVI wychowanie jest nierozzerwalnie związane z uświadomieniem dziecku jego wolności, jego wartości dla świata i samego siebie, jego godności osobowej przynależnej mu z racji jego istnienia, godności osobowej jako godności bezwarunkowej. „Wychować to tyle, co właściwie wprowadzić drugiego człowieka w jego wolność”²⁷. Wiąże się to z uznaniem podmiotowości dziecka nie tylko

²³ Ibidem, s. 12.

²⁴ Ibidem, s. 40.

²⁵ Ibidem, s. 22.

²⁶ Ibidem, s. 45.

²⁷ J. Ratzinger, *Elementarz Benedykta XVI Josepha Ratzingera dla pobożnych, zbuntowanych i szukających prawdy*, wybór i oprac. M. Zawada, Kraków 2008, s. 229.

w sferze deklaracji, ale przede wszystkim wyrażającej się w codziennej praktyce edukacyjnej, w działaniach pedagogicznych rodziców i nauczycieli, w tym także z promowaniem praw dziecka i ucznia. Prawa te muszą więc być z jednej strony, znane dzieciom, a z drugiej, respektowane przez dorosłych.

Polska szkoła gwarantuje dzieciom szeroki zakres wolności i praw²⁸. Ważne jest jednak nie tylko to, by uczeń miał świadomość, jakie ma prawa, lecz również, by rozumiał, że kończą się one tam, gdzie

²⁸ Preambuła do prawa oświatowego określa, iż „ Oświata w Rzeczypospolitej Polskiej stanowi wspólne dobro całego społeczeństwa; kieruje się zasadami zawartymi w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, a także wskazaniem zawartymi w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, Międzynarodowym Pakcie Praw Obywatelskich i Politycznych oraz Konwencji o Prawach Dziecka. Nauczanie i wychowanie – respektując chrześcijański system wartości –za podstawę przyjmuje uniwersalne zasady etyki. Kształcenie i wychowanie służy rozwijaniu u młodzieży poczucia odpowiedzialności, miłości Ojczyzny oraz poszanowania dla polskiego dziedzictwa kulturowego, przy jednoczesnym otwarciu się na wartości kultur Europy i świata. Szkoła winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności”, Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe, Dz.U. 2017, poz. 59, <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000059/U/D20170059Lj.pdf>, [dostęp: 13.09.2020]. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej w art. 30 stanowi, że „Przyrodzona i niezbywalna godność człowieka stanowi źródło wolności i praw człowieka i obywatela. Jest ona nienaruszalna, a jej poszanowanie i ochrona jest obowiązkiem władz publicznych”. Artykuł 72 ustawy zasadniczej dotyczy natomiast praw dziecka: „1. Rzeczpospolita Polska zapewnia ochronę praw dziecka. Każdy ma prawo żądać od organów władzy publicznej ochrony dziecka przed przemocą, okrucieństwem, wyzyskiem i demoralizacją; 2. Dziecko pozbawione opieki rodzicielskiej ma prawo do opieki i pomocy władz publicznych; 3. W toku ustalania praw dziecka organy władzy publicznej oraz osoby odpowiedzialne za dziecko są obowiązane do wysłuchania i w miarę możliwości uwzględnienia zdania dziecka; 4. Ustawa określa kompetencje i sposób powoływania Rzecznika Praw Dziecka”, 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, <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU19970780483>, [dostęp: 13.09.2020]; zob. także treść przywołanych w Preambule do Prawa oświatowego aktów prawnych oraz innych dotyczących praw człowieka i dziecka [w:] M. Zubik (red.), *Wybór dokumentów prawa międzynarodowego dotyczących praw człowieka*, Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, Warszawa 2008.

zaczynają się prawa drugiego człowieka. Wyniki badań opublikowane w najnowszym raporcie UNICEF Polska mogą napawać ostrożnym optymizmem, jeśli chodzi o znajomość przez dzieci i młodzież przysługujących im praw. Zdecydowana większość dzieci słyszała o prawach dziecka. Jako główne źródło informacji dzieci wskazywały nauczycieli i rówieśników, rzadziej źródłem tym byli rodzice czy media. Sami pedagodzy uznają potrzebę edukowania dzieci i młodzieży o ich prawach, aczkolwiek niepokój może budzić postawa 10% badanych nauczycieli, którzy prezentują pogląd o negatywnym wpływie świadomości dziecka o przysługujących mu prawa. Ich zdaniem, skutkiem edukacji o prawach dziecka jest okazywanie aroganckich postaw przez dzieci oraz kwestionowanie autorytetu rodziców i nauczycieli²⁹.

Ideal autentyczności w wychowaniu oznacza, iż wychowawca w swojej codziennej praktyce traktuje podmiotowość wychowanka jako podstawową zasadę wszelkich działań, a towarzysząc dziecku w jego rozwoju stwarza optymalne warunki do kształtowania i rozwijania u wychowanka poczucia własnej godności oraz szacunku dla godności innych. Wychowawca powinien pamiętać, że jego pozytywny wpływ na wychowanka zależy także od tego, czy on sam jest autentyczny, czy uosabia moralny ideał wierności samemu sobie, czy jest wiarygodny w swoim życiu i w relacjach z dzieckiem, czy szanuje godność dziecka. Autentyczność nie musi bowiem kierować człowieka ku egocentryzmowi. Człowiek jest naprawdę autentyczny tylko wtedy, gdy jest w zgodzie z samym sobą i rozumie siebie. Przekłada się na to jego zdolność do rozumienia innych oraz na bycie rozumianym³⁰. Dążenie do autentyczności stawia przed wychowawcą zadania trudne, wymagające poruszania się po obszarach wrażliwych na zarzut nierepektowania godności wychowanka i praw, które z tej godności wynikają. Bogusław Śliwerski twierdzi, że dorośli, także nauczyciele i wychowawcy, często myślą godność osobową dziecka z godnością, na którą trzeba zasłużyć poprzez odpowiednie zachowanie, a przecież godność człowieka przynależna jest każdej istocie ludzkiej, niezależnie od jej

²⁹ E. Falkowska, A. Telusiewicz-Pacak, *Prawa dziecka z perspektywy dzieci, rodziców i nauczycieli. Raport z badań, UNICEF Polska*, Warszawa 2019, s. 55, <https://unicef.pl/co-robimy/publikacje>, [dostęp: 13.09.2020].

³⁰ A. Gałkowska, S. Gałkowski, *Dwie autentyczności*, [w:] I. Ulfik-Jaworska, A. Gała (red.), *Dalej w tę samą stronę: księga jubileuszowa dedykowana profesor Marii Braun-Gałkowskiej*, Lublin 2012, s. 360.

wieku, postępowania, dokonanych wyborów, „niezależnie od tego, jakie ma ona osiągnięcia i w jak niegodnych warunkach ona lubi żyć”³¹.

Prawa dziecka wynikają z jego godności dziecka, a każde naruszenie tych praw niszczeniem tej godności, jest jej antytezą. Niestety, przypadki naruszania praw dziecka i jego godności mają miejsce także w placówkach oświatowo-wychowawczych. Na podstawie wyników badań opublikowanych w raporcie UNICEF można stwierdzić, iż w polskiej szkole co trzecie dziecko (nastolatek) w wieku 15-17 lat uważa, że jego prawa są i były łamane, przede wszystkim chodzi tu o przemoc słowną oraz przejawy niesprawiedliwości w szkole³². Zdaniem 85% dzieci i młodzieży rodzice przestrzegają na co dzień przysługujących im praw, a 70% deklaruje, iż przestrzegają ich również nauczyciele³³. O skali problemu może świadczyć fakt, że tylko w 2019 roku do Rzecznika Praw Dziecka wpłynęły informacje o 326 postępowaniach wyjaśniających prowadzonych wobec nauczycieli z powodu naruszenia praw i dobra dziecka, przy czym w 257 przypadkach sprawy zostały skierowane do dalszego postępowania dyscyplinarnego. Postępowania wyjaśniające wobec nauczycieli dotyczyły przypadków naruszenia godności dziecka, takich jak prezentowanie dzieciom treści pornograficznych (również poza szkołą), stosowanie przemocy fizycznej i psychicznej (uderzenie, szarpanie, wyzywanie). Jak podkreśla Rzecznik Praw Dziecka w wystąpieniu generalnym z czerwca 2020 roku skierowanym do Ministra Nauki i Szkolnictwa, przypadki te „nie powinny się zdarzyć. Jednak się zdarzyły i są dowodem na to, że sposób traktowania dzieci przez niektórych nauczycieli narusza postanowienia Konwencji o Prawach Dziecka”³⁴.

We współczesnej szkole akcentuje się prawdę o godności ucznia, jego podmiotowości, wspierania w rozwoju. Podkreśla się jego prawo do konstruowania własnej tożsamości w dialogu z innymi, wspiera

³¹ B. Śliwerski, *Dziecko jako centralna postać pedagogiki i zmiany społecznej (na przykładzie trzech podejść do socjalizacji i wychowania dziecka)*, [w:] M. Malewska, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*, Kraków 2002, s. 721-722.

³² E. Falkowska, A. Telusiewicz-Pacak, op. cit.

³³ Ibidem, s. 22.

³⁴ Ibidem, s. 22. Rzecznik Praw Dziecka pisze do ministra nauki: trzeba zmienić kształcenie nauczycieli, <https://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news%2C82474%2Crzecznik-praw-dziecka-pisze-do-ministra-nauki-trzeba-zmienic-ksztalcenie> [dostęp: 10.10.2020].

się jego dążenia do manifestowania siebie i swoich indywidualnych potrzeb w zakresie rozwijania osobistego potencjału, ale jednocześnie edukacja, proces kształcenia i wychowania, zaczyna nosić znamiona instrumentalnego charakteru w zakresie oddziaływania na uczniów, między innymi poprzez arbitralne określenie celów wychowania i kształcenia, a także poprzez różne metody oceny ich realizacji (osiągnięcia). Agnieszka Gromkowska-Melosik zwraca uwagę na powszechne już dziś zjawisko „testologii”, które „zdominowało codzienność szkoły i tożsamość uczniów”³⁵. Co więcej, powszechne stosowanie testów spowodowało, iż aktywność nauczycieli przestała być ukierunkowana na ucznia i jego rozwój. Prowadzi to „do rezygnacji przez nauczycieli z metod nauczania zorientowanych na rozwój ucznia na rzecz metod zorientowanych na przekazywanie formalnej wiedzy i kompetencji w zakresie rozwiązywania testów”³⁶. Autorka stwierdza także, że przyczynia się to do pozbywania się przez nauczycieli kompetencji pedagogicznych, które nabyli w trakcie swojej edukacji, gdyż przestają one być potrzebne³⁷. Zbyszko Melosik prezentuje podobne stanowisko. Uważa on, że następstwem tego zjawiska są zmiany w obszarze aspiracji i ambicji środowiska szkolno-wychowawczego, tj. uczniów, nauczycieli i władz szkolnych, a sama szkoła zamiast wspierać, wychowywać oraz kształtować (kształcić) mądrych i krytycznych uczniów, przygotowuje „rozwiązywaczy testów”³⁸.

³⁵ A. Gromkowska-Melosik, *Orientacja na testy w szkolnictwie współczesnym – kontrowersje ideologiczne i pedagogiczne*, „Studia Edukacyjne” 2015, nr 36, s. 20.

³⁶ Ibidem, s. 21.

³⁷ Ibidem.

³⁸ Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków 2013, s. 396. Najwyższa Izba Kontroli w raporcie opublikowanym w 2019 roku dotyczącym przeprowadzania egzaminów zewnętrznych w polskim systemie edukacji, sformułowała wniosek, iż egzaminy zewnętrzne w dotychczasowej postaci pełnią wyłącznie funkcję selekcji uczniów do dalszych etapów kształcenia, co w pewnym sensie można uznać za ograniczenie swobody wyboru dalszej drogi edukacyjnej, a nawet życiowej ucznia. Autorzy raportu proponują, aby kreatorzy polityki oświatowej państwa, w większym stopniu pochyliłi się nad potrzebami uczniów i jakością edukacji, aby egzaminy zaczęły pełnić przede wszystkim funkcje diagnostyczne, bo „jeśli egzaminy mają stanowić wartość dodaną w polskim systemie edukacji, to powinno preferować się ich funkcję diagnostyczno-ewaluacyjną związaną z możliwością monitorowania i wartościowania procesów edukacyjnych”, zob.

Podsumowanie

Czy ideał autentyczności może stać się współczesnym ideałem wychowania. Odpowiedź na tak postawione pytanie jest niejednoznaczna. W wymiarze edukacyjnym akcentuje się „fakt niepowtarzalności osoby oraz jej prawo do wyboru własnej drogi rozwoju i doskonalenia osobowego – włączając w to wszelkie formy i poziomy kształcenia i wychowania”³⁹. Nie brakuje jednak przykładów instrumentalnego traktowania dziecka, a nawet deptania jego godności w placówkach edukacyjnych. Godność i wolność osoby przeciwstawia się jakimkolwiek sterowaniu wychowaniem, manipulowaniu treściami kształcenia i wychowania – co nie oznacza, że wychowanie nie powinno być w sposób odpowiedzialny kierowane⁴⁰.

Wychowanie jest procesem dynamicznym i wielopłaszczyznowym, jest wprowadzeniem jednostki w samodzielność i odpowiedzialność. Postulat autentyczności wydaje się być możliwy do zrealizowania, o ile stanie się holistycznym imperatywem działania na wszystkich poziomach procesów wychowawczych i socjalizacyjnych. Realizacja ideału autentyczności w wychowaniu powinna zaowocować wyposażeniem wychowanka w umiejętności i kompetencje umożliwiające mu całościowe podążanie w kierunku niezawisłej autokreacji, samorealizacji i samospełnienia, zgodnie z jego indywidualnymi potrzebami, predyspozycjami, celami i możliwościami. Świat promujący autentyczność jednostki w poczuciu łączności ze wspólnotą, uznający godność dziecka i jego prawa, „to świat samorealizacji człowieka i wspólnoty, w którym człowiek nie zatracą swego człowieczeństwa”⁴¹.

Informacja o wynikach kontroli. *System egzaminów zewnętrznych, w oświacie*, Warszawa 2019, s. 10, <https://www.nik.gov.pl/plik/id,21647,vp,24297.pdf> [dostęp: 15.09.2020].

³⁹ F. Adamski, *Personalizm – filozoficzny nurt myślenia o człowieku i wychowaniu*, [w:] Idem (red.), *Wychowanie personalistyczne*, Kraków 2005, s. 14.

⁴⁰ Ibidem.

⁴¹ E.J. Kryńska, *Refleksja nad historią dzieciństwa w kontekście idei wychowania humanistycznego*, „Civitas et Lex” 2020, nr 1(25), s. 17.

2.

DZIECKO W KRĘGU POTRZEB
I OCZEKIWAŃ SPOŁECZNYCH
W KONTEKŚCIE HISTORYCZNYM

*Kto ucieka od historii, tego historia dogoni.
Godność zachowa w niedoli.*

Janusz Korczak



Toby Purser

ORCID: 0000-0002-4417-1608

DOI: 10.15290/dhmgz.01.2021.11

Konstrukcje dzieciństwa we wczesnośredniowiecznej Anglii V–XI wiek

Constructs of Childhood in Early Medieval England c. 500 – c. 1100

STRESZCZENIE: Nasze rozumienie konstrukcji dzieciństwa w średniowieczu znacznie się zmieniło w ostatnich dziesięcioleciach, ale historia średniowiecznego dzieciństwa pozostaje w dużej mierze niewidocznym tematem, mimo że prawie połowa populacji późnośredniowiecznej Anglii miała mniej niż osiemnaście lat. Częścią tego problemu jest brak zachowanych tekstów pisanych. Ten krótki artykuł analizuje wczesnośredniowieczne angielskie kodeksy prawne, aby zbadać, w jaki sposób możemy lepiej zrozumieć dzieciństwo i dzieci w średniowiecznej Anglii.

SŁOWA KLUCZOWE: dzieciństwo, rodzina, kobiety, wczesne średniowiecze, angielskie kodeksy prawne, królowie, przestępstwo, kradzież, zabójstwo, kara, zemsta, odszkodowanie

ABSTRACT: Our understanding of the construct of childhood in the Middle Ages has changed in recent decades, but the history of medieval childhood remains a largely invisible theme even though almost half of the population of late medieval England was under the age of eighteen. Part of the problem is the shortage of surviving written records. This short paper looks at early medieval English law codes to examine how we can gain further understanding of childhood and children in medieval England.

KEYWORDS: childhood, family, women, early medieval, English law codes, kings, crime, theft, homicide, punishment, vengeance, compensation

In his 1962 book, *Centuries of Childhood*, Philippe Ariès famously made the following assertion:

“In medieval society the idea of childhood did not exist; this is not to suggest that children were neglected, forsaken or despised. The idea of childhood is not to be confused with affection for children: it corresponds to an awareness of the particular nature of childhood, that particular nature which distinguishes the child from the adult, even the young adult. In medieval society this awareness was lacking.”¹

This view has been very much revised in recent decades, and it is now accepted that there was such a thing as childhood and that children developed through several stages into adulthood, stages that were recognised by society.²

This paper will focus on the early medieval English period, from c. 600 to c. 1100, and with particular reference to the first law codes, which give us a unique insight into social norms and values, including the place of children. The law codes are a crude and perhaps rather blunt instrument of assessing constructs of childhood, but they do provide insight into social norms that we can only be thankful for in a period of history where written documents are relatively few. We need to also remember that medieval society was entrenched in Christian beliefs and so all life, adult as well as child, was viewed through the lens of spiritual care and the salvation of the soul. That said, the law codes reveal an almost equal concern with the financial worth of human life, something all medieval kings were keenly interested in.

Most of our evidence for sensitivity and nurturing children comes from the later medieval period but this may be an issue with the evidence rather than evolving views of childhood. From Early England about 2000 charters and writs (including forgeries, copies, and originals)

¹ P. Ariès, *Centuries of Childhood*, trans. R. Baldick, London 1962, s. 128.

² M.S. Kuefler, „A Wryed Existence”: *Attitudes toward Children in Anglo-Saxon England Source*: “Journal of Social History” 1991, t. 24, nr 4, s. 823-834; S. Shahar, *Childhood in the Middle Ages*, trans. Ch. Galai, London and New York 1992; N. Orme, *Medieval Children*, New Haven and London 2001; H. Cunningham, *The Invention of Childhood*, BBC Books 2006. See also C. Heywood, *Centuries of Childhood*, “Journal of the History of Childhood and Youth” 2010, t. 3.3, s. 343-366 which gives a recent overview of the historiographical debates ensuing from Ariès’ publication.

survive, but tens of thousands survive from the thirteenth century.³ The written evidence is restricted to the upper educated strata of society, surviving in 3 million words, favouring survival of religious texts over secular, heroic poetry over cradle songs and lamentations, privileged upper-clergy or kingly authors over commoners and English speakers over any other vernacular; it has been likened to a corpus of Oxbridge theological English being taken to stand for British English as a whole.⁴

To begin with, it certainly seems that Aries' interpretation was accurate when we look at the Laws of Cnut, King of England (and later Denmark and Norway), dated to c. 1020:

'Up till now it happened that the child which lay in the cradle, although it had never tasted food, was reckoned by avaricious folk as being guilty as though it had discretion.'⁵

This would appear to suggest that from infancy, children were deemed able to discern good from evil. They were not, by implication, party to any developmental or pedagogical influences, teachings or instruction if they were born fully cognisant of morality. Cnut forbids this henceforth, since it was 'hateful to God,' which may suggest a change of perspective in the understanding of 'childhood' or it may perhaps reflect the need to correct or stamp out lingering traditions and customs – Cnut's laws are also concerned with witchcraft and sacrifices – in an attempt to impose some sort of 'modern' framework onto society in a way that only a conqueror could do. Indeed, so comprehensive were Cnut's law codes that they were never superseded by later kings, including William the Conqueror, and became part of the traditional 'laws of old England,' well into the later twelfth century when revolutionary changes were made to common law under Henry II.⁶

³ M. Clanchy, *From Memory to Written Record: England 1066–1307*, 3rd edition, Wiley-Blackwell 2013, s. 1.

⁴ O. Timofeeva, 'Ælfred mec heht gewyrca: Sociolinguistic concepts in the study of Alfredian English, "English Language and Linguistics" 2018, t. 22(1), s. 122.

⁵ D. Whitelock, *English Historical Documents*, t. 1: c. 500–1042, 2nd edition, Routledge 1979, s. 454-465.

⁶ R. Bartlett, *England under the Norman and Angevin Kings 1075–1225*, OUP, 2000, s. 190-193.

Earlier law codes shed some light on the status of the child and its societal role. The laws of King Ine of Wessex (c. 690s) state that a ten-year-old boy was liable for theft.⁷ If the age of ten was the age a child was deemed suitable for punishment for theft, then it would follow that ten was the age a child became an adult. If this seems harsh, it is worth reflecting that in the UK today, ten is still the age of criminal responsibility, one of the youngest in Europe – where fourteen is most common – though it ranges from six to eighteen around the world with a median age of twelve.⁸

Theft was seen as the most heinous crime in the early law codes (there was no equivalent for homicide until the later twelfth century). Theft was a Biblical crime and in a society which was totally interdependent and lived in close-knit harvest-sensitive communities, property was highly prized and if a thief was caught in the act he was to be executed. Theft could also mean being sent into slavery, since Anglo-Saxon England had a considerable number of slaves, reckoned to be around 10% of the population all the way into the Domesday Book survey in 1086.⁹ Other punishments for crime included flogging, castration (for rape) and various mutilations such as losing hands or feet on the second occasion and blinding, removal of ears, nose, upper lip or scalp for further offences (in Cnut's laws). Harsh though these may seem, it is hard to gauge just how many people suffered these punishments. The thirty or so Early English execution sites were located on the boundaries of hundreds and kingdoms from the later seventh century onwards and do not suggest very great numbers.¹⁰ The death penalty was usually beheading or hanging. The epic poem *Beowulf* (c. 1000) refers to the gallows '...like the misery endured by an old man/who has lived to see his son's body/swing on the gallows.'¹¹

⁷ D. Whitelock, *op. cit.*, s. 398-407.

⁸ <https://www.cps.gov.uk/crime-info/youth-crime>; R. Arthur, 'Rethinking the Criminal Responsibility of Young People In England and Wales,' *European Journal of Crime, Criminal Law and Criminal Justice*, 2012, t. 20(1), s. 13-29.

⁹ D. Pelteret, *Slavery in early medieval England from the reign of Alfred until the twelfth century*, Woodbridge 1995.

¹⁰ S. Brookes, A. Reynolds, 'The Origins of Political Order and the Anglo-Saxon State', *Archaeology International*, 2011, t. 13, s. 92.

¹¹ S. Heaney, *Beowulf*, Faber & Faber, 2000, s. 77 (lines 2444-46).

The primary aim of the early English law codes in the various kingdoms was to mediate rather than to punish the peoples. Early English Kings did not have the apparatus or the power to take life; this developed after the Norman Conquest in 1066 which led to a native population entirely subjugated by a military occupation. Castles, prisons, armed troops all combined to create a very different kind of kingship and government which initially executed Englishmen guilty of killing French occupiers (the crime of *murdrum*) and by the 1180s had developed into a more sophisticated form of state-sponsored violence.¹² Early English kings sought to resolve crimes and much of the law codes are full of financial penalties that crimes will incur, from killing right down to hair-pulling. Each and every man had a price according to his social status (except slaves) and the initial punishment, even with killing, was a financial penalty and only then maiming. The responsibility was on the kindred and the hundred, the local community, to find and punish the thief or murderer. The idea was to prevent violence escalating to blood feuds or vengeance, something the law codes of King Edmund (c. 940s) were especially pre-occupied with.¹³

Children, then, were part of this system from the age of ten but in the laws of King Æthelstan (c. 930s) this age was raised to the age of twelve. Further suggestion of an evolving perspective of childhood can be seen in Æthelstan's last ordinance, where we are told that after the king had spoken to his assembly he sent word that 'it seemed too cruel to him that a man should be killed so young, or for so small an offence [ie stealing]... no man younger than fifteen should be killed unless he tried to defend himself or fled, and would not surrender... but if he would surrender, he was to be put in prison.' If there was a further offence, 'he is to be killed or hanged, as an older man would have been.' The language clearly tells us that over twelve was the age of a man and the fact that the harshness of killing such youths weighed on people's consciences.¹⁴ Twelve remained the age of criminal responsibility in the laws of Cnut (1020s) but Bracton's

¹² See the legal treatise known as *Glanvill* written in the 1190 by the chief justice Rannulf de Glanvill; D.C. Douglas, G.W. Greenaway, *English Historical Documents*, t. 2, s. 1042-1189, 2nd ed. 1981, s. 462-471.

¹³ D. Whitelock, *op. cit.*, s. 431-437.

¹⁴ *Ibidem*, s. 417-429.

13th century treatise does not specify an age, referring to children being protected from the criminal law by their ‘harmlessness of intention’ and ‘lack of intention to harm,’ in refreshingly modern language.¹⁵

Moving on from crime and punishment, the early medieval law codes tell us quite a lot about the place of children in the family and in the wider community. Ine’s law code (c. 690s) stipulates that a child was to be baptised within thirty days (or face a 30 shilling fine) and that illegitimate children were to be identified in law.¹⁶ The purpose of baptism was to cleanse the child of original sin inherited from Adam (an unbaptised child would go to hell) though this would not necessarily remove all tendencies towards evil. Marriage was a financial transaction. In the very earliest law codes, King Æthelbert of Kent (c. 602), women were bought and sold: a bride payment is to be paid and if a woman is abducted, her ‘owner’ is to be paid compensation, unless he returns the woman or compensates her betrothed, if there is someone; if a free woman (marked out by her ‘long hair’) committed any ‘misconduct’ then she had to pay compensation.¹⁷ A child’s life was measured in financial worth; in Alfred’s laws (c. 890s) if a pregnant woman is killed, and the child dies, it is worth half the value of its father’s ‘wergild.’

Women could ‘go away with the children’ though, and she would have ‘half the goods,’ which suggests an element of freedom.¹⁸ A widow and maiden were not forced to marry against their will; after 12 months a widow could marry whom she wished. In King Ine’s Laws (c. 690s), if the father of a child died, the mother is to raise the child with maintenance support (6 shillings, a cow in summer and an ox in winter) from the paternal family ‘until the child is grown up’ [but it does not state the age]. There is also a reference to the maintenance of a ‘foundling’ (six shillings) and to the ‘children’s nurse,’ in Ine’s laws.

A major concern was the Christian regulation of society. It is clear that the Church was attempting to regulate behaviour, norms, and values in secular society as part of the conversion process. We can see the thinking behind the law codes in Augustine’s communication with Pope Gregory (early sixth century), which Bede inserts into

¹⁵ H. de Bracton, *On the Laws and Customs of England*, trans. S. Thorne, 1968.

¹⁶ D. Whitelock, *op. cit.*, s. 398-407.

¹⁷ *Ibidem*, s. 391-394.

¹⁸ *Ibidem*.

his *Ecclesiastical History*, (c. 731), where marriage, pregnancy and baptism, child-birth and church-going, sexual relations after birth and menstruation, Holy Communion and menstruation, adultery and fornication are all discussed at length.¹⁹

In some ways, married women had better choices and freedom before 1066, though if she fell foul of the norms expected, punishments were severe. Marriage and legitimacy were major concerns. Sex was a major pre-occupation in the early law codes; sexual relations with a maiden 'belonging' to the king, sex with a nobleman's serving woman, sex with a freeman's wife, sex with a ceorl's serving woman, sex with a slave woman, raping a girl 'not of age' [what is the 'age'? We are not told].²⁰ In the laws of Alfred (c. 890s), if a betrothed woman commits fornication, compensation is liable, according to her status and in Cnut's Laws, incest and rape were punishable by fines, but if a woman commits adultery, she 'is to lose her nose and ears.'²¹ However, a man may fight without incurring a vendetta if he finds another man in bed with his wife, or his daughter, or his mother.

This was a slave-owning society built around strict classification, where marriages were arranged and every life had a price but sources outside the law codes tell us of how children were loved, nurtured and mourned not as little adults but as youths in their own right. A seventh-century child's grave in Barton-on-Humber contained various grave goods, including a feeding bottle, shaped like a breast, powerful evidence of an attempt to sustain the child's life and nurture it.²² The *Life of Wilfrid*, by Eddius Stephanus (c. 720), tells the miracle of a child restored to life by baptism, in itself of interest but for our purposes we are also told in detail of the grief-stricken mother: '...she was bitterly distressed, moaning with grief and tired out with the weight of the child...'²³ Asser's *Life of King Alfred* (c. 890s) explicitly tells us, during a substantive point about recruitment for monasteries, 'children, who could not as yet choose good or reject evil because of the tenderness of

¹⁹ J. McClure, R. Collins, *Bede: The Ecclesiastical History of the English People*, Oxford 1994, s. 41-54.

²⁰ D. Whitelock, op. cit., s. 391-394, 398-407.

²¹ S. Keynes, *Alfred the Great: Asser's Life of King Alfred and other contemporary sources*, Penguin 2004; D. Whitelock, op. cit., s. 454-65.

²² H. Cunningham, *The Invention of Childhood*, BBC Books 2006, s. 21.

²³ D.H. Farmer, *The Age of Bede*, Penguin 1988, s. 124.

their infant years...'²⁴ King Alfred himself (c 890s) asked, 'What sight is more intolerable than the death of a child before its father's eyes?'²⁵ In the eleventh century Abbot Aelfric of Eynsham described the death of a child as 'the bitter death in contrast to the death of a young adult, the 'unripe death' and the death of an old adult, the 'natural death.'²⁶ The most significant person at the centre of the medieval world-view was, after all, a child: the baby Jesus and so we should be surprised if childhood was not venerated or understood to be a significant phase of life rather than a shadow between survival and becoming a 'little adult.' Every person in the Middle Ages was aware of the words in the Bible, 'Take heed that ye despise not one of these little ones, for there is a special place in heaven for them.'²⁷

It is early medieval education that brings the construct of childhood into sharp focus. Educating children was no new thing, of course; the conversion of the English had been achieved in the seventh century by building monasteries and educating people into the Christian religion to consolidate the conversions of the kings and nobles. Bede himself had been sent to such a monastery in the later seventh century at the age of seven and he mentions a boy as young as three in one monastery.²⁸ Asser's *Life of Alfred* (c. 890s) gives us a detailed picture of Alfred's instructions to educate his judges, who were thoroughly chastened and 'regretted that they had not applied themselves to such pursuits in their youth, and considered the youth of the present day to be fortunate, who had the luck to be instructed in the liberal arts, but counted themselves unfortunate because they had not learned such things in their youth nor even in their old age...'²⁹ This lends us insight not only to the different ages and stages of life but implies that young people were better suited to learning.

²⁴ S. Keynes, op. cit., s. 103.

²⁵ H. Cunningham, op. cit., s. 21.

²⁶ S. Crawford, 'Companions, Co-incidences or Chattels? Children in the Early Anglo-Saxon Multiple Burial Ritual,' in *Children, Childhood and Society*, Archaeopress, Oxford 2007, s. 89.

²⁷ Matthew 18:10.

²⁸ J. McClure, R. Collins, *Bede: The Ecclesiastical History of the English People*, Oxford 1994, s. 293, 185.

²⁹ S. Keynes, op. cit., s. 110.

To conclude, Cnut's Law code was right to dismiss the folklore that children had discretion over right and wrong. Cnut 'earnestly' forbade it, but the fact he had to do this reflects the paradigm of the innocent/evil divide in the construct of childhood before Cnut's time and long afterwards. It is a construct we are still grappling with today: definitions of youth, criminal age, adulthood and responsibility and we have no better answers than they did in the eleventh century.

Finally, an eleventh century poem describing the fates of man opens with a description of family life and the child's place within it:

'It very often comes to pass by God's might
That man and wife bring, by means of birth,
A child into the world, and provide him with delights,
Cheer and cherish him.'³⁰

³⁰ H. Cunningham, *op. cit.*, s. 23.

Paweł Śpica

ORCID: 0000-0002-0170-9834

DOI: 10.15290/dhmgz.01.2021.12

Dzieciństwo najbiedniejszych warstw społecznych
w Gdańsku w połowie XIX wieku w świetle
Wspomnień z młodości ubogiej służącej

**Childhood of the poorest social strata in Gdańsk
in the mid-nineteenth-century in light
of *Memories from the youth of a poor womanservant***

STRESZCZENIE: Artykuł traktuje o dzieciństwie najuboższych warstw społecznych w Gdańsku w latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych XIX wieku na przykładzie wspomnień anonimowej autorki niemieckiej, piszącej pod pseudonimem Marie Sansgène. W części wprowadzającej zostały przedstawione informacje o źródle i jego autorce. Ponadto przybliżono warunki przeżywania dzieciństwa w XIX-wiecznym Gdańsku. W zasadniczej części artykułu ukazano natomiast problematykę dzieciństwa w narracji M. Sansgène. W tym celu wyróżniono kilka zasadniczych obszarów, takich jak: zakres i charakter opiekuńczo-wychowawczych oddziaływań rodziców wobec dziecka; kształtowanie nawyków związanych z czystością i utrzymaniem porządku; przymus w życiu dziecka; współdziałanie i współodpowiedzialność dziecka w tworzeniu domowego budżetu; realizacja obowiązku szkolnego; zabawy i czas wolny w życiu dziecka.

SŁOWA KLUCZOWE: dzieciństwo, rodzina, ubóstwo, Gdańsk, Marie Sansgène

ABSTRACT: The article is about the childhood of the poorest social strata in Gdańsk in the 1850s and 1860s based on the example of the memoirs of an anonymous German author, writing under the pseudonym Marie Sansgène. The introductory part presents information about the source itself and its author. Moreover, the

conditions of experiencing childhood in nineteenth-century Gdańsk were presented. The main part of the article presents the issues of childhood in the narrative of M. Sansgène. To this goal, several basic areas have been distinguished, such as: the scope and nature of parental and educational influences towards a child; shaping habits related to cleanliness and keeping order; coercion in a child's life; participation and responsibility of the child in creating the home budget; fulfilment of compulsory education; fun and free time in a child's life.

KEYWORDS: childhood, family, poverty, Gdansk, Marie Sansgène

Wprowadzenie

W 2019 roku nakładem Fundacji Terytoria Książki w ramach serii Danzig w Gdańsku ukazał się polski przekład *Wspomnień z młodości ubogiej służącej*, napisanych przez pochodzącą z Gdańska, lecz nieznaną z nazwiska Niemkę, piszącą pod pseudonimem Marie Sansgène. Wspomnienia te w języku niemieckim po raz pierwszy zostały wydane w pierwszej dekadzie XX wieku. W 1908 roku upowszechniało je znane berlińskie wydawnictwo F. Fontane & Co. Choć mogłoby się wydawać, że z uwagi na pochodzenie społeczne autorki publikacja ta wywoła sensację (w tamtym okresie wspomnienia pisane przez przedstawicieli najniższych kręgów ówczesnego społeczeństwa były czymś wyjątkowym), prędko jednak popadła w zapomnienie, nie wzbudzając wówczas szerszego zainteresowania nawet w Gdańsku. Peter Oliver Loew przypuszcza, że dla ówczesnych gdańszczan przedstawiony przez M. Sansgène obraz wyższych warstw społecznych tego miasta był zbyt problematyczny¹.

W Niemczech *Wspomnienia z młodości ubogiej służącej* ponownie zostały wydane w latach siedemdziesiątych XX stulecia przez bremeńskie wydawnictwo Friedrich Röver. Współcześni badacze postrzegają tę książkę jako niezwykle cenną. Jak wskazuje P.O. Loew, jest ona uznawana za „jeden z najważniejszych tekstów autobiograficznych spisa-

¹ P.O. Loew, *Słowo wstępne. Kim była Marie Sansgène?*, [w:] M. Sansgène, *Wspomnienia z młodości ubogiej służącej*, przeł. J. Mosakowski, wstępem opatrzył P.O. Loew, Gdańsk 2019, s. 5.

nych przez przedstawicielkę dziewiętnastowiecznej służby” oraz bywa oceniana jako „opowieść o przetrwaniu na obrzeżach społeczeństwa”². Z perspektywy historii edukacji *Wspomnienia z młodości ubogiej służącej* można traktować między innymi jako interesujący materiał do badań nad dzieciństwem najbiedniejszych warstw społecznych nie tylko Gdańska połowy XIX wieku, ale i innych miast europejskich tego okresu. Przedstawienie omawianej problematyki stanowi jednocześnie główny cel niniejszej publikacji.

Odnosnie do *Wspomnień...*, warto zaznaczyć, że polskiemu czytelnikowi były one dotąd nieznane. Ponadto, jak zauważa P.O. Loew, utwór ten dotychczas „nie zaprzętnął (...) uwagi badaczy zajmujących się tematyką gdańską”, choć „mowa tu o imponującym, soczystym i spisany z niezwykłym temperamentem dokumencie, przytaczającym opowieści, których przez długi czas nie chciała nawet znać historiografia mieszczańskiego Gdańska”³.

Informacje o autorce wspomnień

Marie Sansgène, choć we *Wspomnieniach...* wiele napisała na temat swojego dzieciństwa i młodości, przeżytych w historycznym centrum Gdańska, pozostaje postacią tajemniczą. Dotychczasowe próby ustalenia jej prawdziwej tożsamości nie powiodły się. Z lektury książki można wnioskować, iż urodziła się w Gdańsku w marcu 1853 roku. Była córką chorującego na gruźlicę woźnicy (który z czasem stał się zupełnie niezdolny do pracy) i niezwykle pracowitej matki, zamieszkałych na Starym Przedmieściu i posiadających trzynaścioro dzieci, spośród których jedynie czworo dożyło wieku dojrzałego. Jako dziecko M. Sansgène cechowała się energią, odwagą i zaradnością. Dziewczynka posiadała też skłonności przywódcze i sporą siłę, mimo drobnej budowy ciała. Od czternastego roku życia Marie przez kolejne siedem lat podejmowała zatrudnienie w charakterze służącej w różnych gdańskich domach. W czasie tej pracy poznała swojego przyszłego męża, starszego od niej mężczyznę, zamożnego i wykształconego, będącego najprawdopodobniej miłośnikiem sztuki bądź jej krytykiem.

² Ibidem.

³ Ibidem, s. 5-6.

Mężczyzna ten, nie zważając na dzielące ich różnice społeczne, ożenił się z nią. Marie Sansgène opuściła z nim Gdańsk, pozostając jednak w kontakcie z najbliższą rodziną. Małżeństwo to wiodło dostatnie życie i doczekało się kilkorga dzieci⁴.

Z lektury *Wspomnień...* dowiadujemy się także, że mąż autorki zmotywował ją do ich napisania, wskazując na brak podobnych relacji w literaturze i tłumacząc ten stan rzeczy tym, iż „służące jako takie nigdy i nigdzie nie pisują książek; skoro tylko przestają nimi być, kobieca próżność uniemożliwia im opisanie akurat tego wycinka ich życia”⁵.

Biorąc pod uwagę zmianę pozycji społecznej, która stała się udziałem autorki *Wspomnień...*, nie dziwi, że tekst został wydany pod pseudonimem. Nie był on zresztą przypadkowy, nawiązywał bowiem do przydomku „Sans gêne”, który nosiła Catherine Hübscher (1753–1835), praczka, żona generała wojsk napoleońskich François-Josepha Lefèbvre’a. Przydomek ten znaczył z języka francuskiego tyle co „bez zahamowań” (dosłownie: „bez żenady”) i trafnie określał tak charakter Catherine, jak i autorki *Wspomnień z młodości ubogiej służącej*. Co więcej także Catherine była w pewnym sensie związana z Gdańskiem, gdyż Napoleon ustanowił jej męża „księciem Gdańska” w okresie pierwszego Wolnego Miasta Gdańska (1807-1814). Ponadto, pod koniec XIX wieku żona F.-J. Lefèbvre’a stała się znana za sprawą sztuki teatralnej Victorien’a Sardou *Madame Sans Gêne*, będącej jedną z najczęściej grywanych komedii w tamtym okresie⁶.

Dzieciństwo w perspektywie historycznej i warunki jego przeżywania w Gdańsku w połowie XIX wieku

Wprowadzając czytelnika do głównego tematu niniejszej pracy, przywołanej już problematyki dzieciństwa najuboższych kręgów społecznych Gdańska połowy XIX wieku w świetle osobistych doświadczeń M. Sansgène, w kilku zdaniach warto odnieść się do samej kategorii dzieciństwa oraz do warunków życia najbiedniejszych mieszkańców tego miasta. Dzieciństwo za Moniką Obrębską, powołującą się

⁴ Ibidem, s. 6, 8; M. Sansgène, op. cit., s. 13-14, 18.

⁵ Ibidem, s. 12.

⁶ Ibidem, s. 7-8.

na prace Jana Hendrika van den Berga i Philippe'a Ariesa możemy rozumieć jako „semantycznie zmieniający się proces, przyjmujący różnorodne znaczenia w zależności od kultury i momentu historycznego”⁷. W tym sensie, jak wskazuje cytowana autorka,

nie ma „dzieciństwa” i „dziecka” w znaczeniu uniwersalnym. Znaczenia przypisywane tym pojęciom zmieniały się wraz ze zmianą wartości, poglądów i stosunków społecznych, stając się „papierkiem lakmusowym” epoki⁸.

Definicja ta trafnie oddaje historycznie rozumiane dzieciństwo, przy czym w kontekście analizowanej problematyki wymaga pewnego wyjaśnienia. Chodzi mianowicie o kontekst stratyfikacyjny. W ujęciu klasycznym (autorstwa Williama Lloyd'a Warnera) wyróżnia się trzy warstwy ludności tworzącej środowisko miejskie, tj. wyższą, średnią i niższą, dodatkowo podzielone na grupy: górną i dolną⁹. Choć podział ten stanowi pewne uproszczenie, przywołałem go w celu zasygnalizowania istotnych tu determinantów doświadczania dzieciństwa. Mówiąc bowiem o jego uwarunkowaniach, warto mieć na względzie charakterystyczne dla danej warstwy i grupy kapitały kulturowy i ekonomiczny¹⁰.

Generalnie rzecz ujmując, w XVII wieku wykształcił się pewien kierunek rozumienia dzieciństwa, który przetrwał aż do początków XX stulecia. Sprowadzał się on do pojmowania dziecka jako istoty ułomnej, zaś samego dzieciństwa jako czasu niedoskonałości i niedojrzałości, wymagającego „surowej dyscypliny i zaplanowanego, sformalizowanego wychowania”¹¹.

Odnosząc się do warunków przeżywania dzieciństwa w samym Gdańsku wpieryw warto podkreślić, że choć w początkach XIX wieku był on jeszcze czwartym najludniejszym miastem Prus, szybko stracił na znaczeniu, stając się w połowie stulecia ośrodkiem cechującym się

⁷ M. Obrębska, *Semantyka dzieciństwa: od nieobecności do odrębności*, „Studia Kulturoznawcze” 2011, nr 1, s. 49.

⁸ Ibidem, s. 49.

⁹ A. Bołdyrew, *Dziecko w rodzinie robotniczej w Królestwie Polskim na przełomie XIX i XX wieku. Warunki życia i normy wychowania*, „Wychowanie w Rodzinie” 2013, nr 1, s. 188-189.

¹⁰ T. Zarycki, *Kapitał kulturowy – założenia i perspektywy zastosowań teorii Pierre'a Bourdieu*, „Psychologia Społeczna” 2009, t. 4, s. 13.

¹¹ M. Obrębska, op. cit., s. 53.

swoistą prowincjonalnością i zacofaniem na tle innych dynamicznie rozwijających się ówczesnie aglomeracji. Przyczyn tego stanu rzeczy było kilka. Obok niekorzystnych dla gdańszczan (z ekonomicznego punktu widzenia) układów granic państwowych stanowiących konsekwencję rozbiorów Polski, a następnie postanowień kongresu wiedeńskiego oraz zniszczeń spowodowanych wojnami napoleońskimi, do przyczyn tych należały też zmiany stosunków gospodarczych (między innymi w zakresie handlu morskiego). Dla Królestwa Prus Gdańsk nie stanowił też najważniejszego portu, jak dla dawnej Rzeczypospolitej¹².

Zapoczątkowany w pierwszej połowie XIX wieku proces industrializacji Gdańska przebiegał o wiele wolniej aniżeli działo się to w Europie Zachodniej¹³. Równie wolno przebiegała jego modernizacja pod względem urbanistycznym. Jak wynika z badań prowadzonych przez Ewę Barylewską-Szymańską i Zofię Maciakowską, „miasto i jego mieszkańcy przez pierwszą połowę XIX wieku nadal stali u progu nowoczesności, a krok w kierunku zmian był jeszcze przed nimi”¹⁴. Cytowane autorki wskazują wyraźnie na zachowanie rzemieślniczego charakteru Gdańska w tym czasie.

W XIX-wiecznym Gdańsku, podobnie jak we wszystkich większych miastach europejskich tego okresu, panowały też trudne warunki mieszkaniowe. Wiele budynków znajdowało się w bardzo złym stanie technicznym. Jak pisze E. Barylewska-Szymańska

piwnice, partery, a nawet wyższe piętra, były zawilgocone – w wielu piwnicach i suterenach stała woda lub dostawały się do nich nieczystości z rynsztoków. (...) Latryny, jak przed wiekami, znajdowały się na podwórzach, a doły kloaczne w piwnicach, co stanowiło poważne zagrożenie zdrowotne. (...) W domach nie było łazienek, a łaźni publicznych funkcjonowało tylko kilka¹⁵.

¹² E. Włodarczyk, *Miejsce Gdańska w państwie pruskim*, [w:] E. Cieślak (red.), *Historia Gdańska*, t. 4/1: 1815–1920, Sopot 1998, s. 23-24; 32-33.

¹³ W. Gruszkowski, *Przemiany urbanistyczne i architektoniczne*, [w:] *Historia Gdańska...*, s. 12.

¹⁴ E. Barylewska-Szymańska, Z. Maciakowska, *Miasto i ludzie u progu nowoczesności. Socjotopografia Gdańska w pierwszej połowie XIX wieku*, seria: *Studia i materiały do dziejów domu gdańskiego*, cz. I, (red.) E. Kizik, Gdańsk–Warszawa 2016, s. 426.

¹⁵ E. Barylewska-Szymańska, *Pierwsze gdańskie społeczne zakłady opieki nad małymi dziećmi w świetle statutu z 1870 r.*, „*Libri Gedanenses*” 2020, t. 37, s. 88.

Wspomniana autorka zauważa też, że

najgorsza była sytuacja ubogich mieszkańców, którzy zamieszkiwali domy o bardzo niskim standardzie; często w wynajętych przez siebie lokalach i małych mieszkaniach podnajmowali kąt dla jeszcze uboższych, wszyscy żyli razem w dużym zagęszczeniu. Nierzadko w jednym budynku wielorodzinnym żyło 100 osób. Wnętrza domostw były pozbawione światła słonecznego, świeżego powietrza, ściany były zagrzybione lub zawilgocone, nie było podwórzki i ogrodów. W związku z taką sytuacją mieszkaniową śmiertelność w tej grupie ludności była duża, dotyczyło to głównie dzieci¹⁶.

Z kolei Edward Włodarczyk, pisząc o początkach przekształceń kapitalistycznych w omawianym mieście wskazuje, że jeszcze

w latach pięćdziesiątych XIX w., tempo postępu technicznego w Gdańsku było powolne. W 1858 r. istniały tutaj tylko 3 zakłady przemysłowe zatrudniające ponad 50 robotników. Jednak tylko dwa z nich miały zainstalowane maszyny parowe o znikomej sile 6 KM. Pod tym względem Gdańsk reprezentował się gorzej niż inne pruskie miasta portowe¹⁷.

Odnosząc przytoczone wyniki badań do dzieciństwa najuboższych warstw społecznych Gdańska w połowie XIX wieku, nie do końca trafne wydaje się zatem użycie terminu „dzieci robotnicze”, gdyż pomimo podejmowania przez najmłodszych mieszkańców tego miasta rozmaitych prac, ich zakres bardziej obejmował czynności charakterystyczne dla sposobów gospodarowania dominujących w minionej epoce, aniżeli odpowiadających ekonomii opartej na przemyśle. Ponadto, warto zwrócić uwagę, że nawet wśród najniższych warstw społecznych odmienną pozycję zajmowały rodziny zasiedziałe w miastach, od tych niedawno do nich przybyłych, często pozostających pod wielmożnym wpływem kultury chłopskiej¹⁸.

Mimo że Gdańsk połowy XIX stulecia był dynamicznie rozwijającym się ośrodkiem, posiadał też wiele cech wspólnych z wielkimi aglomeracjami tego okresu. Do nich przede wszystkim należy zaliczyć ogromne nierówności społeczne i ekonomiczne dzielące warstwy

¹⁶ Ibidem, s. 89.

¹⁷ E. Włodarczyk, *Początki przekształceń kapitalistycznych (1850–1870)*, s. 71.

¹⁸ A. Bołdyrew, *Dziecko w rodzinie...*, s. 188–189.

najbogatsze od środowisk najuboższych, a także różnice w ich usytuowaniu prawnym. W tym kontekście *Wspomnienia z młodości ubogiej służącej* stanowią niezwykle cenne źródło na temat stosunków panujących między odmiennymi kręgami społecznymi oraz ich codziennego funkcjonowania (w przypadku warstw najbiedniejszych nierzadko graniczącego z walką o przetrwanie).

Problematyka dzieciństwa w narracji M. Sansgène

W nawiązaniu do analizy *Wspomnień...*, wpieryw – za P.O. Loewem – warto podkreślić, że M. Sansgène „nie zajmuje (...) radykalnie krytycznego stanowiska w kwestiach społecznych”¹⁹. Jej narracja, podobnie jak każdy tekst tego typu, stanowi w dużej mierze opis jednostkowych wydarzeń, indywidualnie rozumianych przeżyć oraz zawiera subiektywne opinie i przemyślenia. Choć dziecięcych doświadczeń autorki nie można w prosty i jednoznaczny sposób przenieść na doświadczenia wszystkich najmłodszych członków ubogich środowisk Gdańska i innych miast europejskich połowy XIX wieku, należy wnioskować, że podobne historie w mniejszym bądź większym zakresie były udziałem wielu żyjących wówczas dzieci.

Na podstawie lektury *Wspomnień z młodości ubogiej służącej* w analizowanym tu kontekście dzieciństwa można wyodrębnić sześć podstawowych obszarów problemowych: zakres i charakter opiekuńczo-wychowawczych oddziaływań rodziców wobec dziecka; kształtowanie nawyków związanych z czystością i utrzymaniem porządku; przymus w życiu dziecka; współudział i współodpowiedzialność dziecka w tworzeniu domowego budżetu; realizacja obowiązku szkolnego; zabawy i czas wolny.

1. Zakres i charakter opiekuńczo-wychowawczych oddziaływań rodziców wobec dziecka

Spośród zarysowanych obszarów na początku warto odnieść się do zakresu i charakteru opiekuńczo-wychowawczych oddziaływań

¹⁹ P.O. Loew, op. cit., s. 9.

rodziców wobec swojego potomstwa. Na wstępie trzeba jednak zaznaczyć, że stosunki panujące w rodzinie M. Sansgène nie odzwierciedlały dominującego w ówczesnych Prusach patriarchalnego wzorca²⁰. Rodziną autorki kierowała bowiem jej matka. Można przypuszczać, że ten stan rzeczy najprawdopodobniej nie był wyłącznie konsekwencją stanu zdrowia ojca M. Sansgène, lecz także określonych cech temperamentu jej rodziców. W każdym razie to matka Marie, a nie jej ojciec sprawowała pieczę nad dziećmi. Ona też karała je za przewinienia, głównie stosując kary fizyczne. Znamienne, że autorka *Wspomnień...* choć w kilku miejscach opisała konkretne sytuacje, w konsekwencji których otrzymała „porządne lanie”, nie negowała ani też nie wartościowała stosowanych przez matkę metod wychowawczych, zawsze pisząc o niej z głębokim szacunkiem²¹. Brak krytycznych odniesień w tym względzie nie dziwi, biorąc pod uwagę, że w czasach, w których *Wspomnienia...* zostały spisane, wykonywanie kar fizycznych nadal powszechnie uznawano za przejaw dobrego wychowania²².

Jak wynika z doświadczeń M. Sansgène, bicie było traktowane jako metoda „uniwersalna”, stosowana w różnorodnych przypadkach, tak wtedy, gdy dziecko nie przemyślało swoich czynów (na przykład przyniosło w białej, odświętnej sukience przejrzałe wiśnie... lub zajęte zabawą pozostawiło bez opieki pięciomiesięczną niemowlę), jak i wówczas, kiedy dla psoty z rozmysłem wyrządziło krzywdę drugiemu człowiekowi²³. Dla matki M. Sansgène karanie fizyczne stanowiło metodę bezdyskusyjną. Gdy dzieci kłóciły się między sobą, nie dochodziła tego, kto zaczął. Autorka opisując kłótnie nieraz mające miejsce przed pójściem spać, tłumaczyła postępowanie matki następująco:

Zrywała wówczas szybko pierzynę, nie zapytawszy pierwszej, co i jak, tylko biła nas wyciorem albo powrozem, przy czym ojciec, który chciał się wtrącić, też swoje obrywał, bo moja matka nie miała zbyt wiele czasu²⁴.

²⁰ D. Łukasiewicz, *Kobieta w Prusach 1871–1933*, „Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych AMW” 2017, nr 2, s. 58-59.

²¹ M. Sansgène, op. cit., s. 13-14, 23.

²² Por. A. Bołdyrew, *Kara i strach w wychowaniu dzieci w polskich rodzinach w XIX w.*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2009, nr 3, s. 32-33.

²³ M. Sansgène, op. cit., s. 13, 24-25, 28.

²⁴ Ibidem, s. 23.

Strach przed karą nie powstrzymywał jednak M. Sansgène przed dziecięcymi wybrykami. Nie był też czynnikiem szczególnie wzbudzającym w dziewczynce poczucie winy za popełnione czyny. Autorka, jako dziecko, po wyrządzeniu jakiejś „psoty” bardziej bała się bicia jako oczywistej konsekwencji swojego postępowania aniżeli negatywnych skutków, do których tym postępowaniem mogła doprowadzić²⁵.

Narracja M. Sansgène potwierdza, że w rodzinach najuboższych warstw społecznych rodzice niewiele czasu mogli poświęcić swoim dzieciom. Ciężka praca, którą wykonywali, a także fakt posiadania licznego potomstwa, nie sprzyjały indywidualizacji procesu wychowawczego. W opiekę nad najmłodszymi członkami rodziny z konieczności angażowano starsze dzieci, nierzadko jeszcze niedostatecznie odpowiedzialne i dojrzałe do sprawowania takiego obowiązku. W efekcie nietrudno było o nieszczęśliwe wypadki.

W tym miejscu warto dodać, że tak wielkiego poruszenia, jak w czasach nam współczesnych, nie budziła śmierć dziecka, będąca elementem codzienności²⁶. Mimo wczesnej śmierci większości licznego rodzeństwa, jakie posiadała M. Sansgène, w jej narracji nie odnajdujemy treści wskazujących na przeżywanie z tego powodu głębokiego poczucia straty. Autorka po zasygnalizowaniu, że z trzynastorga dzieci jej rodziców przy życiu pozostała zaledwie czwórka, bez głębszej refleksji przeszła do kolejnego wątku, pozostawiając tym samym wrażenie, jakoby śmierć dzieci stanowiła naturalne i niewymagające szerszego komentarza zjawisko²⁷. Warto jednak odnotować, że M. Sansgène we *Wspomnieniach...* mało miejsca poświęciła dzieciństwu swojego rodzeństwa, w tym względzie koncentrując się przede wszystkim na własnych doświadczeniach.

Stosunkowo niewielka ilość czasu, którą rodzice mogli poświęcić swoim dzieciom, nie oznacza jednak, że proces wychowawczy w rodzinach najuboższych kręgów społecznych nie zachodził. Można oczywiście polemizować, czy definicyjnie rzecz ujmując w odniesieniu do najbiedniejszych warstw społecznych użycie kategorii wychowanie w jego pedagogicznym znaczeniu jest tu najwłaściwsze, czy raczej powinniśmy mówić o określonych oddziaływaniach socjalizacyjnych, opartych

²⁵ Ibidem, s. 24-25.

²⁶ A. Ostrowska, *Przemiany postaw wobec śmierci*, „Medycyna Paliatywna w Praktyce” 2016, nr 2, s. 43.

²⁷ M. Sansgène, op. cit., s. 14.

na nieświadomie stosowanej metodzie modelowania. Doświadczenie dzieciństwa M. Sansgène pokazuje jednak, że nawet wśród najniższych kręgów społecznych rodzice kształtowali u dzieci określone postawy i nawyki. W przypadku autorki dotyczyły one następujących obszarów: moralności, higieny oraz utrzymania porządku. Marie Sansgène wskazywała, że dzięki swej matce z rodzinnego domu wyniosła patriotyczne wychowanie (sprowadzające się do ubóstwiania kajzera i cesarstwa). Ponadto, autorka zaznaczyła, że w czasach swojej gdańskiej młodości nie słyszała jeszcze o doktrynie socjalizmu, która, według niej, do miejscowych robotników dotarła dopiero po 1870 roku.

Nasz patriotyzm wykluczał też wszelkie idee demokratyczne, nie skłamię jednak, gdy powiem, że panowała wśród nas jeśli nie wrogość, to przynajmniej pewna nieufność wobec bogatych, ale nie w odniesieniu do ich dobrych intencji, jakie mieli w stosunku do biednych, tylko raczej wobec sposobu pojmowania oraz staranności we wspieraniu potrzebujących²⁸

Ponadto M. Sansgène z domu rodzinnego wyniosła też surowe obyczaje. Niemniej, matka uczyła ją i jej rodzeństwo także uczciwości, którą postrzegała za większą wartość aniżeli posiadany majątek:

Dzieciaczki, jakże to piękne uczucie, położyć się wieczorem, zamknąć drzwi swego domu i nie wstydzić się własnego nazwiska! I chociaż jesteśmy biedni, to jednak policja nie ma czego szukać u naszych drzwi; zapamiętajcie to sobie na całe życie!²⁹

Zdania te stały się dla M. Sansgène swego rodzaju drogowskazem. Po latach wspominała:

Wciąż przechowuję w pamięci te słowa i cieszę się, że otrzymałam od moich rodziców przyzwoite nazwisko, które zachowałam dla siebie. W latach późniejszej młodości często byłam wystawiana na pokusy, ale nigdy nie zdołał mnie omamić niegodziwy zarobek³⁰.

Oprócz przybliżenia indywidualnego doświadczenia M. Sansgène, na szczególną uwagę zasługują także prezentowane przez nią wnioski dotyczące ogólnego położenia dziewcząt zatrudnianych jako służące

²⁸ Ibidem, s. 35.

²⁹ Ibidem, s. 21.

³⁰ Ibidem.

i społecznego podłoża tego stanu rzeczy. Autorka zauważyła, że najczęściej w odróżnieniu od dzieci wywodzących się z zamożnych domów dziewczętom tym brakowało wsparcia i towarzyszenia tak ze strony rodziców, jak i zatrudniających je osób w niebezpiecznym dla nich okresie dojrzewania. Wskazując, że „służące są pozostawione samym sobie i zdane wyłącznie na siebie”³¹, autorka próbowała wyjaśnić przyczynę niskiego poziomu obyczajności większości panien wykonujących wspomnianą profesję. Odniosła się także do pozytywnych skutków przeżywania dzieciństwa w ubogim środowisku miejskim. Zwróciła uwagę, że wychowywane w nim służące

już od dzieciństwa bowiem [były – przyp. P.Ś.] przyzwyczajone (...) do większej samodzielności, szybko się też nauczyły pomagać sobie samym we wszelkich kwestiach i samodzielnie się chronić; ponadto zbyt dużo widziały i słyszały, by dać się czemuś zaskoczyć³².

W opinii M. Sansgène dla służących największą ochronę stanowiła nieustanna praca, skutkująca brakiem lub niewielką ilością czasu na inne aktywności. „Praca ta zresztą tak je wyczerpuje, że w rezultacie nie są ani lekkomyślne, ani też leniwe, w dodatku się nie nudzą”³³ – oceniała. W nawiązaniu do konsekwencji dorastania służących w ubogim środowisku, M. Sansgène wskazywała też, że:

z domu wyniosły [one – przyp. P. Śpica] wychowanie nastawione na rzeczy realne i praktyczne, toteż sentymentalne uniesienia są im zupełnie obce; nigdy nie miały czasu na czytanie powieści, rozmyślania, toteż ich życie uczuciowe rozwinęło się nieco skromniej, w mniejszym stopniu grozi im zakochanie, czy też zadurzenie, które czyniłoby je bezbronnyimi. Z drugiej strony nęka je często prawdziwa bieda albo próżna potrzeba kupienia sobie tego czy owego, dlatego nieco łatwiej zdobyć je za pomocą prezentów, choć nie powinny być tak uległe³⁴.

31 Ibidem, s. 71.

32 Ibidem, s. 72.

33 Ibidem.

34 Ibidem.

2. Kształtowanie nawyków związanych z czystością i utrzymaniem porządku

Warte przybliżenia są także kształtowane w domu rodzinnym autorki nawyki związane z czystością i utrzymaniem porządku, a należące do obowiązków dzieci. Czuwająca nad cosobotnim szorowaniem izby, kuchni i znajdujących się w nich sprzętów matka M. Sansgène zwykła mawiać, że „musi być tak czysto, aby można było jeść z podłogi³⁵”. W rodzinie autorki w soboty kąpano też w wielkiej balii i „sumiennie szorowano dzieci, jedno po drugim, od najstarszego począwszy³⁶. Choć współczesnym taka częstotliwość kąpieli może wydawać się rzadka, to jednak wzięwszy pod uwagę XIX-wieczne standardy mieszkaniowe, przede wszystkim warunki, w jakich żyła ludność najuboższa³⁷, należy uznać ją za przejaw dużej dbałości o higienę. Jest to godne podkreślenia, gdy weźmiemy pod uwagę bardzo trudne położenie materialne rodziny M. Sansgène. Nie można jednak na tej podstawie wnioskować, czy świadomość higieniczna wśród niższych warstw społecznych Gdańska połowy XIX stulecia była już powszechna, czy raczej możemy mówić o doświadczeniu jednostkowym.

3. Przymus w życiu dziecka

W kontekście omawianej problematyki dzieciństwa w narracji M. Sansgène uwagę przykuwa również pojęcie przymusu. Autorka kategorii tej użyła wielokrotnie, w odniesieniu do różnych sytuacji, w których się znajdowała, na przykład: „My, dzieci, musiałyśmy więc (...) chodzić z dwoma wielkimi dzbanami...”; „My dzieci, musiałyśmy pomagać jej w praniu...”; „We wtorki i piątki pod wieczór musiałyśmy z reguły biec na Targ Rybny...”; „Musieliśmy jednak kręcić magłem przed szkołą i po powrocie...”; „W sobotę musieliśmy wyszorować piaskiem i wiechciami słomy izbę...”³⁸. Marie Sansgène na ogół nie polemizowała jednak z doświadczanym przez siebie „przymusem”,

³⁵ Ibidem, s. 23.

³⁶ Ibidem.

³⁷ D. Łukasiewicz, *Problem mieszkaniowy i higiena w Prusach 1806–1971*, „Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych AMW” 2012, nr 2, s. 55–57.

³⁸ M. Sansgène, op. cit., s. 17, 19, 21, 23; [podkreślenia – P.Ś.].

być może traktując go jako „naturalny” element jej dziecięcego świata. Nie negowała też sposobu, w jaki została wychowana, a jeśli porównywała lata swego dzieciństwa do realiów życia przypadających na czas jej dorosłości, to jedynie wskazywała na postęp, który dokonał się w ciągu dzielącego te dwa okresy półwiecza.

4. Współdziałal i współodpowiedzialność dziecka w tworzeniu domowego budżetu

We wspomnieniach M. Sansgêne uwagę czytelnika przykuwa ogrom i różnorodność prac, które autorka wykonywała od najmłodszych lat. Ten stan rzeczy stanowił niewątpliwie pokłosie trudnej sytuacji materialnej jej rodziny. W najbiedniejszych środowiskach Gdańska, tak jak w innych miastach europejskich połowy XIX wieku ciężka praca wykonywana przez ojca, matkę i nierzadko dzieci stanowiła konieczność. Co więcej, już i tak trudną sytuację ekonomiczną wielu ówczesnych rodzin dodatkowo komplikowały nieszczęśliwe wypadki, choroby, śmierć jednego bądź obojga rodziców, czy też wydarzenia losowe. Choć współdziałal dzieci w tworzeniu budżetu domowego wydawał się, dla analizowanych tu kręgów społecznych, oczywistością, to jednak wskazane wyżej czynniki tym bardziej wzmagaly potrzebę wykorzystania najmłodszych członków rodziny (nawet tych kilkuletnich) do wykonywania różnorodnych prac. Zjawisko to stało się też udziałem rodziny M. Sansgêne po tym, jak jej ojciec poważnie zachorował i z czasem przestał być zdalny do pracy fizycznej. Mimo że ster utrzymania rodziny przejęła matka autorki, pracowita i zaradna kobieta, trudniąca się między innymi maglowaniem, nie była ona w stanie samodzielnie, bez wsparcia ze strony dzieci, wyżywić rodziny³⁹.

W wieku dojrzałym ten trud pracy dziecięcej M. Sansgêne postrzegała jednak pozytywnie, z dumą wskazując tak – na wspomnianą już – energiczność i zaradność swoją, jak i jej matki. Tylko do ukończenia czternastego roku życia autorka wspomagała swoją rodzinę poprzez czynności, takie jak: pomaganie matce w maglowaniu, wybielaniu, składaniu i prasowaniu ubrań, zanoszenie koszul do koszar i innych; przynoszenie do domu na opał darmowego drewna w postaci wiórów, gałęzi i kory dostępnych na gdańskich zrębach; mycie talerzy po

³⁹ Ibidem, s. 14, 16-17.

posiłkach przygotowywanych dla żołnierzy; sprawdzanie cen ryb zwiezionych na Targ Rybny, kupowanie taniego towaru i jego sprzedaż; przygotowywanie galarety z odpadków mięsnych uzyskanych od rzeźników, a następnie ich sprzedaż; zaopatrywanie w gorącą kawę stacjonującej nieopodal komisji wojskowej, dla szewców i krawców; dostarczanie obiadów; przynoszenie w wiadrach, dużych koszach lub na sicie rzęsy z fosy miejskiej w celu wykarmienia kaczek i gęsi; przebieranie grochu; przynoszenie wody do określonych klientów (z uwagi na brak wodociągów); wreszcie podjęcie pracy w sklepie nabiałowym. Jednocześnie autorka wykonywała też określone obowiązki domowe, jak: cosobotnie szorowanie izby, kuchni, stołu, krzeseł, garnków i innych przedmiotów piaskiem i wiechciami słomy oraz opłukiwanie wodą „na żuławską modłę”⁴⁰.

5. Realizacja obowiązku szkolnego

Wykonywanie wszystkich wskazanych wyżej prac zajmowało tak dużo czasu, że formalna edukacja nie odgrywała w dzieciństwie M. Sansgène istotnej roli i stanowiła dla niej kolejne obciążenie. W narracji autorki uwagę zwraca też konieczność podejmowania określonych prac w godzinach porannych przed pójściem do szkoły. W konsekwencji wchodząc do klasy dziewczynka była już na tyle wyczerpana, że o pilnym uczestnictwie w lekcjach nie mogło być mowy. „Kiedy wreszcie naprawdę szłam do szkoły, to na skutek pracy fizycznej byłam już tak zmęczona, że bardziej oczywiste było dla mnie zasypianie niż uważne przysłuchiwanie się”⁴¹ – wspominała. Z edukacji szkolnej wyniosła więc niewiele. Po latach tłumaczyła, że „widocznie nauka nie odgrywała w [jej – przyp. P.Ś] życiu zbyt wielkiej roli”⁴². Co więcej z uwagi na zręczność, jaką wykazywała się M. Sansgène, nawet jej pierwszy nauczyciel okazjonalnie wykorzystywał ją do wykonywania różnorodnych prac, na przykład nierzadko musiała oczyszczać ślepą studnię w piwnicy, co i tak bardziej ją zajmowało aniżeli spokojne siedzenie w szkolnej ławce⁴³.

⁴⁰ Ibidem, s. 16-29, 39.

⁴¹ Ibidem, s. 31.

⁴² Ibidem.

⁴³ Ibidem.

Marie Sansgêne była dzieckiem na wskroś dociekliwym i praktycznym. By coś mogło wzbudzić jej zainteresowanie, musiała widzieć w tym korzyść. Wydaje się, że jedno ze źródeł tej postawy stanowiło skupienie środowiska, w którym żyła na tym, co tu i teraz, co z kolei było podyktowane codziennymi zmaganiem o przetrwanie najuboższych kręgów ówczesnego społeczeństwa.

Wracając do problematyki edukacji, wspomnienia M. Sansgêne wskazują, że jeszcze w latach sześćdziesiątych XIX wieku w Prusach Zachodnich nie przestrzegano tak surowo wprowadzonego tam w 1825 roku obowiązku szkolnego⁴⁴, jak czyniono to na przełomie XIX i XX stulecia. Autorka wprost pisała, jak nader często matka zgłaszała jej dłuższe nieobecności w szkole z uwagi na konieczność wykonywania rozmaitych prac domowych. Ogółem M. Sansgêne wyliczyła, że na dobrą sprawę uczyła się co najwyżej trzy lata⁴⁵.

Przedstawiona historia była zapewne bliska wielu dzieciom pochodzącym z ubogich rodzin gdańskich i nie tylko. Osiągnięcie przez nie wyższej pozycji w stratyfikacji społecznej wydawało się mało realne. Rodzice, dostrzegający bardziej konieczność podejmowania przez swoje potomstwo rozmaitych, bieżących zadań, nie przywiązywali zatem większej wagi do jego formalnej edukacji. Uczyli jednak wykonywania określonych prac fizycznych i poszukiwania różnych źródeł zarobkowania, w ten sposób wychowując kolejne pokolenia do wczesnego osiągnięcia samodzielności i dorosłości.

6. Zabawy i czas wolny w życiu dziecka

Biorąc pod uwagę mnogość prac wykonywanych przez autorkę *Wspomnień...* oraz mimo wszystko konieczność uczęszczania przez nią do szkoły, niewiele czasu pozostawało jej na przeżywanie tego, co dzisiaj najczęściej łączymy z dzieciństwem, tj. swobodnych i bez troskich zabaw wolnych od problemów życia codziennego. W podobnej sytuacji znajdowało się wiele, o ile nie zdecydowana większość dzieci o zbliżonym do M. Sansgêne statusie społecznym.

⁴⁴ J. Borzyszkowski, *Historia Kaszubów w dziejach Pomorza*, t. 3: *W Królestwie Pruskim i Cesarstwie Niemieckim (1815–1920)*, cz. I: *Kaszubi i Pomorze na drodze do kapitalizmu i społeczeństwa obywatelskiego (1815–1870)*, Gdańsk 2019, s. 271.

⁴⁵ M. Sansgêne, op. cit., s. 31.

W mentalności XIX-wiecznego proletariatu nie był tak wyraźny, charakterystyczny dla kultury współczesnej podział na świat dorosłych i dzieci. Jak wskazuje M. Obrębska za J. H. van den Berg'em „niegdys dziecko na ulicach swojego miasta poznawało rozmaite wykonywane tam zawody, (...) aktywnie uczestniczyło w życiu dorosłych, zarówno w momentach trudnych, jak śmierć bliskiej osoby, jak i radosnych”⁴⁶. Najmłodszych członków rodziny nie tylko nie oszczędzano w pracy fizycznej, która wydawała się nieuniknioną, nie chroniono ich też przed innymi trudami codziennej egzystencji.

Ówczesne uwarunkowania społeczne i ekonomiczne sprawiały, że rodzice nie przywiązywali większej wagi do organizacji czasu wolnego dziecka. Marie Sansgène wskazywała na przykład, że zasadniczą formą wypoczynku dla niej i jej rodzeństwa było półgodzinne obserwowanie życia ulicznego, toczącego się przed drzwiami ich domu. Ponadto, kiedy autorka znajdowała trochę wolnego czasu, gromadziła wokół siebie inne dzieci (głównie chłopców), z którymi bawiła się w rycerzy i zbójców na najbliższym wale fortyfikacyjnym⁴⁷. Dziecięcą radość sprawiała też M. Sansgène możliwość spędzania co jakiś czas sobotniej nocy i niedzieli na wsi u przyjaciółki matki lub właścicielki wielkich ogrodów warzywnych na górze wznoszącej się nad Orunią. Odnosząc się do tego drugiego miejsca, wspominała, że pobyt tam był dla niej wielce przyjemny z uwagi na to, że nie musiała wówczas w ogóle pracować i mogła przechadzać się po ogrodach w poszukiwaniu owoców, które mogła jeść w dowolnej ilości⁴⁸. Choć rodziców M. Sansgène nie było stać na żadne płatne rozrywki, frajdę małej Marie sprawiała już sama tylko możliwość jazdy u boku jej ojca do Wejherowa (który także ku swojej ucieście zabierał ją ze sobą do pracy), czy też przynoszenie do stacjonującego w Gdańsku cyrku kostiumów wypranych przez matkę, co dawało dziewczynce możliwość oglądania, a nawet udziału w przedpołudniowych próbach⁴⁹.

⁴⁶ M. Obrębska, op. cit., s. 54.

⁴⁷ M. Sansgène, op. cit., s. 24.

⁴⁸ Ibidem, s. 25.

⁴⁹ Ibidem, s. 13, 29.

Podsumowanie

Choć z jednej strony obraz dzieciństwa przedstawiony we *Wspomnieniach z młodości ubogiej służącej* należy traktować jako jednostkowe doświadczenie M. Sansgène, to jednak ukazane w nich realia życia dzieci pochodzących z najbiedniejszych kręgów społecznych XIX-wiecznego Gdańska wydają się uniwersalne. Dzieci te z racji ich usytuowania ekonomicznego na ogół szybko osiągały samodzielność i bezpośrednio po zakończeniu szkoły powszechnej, z pominięciem okresu, który zwykliśmy nazywać młodzieżą, wchodziły w dorosłość. Pisząc o osiągnięciu przez nie samodzielności nie mam jednak na myśli niezależności materialnej, gdyż ta – jak wiadomo – dla warstw najbiedniejszych była trudna do wypracowania, lecz kontekst rodzinny.

Dzieci, o których mowa, niemalże od pierwszych lat swojego życia wchodziły w role, które dziś przypisywane są niemalże wyłącznie dorosłym. Chodzi przede wszystkim o ich czynny udział w sprawowaniu funkcji ekonomicznej rodziny i z biegiem czasu opiekuńczo-zabezpieczającej. Dzieci z najuboższych środowisk Gdańska i innych miast europejskich XIX wieku nie były jednak zupełnie pozbawione elementów charakterystycznych dla współcześnie rozumianego dzieciństwa, tj. swobodnych zabaw, wypoczynku i rozrywek. Wszystkie były jednak realizowane w ograniczonym zakresie, a udział rodziców w ich organizacji nierzadko był nader skromny. Ten stan rzeczy nie upoważnia jednak do wydawania pejoratywnych ocen na temat ich aktywności w procesie wychowania dzieci, gdyż oceny takie obarczone byłyby błędem prezentyzmu. Uwaga najbiedniejszych rodziców siłą rzeczy w pierwszej kolejności skupiona była na zapewnieniu rodzinie podstawowych środków do życia, koncentrowała się zatem na trosce o przetrwanie swoje i potomstwa. Na większy udział rodziców w życiu dziecka nie pozwalał ani permanentny brak czasu spowodowany koniecznością podejmowania różnorodnych prac, ani też odmienne od współczesnego rozumienie roli i powinności rodzicielskich.

Wracając do *Wspomnień z młodości ubogiej służącej*, warto podkreślić, że choć M. Sansgène pisała je z perspektywy czasu, osiągnąwszy wyższą pozycję w stratyfikacji społecznej, po latach życia spędzonych w odmiennym położeniu materialnym aniżeli w okresie swej młodości, potrafiła docenić walory dzieciństwa przeżytego

w bardzo skromnych warunkach oraz wartości wyniesione z domu rodzinnego, które przedkładała ponad cenzus majątkowy. Wydaje się, że w jej zamyśle takie też miało być przesłanie płynące ze *Wspomnień*... Mimo że M. Sansgêne pozostała autorką anonimową, w pewnym sensie można określić ją mianem obrończyni i głosem ubogich, przybliżającym trudy ich codziennego funkcjonowania oraz ukazującym, że bieda sama w sobie nie czyni człowieka gorszym od innych ludzi.

Maria Stinia

ORCID: 0000-0003-2921-3758

DOI: 10.15290/dhmgz.01.2021.13

U początków uczniowskiej samorządności – gminy szkolne w autonomicznej Galicji

At the beginning of student self-government – school communes in autonomous Galicia

STRESZCZENIE: Nowinki pedagogiczne przedostawały się na teren Galicji za pośrednictwem prasy oraz ogólnoaustriackich zjazdów nauczycieli. Wśród tych nowych pomysłów wychowawczych znalazła się także kwestia samorządności uczniowskiej. Koncepcja gmin szkolnych, rozumianych jako forma samorządu uczniowskiego dotarła do Galicji ze Stanów Zjednoczonych. Idea szkolnego samorządu zastosowana w „school cities”, czy też „school state” pozwalała na szeroki dostęp uczniów do stanowienia o sobie, swojej klasie i szkole. W Galicji pierwsze gminy szkolne powstały w latach 1910–1911 w gimnazjach w Przemyślu, Lwowie, Wadowicach. Kładły one nacisk na kształtowanie świadomych obywateli i przygotowywały do pełnienia różnych ról w społeczeństwie. Miały duże znaczenie wychowawcze zapobiegając problemom szkolnym.

SŁOWA KLUCZOWE: gmina szkolna, Galicja, gimnazja

ABSTRACT: Pedagogical novelties reached the territory of Galicia through the press and Austrian teachers' congresses. Among these new educational ideas was also the issue of student self-management. The concept of school communes, understood as a form of student self-government, reached Galicia from the United States. This idea of a school self-government applied in the so-called „school cities” or „school state” allowed students to decide about themselves, their class and school. In Galicia, the first school communes were established in the years

1910–1911 in middle schools in Przemyśl, Lviv, and Wadowice. They placed emphasis on shaping conscious citizens and preparing people to fulfill various roles in society. They were of great educational importance, preventing school problems.

KEYWORDS: School commune, Galicja, middle schools

Przełom XIX i XX wieku w dziejach galicyjskich gimnazjów to czas wielu zmian. Wprowadzone w roku 1909 nowe programy nauczania zwiększyły rolę elementów narodowych w nauczaniu. Rosła aktywność społeczeństwa przejawiająca się tworzeniem różnorodnych stowarzyszeń. W sposób widoczny rosła świadomość obywatelska i troska o dobrostan mieszkańców miast i miasteczek. Polepszenie sytuacji gospodarczej na początku XX wieku, powodowało coraz większą aktywność w działaniach na rzecz ogółu. Warunki ku temu zostały stworzone w Galicji dzięki przywróceniu samorządów, ale mobilizacja ta powiązana była z etosem osób wykształconych, zwłaszcza inteligencji. W przekonaniu części nauczycieli już w szkole należało kształcić młodzież w duchu obywatelskim. W czasopiśmie przeznaczonych dla pedagogów zaczęły pojawiać się informacje o nowych formach przysposabiania i wychowywania młodzieży. Widoczne to było zwłaszcza w czasopiśmie dedykowanym nauczycielom szkół średnich, jakim było lwowskie „Muzeum”, wydawane przez największą galicyjską organizację nauczycieli – Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych (TNSW). Nowinki pedagogiczne przedostawały się na teren Galicji również za pośrednictwem ogólnoaustriackich zjazdów nauczycieli. Jeżeli do tego dodać przychylnie stanowisko wiedeńskiego Ministerstwa Wyznań i Oświaty, to przełożenie na stosowny okólnik Rady Szkolnej Krajowej (RSK) – zwierzchniej władzy oświatowej w Galicji – było już tylko formalnością. Wśród tych nowych pomysłów wychowawczych znalazła się także kwestia samorządności uczniowskiej. Było to jednak zagadnienie dość kontrowersyjne. Zwłaszcza na terenach zróżnicowanych narodowościowo, gdzie rywalizacja pomiędzy Polakami a Ukraińcami przybierała niekiedy dramatyczny obrót. Dyskusje z łam prasowych przenosiły się stopniowo na grunt nauczycielskich rad pedagogicznych. Ich przebieg można znaleźć w protokołach posiedzeń tych ciał.

Liczne tego typu materiały znajdują się w Archiwum Państwowym Ukrainy we Lwowie.

Koncepcja gmin szkolnych, rozumianych jako forma samorządu uczniowskiego dotarła do Galicji ze Stanów Zjednoczonych. W roku 1897 Wilson Lindsay Gill (1851–1941) amerykański przedsiębiorca, prawnik, pedagog oraz działacz na rzecz edukacji patriotycznej w szkołach amerykańskich utworzył w Nowym Jorku pierwszą gminę szkolną opartą na idei kształcenia moralnego i obywatelskiego. Główne zasady tej inicjatywy opublikował w kilku pracach teoretycznych¹. Jego idea szkolnego samorządu zastosowana w „school cities”, czy też „school state” pozwalała na szeroki dostęp uczniów do stanowienia o sobie, swojej klasie i szkole.

W austriackiej części monarchii pierwsze tego typu gminy tworzył Karl Prodingler (1875–1948), nauczyciel gimnazjalny, uczący języków klasycznych. Od 1901 roku był suplentem w Klagenfurcie, a następnie nauczycielem: w latach 1902–1905 w Kaaden (Kadań), 1905–1908 w Gottschee (Kočevje) i w okresie 1908–1918 w Pola (Pula). Po 1918 uczył w Wiedniu oraz w Hollabrunn². Właśnie w Puli utworzył w 1909 roku pierwszą gminę szkolną. Pracując na terenach zróżnicowanych narodowo propagował ideę, by taka gmina reprezentowała wszystkich uczniów, bez względu na wyznanie oraz narodowość. Jego koncepcja, na obszarze galicyjskim wobec rosnących konfliktów polsko-ukraińskich, między innymi na terenie szkół średnich, mogła być rodzajem środka zaradczego. Niemniej jednak wielu nauczycieli, którzy doświadczyli niepowodzenia szkół utrakwistycznych, nie miało przekonania do tego pomysłu. Gminy szkolne miały stanowić również antidotum na problemy dyscyplinarne w szkołach.

W okresie autonomii gimnazja galicyjskie podlegały znaczącym procesom demokratyzacyjnym. W szeregach uczniów, szczególnie od

¹ W.L. Gill, *The Gill system of moral and civic training as exemplified in the school cities and school state at the State normal school, New Paltz, New York. A symposium by the faculty and students of the school, the author of the system and other educators*, New Paltz, N.Y. and New York City 1901; Idem, *The school republic, school city helps for teachers and pupils; a system of moral and civic training*, New York City, Philadelphia 1906.

² R. Hösch, *Karl Prodingler (1875–1948)*, „Österreichisches Biographisches Lexikon” Bd. 8 (Lfg. 39, 1982), s. 299–300; P. Dudek, „Wir wollen Krieger sein im Heere des Lichts”. *Reformpädagogische Landerziehungsheime im Hessischen Hochwaldhausen 1912–1927*, Bad Heilbrunn 2013, s. 121.

końca XIX wieku, systematycznie rosła grupa młodzieży pochodzącej z rodzin włościańskich oraz rzemieślniczych, zwłaszcza pochodzenia żydowskiego. Rodziło to określone problemy wychowawcze, a zróżnicowanie społeczne i narodowe uczniów wymagało odmiennych zachowań nauczycieli. Szybko rosła liczba uczniów gimnazjalnych, szczególnie w prowincjonalnych gimnazjach, powodowała obniżenie poziomu nauczania i narastające problemy wychowawcze. Coraz bardziej zwracano uwagę na problemy alkoholizmu czy palenia tytoniu. Kwestię alkoholizmu przebadano w tym okresie na potrzeby RSK przeprowadzając ankietę wśród uczniów gimnazjalnych Stanisławowa i Lwowa. Jej wyniki opublikował nauczyciel ze Stanisławowa Tadeusz Czapczyński na łamach „Muzeum”³. Okazało się, że do picia alkoholu przyznało się aż 56,6% uczniów klas I–VII, a 32,6% uczniów zadeklarowało, że kontakt z alkoholem miało częsty (od 1–6 razy w tygodniu). Spośród rodzajów alkoholi najbardziej powszechne było picie wina, następnie piwa oraz herbaty z rumem. Ankieta potwierdziła więc istnienie tego negatywnego zjawiska.

Trudność stanowiły też przestarzałe przepisy dyscyplinarne, często podawane bez uzasadnienia, opracowane głównie w formie zakazów. Ich nierespektowanie obwarowane było szeregiem kar, jednak w znaczniej mierze nieegzekwowalnych, co skłaniało do ich nieprzestrzegania⁴. Natomiast ich łamanie budziło niekiedy wśród kolegów uznanie i podziw.

W 1914 roku RSK przesłała do szkół okólnik, w którym wskazywała na gorszące zachowania uczniów w miejscach publicznych:

Młodzież szkolna uczęszcza bezkarnie do restauracji, cukierni i kawiarni, że w miejscach publicznych na ulicy, na publicznych spacerach, w teatrach, salach odczytowych (...) okazuje brak ugrzecznienia i uszanowania wobec kobiet i osób starszych, niekiedy nawet oburzające rozpasanie i zupełny brak dobrego wychowania⁵.

³ T. Czapczyński, *W sprawie statystyki alkoholizmu wśród młodzieży szkolnej*, „Muzeum” 1912, R. 28, t. 2, z. 4, s. 372.

⁴ Cz. Mączyński, *O gminach szkolnych i potrzebie wprowadzenia ich w życie*, „Muzeum” 1911, t. 2, z. 2, s. 98–99.

⁵ M. Stinia, *Państwowe szkolnictwo gimnazjalne w Krakowie w okresie autonomii galicyjskiej*, Kraków 2004, s. 114.

Należy pamiętać, że to sami nauczyciele nierzadko prowokowali problemy wychowawcze, reagując na zachowania uczniów brutalnością, wyzwiskami i poniżaniem ich godności⁶. Dlatego też pomysł przekazania młodzieży części odpowiedzialności za dyscyplinę w szkole było nowością, która wymagała wielu rozważań i namysłu. Konkluzją dla opisanych problemów, było stwierdzenie nauczyciela z Przemyśla, Czesława Mączyńskiego na łamach „Muzeum” w roku 1911, że szkoła ówczesna nie tylko nie kształtowała charakterów uczniów, a nawet pozwalała na ich popsucie, o co zwłaszcza w okresie dojrzewania nie było trudno⁷. Wobec tego amerykański pomysł uznawano za pożyteczny. Dyskusyjnymi kwestiami pozostawały zakres uprawnień gminy, jej stosunek do nauczycieli, do uczniów, czy też do istniejących przy każdym gimnazjum czytelnicy uczniowskich, które także uważano za element samorządności. W prowadzonych dyskusjach przywoływano przykłady gmin działających już na innych ziemiach Cesarstwa Austriackiego, zakres ich działania, czy propozycje dotyczące opracowania stosownych regulaminów. Nauczyciele gimnazjów we wschodniej części Galicji zareagowali na pomysł powołania gmin szkolnych znacznie chłodniej, zwłaszcza, że problemy narodowościowe w tamtejszych szkołach stawały się coraz bardziej widoczne.

Najważniejszym celem tworzenia gmin było kształcenie charakteru uczniów, a zwłaszcza ich samodzielności, obowiązkowości, poczucia odpowiedzialności za własne czyny, poczucia sprawiedliwości oraz koleżeństwa. Posłuszeństwo wynikające z systemu kar starano się zamieniać na tzw. posłuszeństwo dobrowolne, wynikające ze świadomości. Miało to w efekcie przyczynić się do wychowania świadomych obywateli, którzy mogliby korzystać z możliwości konstytucjonalizmu austriackiego. W kwestiach etycznych, które również miały kształtować wśród uczniów gminy szkolne, galicyjscy nauczyciele opierali się na poglądach Friedricha Wilhelma Foerстера (1869–1966). Swoje poglądy i sposób postępowania z uczniami ogłosił w pracach *Jugendlehre* z 1904 i *Schule und Charakter* z 1907 roku. To z jego prac zaczerpnięto pojęcie dobrowolnego posłuszeństwa, na które powoływał się tworzący gminę w gimnazjum przemyskim Cz. Mączyński. Korzystając z koncepcji Foerстера włączano również elementy odnoszące się do osoby

⁶ Ibidem, s. 99–100.

⁷ Cz. Mączyński, op. cit., s. 100.

wychowawcy. To on powinien urzeczywistniać pewien ideał, wzorzec postępowania w życiu, którego wymagał od swoich wychowanków⁸.

Najważniejszym elementem procesu tworzenia gmin szkolnych było przygotowanie odpowiedniego regulaminu działania (tzw. konstytucji) i w tej kwestii dobrym przykładem było zebranie nauczycieli I (cesarsko-królewskiego) Gimnazjum w Stanisławowie 14 marca 1911 roku. Referentem był dr Emil Urich (1885–1942), który uczył języka polskiego i niemieckiego, w zawodzie nauczycielskim był od kwietnia 1907 roku, a mianowanie uzyskał rok później⁹. Jego dalsza kariera nauczycielska zwieńczona została stanowiskami dyrektorskimi w gimnazjach lwowskich. W czasie II wojny światowej działał w tajnym nauczaniu, został zamordowany przez Niemców w 1942 roku¹⁰.

We wstępie do swojego referatu przywołał przykład prof. Juliusa Jaroscha z Wiednia, który w czasopiśmie „Die Weltliche Schule” w roku 1900, przedstawił efekty zorganizowania w swojej klasie gminy szkolnej. Nie mogąc wpłynąć na klasę, która nieustannie występowała przeciwko dyscyplinie szkolnej i nie robiła postępów w nauce, nadał jej „konstytucję”. Wynik był zaskakujący – zachowanie całej klasy poprawiło się, a klasyfikacja z końcem roku szkolnego wypadła znacznie lepiej¹¹. Jednak Urich uważnie i krytycznie przeanalizował projekt Karla Prodingera oraz opracowaną już w warunkach gimnazjum galicyjskiego propozycję Eugeniusza Pillera¹². Zauważył, że Prodingier poruszył również kwestię narodowości. Proponował on w swoim „Verfassungsentwurf”, aby wybór członków rady gminy czy sędziów odbywał się w ten sposób, by każda z trzech tam istniejących narodowości miała swych przedstawicieli. Natomiast Piller w projekcie dla

⁸ Szerzej zob. D. Koźmian, *Chrześcijańska myśl wychowawcza Fryderyka Wilhelma Foerstera i jej recepcja w Polsce*, Szczecin 1996.

⁹ H. Kopia, *Spis nauczycieli szkół średnich oraz polskiego gimnazjum w Cieszynie na podstawie nadesłanych tabel konskrypcyjnych*, Lwów 1909.

¹⁰ D. Ratajczak, *Tajne nauczanie we Lwowie*, „Jarosławski Kwartalnik Armii Krajowej” 2002, R. 11, nr 45, s. 3-5.

¹¹ *Dyrekcja c.k. gimnazjum I. z polskim językiem wykładowym w Stanisławowie*. Центральний державний історичний архів України, м. Львів, ф. 178 Rada Szkolna Krajowa, op. 3, spr. 8: Protokoły posiedzeń konferencji nauczycielskich szkół średnich Galicji za rok 1911, k. 91-92.

¹² Eugeniusz Witold Piller – nauczyciel II. Gimnazjum w Stanisławowie, ur. w 1880 roku w Podhajcach, pracę rozpoczął w 1902 roku, a mianowanie uzyskał w roku 1908.

II (cesarsko-królewskiego) Gimnazjum w Stanisławowie zastąpił narodowości wyznaniem, tworząc trzy odrębne kurie wyznaniowe: uczniów rzymskokatolickich, greckokatolickich i mojżeszowych. Zdaniem Uricha jedno i drugie nie mogło przynieść dobrych efektów. Uważał, że w szkole istnieli „tylko” uczniowie, a narodowość i wyznanie nie powinny mieć znaczenia. Inne myślenie według niego mogło doprowadzić do pogłębienia się podziałów narodowościowych, jak to się stało w sąsiednim gimnazjum. Apelowal równocześnie o jedność grona. Zwracał uwagę, że jeżeli szkoła zdecyduje się na wprowadzenie gmin, to nie mogą być one powodem złośliwych uwag i prób ośmieszenia¹³.

Kolejną dyskusyjną kwestią była sprawa kar. Do tej pory nauczyciel w swych kompetencjach posiadał możliwość upomnienia oraz karceru krótszego lub dłuższego i kary testosowano we wszystkich przypadkach. Ulrich uważał, że karanie karcerem czyniło z nauczycieli dozorców więźniów i nie przynosiło żadnych dobrych wychowawczych skutków. Jako najcięższą karę proponował zerwanie stosunków towarzyskich członków gminy ze skazanym na czas 1–7 dni, przy czym kara miała być opublikowana przez ogłoszenie na czarnej tablicy z podpisami przewodniczącego, sekretarza i kuratora. Jednak najwięcej kontrowersji budziła kwestia sądownictwa uczniowskiego, zwłaszcza wśród nauczycieli starszych wiekiem. Wyraźnie było widoczne ich herbarrowskie nastawienie do ról nauczyciela i ucznia. Oni to podkreślali, że uczeń jest wychowywany poprzez wiedzę zdobywaną na poszczególnych przedmiotach, a jeśli ma czas wolny, to powinien poświęcić go na uczenie się. Przeciwnicy sądownictwa uczniowskiego, wskazywali również na ewentualne pogorszenie stosunków społecznych w klasach, czy też na niezdrową rywalizację między uczniami w „walce” o urzędy samorządowe. Obawiano się także, że taka organizacja wychowania zajmie za dużo czasu nauczycielom oraz uczniom, którzy i tak osiągają już coraz słabsze stopnie na egzaminie dojrzałości¹⁴.

Niektórzy z krytyków podnosili ponadto kwestię, że przekazanie w uczniowskie ręce sądownictwa mogłoby oznaczać, że nauczyciele nie radzą sobie z problemami wychowawczymi. Uważali, że obecnie

¹³ *Dyrekcja c.k. gimnazjum I*, op. cit., k. 91-92.

¹⁴ *Ibidem*, k. 86.

panowało zbyt duże napięcie wśród młodzieży, które było podsycane przez dorosłych (sprawy narodowościowe). Uznawano też, iż uczniowie są jeszcze niedojrzali, i dawanie im autonomii w zakresie sądownictwa byłoby przedwczesne. „Hartowanie woli” przez zwiększenie odpowiedzialności uznawano za nieodpowiednie, zalecając raczej używanie metody „silnej ręki”. Twierdzono, że zbyt wiele rzeczy odciąga uczniów od nauki, pojawiają się wciąż nowe zajęcia na przykład introligatorstwo, sadownictwo, gminy szkolne, a rezultaty egzaminów maturalnych są nadal złe¹⁵. W ferworze dyskusji głoszono, że:

Młodzież pochyla się ku przepaści. Jest narażona na wiele niebezpieczeństw. Jest rozrywana przez wiele nurtujących społeczeństwo prądów i w żaden sposób nie może dojść do wyrobienia w sobie jasnego poglądu na całość. Brakuje jej punktów oparcia. Dlatego cierpi na psychiczne i etyczne rozbitcie. Jednostki są dobre, lecz większość pod względem ideałów etycznych jest tak zmienną, że zwątpić można w przyszłość. Danie młodzieży większej swobody będzie złem. Młodzieży potrzebny jest spokój wewnętrzny, a sądownictwo wprowadzi zamęt i niepokój¹⁶.

Z kolei zwolennicy wprowadzenia gmin szkolnych podkreślali dobre efekty wychowawcze, jakie mogą być udziałem uczniów. Gminy szkolne miały bowiem szanse kształtować samodzielność, odpowiedzialność, przygotowywać do pełnienia różnych ról w środowisku ucznia. Zwracano uwagę, że należy nie tylko uczyć, ale i wychowywać, ponieważ w zakresie wychowania niewiele do tej pory robiono. Znajomość dat i reguł nie były dowodem wykształcenia umysłowego. Istotą powinno być wspierane przez odpowiednie przygotowanie do pełnienia późniejszych ról społecznych. Brak swobody wyboru mógł spowodować, że wola uczniów przekształci się w upór, a niesnaski pomiędzy uczniami czy klasami są i były. Jednak dzięki gminom szkolnym wola większości będzie mogła mieć większy wpływ na malkontentów. A w najbardziej drażliwej kwestii zakładano, że sądownictwo uczniowskie będzie o wiele dotkliwsze niż kara profesora. Działania profesorów, którzy do tej pory swoje decyzje uczniom narzucali nie uczy młodzieży samodzielności¹⁷.

¹⁵ Ibidem, k. 91-92.

¹⁶ Ibidem, k. 87.

¹⁷ *Dyrekcja c.k. gimnazjum I.*, op. cit., k. 86.

Pomimo zróżnicowanych głosów, niektóre gimnazja zdecydowały się na ten eksperyment. Były to wspomniane już I. Gimnazjum z polskim językiem nauczania w Przemyśle, II. Gimnazjum w Stanisławowie, VI. Gimnazjum we Lwowie, czy też Gimnazjum w Wadowicach. W tym ostatnim gmina powstała z inicjatywy nauczyciela Józefa Mazanka. Jak pisał Honorat Czesław Gil uczniowie

dbali o właściwe zachowanie się kolegów, organizowali wzajemną pomoc, łagodzili spory i konflikty. Inicjatywa przyniosła dobre rezultaty, uczyła uczniów samodzielności, kształciła charaktery, wspomagała pracę wychowawczą nauczycieli, zwłaszcza opiekunów klas¹⁸.

Jednak czas, w którym zaczęto wprowadzać gminy szkolne okazał się wyjątkowo trudny. Pogłębiający się kryzys bałkański i świadomość wśród wiedeńskich elit politycznych nadchodzącego konfliktu międzynarodowego spowodował, że już w 1910 roku wprowadzono zarządzenie o nadobowiązkowej nauce strzelania dla uczniów starszych klas (reskrypt MWiO z 16 października 1910 roku). Program nauki opracowany został wspólnie z (cesarsko-królewskim) Ministerstwem Obrony Krajowej i szkolenie było prowadzone przez miejscowe komendy wojskowe¹⁹. Niestety, na obszarach, gdzie występował konflikt polsko-ukraiński powodowało to dalsze jego pogłębienie, widoczne również w szkołach. W 1912 roku władze zdecydowały się nawet na legalizację rosnącego w siłę skautingu, w którym prowadzono liczne ćwiczenia polowe. Nie był to więc dobry czas na eksperymenty wychowawcze. W niektórych szkołach czas istnienia gmin szkolnych był krótki. Jednak w gimnazjum wadowickim, będącym nieco na uboczu frontu, który przeszedł w czasie I wojny światowej przez Galicję dwukrotnie, gmina szkolna przetrwała i swoją działalność kontynuowała już w wolnym kraju. Idea samorządności uczniowskiej w dwudziestoleciu międzywojennym została rozwinięta z dobrym skutkiem.

¹⁸ H.Cz. Gil, *Szkolnictwo w Wadowicach 1918–1939*, „Wadoviana. Przegląd Historyczno-Kulturalny” 2010, nr 13, s. 169.

¹⁹ M. Stinia, op. cit., s. 184-186.

Joanna Sosnowska

ORCID: 0000-0003-2622-0645

DOI: 10.15290/dhmgz.01.2021.14

Opieka i wychowanie w placówkach Robotniczego Towarzystwa Przyjaciół Dzieci w Łodzi w okresie międzywojennym

Childcare and children's education in institutions run by the Robotnicze Towarzystwo Przyjaciół Dzieci in Łódź in the interwar period

STRESZCZENIE: Robotnicze Towarzystwo Przyjaciół Dzieci (RTPD) było organizacją opiekuńczą i edukacyjną, działającą z inicjatywy i pod patronatem Polskiej Partii Socjalistycznej.

W Łodzi w 1923 roku utworzono oddział RTPD. Od początku istnienia tej organizacji w Łodzi jej działacze zaczęli otwierać ośrodki opiekuńczo-wychowawcze dla dzieci i młodzieży. Pierwszym z nich były świetlice środowiskowe dla dzieci w wieku szkolnym i przedszkolnym od 5-6 do 13-14 lat. Podążając za nowymi trendami w pedagogice, zostały one następnie przekształcone w przedszkola dla dzieci w wieku 4-6 lat działające w oparciu o metodę Marii Montessori. Innymi ośrodkami tworzonymi przez Łódzki Oddział RTPD były kluby młodzieżowe oraz ośrodki inicjujące opiekę profilaktyczną i medyczną, takie jak kolonie letnie, świetlice, poradnie gruźlicy. Inicjatywy te skierowane były do dzieci z rodzin łódzkich robotników, przede wszystkim członków PPS w Łodzi.

W artykule przedstawiono główne aspekty związane z rodzajem sprawowanej opieki oraz treścią programów edukacyjnych realizowanych w świetlicach, przedszkolach i klubach młodzieżowych prowadzonych przez Oddział Łódzki RTPD w latach 1923–1939.

SŁOWA KLUCZOWE: rodziny robotnicze; partia socjalistyczna; formy opieki nad dziećmi i młodzieżą; opieka społeczna; opieka zdrowotna; edukacja

ABSTRACT: Robotnicze Towarzystwo Przyjaciół Dzieci (RTPD, Workers' Society of Children's Friends) was an organization which provided care and education and operated at the initiative and under the patronage of the Polish Socialist Party.

In Łódź, an RTPD division was established in 1923. Since the beginnings of that organization in Łódź, its activists started to open care and education centres for children and teenagers. The first of them included community centres for school and pre-school children aged 5-6 to 13-14. Following new trends in pedagogy, they were then transformed into kindergartens for children aged 4-6 operating based on Maria Montessori's method. Other centres opened by the Łódź RTPD Division included youth clubs and centres initiating preventive and medical care, such as summer camps, summer play centres, or tuberculosis clinics. Those initiatives were meant for children from workers' families from Łódź, most of all members of the Polish Socialist Party in Łódź.

This paper presents the main aspects related with the type of care provided and the contents of educational programmes followed in community centres, kindergartens, and youth clubs run by the Łódź RTPD Division in 1923-1939.

KEYWORDS: workers' family; socialist parties; forms of care of children and teenagers; social care; health care; education

Wprowadzenie

Po odzyskaniu niepodległości, w roku 1923, na mapie łódzkich organizacji pomocowych sektora społecznego, lecz adresujących swoje działania opiekuńczo-wychowawcze do dzieci rekrutujących się ze środowiska robotniczego, związanego z ruchem socjalistycznym, pojawił się Oddział Łódzki Robotniczego Towarzystwa Przyjaciół Dzieci¹. Przez pierwsze lata (1923-1925/1926) łódzka organizacja funkcjonowała jako Robotniczy Wydział Wychowania Dziecka i Opieki nad Nim. W momencie ukonstytuowania, Oddział w Łodzi był jedną z czterech filii Robotniczego Towarzystwa Przyjaciół Dzieci (RTPD lub Towarzystwo)

¹ Ustalenia badawcze zawarte w artykule są podstawą przygotowanej przeze mnie publikacji *Opieka nad dzieckiem w Polsce międzywojennej. Robotnicze Towarzystwo Przyjaciół Dzieci – Oddział Łódzki (1923-1939)*, Łódź 2020.

z siedzibą w Warszawie, zawiązanego w roku 1919, jako Robotniczy Wydział Wychowania Dziecka i Opieki nad Nim (RWWDiOnN), i funkcjonującego przy Centralnym Komitecie Wykonawczym (CKW) Polskiej Partii Socjalistycznej². W roku 1926 organizacja centralna i jej jednostki terenowe, wskutek zmian programowo-strukturalnych, zyskały nowy statut i nową postać i od tego wydarzenia kontynuowały swoją działalność jako filie/oddziały Robotniczego Towarzystwa Przyjaciół Dzieci (RTPD)³.

Oddział Łódzki Robotniczego Wydziału Wychowania Dziecka i Opieki nad Nim utworzono pod patronatem łódzkich struktur PPS – Okręgowego Komitetu Robotniczego w Łodzi (ŁOKR)⁴. Jego inicjatorami i założycielami byli aktywni działacze PPS, reprezentanci ław poselskich, senatorskich i samorządowych: Tomasz Arciszewski (1877–1955) piastujący funkcję przewodniczącego Towarzystwa, doktor Stefan Kopciński (1878–1934), Dorota Kluszyńska (1876–1952) oraz Eugeniusz Ajnenkiel (1900–1981). Znaczącą rolę odegrały kobiety-socjalistki zrzeszone w łódzkim Okręgowym Wydziale Kobiet, współpracującym z Centralnym Wydziałem Kobiety PPS.

Postulaty dotyczące szeroko rozumianej opieki nad najmłodszymi, zwłaszcza nad dziećmi proletariatu, Polska Partia Socjalistyczna wysunęła po kongresie zjednoczeniowym w 1919 roku⁵, a więc u progu

² *Spoleczne wychowanie dziecka robotniczego w Polsce 1919–1928*, Warszawa 1929, s. 9.

³ Statut Robotniczego Towarzystwa Przyjaciół Dzieci, Drukarnia pisma „Robotnik”, Warszawa 1929, s. 1. W 1940 roku hitlerowskie władze okupacyjne rozwiązały RTPD. W 1949 roku doszło do zjednoczenia RTPD z Chłopskim Towarzystwem Przyjaciół Dzieci (ChTPD), które zaczęło swą działalność w 1946 roku. Od momentu zjednoczenia obu organizacji, Towarzystwo przybrało współczesną nazwę: Towarzystwo Przyjaciół Dzieci (TPD). Organizacja działa do dziś. W 2019 roku świętowano 100-lecie istnienia.

⁴ M. Nartonowicz-Kot, *Polski ruch socjalistyczny w Łodzi w latach 1927–1939*, Łódź 2001, s. 591.

⁵ Polska Partia Socjalistyczna – funkcjonujące w latach 1892–1948 ugrupowanie polityczne o charakterze socjalistycznym, odwołujące się do haseł niepodległościowych, demokratycznych i socjalnych. Utworzone w listopadzie 1892 roku, w środowiskach polskiej emigracji jako Związek Zagraniczny Socjalistów Polskich. Po wybuchu I wojny światowej PPS włączyła się w działania obozu aktywistycznego, a u jej schyłku była silnie zaangażowana w powołanie pierwszych rządów polskich (w tym Tymczasowego Rządu Ludowego Republiki Polskiej pod kierownictwem Ignacego Daszyńskiego, a następnie powołanego przez

działalności politycznej w nowych, powojennych realiach. Nad sytuacją dziecka pochyłono się podczas zjazdu kulturalno-oświatowego partii, w Krakowie w listopadzie 1919 roku, po tym jak wysłuchano Stefanii Sempołowskiej (1869–1944), krytykującej ówczesny system wsparcia najmłodszych, domagającej się radykalnych posunięć państwa w zabezpieczeniu losu dzieci i społecznego programu pomocy⁶. Zgadzano się, że działalność opiekuńcza nie może być polem aktywności organizacji filantropijnych, ale winna być wobec dziecka służbą społeczną – rodziców i całego społeczeństwa.

Działalność opiekuńczo-wychowawcza, którą organizowali przedstawiciele centrali RTPD i oddziałów terenowych miała na celu przede wszystkim otoczenie wsparciem dzieci rekrutujących się ze środowisk proletariackich. Motywowano ją z jednej strony, trudnymi warunkami życia najmłodszych i ich rodzin, z drugiej – brakiem świeckich placówek opiekuńczo-wychowawczych i edukacyjnych. W posiadaniu własnych ognisk, klubów, świetlic, przedszkoli i szkół widziano również możliwość oddziaływania wychowawczego na młodzież i dzieci zgodnie z linią i wytycznymi partii.

Problem opieki nad dzieckiem, zwłaszcza w warunkach łódzkich, gdzie po pierwsze, następowała znaczna aktywizacja zawodowa kobiet,

Naczelnego Dowódcę WP J. Piłsudskiego rządu Jędrzeja Moraczewskiego). W kwietniu 1919 roku doszło do zjednoczenia partii socjalistycznych z trzech byłych zaborów: Polskiej Partii Socjalistycznej zaboru rosyjskiego oraz pruskiego i Polskiej Partii Socjalno-Demokratycznej Galicji i Śląska Cieszyńskiego. W okresie międzywojennym PPS funkcjonowała jako ugrupowanie o charakterze masowym, koncentrując się na poprawie losu środowisk pracowniczych (szczególnie robotników). W 1926 roku partia poparła zamach stanu dokonany przez J. Piłsudskiego, jednakże w konfrontacji z autorytarnym modelem rządów realizowanym przez obóz piłsudczykowski, już w 1927 roku przeszła do opozycji. W 1929 roku weszła w skład szerokiej koalicji stronnictw opozycyjnych – Centrolewu. W trakcie wyborów parlamentarnych 1930 roku partia poddana została represjom ze strony aparatu administracyjnego; działacze PPS stanowili też największą grupę osadzonych w twierdzy wojskowej w Brześciu nad Bugiem. Do wybuchu II wojny światowej PPS pozostawała w opozycji do obozu rządzącego, bojkotując wybory parlamentarne w latach 1935 i 1938. Polska Partia Socjalistyczna, [w:] <https://eptw.edu.pl/pl/slownik-pojec/88-polska-partia-socjalistyczna> [dostęp: 24.10.2020].

⁶ S. Sempołowska, *Wnioski w sprawie „Opieki nad dzieckiem”*, „Robotnik” 1919, nr 166, s. 2; *Pierwszy Zjazd w Krakowie*, „Robotnik” 1919, nr 361, s. 5; *Uchwały Zjazdu Kulturalno-Oświatowego P.P.S.*, „Robotnik” 1919, nr 362, s. 5.

po drugie – wskutek bezrobocia, w najtrudniejszym położeniu znajdowały się rodziny zatrudnione w branży przemysłowej, nabierał pierwszorzędного znaczenia, toteż działacze łódzcy pozytywnie zareagowali na propozycję powołania filii Towarzystwa w Łodzi, wysuniętą przez Zarząd Główny organizacji.

W latach 1923–1939 podstawową formą aktywności Oddziału RTPD w Łodzi, poza sferą organizacyjną i związaną z działalnością propagandowo-polityczną, stała się działalność opiekuńczo-wychowawcza i profilaktyczno-lecznicza o charakterze instytucjonalnym. W ciągu niespełna dwóch dekad Zarząd i członkowie Oddziału Łódzkiego (OŁ), współpracując z wybitnymi łódzianami: samorządowcami, lekarzami, pedagogami, nauczycielami i społecznikami, powołali do życia kilka ognisk, przedszkoli i świetlic, zainicjowali wypoczynek letni w postaci kolonii i półkolonii, zorganizowali świetnie funkcjonującą przychodnię przeciwgruźliczą. Jak nadmieniono, inicjatywy opiekuńcze kierowano do dzieci ze środowisk proletariackich związanych ideowo, a poprzez członkostwo rodziców, również organizacyjnie z Polską Partią Socjalistyczną.

Działalność Oddziału Towarzystwa w Łodzi w okresie międzywojennym należy rozpatrywać, co najmniej z perspektywy trzech płaszczyzn: sfery organizacyjnej, opiekuńczej (socjalnej, wychowawczej i profilaktyczno-lekarskiej) oraz polityczno-propagandowej, przy czym, opieka socjalna, wychowawcza i zdrowotna – realizowana na terenie konkretnych placówek – w większym stopniu wynikała z zadań i obowiązków personelu zatrudnionego w tych miejscach. Niemniej, zarówno Zarząd, jak i poszczególni członkowie OŁ troszczyli się o wyposażenie podopiecznych w odzież, obuwie, żywność, lekarstwa, uczestniczyli w różnych formach rekreacji dla dzieci i rodziców odbywających się w ogniskach, przedszkolach czy świetlicach, na przykład w uroczystościach, wycieczkach poza miasto, zabawach w plenerze i innych podobnych aktywnościach. Oddział Łódzki realizował strategię opiekuńczo-wychowawczą nakreśloną przez władze centralne RTPD, ale wypracował też własną, lokalną, koncepcję pomocy najmłodszym. Wśród przenikających się kierunków wsparcia dzieci przez Oddział Łódzki RTPD w latach 1923–1939 można wyodrębnić kilka najistotniejszych, realizowanych w formach instytucjonalnych i poza-instytucjonalnych:

- opieka, wychowanie i elementy edukacji w ogniskach, przedszkolach i świetlicach,

- profilaktyka zdrowotna i higiena na koloniach letnich i półkoloniach,
- lecznictwo w przychodniach przeciwgruźliczych.

W artykule ukazano trzy formy organizacyjne placówek opieki i wychowania RTPD w Łodzi w latach międzywojennych: ogniska, przedszkola i świetlice. Podstawą rekonstrukcji ich działalności był przede wszystkim materiał źródłowy: archiwalny, czasopiśmienniczy i opracowania.

Placówki Oddziału Łódzkiego RTPD i ich funkcja opiekuńczo-wychowawcza

Ogniska

Celem ognisk prowadzonych przez RTPD było wspomaganie dzieci z rodzin robotniczych – zwłaszcza ze środowisk uboższych materialnie i społecznie – w odrabianiu lekcji, a także zapewnienie im opieki poza zajęciami szkolnymi. Przede wszystkim jednak – jak chcieli organizatorzy – „wywieranie na nie wpływu w kierunku ich uspołecznienia”⁷. Nie ulega wątpliwości, że wykorzystując treści i formy wychowania placówki te stanowiły również pierwszą próbę masowego i dość stałego oddziaływania ideowo-wychowawczego w stosunku do wychowanków oraz wobec ich rodziców czy opiekunów.

Potrzeba zorganizowania ognisk podyktowana była ciężkimi warunkami egzystencji rodzin robotniczych, ale poszukiwano również nowych rozwiązań w opiece nad najmłodszymi, zwłaszcza tych, których formuła odróżniałaby je od placówek noszących znamiona opieki filantropijnej. Jednak to głównie fatalna sytuacja mieszkaniowa (niewielkie i przeludnione izby, w których brakowało dzieciom miejsca na wykonanie pracy domowej bądź niewielka troska zapracowanych rodziców o potomstwo) oraz warunki materialne ówczesnej szkoły (nieodpowiednie, małe i przepełnione izby szkolne, szkoły pracujące nawet na trzy zmiany i w związku z tym niedostępne dla uczniów poza skończeniem zajęć) decydowały o powodzeniu

⁷ *Spółeczne wychowanie...*, s. 43.

ognisk⁸. Placówki miały pełnić też funkcję kompensacyjną, bowiem właśnie w trudnych warunkach domowych uczniów, organizatorzy i działacze Towarzystwa upatrywali różnice w osiągnięciach szkolnych dzieci proletariatu i dzieci rodzin o lepszym statusie społeczno-materialnym. Tłumaczono, że

Rodzice, zajęci pracą zarobkową i wieczną troską o byt, z rozpaczą patrzą na to marnowanie się ich dzieci, które wobec tych warunków z konieczności opuszczają się w naukach i ulegają najgorszym wpływom wielkomiejskiej ulicy. Ileż to przykładów możnaby znaleźć, że najzdolniejsze nieraz dzieci z robotniczych rodzin, nie mogą dorównać w nauce dzieciom, których zdolności są zupełnie przeciętne, ale które zato mają lepsze warunki domowe⁹.

Ogniska dla dzieci w wieku szkolnym i przedszkolnym były pionierskimi placówkami RTPD zainicjowanymi właśnie przez Oddział Łódzki. W ciągu zaledwie dwóch lat (1923–1924) powołano do życia 9 takich punktów, skupiających codziennie blisko 500 dzieci w wieku od 4 do 14 lat. Pierwsze dwa ogniska pojawiły się w mieście wraz z inauguracją Oddziału Łódzkiego Towarzystwa, z początkiem maja 1923 roku¹⁰. W końcu tegoż roku OŁ posiadał już 5 ognisk w kilku lokalizacjach (przy ulicach: Wólczańskiej 196, Aleksandrowskiej 39, Suwalskiej 1, Nowo-Targowej 31 i Piotrkowskiej 53)¹¹. W następnym roku [1924] liczba ognisk powiększyła się o 4 punkty usytuowane przy ulicach: Piotrkowskiej 83, Rzgowskiej 143, Rokicińskiej 54 i Juliusza 28, i była to największa liczba lokali ognisk ŁO Towarzystwa w okresie międzywojennym¹². Ogniska ulokowano na terenie dzielnic Łódzkiego

⁸ M. Kuzańska-Obrączkowska, *Koncepcje wychowawcze Robotniczego Towarzystwa Przyjaciół Dzieci 1919–1939. Analiza założeń i funkcjonowania placówek*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1966, s. 56.

⁹ *Spoleczne wychowanie...*

¹⁰ Archiwum Państwowe w Łodzi (APŁ), Akta miasta Łodzi (AmŁ), Wydział Opieki Społecznej (WOS), sygn. 18470: Ogniska dziecięce [RTPD] 1923, k. 4. Pismo Wydziału Opieki Społecznej do Wydziału Oświaty i Kultury z dn. 30 IV 1923.

¹¹ APŁ, AmŁ, Wydział Oświaty i Kultury (WOiK), sygn. 16804: Ochrona społeczna subsydiowana przez Zarząd Miejski w Łodzi 1922–1925, k. 433. Pismo D. Kłuszyńskiej do Wydziału Szkolnictwa WOiK z dn. 21 VIII 1923, k. 330. Pismo D. Kłuszyńskiej do WOiK z 11 I 1924.

¹² APŁ, AmŁ, WOS, sygn. 18470: Ogniska dziecięce..., k. 23. Pismo WOS do WOiK z dn. 25 IV 23; sygn. 18242: Sprawy ogólne. Subsydia przydziały żywności dla ochron 1924–1925, k. 5–7. Wykaz ochron i personelu.

Okręgowego Komitetu Robotniczego PPS, w siedzibach poszczególnych jednostek partyjnych.

W początkach 1924 roku zmieniono strukturę organizacyjną tych placówek. Z uwagi na objęcie opieką dzieci młodszych, które również zaczęły uczęszczać na zajęcia do ognisk, przyjęto nazwę: „ogniska-ochrony”. Przeobrażenia związane z dostosowaniem pomieszczeń do pracy wśród dzieci przedszkolnych, nie tylko w Oddziale Łódzkim, uzasadniano następująco:

Do ognisk uczęszczały dzieci głównie w wieku szkolnym. Często jednak przychodziły ze starszym rodzeństwem również i dzieci młodsze, w wieku przedszkolnym. Początkowo bawiły się «na boku». Wkrótce, więc wyłączo-
no z ognisk grupy dzieci młodszych i wprowadzono dla nich zajęcia typu
przedszkolnego. Tak wyłaniały się z ognisk pierwsze przedszkola RTPD¹³.

Dzieci młodsze uczestniczyły w zajęciach odbywających się w godzinach rannych, starsze – po południu. Zatrudniano 7 wychowawczyń¹⁴, co oznaczało, że jedna osoba pracowała w jednym punkcie z dziećmi, zarówno młodszymi, jak i starszymi, a więc prowadziła „ognisko”, jak i „ochronkę”.

W toku prac badawczych nie odnaleziono precyzyjnych danych wskazujących, że w ogniskach-przedszkolach wszystkie nauczycielki były związane organizacyjnie z ruchem socjalistycznym, bo to, że akceptowały jego idee, raczej nie ulega wątpliwości. Na pewno członkinią łódzkiej PPS, związaną z ruchem nauczycielskim (Związkiem Nauczycielstwa Polskiego) była Zofia Machalska. W lutym 1934 roku, kiedy w Łodzi zainaugurowano Sekcję Oddziałową Wychowawczyń Przedszkoli ZNP miasta Łodzi, Z. Machalska i Eugenia Kretowa, zatrudnione wówczas w przedszkolach OŁ RTPD, zostały członkiniami Zarządu tej Sekcji¹⁵.

Liczba dzieci uczęszczających do ognisk w pierwszych miesiącach ich działalności jest dość trudna do odtworzenia. W materiale źródłowym znajdujemy zaledwie kilka wzmianek na ten temat, których nie

¹³ M. Kuzańska-Obrączkowska, *Koncepcje wychowawcze...*, s. 59-60; E. Ajnenkiel, *Kartka z dawnych lat. Jak powstało RTPD w Łodzi przed 25 laty*, „Biuletyn RTPD” 1948, nr 2, s. 20-21.

¹⁴ Były to: Zofia Machalska, Kazimiera Skrzybecka, Aleksandra Świebodowa, Alfreda Hess, Eugenia Kretowa (Kretcza), Maria Sarnecka, Irena Majkowska.

¹⁵ *Powstanie Sekcji Oddziałowej w m. Łodzi*, „Przedszkole” 1933/34, nr 6, s. 123-124.

można zweryfikować. W sierpniu 1923 roku do ognisk uczęszczało około 140 dziewcząt i chłopców¹⁶. W listopadzie, we wszystkich punktach przebywało 174 dzieci, a przeciętnie w każdym z nich około 30–40 dzieci szkolnych i przedszkolnych, w wieku od 5–6 do 13–14 lat (wśród nich na ogół licznie przeważali chłopcy)¹⁷. Podczas kwalifikacji dziewcząt i chłopców do placówek zwracano uwagę na status rodzinny, pierwszeństwo miały dzieci rodziców pracujących, czyli pozbawione w ciągu dnia opieki rodzicielskiej.

Zajęcia w ogniskach trwały około trzech godzin dziennie w dwóch turach: w ogniskach pracujących do południa zajęcia odbywały się w godzinach 9.00–12.00. Następnie była dwugodzinna przerwa (pora obiadowa), od 14.00 do 17.00 dzieci miały podobny plan zajęć. Oprócz nauki dzieci miały możliwość uczestnictwa w grach i zabawach ruchowych, imprezach okolicznościowych oraz wycieczkach, w których uczestniczyli również rodzice.

Jak można wnioskować, początkowo praca opiekuńczo-wychowawcza ognisk (1923–1924) nie była zorganizowana w sposób jednolity dla wszystkich punktów. W tym aspekcie, władze organizacji pozostawiły poszczególnym wychowawczyniom dość duży margines swobody. Jeszcze w sierpniu 1923 roku zanotowano: „Zasadniczo nie określa się ścisłych ram dla każdej poszczególnej grupy. Wychowawczynie ma pozostawianą swobodę segregowania [doboru] dzieci stosownie do ich poziomu umysłowego i uzdolnienia”¹⁸, z kolei wychowawczynie odnotowały, że dzieci w wieku 6–9 lat „zajęte są pogadankami, zabawami, wierszykami, uczestniczą w marszach i śpiewach”, starsi, w wieku od 9 do 14 lat, czyli „działwa szkolna” zajęta była takimi czynnościami, jak: „roboty ręczne, haft, marsze, rysunki, czytanie książek”¹⁹. W notatce do WOiK sporządzonej pod koniec grudnia tamtego roku K. Skrzybecka o pracy pedagogicznej personelu napisała: „My jako wychowawczynie staramy się, aby dzieci przez nas wychowywane robiły postępy w naukach, poprawnie mówiły

¹⁶ APŁ, AmŁ, WOiK, sygn. 16804: Ochrona społeczna..., k. 434. Wykaz dzieci zgłoszonych [stan na 21 VIII 1923].

¹⁷ Ibidem, k. 313 Pismo WOiK do Zarządów Ochron z dn. 13 XII 1923.

¹⁸ Ibidem, k. 433 Pismo D. Kłuszyńskiej do Wydziału Szkolnictwa WOiK z dn. 21 VIII 1923; *Robotniczy wydział wychowania dziecka*, „Łódzianin” 1924, nr 25, s. 4.

¹⁹ APŁ, AmŁ, WOiK, sygn. 16804: Ochrona społeczna..., k. 434. Wykaz dzieci zgłoszonych...

i wzorowo się zachowywały pod każdym względem, czyli wpajamy w nie iskierkę dobrego wychowania”²⁰.

Jak wspomniano, pracę opiekuńczo-wychowawczą na terenie łódzkich ognisk przeorganizowano i ujednociono w 1924 roku, dostosowując ją do wieku dzieci i doposażając pomieszczenia w pomoce dydaktyczne oraz zintensyfikowano po roku 1928, kiedy dokonano ostatecznego podziału placówek na ogniska i ochronki. Cel pracy ognisk nie uległ zmianie, w dalszym ciągu otaczano opieką dzieci z rodzin robotniczych, w których panowały trudne warunki egzystencji, przede wszystkim fatalna sytuacja mieszkaniowa, brak możliwości wsparcia dzieci w nauce przez rodziców czy opiekunów, a następnie – do takich, gdzie dotkliwie doświadczano skutków zapaści gospodarczej wywołanej światowym i wewnętrznym kryzysem gospodarczym w latach trzydziestych XX wieku. Przede wszystkim nauczycielki lub wychowawczynie pomagały w nauce tym uczniom, którzy nie byli w stanie poradzić sobie samodzielnie.

Nie są to oczywiście korepetycje – pisano w odniesieniu do działalności opiekuńczo-wychowawczej wszystkich ognisk RTPD – niemożliwe z tak dużą gromadą dzieci z różnych klas. Pomoc dawana dzieciom w ogniskach polega raczej na wyjaśnianiu pewnych kwestyj, których dzieci w szkole nie rozumiały oraz na dawaniu im wskazówek, jak się mają uczyć. W każdym ognisku jest atlas, słowniczki języków obcych i ortograficzny. Wychowawcy uczą dzieci, jak używać tych pomocy szkolnych. Przez czas, gdy dzieci odrabiają lekcje, wychowawczynie pilnuje, aby była bezwzględna cisza. Do obowiązków wychowawczynie nadto należy sprawdzanie listy obecności, kierowanie zajęciami i zabawami po lekcjach, układanie z dziećmi planu zajęć na cały tydzień, pomaganie dzieciom w organizacji samorządu i czuwanie nad nimi przez dyskretne kierowanie zebraniem dzieci²¹.

Po reorganizacji placówek w 1928 roku, nadal w łódzkich ogniskach zajęcia trwały około trzech godzin dziennie, w dwóch turach: przedpołudniowej i popołudniowej, ale w godzinach od 7.00 do 15.00. Oprócz nauki, dziewczęta i chłopcy mieli możliwość uczestnictwa w grach i zabawach ruchowych, imprezach okolicznościowych (1 Maja, Święto Niepodległości, gwiazdka) oraz w wycieczkach i spacerach. Szczególnie atrakcyjne były systematyczne wyjścia do Miejskiego Kinemat-

²⁰ Ibidem, k. 331-332. Wykaz ognisk...

²¹ *Spoleczne wychowanie...*, s. 45.

grafu [kina] Oświatowego na seanse filmowe²². Zdecydowanie więcej form aktywności, także w zakresie rozwoju ruchowego, uczestnicy zajęć mogli doświadczyć w porze wiosenno-letniej. W zespole dziecięcym ważną rolę odgrywał wspólny śpiew, jednoczący grupę i emocjonalnie wiążący wychowanków ze środowiskiem robotniczym. Oprócz piosenek szkolnych, w repertuarze ogniskowym znajdowały się pieśni polskiego proletariatu, między innymi *Hymn dzieci robotniczych*, *Hymn młodzieży robotniczej* i *Czerwony sztandar*²³. Dużą wagę przywiązywano do organizacji obchodów z okazji święta robotniczego. Eugeniusz Ajnenkiel wspominał, że podopieczni starsi wiekiem brali udział w pochodach pierwszomajowych, maszerując co roku „pod własnym małym sztandarem oraz transparentami”²⁴.

Przedszkola

Przedszkola Oddziału Łódzkiego RTPD wyodrębniono organizacyjnie z istniejących od kilku lat ognisk z początkiem września 1928 roku. Wówczas to, decyzją władz Oddziału utworzono placówki przedszkolne przeznaczone dla dzieci w wieku od 4 do 6 lat²⁵. Znalazły one lokum, a raczej dzieliły pomieszczenia, z ogniskami (następnie świetlicami), a te – jak pamiętamy – znajdowały się w dzielnicach i lokalach należących do OKR łódzkiej PPS.

Przeobrażenia organizacyjne wiązały się z gruntownymi zmianami w obszarze wychowania przedszkolnego w Łodzi, zainicjowanymi przez, zatrudnioną w Wydziale Oświaty i Kultury Zarządu miasta Łodzi (WOiK), inspektorę wychowania przedszkolnego – Janinę Pawłowską (1895–1972), która objęła pedagogicznym i metodycznym nadzorem wszystkie placówki przedszkolne, miejskie i społeczne, dotowane przez łódzki samorząd. W tym gronie znalazły się również przedszkola RTPD.

²² Miejski Kinematograf Oświatowy – placówka kulturalno-oświatowa powołana przez władze miasta Łodzi w 1922 roku. Jej zadaniem było propagowanie wśród dzieci i młodzieży szkolnej oświaty i kultury, za pomocą odpowiednio dobranych filmów. *Kinematograf Oświatowy*, „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi” 1923, nr 15, s. 68.

²³ *Společne wychowanie...*, s. 46.

²⁴ E. Ajnenkiel, *Kartka z dawnych lat...*

²⁵ *Společne wychowanie...*, s. 55.

Nowa organizacja przedszkoli OŁ RTPD polegała nie tylko na urządzeniu nowej przestrzeni instytucjonalnej i wyposażeniu jej w sprzęt i pomoce dydaktyczne dostosowane do tego etapu rozwoju dziecka, ale wiązała się również z przyjęciem nowatorskich zasad i metod wychowania. Popularne hasła Nowego Wychowania obecne w teorii pedagogicznej od początku XX wieku popularyzowano w międzywojennej Polsce, przenosząc idee, za pomocą rozwiązań programowo-metodycznych, do praktyki szkolnej i oświatowo-wychowawczej. Na łamach wielu ówczesnych periodyków skierowanych do pedagogów, nauczycieli, wychowawców, działaczy oświatowych, instruktorów przeciwstawiano się obecnym wtedy w placówkach szkolnych i przedszkolnych tradycyjnym metodom opartym na przymusie i dyscyplinie. Proponowano pozostawienie dzieciom większej swobody, zwrócenie uwagi na zainteresowania wychowanków i pomoc w ich rozwijaniu²⁶. Niemalży wkład w propagowanie „nowej szkoły” miało środowisko społeczno-oświatowe związane ideowo, a czasami organizacyjnie, z ugrupowaniami socjalistycznymi, w tym z PPS. W orbicie nowatorskiego podejścia do szeroko ujętej edukacji, wychowania i opieki – w tym zdefiniowanie nowej roli nauczyciela/wychowawcy i dziecka/ucznia oraz modyfikacja procesu kształcenia (nauczania–uczenia się) – znalazło się również wychowanie przedszkolne. Wychowawcy przedszkolni chętnie adaptowali osiągnięcia polskich i zagranicznych pedagogów do lokalnych warunków.

Podstawą zmian, jakie dokonały się w przedszkolach OŁ RTPD były systematyczne wizytacje dokonywane przez inspektorę Pawłowską. Pierwsza, na przełomie marca i kwietnia 1928 roku, wykazała, że wychowawczynie pracowały wprawdzie „sumiennie” i miały „dużo dobrej woli, jednak ogólnym ich brakiem jest nieznanomość nowych metod wychowawczych uwzględniających nade wszystko swobodną i twórczą pracę dziecka”²⁷. Przedstawicielka WOIK miała także zastrzeżenia do organizacji i metodyki pracy pedagogicznej, bowiem oddział przed-

²⁶ Ł. Kabzińska, *Dziecko jako przedmiot poszukiwań badawczych w myśli pedagogicznej przełomu XIX/XX wieku*, [w:] K. Jakubiak, W. Jamrożek (red.), *Dziecko w rodzinie i społeczeństwie. Dzieje nowożytnie*, t. 2, Bydgoszcz 2002, s. 21-49.

²⁷ APŁ, AmŁ, WOIK, sygn. 16807: Wychowanie przedszkolne (sprawy ogólne przedszkoli miejskich) 1927–1930, k. 20. Sprawozdanie z inspekcji przedszkoli miejskich oraz społecznych subsydiowanych przez miasto za czas od 22 III do 1 IV 1928 roku.

szkolny traktowano raczej jak klasę szkolną, a metody wychowawcze nosiły „piętno rutyny i schematyczności, nie uwzględniano indywidualnej i samodzielnej pracy dziecka, która w przedszkolu powinna być na pierwszym planie”²⁸. Kolejny przegląd placówek OŁ RTPD wykazał brak kontroli nad frekwencją dzieci, bardzo dużą absencję wychowanków, a poza tym – brak opieki lekarskiej. Sprawą nagłą okazało się zaopatrzenie placówek w podręczne apteczki, podjęcie decyzji o systematycznym nadzorze lekarskim oraz wyposażenie oddziałów przedszkolnych w dzienniki zajęć²⁹.

Zastrzeżenia sformułowane pod adresem przedszkoli Oddziału RTPD w Łodzi pod koniec czerwca 1928 roku stały się niewątpliwie bezpośrednim impulsem do zmian organizacyjno-metodycznych w ich działalności. Najwięcej uwag dotyczyło pomieszczeń i sal zajęć ognisk-przedszkoli.

Ogniska – pisała inspektorka WOiK – muszą ulec gruntownej reorganizacji. Praca wychowawcy z dwiema zmianami dzieci nie ma racji bytu na terenie przedszkola. Czas trwania zajęć należy przedłużyć do 5, 6 godzin, drugą zmianę skasować, gdyż w przeciwnym razie przedszkole nie wypełnia swego zadania. Lokale Ognisk w Komitetach Dzielnicowych [ŁOKR PPS] nie są odpowiednie dla drobnej [młodszej] dziatwy, nagłą sprawą jest zmiana mieszkań [pomieszczeń]³⁰.

Uwagi musiały być uzasadnione, skoro, jak już wspomniano, ogniska-przedszkola przekształcono w placówki *stricte* przedszkolne. W pomieszczeniach przeprowadzono remont, zakupiono sprzęt: małe stoliki i krzeselka, białe umywalnie, tablice z linoleum oraz powiększono liczbę pomocy naukowych. Zdecydowano wówczas o prowadzeniu 6 przedszkoli.

W łódzkich przedszkolach RTPD zatrudniano po jednej wychowawczyni. Z początkiem roku szkolnego 1928/1929 na tym stanowisku pracowało 7 kobiet³¹. Obowiązki związane ze sprzątaniem i ogrzaniem pomieszczeń w porze zimowej pełnił personel pomocniczy, określany

²⁸ Ibidem.

²⁹ Ibidem, k. 22-25. Sprawozdanie z działalności inspektorki wychowania przedszkolnego za czas od 1 IV do 1 VII 1928 roku.

³⁰ Ibidem.

³¹ A. Hess, E. Kretowa, M. Sarnecka, H. Kapuścińska, H. Amanowiczowa, Z. Machalska i K. Skrzypecka.

jako służba (woźne, sprzątaczk). W styczniu 1929 roku funkcję służby pełniło 5 osób. Oprócz placówki przy ul. Rokicińskiej 54, gdzie w roku szkolnym 1928/1929 uruchomiono 2 oddziały, pozostałe były punktami jednooddziałowymi, z liczbą około 23–38 wychowanków. Sprawowały opiekę nad dziećmi w wieku od 4 do 7 lat (przed rozpoczęciem edukacji w szkole). Pracowały od poniedziałku do soboty, w godzinach 8.30/9.00 – 14.00/15.00, bez miesięcy letnich³².

Przedszkola RTPD w Łodzi były odpłatne, w latach 1927–1930 od rodziców pobierano comiesięczną kwotę 2–6 złotych, i była to spora suma, minimalną liczbę dzieci zwalniano wtedy z opłat, głównie wychowanków, których rodzice lub opiekunowie nie pracowali. Dzieci otrzymywały w ciągu dnia jeden bezpłatny posiłek, w postaci drugiego śniadania, złożony ze szklanki mleka, bułki i cukru (słodzono mleko). Wyżywienie jednego dziecka kosztowało około 15–20 groszy i refundował je łódzki samorząd³³.

Dzięki wykazom statystycznym z października 1928 roku można zrekonstruować podstawowe dane podopiecznych: imię i nazwisko, wiek oraz status rodzinny. W spisach podawano zazwyczaj imię ojca dziecka, pomijając imię matki (która niewątpliwie kontaktowała się z przedszkolem zdecydowanie częściej), co świadczyło o mocnej wówczas pozycji ojców w społeczeństwie i ważnej roli w środowisku rodzinnym. Imiona matek i ich zawód figurują wyłącznie w odniesieniu do dzieci-pólsierot. W tamtym czasie – przed kryzysem gospodarczym lat trzydziestych – niemal wszyscy rodzice dzieci uczęszczających do placówek OŁ RTPD posiadali pracę, nieliczni mieli status bezrobotnych. Większą grupę stanowili zatrudnieni w łódzkich fabrykach, robotnicy i robotnice, ale rodzice wychowanków wykonywali i inne zawody, przypisane na przykład sferze usług publicznych. Na przykład w 1928 roku do Przedszkola nr 1, gdzie uczęszczały przede wszystkim dzieci starsze: 6- i 7-letnie, zdecydowana liczba rodziców zatrudnionych jako robotnicy w fabrykach lub zakładach, miała pracę; „tylko

³² APŁ, AmŁ, WOS, sygn. 18214: Sprawozdania z działalności instytucji otwartych i półotwartych korzystających z subsydiów 1929, k. 61-231. Sprawozdania do WOS za 1929 (I-X); sygn. 18479: Akcja dożywiania dzieci 1932–1933, k. 99-104; k. 107-139. Sprawozdania do WOS za 1932–1933 (I 1932; III-I 1933).

³³ APŁ, AmŁ, WOS, sygn. 18214: Sprawozdania z działalności..., k. 29-43. Sprawozdania do Wydziału Opieki...

2 ojców nie pracuje” – napisano w zestawieniu³⁴. Wykaz zawodów rodziców podano w materiałach dotyczących Przedszkola nr 2: ślusarz, tkacz/tkaczka, majster, robotnica³⁵. Do tej placówki uczęszczało najwięcej dzieci 5- i 6-letnich.

Rodzaj i formy zajęć wychowawczo-dydaktycznych w przedszkolach OŁ RTPD zbliżone były do zajęć prowadzonych w placówkach miejskich, a w sprawozdaniach kierowanych do łódzkiego WOiK odnotowywano je następująco: „zajęcia według programu przedszkoli, pogadanki, czytanki, roboty (z włóczki, plasteliny itp.) rysunki, wycinanki, śpiew, gimnastyka”³⁶. Wychowankowie przedszkoli mieli możliwość uczestniczenia w seansach filmowych dostosowanych do możliwości percepcyjnych dzieci w wieku przedszkolnym, organizowanych na terenie wspomnianego kina oświatowego. Wiosną aktywność dzieci przesunięto na place w pobliżu parków lub najbliższej zadrzewionej okolicy, regularne zajęcia w pomieszczeniach przedszkola prowadzono jedynie w czasie deszczu.

W obszar pracy opiekuńczo-wychowawczej przedszkoli wpisywała się „obrzędowość” wyrażająca się cyklem uroczystości i imprez, przypisywanych procesowi wychowania i edukacji, a organizowanych na terenie placówek przez personel pedagogiczny, przy aktywnym współdziałaniu opieki rodzicielskiej, ale też – co należy odnotować – z radością oczekiwanych przez wychowanków. Szczególnie uroczyste obchodzono święta robotnicze, głównie „Dzień 1 Maja”, najczęściej organizowano wówczas spacer do parku, zabawy na świeżym powietrzu, śpiew, tańce i deklamacje utworów literackich. Najmłodszych i ich rodziców zachęciano do wysłuchania specjalnych pogadarek przybliżających znaczenie robotniczego święta. Nie rezygnowano z obchodów świąt związanych z tradycją katolicką. Uroczyste, z prezentami (słodczyce, obuwie) organizowano spotkanie przed Bożym Narodzeniem (choinkę, gwiazdkę). Podobnie, jak w ogniskach i świetlicach, aktywnie włączano podopiecznych w inne obchody: „Dzień Matki”, „Dzień Dziecka”, „Święto

³⁴ APŁ, AmŁ, WOS, sygn. 18231: Subsydia instytucjom otwartym i półotwartym 1927–1928, k. 292 i k. 447. Wykazy dzieci z Ogniska [Przedszkola] nr 1 korzystających z dożywiania.

³⁵ Ibidem, k. 293 i k. 458 Wykazy dzieci z Ogniska [Przedszkola] nr 2 korzystających z dożywiania.

³⁶ APŁ, AmŁ, WOS, sygn. 18214: Sprawozdania z działalności..., k. 33.

Niepodległości”. W maju 1930 roku wychowankowie wszystkich placówek przedszkolnych w mieście brali udział „w defiladzie na samochodach”, a rok później, w czerwcu, przemierzano ulice Łodzi „w korowodzie, na udekorowanych zielenią samochodach”³⁷. Na kształt pracy pedagogicznej w łódzkich przedszkolach RTPD miały wpływ konferencje i kursy metodyczne refundowane przez WOiK, a organizowane przez J. Pawłowską. To ona, mając na uwadze konieczność podniesienia umiejętności zawodowych wychowawczyń oraz ujednolicenia poziomu pracy pedagogicznej w łódzkich przedszkolach, w latach 1928–1930, zorganizowała bezpłatne 140-godzinne kursy dokształcające, w których uczestniczyło około 60 wychowawczyń przedszkoli miejskich i objętych pedagogicznym nadzorem miejskiego samorządu, w tym wychowawczynie przedszkoli RTPD³⁸.

Funkcjonowanie placówek RTPD umożliwiała oddziaływanie na dorosłych. Regularne kontakty kierowniczek i wychowawczyń przedszkoli z rodzicami i ich przedstawicielami skupionymi w gremiach zwanych Opieką Rodzicielską, już pod koniec 1928 roku, zainicjowała J. Pawłowska.

Każde przedszkole – pisano na temat łódzkich placówek RTPD w sprawozdaniu do władz miejskich w roku szkolnym 1929/1930 – ma zorganizowaną opiekę rodzicielską składającą się z 7 osób: przewodniczącego, sekretarza, skarbnika, 2 członków i 2 zastępców. Ogólne zebrania rodzicielskie odbywają się w okresach 6-ciotygodniowych. Na porządku dziennym tych zebrań omawia się sprawy organizacyjne Ognisk [przedszkoli] oraz są wygłaszane referaty treści pedagogiczno-wychowawczej lub inne związane z zagadnieniami i sprawami środowiska domowego dziecka. Zarząd zbiera się 2 razy w miesiącu. W skład Zarządu opieki wchodzi z urzędu wychowawczynie ogniska. Opieka rodzicielska opodatkowała swych członków składką 50 gr lub 1 zł na cele ogniska [przedszkola]. Z zebranych pieniędzy kupuje się pomoce naukowe, odzież dla biednej dziatwy, instrumenty itp.³⁹

³⁷ APŁ, AmŁ, WOiK, sygn. 16809: Wychowanie przedszkolne (sprawy ogólne przedszkoli miejskich) 1930–1932, k. 4 Pismo WOiK do Wydziału Gospodarczego Zarządu m. Łodzi (WG) z dn. 24 V 1930; k. 178. Pismo WOiK do WG [brak daty].

³⁸ APŁ, AmŁ, WOiK, sygn. 16807: Wychowanie przedszkolne..., k. 54. Projekt programu i budżetu kursu dokształcającego dla wychowawczyń przedszkoli; *Prace samorządu łódzkiego na polu oświaty i kultury*, „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi” 1931, nr 35, s. 668.

³⁹ APŁ, AmŁ, WOiK, sygn. 16386: Sprawozdania szkół specjalnych i przedszkoli 1929–1931, k. 14–15. Sprawozdanie przedszkoli RTPD w Łodzi...

Można domniemywać, bo nie znaleziono na ten temat informacji, że oprócz działalności pedagogicznej, przedszkola RTPD w Łodzi prowadziły wśród rodziców aktywność agitacyjną. Wśród dzieci – formacyjną, ale z uwagi na wiek – w mniejszym stopniu. Ten aspekt pracy wychowawczej w zasadzie nie powinien wzbudzać zdziwienia, bowiem, dzieci z ognisk-ochronek, wspólnie z rodzicami lub/i wychowawczyniami brały udział w obchodach świąt robotniczych (na przykład jubileusze partyjne, zjazdy kobiet), lecz prawdopodobnie intensywniejszą pracę w tym zakresie prowadzono na terenie ognisk i świetlic, pracując wśród dzieci starszych wiekiem. Wydaje się, że kierunek rozwoju placówek przedszkolnych w mieście, w tym przedszkoli Oddziału Łódzkiego RTPD wyznaczony przez J. Pawłowską mocniej akcentował ogólnospołeczny rozwój małego dziecka i wdrażanie nowych metod wychowania, aczkolwiek podczas zajęć na pewno nawiązywano do zagadnień „świata robotniczego”. Brakuje danych na temat pracy pedagogicznej (i ideologicznej) przedszkoli w połowie lat 30., ale wiadomo, że w wyniku uchwały podjętej na Walnym Zebraniu RTPD w Warszawie w 1933 roku, zobligowano wszystkie placówki kulturalno-oświatowe i wychowawcze PPS do „łącznej i skoordynowanej” działalności w kierunku „wniesienia do domów robotniczych ideologii socjalistycznej”⁴⁰.

Świetlice

W miarę stabilizowania się sytuacji społecznej i normalizowania pracy szkoły oraz powstawania świetlic szkolnych zdobywających coraz większą popularność w kraju, Zarząd Główny RTPD zaczął ograniczać liczbę ognisk. Ramy programowe nowych placówek zwanych świetlicami, w których wyraźniej zamierzano zaakcentować ideologię wychowawczą, związaną z doktryną socjalistyczną, ustalono w latach 1932–1933 roku na Walnym Zebraniu Członków RTPD w Warszawie. Wanda Pożaryska wygłosiła wtedy referat „Jak realizować socjalistyczne wychowanie w ogniskach i świetlicach”, który, w relacji „Robotnika”, wywołał ożywioną dyskusję wśród obecnych. Delegaci podkreślali konieczność wychowania młodego pokolenia w oparciu

⁴⁰ *Walne Zebranie Robotniczego Tow. Przyjaciół Dzieci, „Robotnik” 1933, nr 420, s. 4.*

o idee socjalistyczne, postulując energiczne działania członków w tym zakresie. Wskazywano, że pożądane jest inicjowanie współpracy placówek kulturalno-oświatowych i wychowawczych PPS ze środowiskiem rodzinnym dzieci i młodzieży⁴¹.

Idąc tym tropem i kontynuując dotychczasową pracę wśród dzieci w wieku szkolnym oraz intensyfikując ją wśród młodzieży, Oddział Łódzki od lat trzydziestych rozpoczął zastępowanie ognisk – świetlicami. Program wychowawczy świetlic OŁ RTPD był podobny w zasadzie do programu ognisk. Z uwagi jednak na nieco starszy wiek uczestników zajęć świetlicowych oprócz zabawy, gimnastyki, śpiewu i pogadanek, mocniej akcentowano w nim wątki ideowe, skupiając się na formacji partyjnej⁴².

W latach 1930–1939 praca pedagogiczna w świetlicach Oddziału Łódzkiego adresowana była w zasadzie do uczestników zajęć spośród dwóch poziomów wiekowych: dzieci w młodszym wieku szkolnym (7-10 lat) oraz starszych (11-14 lat). Dzieci powyżej 14 roku życia oraz młodzież ze środowisk robotniczych bliskich socjalistom, uczestniczyła raczej w zajęciach, warsztatach, spotkaniach, akcjach bądź innych formach wspólnej pracy na terenie świetlic miejskich albo brała udział w szeroko zakrojonych działaniach oświatowo-kulturalnych, sportowych, propagandowych, ideologicznych i organizacyjnych klubów, gromad czy kół młodzieży funkcjonujących w łódzkich strukturach Czerwonego Harcerstwa, Organizacji Młodzieży Towarzystwa Uniwersytetu Robotniczego (OM TUR) czy Wydziału Młodzieży PPS⁴³. Na marginesie, aby zapewnić organizacji stały dopływ młodych i nowych sił łódzkie władze okręgowe PPS wydały okólnik, który obligował członków partii do zapisywania swoich dzieci w wieku 10–16 lat do Czerwonego Harcerstwa, a młodzieży w wieku 16-21 lat do OM TUR⁴⁴. Wspomina o tym również D. Kłuszyńska: „Łódzka organizacja P.P.S. pamięta pierwszą, piękną uroczystość *pasowanie* dzieci ognisk, po skończeniu

⁴¹ Ibidem.

⁴² K.G. [Kazimierz Gallas], *Opieka nad dzieckiem robotniczym. Walne Zebranie R. T. P. Dz.*, „Łódzianin” 1929, nr 13, s. 5.

⁴³ Działalność tych organizacji na terenie Łodzi omawia: M. Nartonowicz-Kot, *Polski ruch socjalistyczny...*, s. 523-559.

⁴⁴ Przeciętny wiek członków OM TUR w Łodzi to 20 lat; młodzież w wieku 15-21 lat stanowiła 76%. Formalnie, po ukończeniu 21 lat członkowie tej organizacji winni byli przechodzić do PPS.

14 roku życia na *Turowców*, tak, żeby w socjalistycznym wychowaniu nie było przerw⁴⁵.

Na podstawie posiadanych materiałów źródłowych, trudno określić rzeczywistą liczbę świetlic prowadzonych przez Oddział Łódzki RTPD. Eugeniusz Ajnenkiel wspomina o 13 świetlicach dla 498 „dzieci starszych”, zorganizowanych „w lokalach partyjnych, związkowych i w niektórych szkołach”, gdzie „młodzież pod fachowym kierownictwem spędzała tam godziny popołudniowe”⁴⁶. Ale podane liczby są raczej mało wiarygodne. Z początkiem lat trzydziestych mogło być ich co najwyżej 6. Przepuszczalnie, dzieci młodsze przychodziły na zajęcia wymiennie z dziećmi starszymi, co powodowało, że jeden punkt świetlicowy postrzegano jak dwie placówki. Identyfikację liczby placówek utrudniało również ich ówczesne nazewnictwo, świetlice wykazywano w dokumentacji źródłowej jako ogniska, i odwrotnie. Z kolei w roku szkolnym 1932/1933 do trzech placówek działających na dwie zmiany (po 3 godziny) uczęszczało około 135 dzieci. Ten sam stan liczbowy świetlic, jak i uczestników zajęć utrzymano również w następnych latach (1937–1938).

Zadaniem świetlic – placówek oświaty pozaszkolnej RTPD było organizowanie odpowiedniej opieki nad dziećmi pozbawionymi prawidłowych form wsparcia w środowisku domowym, rozwijanie indywidualnych zainteresowań i uzdolnień, uspołecznienie uczestników poprzez motywowanie do aktywności zespołowej, zabawy i pracy. Wychowanie, podobnie jak w innych placówkach Towarzystwa, miało charakter świecki oraz koedukacyjny. Nie ulega wątpliwości, że świetlice OŁ RTPD przeznaczone były dla uboższych dzieci proletariatu, a w okresie załamania gospodarczego, podobnie, jak inne placówki Oddziału, stały się miejscem prowadzenia, prócz aktywności oświatowo-wychowawczej i kulturalnej, także pomocy socjalnej. Tutaj podopieczni mogli zjeść posiłek, napić się ciepłej herbaty bądź mleka, uzyskać wsparcie materialne czy w zakresie ochrony zdrowia. W jednym ze sprawozdań OŁ RTPD za rok 1932/1933 czytamy, że uczestnicy zajęć w świetlicach „rekrutują się z chorych lub

⁴⁵ D. Kłuszyńska, *RTPD 1919–1939. Okres pionierski*, [brak wydawcy], Warszawa 1947, s. 6.

⁴⁶ APŁ, Archiwum Eugeniusza Ajnenkiela, sygn. 49: Robotnicze Towarzystwo Przyjaciół Dzieci 1928–1974, k. 60.

zagrożonych na gruźlicę, gdzie otrzymują: mleko, bułki i cukier, opiekę lekarską, odzież⁴⁷.

Szczupłość materiału źródłowego nie pozwala na odtworzenie tygodniowego planu zajęć (bez niedziel), ale z dużą dozą prawdopodobieństwa można stwierdzić, iż codzienne zajęcia w świetlicach Łódzkiego Oddziału RTPD mogły przebiegać tak, jak w świetlicach Oddziału Żoliborskiego RTPD bądź w samorządowych placówkach tego typu funkcjonujących na terenie Łodzi⁴⁸. Najczęstszą formą aktywności było odrabianie lekcji, czytanie książek i czasopism („Płomyk”, „Iskry”), gry towarzyskie (pchełki, chińczyk, loteryjki) i umysłowe (warcaby, szachy, domino), pogadanki, zabawy, śpiew, prace plastyczne (wycinanki, rysowanie, malowanie, lepienie z plasteliny), robótki kobiece (szycie, wyszywanie, haftowanie), oprawa książek i pudełkarstwo [introligatorstwo]. Kilka razy w roku, zwłaszcza na okoliczność świąt robotniczych czy kościelnych, wychowankowie świetlic OŁ RTPD pod kierunkiem swych opiekunów przygotowywali inscenizacje. Niektórzy uczestniczyli w takich formach zajęć, jak sekcja chóru czy sekcja artystyczna.

Niewątpliwie, pobyt w świetlicach należących do RTPD, także, a może przede wszystkim, w Łodzi stanowił okazję do systematycznej i masowej formacji ideowej, zarówno podopiecznych, jak i ich rodziców, a popularną formą przekazywania wiedzy i agitacji były pogadanki oraz akademie i uroczystości partyjne, podczas których odgrywano przedstawienia o treści związanej z ruchem robotniczym, deklamowano wiersze, śpiewano *Hymn dzieci robotniczych* lub/i pieśń *Czerwony sztandar*, bądź inne piosenki i pieśni rewolucyjne. Temu celowi służyło też piśmko „Przyjaciel Dzieci”, redagowane, wydawane i kolportowane przez ZG RTPD, jako dodatek do prasowego organu PPS „Robotnik”. To tutaj wychowawcy zatrudnieni w placówkach RTPD mogli znaleźć wskazówki metodyczne, jak i propozycje tematycznych wystąpień scenicznych z udziałem podopiecznych.

Okazją do uczestnictwa podopiecznych świetlic w uroczystych obchodach partyjnych, poza świętem 1 maja, były, jak już wskazano, jubileusze dzielnic komitetów robotniczych PPS w Łodzi. Na przykład

⁴⁷ APŁ, AmŁ, WOS, sygn. 18219: Subwencje dla instytucji opiekuńczych 1935, k. 211. Sprawozdanie z działalności RTPD Oddział w Łodzi za rok 1932/1933.

⁴⁸ M. Kuzańska-Obrączkowska, *Koncepcje wychowawcze...*, s. 129-130; APŁ, AmŁ, WOiK, sygn. 16840: Świetlice 1928–1931, k. 605. Plan zajęć I Miejskiej Świetlicy.

w lutym 1929 roku obchodzono 10-lecie istnienia Dzielnicy „Chojny”, o czym donosił „Łodzianin”, przypominając „osiągnięcia” jej członków na własnym terenie, takie jak: „szeregi młodzieży T.U.R”, Czerwone Harcerstwo czy „malusińskich w przedszkolu”⁴⁹. Z kolei, w maju tegoż roku 25-lecie pracy świętowała Dzielnica „Górna”, tutaj po przemówieniach, „akademję zamknęły popisy chórów i występy sekcji artystycznej TUR-a”⁵⁰.

Konkluzja

Polska Partia Socjalistyczna wiązała ochronę praw dziecka z głębokimi reformami socjalnymi w państwie, ze zmianami społecznymi (w tym z rozdziałem Kościoła od państwa), z postulatami poszanowania godności najmłodszych, ochroną macierzyństwa, z dostępem do bezpłatnej służby zdrowia, z nowym, społecznym wychowaniem i nową, świecką edukacją. Pomimo iż w obrębie własnego programu nie skonstruowała kompleksowego „planu pracy opieki nad dzieckiem robotniczym”, gdyż koncentrowano się na działalności politycznej, to po pierwsze – „kwestią dziecka” zainteresowała poszczególne jednostki organizacji robotniczych na terenie całego kraju oraz zmotywowała działaczy do społecznej pracy na rzecz najmłodszych, po drugie – powołała do życia „własną” organizację pomocy małoletnim – Robotniczy Wydział Wychowania Dziecka i Opieki nad Nim, przekształcony w Robotnicze Towarzystwo Przyjaciół Dzieci – organizację opieki realizującą postulaty ruchu socjalistycznego.

W szkicu zaprezentowano działalność Oddziału Robotniczego Towarzystwa Przyjaciół Dzieci funkcjonującego w Łodzi w latach 1923–1939. Jego zasadnicza aktywność w zakresie opieki nad dziećmi przypadała na trudny dla mieszkańców, pod względem ekonomicznym, okres rozwoju miasta. I chociaż przedstawione przedsięwzięcia mogą świadczyć o dość prężnej pracy społecznej wielu członków i pracowników łódzkiej organizacji, to na pewno osiągnięcia w dziedzinie opieki i wychowania byłyby, przy sprzyjających warunkach gospodarczych,

⁴⁹ *Dziesięciolecie dzielnicy Chojny*, „Łodzianin” 1929, nr 4, s. 2.

⁵⁰ *Akademja w dzielnicy „Górnej”*, „Łodzianin” 1929, nr 20, s. 2-3.

bardziej efektywne. Właśnie, z powodów ekonomicznych Zarząd Oddziału Łódzkiego zmuszony był ograniczyć liczbę prowadzonych placówek opiekuńczo-wychowawczych, co wiązało się z mniejszym oddziaływaniem społecznym. Misją RTPD było wsparcie dzieci z rodzin robotniczych, co w środowisku takim jak Łódź, nie pozostawało bez znaczenia. Miasto, bowiem stanowiło duży ośrodek przemysłu włókienniczego i przeważała w nim ludność robotnicza. Jak wykazano, wśród priorytetowych zadań Oddziału Łódzkiego RTPD znalazły się kwestie związane z wychowaniem, opieką i edukacją dzieci w ogniskach i przedszkolach, działania profilaktyczne i higieniczne podejmowane z dziećmi na koloniach letnich i półkoloniach oraz leczenie gruźlicy w poradniach przeciwgruźliczych. Polem propagowania idei wychowania socjalistycznego, zgodnie z linią partii, były placówki wychowawczo-edukacyjne, czyli ogniska, świetlice i przedszkola.

Zuzanna Sękowska

ORCID: 0000-0001-8131-528X

DOI: 10.15290/dhmgz.01.2021.15

Przywracanie obecności. Wybrane praktyki piśmienne w działalności Zakładu Opiekuńczo-Wychowawczego Nasz Dom w latach 1919–1939¹

Restoring agency. Writing practice in the activities of the Care and Educational Institution “Our House” in 1919–1939

STRESZCZENIE: Tekst dotyczy roli praktyk czytania i pisania w placówce opiekuńczo-wychowawczej Nasz Dom w Warszawie w okresie międzywojennym. Opisuje metodę i podstawowe obszary działań z zakresu czytania i pisania oraz rolę tych inicjatyw w działaniach pedagogicznych. W tekście autorka odwołuje się przede wszystkim do twórczości Maryny Falskiej (kierowniczkii placówki), ze szczególnym uwzględnieniem roli jej tomu *Wspomnienia z maleńkości*. W tle pojawia się działalność Janusza Korczaka, również silnie związanego z instytucją.

SŁOWA KLUCZOWE: pedagogika, Janusz Korczak, Maryna Falska, piśmiennictwo, antropologia piśmiennictwa, placówka opiekuńcza, Nasz Dom, *Wspomnienia z maleńkości*

ABSTRACT: The text concerns the role of literacy practices in the Nasz Dom (Our Home) educational and care institution in Warsaw in the interwar period.

¹ Tekst został opracowany na podstawie rozdziału rozprawy doktorskiej, pod roboczym tytułem *Zakład Opiekuńczo-Wychowawczy Nasz Dom na warszawskich Bielanych w perspektywie historyczno kulturowej (1927–1939)*, powstającej pod kierunkiem dr hab. Marty Rakoczy w Zakładzie Antropologii Słowa w Instytucie Kultury Polskiej Uniwersytetu Warszawskiego.

It describes the method and basic areas of literacy activities and the role of these initiatives in pedagogical activities. In the text, the author refers primarily to the works of Maryna Falska (the head of the institution) with particular reference to the role of her volume entitled *Memories of Littleness*. As a background appears the activity of Janusz Korczak, also strongly associated with the institution.

KEYWORDS: pedagogy, Janusz Korczak, Maryna Falska, literacy, anthropology of literacy, care institution, Our Home, *Nasz Dom*, *Memories of a Littleness*

Wspominanie maleńkości

W niniejszym tekście proponuję spojrzenie na zarys działalności Zakładu Opiekuńczo-Wychowawczego *Nasz Dom*² (prowadzonego przez Marię Rogowską-Falską³ i Janusza Korczaka⁴) ze szczególnym uwzględnieniem roli praktyk piśmiennych w działalności placówki. W *Naszym Domu* od najwcześniejszych lat jego działalności pedagodzy zajmowali się zbieraniem relacji dziecięcych, spisywaniem ich; aktywizowali wychowanków do samodzielnego zapisywania

² *Nasz Dom* – Zakład Opiekuńczo-Wychowawczy założony w 1919 roku w Pruszkowie. Był domem dla sierot po robotnikach i działaczach poległych w I wojnie światowej oraz dla „sierot społecznych”. Odznaczał się postępowością i oryginalnością metod wychowawczych. Twórcami placówki byli Maria Rogowska-Falska i Janusz Korczak. W 1928 roku *Nasz Dom* przeniósł się do nowo wybudowanej siedziby na Bielanach. W latach trzydziestych zakład otworzył się na najbliższe otoczenie i objął swą opieką potrzebujące dzieci z okolicznych osiedli i osad. Działa nieprzerwanie od 100 lat, a jego siedzibą jest historyczny gmach na warszawskich Bielanach.

³ Maria (Maryna) z Rogowskich Falska (1877–1944), pedagog; działaczka oświatowa, społeczna i polityczna, odznaczona Krzyżem Niepodległości (1931); autorka publikacji o praktyce wychowawczej; „Sprawiedliwa wśród Narodów Świata”. Od 1919 kierowniczką zakładu wychowawczego *Nasz Dom* w Pruszkowie (później na warszawskich Bielanach). Dalej w tekście jako: Maryna Falska. Stosuję formę imienia używaną przez wychowanków *Naszego Domu* – „Pani Maryna”. Forma ta jest utrwalona między innymi w historycznej nazwie *Naszego Domu* (używanej do 2019 roku): *Dom Dziecka nr 1 „Nasz Dom” im. Maryny Falskiej w Warszawie*.

⁴ Janusz Korczak/Henryk Goldszmit (1878/79–1942), Żyd-Polak, warszawiak; lekarz, pisarz i publicysta, pedagog, działacz społeczny. Ceniony ekspert w sprawach dzieci, pionier ruchu na rzecz ich praw.

własnych wspomnień; tworzyli obszerne archiwa dziecięcych podań i relacji. Jednym z najważniejszych opracowań dziecięcych opowieści są *Wspomnienia z maleńkości*⁵ z 1924 roku autorstwa Maryny Rogowskiej-Falskiej, ze wstępem Janusza Korczaka. Powstały w Zakładzie Opiekuńczo-Wychowawczym Nasz Dom w Pruszkowie na przełomie stycznia i lutego 1921 roku⁶, wydane zostały w Warszawie nakładem Spółdzielni Księgarskiej „Książka”. Zawartych zostało w nich 10 opowiadań autorstwa 8 dzieci w wieku od 8 do 13 lat. „Wspomnienia» dyktowały [wyróżnienie moje – Z.S.] dzieci (...) wychowawczynie swej pani Marynie Falskiej⁷. Kwestią, która jest kluczowa dla rozpoznania procesów twórczych i wychowawczych stojących za *Wspomnieniami z maleńkości*, jest moment wykształcenia metody pracy autorki i jej motywacje. Nie wiadomo, dlaczego właściwie Maryna Falska przyjęła taką, a nie inną metodę pozyskiwania opowieści. Nie wiadomo też, kiedy dokładnie w praktyce wychowawczej Falskiej wykrystalizował się ten konkretny sposób prowadzenia zapisków dziecięcych. (Dokumentacja archiwalna Naszego Domu jest niekompletna⁸.) Wiadomo na pewno, że *Wspomnienia z maleńkości* nie były pierwszą próbą dokumentowania narracji dziecięcych, podjętą przez Falską⁹; brak jednak danych, ile takich zapisów sporządziła przed styczniem 1921. Odczytanie *Wspomnień z maleńkości* jako wyniku samodzielnej pracy wychowawczej pozwala dowartościować głos i nowatorski punkt widzenia Falskiej oraz autonomię jej praktyki pedagogicznej jako niepodążającej wyłącznie kierunkiem wytyczonym przez Janusza Korczaka-pisarza¹⁰. Ważnym i spójnym w podejściu Falskiej i Korczaka jest przekonanie o wadze badawczej i historycznej *Wspomnień z maleńkości*. (Obydwoje byli współzałożycielami zakładu, pedagogami na co dzień

⁵ M. Rogowska-Falska., *Wspomnienia z maleńkości dzieci Naszego Domu w Pruszkowie*, Warszawa 1924. Dalej w tekście jako: *Wspomnienia z maleńkości*.

⁶ *Wspomnienia z maleńkości...*, s. 50.

⁷ Ibidem, s. 3.

⁸ Duża część dokumentacji z Naszego Domu z lat 1919–1939 nie zachowała się; uległa zniszczeniu lub zagubieniu w czasie II wojny światowej.

⁹ Falska pisze o tym na kartach *Wspomnień z maleńkości*: „Odczytywałam dyktowane mi przed rokiem opowiadania dzieci ze wsi”, M. Rogowska-Falska, *Wspomnienia z maleńkości...*, s. 47.

¹⁰ Wówczas już uznanego autora *Jak kochać dziecko: dziecko w rodzinie*, Warszawa 1919.

współpracującymi ze sobą, w równym stopniu zaangażowanymi w jego życie wewnętrzne¹¹.) O dokumencie „znaczenia historycznego”¹² czytamy już we wstępie do publikacji. Co bardzo znaczące z podobnym entuzjazmem wyraziła się o odczytywanych publicznie w Warszawie, w 1921 roku¹³ (a więc świeżo po spisaniu) fragmentach zbioru tekstów¹⁴ pedagog, działaczka społeczna Władysława Weychert-Szymanowska¹⁵ wskazując na ich uniwersalną wartość i praktyczną użyteczność.

(...) *Wspomnienia z maleńkości* czytane przez Korczaka w Warszawie w 1921 r., są w druku. Sądzę, że powinni by to wziąć pod uwagę autorzy książek na 3 lub 4 rok nauczania. O ileż sposób pisania dzieci, żywy, malowniczy, pozbawiony zupełnie frazesu z naiwnym a głębokim uczuciem piękniejszy jest np. od morderczo jednostajnego, przyzwoicie wykończonego stylu *Szkółek dla młodzieży*¹⁶.

Rola i waga gestu uruchomienia opowieści dziecięcych ma szansę najpełniej wybrzmieć w ujęciu badającym społeczne i polityczne „uwikłanie” zarówno języka opowiadania dziecięcego, jak i samego aktu opowiadania, poprzez uwzględnienie tego, czym jest akt społeczny i polityczny dopuszczenia dzieci do głosu. Akt ich przemówienia należałoby odebrać jako akt twórczy, dzięki któremu dzieci zaczynają być reprezentowane i widoczne. Poprzez opowieść dzieci tworzy się wręcz i konstytuuje ich społeczna obecność¹⁷. Marynie Falskiej mogło zależeć

¹¹ „Ileż pracy i wysiłku wkładają u nas M. Falska, dr Korczak, by podobne ochrony, choćby jak «Nasz Dom» w Pruszkowie, utrzymać przy życiu! A tu tyle zrozumienia i tyle pomocy znajdują opieka i troska nad dziećmi proletariackimi!”, M. Zdziarski, *Nowa Fabryka*, Lwów 1924, s. 19.

¹² M. Rogowska-Falska, *Wspomnienia z maleńkości...*, s. 3.

¹³ Eadem, *Nasz Dom: zrozumieć, porozumieć się, poznać* t. 1, wybór i oprac. M. Ciesielska, B. Puszkina, Warszawa 2009, s. 320.

¹⁴ Piszą o tym autorki w przypisach do *Wspomnień z maleńkości dzieci Naszego Domu w Pruszkowie*, [w:] *ibidem*, s. 320.

¹⁵ Władysława Weychert Szymanowska (1874–1951), polska pisarka i pedagog oraz mówczyni, działaczka socjalistyczna i działaczka ruchu kobiecego, pracująca na rzecz równouprawnienia.

¹⁶ *Czytanki i wypisy dla szkoły powszechnej i niższych klas gimnazjum*, „Rocznik Pedagogiczny” 1921, s. 230

¹⁷ Za koncepcją Michaiła Bachtina. Zob. *Bezpieczeństwo a wydarzenie*, „Praktyka Teoretyczna” 2011, nr 2-3, s. 59.

na dokonaniu rekonstrukcji wyobrażeń rządzących biografiami dzieci opowiadających w książce, a jednocześnie na przyjrzeniu się jednostkowym i klasowym wymiarom historii dziecięcych: zagadnień wspólnych opowieściom, składającym się na obraz doświadczenia dziecka ze środowiska robotniczego. Falska, co prawda, nie używa pojęcia dziecka robotniczego bezpośrednio we *Wspomnieniach z malenkości*, jednakże w późniejszych tekstach, w których odwołuje się do wspomnień konkretnych wychowanków ze *Wspomnień z malenkości* pisze o „dziecku w sferze proletariackiej”¹⁸. Można zatem przypuszczać, że mógł jej przyświecać cel uchwycenia społecznego doświadczenia dzieci z Zakładu Opiekuńczo-Wychowawczego Nasz Dom w Pruszkowie, czyli 16 dzieci z konkretnego środowiska, miejsca zamieszkania, z rodzin o określonym statusie majątkowym i określonej obyczajowości. Jednocześnie nie starała się stworzyć portretu ogólnopolskiej, czy też nawet ogólnowarszawskiej grupy dzieci robotniczych; unikając tym samym eksplikacji doświadczenia powszechnie rozumianego „dziecka robotniczego” w ogóle.

Pisanie

Nie wiadomo w jaki sposób Falska formułowała temat opowieści, tzn. w jaki sposób zadawała inicjujące całą opowieść pytanie: czy dzieci były przez nią proszone o opowiedzenie o sobie, o rodzinie, dotychczasowym życiu. Wiadomo jednak, że prowadziła zapiski dotyczące zachowania, temperamentu dzieci, gestykulacji, tonu, wyrazu twarzy, postawy; utrzymywania kontaktu z piszącą, zdolności do koncentracji i prowadzenia narracji w określonych warunkach. W świetle tych zapisków wychowawczyni wydaje się dyskretnie obecna, **pisząca „jak automat”**¹⁹ skupiona na obserwacji i oddająca dziecku możliwość opowiedzenia tego, co samo dziecko uzna za zasadne. W opisie sposobu opowiadania jednego z chłopców Falska notuje „rozpytywałam o rodzinę, o życie dawne”²⁰. Impulsem do wydobywania wspomnień było przeczytanie dzieciom z Naszego Domu relacji zebranych „przed

¹⁸ M. Rogowska-Falska, *Do Jana Pięcińskiego [1]*, [w:] Eadem, *Nasz Dom: zrozumieć...*, t. 1, s. 268.

¹⁹ Eadem, *Wspomnienia z malenkości...*, s. 47.

²⁰ Ibidem, s. 50.

rokiem”²¹. Nie da się nie zauważyć, że przedstawione im historie wywołały ogólne poruszenie i podniecenie. „W sypialniach, w uczelni, umywalni, korytarzach – mówiono o przeszłości”²². „Odczytywałam dyktowane mi przed rokiem opowiadania dzieci ze wsi. Słuchały z niezwykłym ożywieniem. Popłynęły wspomnienia. Trzeba było rozłożyć czytanie na 2-3 dni”²³.

Powściągliwość utrzymywana przez Falską podczas procesu spisywania *Wspomnień z maleńkości* miała tworzyć warunki obserwacyjnej neutralności. Nie zachowały się rękopisy Maryny Falskiej składające się na zbiór *Wspomnień z maleńkości*. Ważną wskazówką będzie uwaga (Jarosława Abramowa-Newerlego²⁴) o jej nawykach pisarskich²⁵. Jest to ważne dla zrozumienia formy układu graficznego, sposobu sekwencjonowania tekstu, interpunkcji stosowanej przez nią:

(...) kreskowane zdania, proza rozedrgana myślnikami²⁶, (...) owe pauzy, gdy szukała najodpowiedniejszego wyrazu na zaakcentowanie istoty rzeczy, pauzy, które w tym, co pisała, chociażby w monografii o Naszym Domu²⁷, znajdowały swój odpowiednik w myślnikami²⁸.

Tendencja do zawieszania myśli mogła istotnie zmieniać lub zniekształcać charakter transkrypcji podań ustnych wychowanków Naszego Domu. W zapisie myśli dzieci, sporządzonym przez wychowawczynię, wyraźnie widać tendencję Falskiej do rozdzielania tekstu licznymi separatorami, znakami pisarskimi. Prawdopodobnie przez taki zapis starała się niejako naśladować zmiany tempa i nacechowa-

²¹ Tak datuje je Falska. Zapiski te nie zostały włączone do *Wspomnień z maleńkości* i nie zachowały się.

²² Ibidem, s. 47.

²³ Ibidem.

²⁴ J. Abramow-Newerly, *Fragmety książki Żywe więzanie*. Wyd. Czytelnik 1966, [w:] Z. Kowalska, Z. Bobrowski (red.), *Nasz Dom 1919–1989. Kronika, listy, wspomnienia, fotografie*, Warszawa 1989.

²⁵ Jest to, co prawda, zapis z roku 1966, jednakże stanowi o tyle wiarygodny dokument, iż Abramow-Newerly – pisarz, a przede wszystkim bursista w Naszym Domu w latach trzydziestych – znał dobrze Marynę Falską.

²⁶ Ibidem, s. 14.

²⁷ Chodzi tu o *Zakład Wychowawczy „Nasz Dom”*. Szkic informacyjny autorstwa M. Rogowskiej-Falskiej, Warszawa 1928.

²⁸ Ibidem.

nia emocjonalnego w narracji dziecka opowiadającego – oddać swoistą melodię wypowiedzi.

Okazuje się jednak, że w czasie sporządzania relacji wchodzących w skład *Wspomnień z maleńkości* pisała nie tylko i wyłącznie Maryna Falska. Według informacji podanych przez nią (w apendyksie do *Wspomnień z maleńkości* pt. *Notatka. Sposób spisywania*) niektóre z dzieci podejmowały również samodzielne próby pisania, rozważały możliwość samodzielnego spisania własnych wspomnień, inne zaś tworzyły ilustracje do opowiadań. „[Stefan] – woli niż dyktować – pisać do dziennika. A potem – «Niech pani przepisze, jak zechce»”²⁹, „[Janek] Sam by wolał pisać, albo nie, to także będzie wolno”³⁰.

Oznaczać to może, że metoda przyjęta przez Marynę Falską, polegająca na spisywaniu dziecięcych wspomnień przez osobę dorosłą, zakładała otwartość na własną aktywność piśmienną (lub rysunkową) dzieci. Falska nie zaznacza jednak dokładnie, kiedy. Treść jej odautorskich uwag do *Wspomnień z maleńkości* pozbawiona jest informacji mówiących o tym, czy dzieci były chętne do naśladowania czynności osoby dorosłej – zarówno te już potrafiące pisać, jak i te, które nie opanowały jeszcze warsztatu piśmiennego – tzn. czy pojawiały się w pomieszczeniu z własnym zeszytem lub czy domagały się posiadania własnego kawałka papieru (tzn. czy część z nich postrzegała tę sytuację jako na przykład formę zabawy). Ważne też, że tak subtelne kwestie, zasadzające się na interakcji między opowiadającym a spisującym – kwestie komunikacji niewerbalnej; mimiki, kontaktu wzrokowego – były przez nią niejako „zawieszane” podczas trwania procesu spisywania wspomnień, trudno bowiem jednocześnie pisać i utrzymywać kontakt wzrokowy z dzieckiem. W świetle tego w pełni zrozumiała staje się sytuacja komunikacyjna, w ramach której Falska sama siebie określiła „automatem”. Paradoksalnie może to właśnie brak kontaktu działał na dzieci wzmacniająco i prowadził do opisanych już wcześniej ingerencji w proces spisywania – przejęcia aktywności komunikacyjnej przez dzieci: podjęcia prób krytycznego recenzowania działań Falskiej („jak wolno pani pisze!”³¹), samodzielnego pisania, uzupełniania relacji rysunkami i inne. Dlaczego tak ważne było, by dzieci

²⁹ M. Rogowska-Falska, *Wspomnienia z maleńkości...*, s. 50.

³⁰ Ibidem, s. 48.

³¹ Ibidem.

przekazały swoją opowieść³², by powiedziały o sobie, skąd przyszły i jak wyglądało ich dotychczasowe życie? Aspekt zachowania biografii dziecięcej, utrwalenia ich (dzieci) tożsamości, postrzegania siebie samych, wgląd w szeroko rozumiane „korzenie” i „pochodzenie” jest tu niezmiernie ważny i tak to widziała Falska.

Dziecko w sferze proletariackiej – poczuwa się do współodpowiedzialności – za to, co starsi robią, współpracuje, współżyje w tych warunkach, jakie „naprawdę są”, dzieli troski, cieszy się powodzeniem, godzi się z brakami, bo rozumie wszystko³³.

Pismo i proces pisania w świadomości dzieci³⁴ odgrywać musiały rolę szczególną, a przy tym dość specyficzną – zawierającą pierwiastek tajemnicy. W nieco późniejszych relacjach, w artykule Maryny Falskiej *Z Naszego Domu. Jak nauczyłem się czytać*³⁵ opatrzonym podtytułem (*Wspomnienia*), opublikowanym w czasopiśmie „W słońcu” w 1926 roku, dzieci naszodomskie³⁶ opisują swoje pierwsze próby pisarskie, proces dochodzenia do rozumienia kodu pisma³⁷. O nauce pisania i czytania opowiadają w nim Genek H., Mały Bart³⁸ i Stefan Prz., ale to głównie dwóch pierwszych chłopców opowiada o nauce pisania. Spójnym wątkiem dla opowieści Genka H. i Małego Barta jest to, iż dla dzieci tajemnicze było samo kreślenie dla nich jeszcze niezrozumiałych znaków, gest pisania, oraz zdolność późniejszego odczytania treści. „Pan nas uczył pisać takie kreseczki, a do domu zadał nam pisanie takich haczyków. (...) nauczył z dwóch stron takie haczyki robić, (...) i zadał do domu jedynki i podwójne haczyki pisać”³⁹.

³² Por. J. Kordys, *Kategorie antropologiczne i tożsamość narracyjna. Szkice z pogranicza neurosemiotyki i historii kultury*, Kraków 2006, s. 138.

³³ M. Rogowska-Falska, *Nasz Dom: zrozumieć...*, t. 1, s. 268.

³⁴ W tym przypadku mowa o wrażeniach dzieci z Naszego Domu, ale najprawdopodobniej większość dzieci podobnie postrzega procesy towarzyszące nauce pisania i czytania.

³⁵ „W słońcu” 1926, nr 3-4-5, [w:] *ibidem*, s. 176.

³⁶ Jako że powyższy tekst został opublikowany w roku 1926 (przeprowadzka zakładu Nasz Dom do nowej siedziby na Bielanych odbyła się w roku 1928), należy przyjąć, iż relacje zatytułowane *Wspomnienia* stanowią zapis jeszcze „pruszkowski”.

³⁷ „W słońcu” 1926, nr 3-4-5, [w:] *ibidem*, s. 176.

³⁸ Mały Bart inaczej Henio B. wł. Henryk Bartosiewicz. Zob. przypis nr 48 do M. Rogowska-Falska, *Zakład Wychowawczy „Nasz Dom”. Szkic informacyjny*, [w:] *ibidem*, s. 314.

³⁹ *Ibidem*, s. 176.

W opowieściach obu chłopców samodzielne próby pisania polegają na intuicyjnym lub mechanicznym przerysowywaniu kształtów i znaków. „Jak tylko zobaczyłem zeszyt mojego brata czy co innego napisanego, to zaraz to samo pisałem. Jak było nazwisko, to ja pod tymi literami takie same pisałem. I później zaraz do zeszytu (...)”⁴⁰. Nauka pisania, polegająca na naśladownictwie, przepisywaniu były powtarzaniem więc niezrozumiałej dla dziecka praktyki – właściwej dla świata starszych, dorosłych: -

Przedtem, zanim zacząłem chodzić do szkoły, widziałem jak jedna Pani pisała takie drobne znaki. To ja myślałem, że takie drobne kreski pisać to i ja potrafię. Wziąłem kawałek papieru i zacząłem takie nierówne kreski mazać i pokazałem to mamie⁴¹.

Dzieci opisują trudności z opanowaniem warsztatu, wyćwiczenia ręki. „Teraz o pisaniu. (...) mój brat kupił zeszyt i kazał mi pisać: takie czworokątne litery stawiałem, nie takie jak potrzeba”⁴², „W pierwszym rządku to wychodziły mi takie czworokanciaste zera, w drugim też [nie]dobrze mi wyszły, dopiero w trzecim były już średnie”⁴³,

Zaczęliśmy pisać atramentem. Takie gryzmoły wychodziły, bo atramentem nie umieliśmy pisać, ołówkiem to jeszcze dobrze było, atramentem to zaraz się kleks palcem rozmazał⁴⁴.

W opowieści [H. Gienka] pismo jest ukazane jako indywidualny kod, zrozumiały tylko i wyłącznie dla jego autora:

Ja myślałem, że mój brat nie przeczyta i że każdy człowiek to inaczej pisze, i tylko ten, kto napisał, to swoje zrozumie, ale on przeczytał i zaczął na mnie krzyżeć, dlaczego ja przepisyuję, co on napisał. A ja sobie myślałem: „Jak on może czyje pisanie czytać?”⁴⁵.

40 Ibidem, s. 177.

41 Ibidem, s. 176.

42 Ibidem, s. 177.

43 Ibidem, s. 176.

44 Ibidem, s. 177.

45 Ibidem.

Prawda o dziecku

Dzięki lekturze listów Maryny Falskiej, możliwe jest rozpoznanie jej poglądów na spisane wcześniej (tj. w 1921 roku) historie i zapoznanie się z jej wnioskami.

Gdy dzieci pisały, dyktowały mi wspomnienia swoje, stałym zjawiskiem było, że wszystkie czynności starszych, o których opowiadały, podawane były jako „my”. 7-letni Staś Pyszkowski opowiadając o śmierci matki (miał wtedy 5 lat), podawał: „Poprosiliśmy sąsiada o wóz, my”. – Dziecko w sferze proletariackiej – poczuwa się do współodpowiedzialności – za to, co starsi robią, współpracuje, współżyje w tych warunkach, jakie „naprawdę są”, dzieli troski, cieszy się powodzeniem, godzi się brakami, bo rozumie wszystko⁴⁶.

Warto zwrócić uwagę w jaki sposób we *Wspomnieniach z maleńkości* dzieci wypowiadają się na temat własnego losu klasowego, statusu społecznego. W jaki sposób w ich narracji „pracują” przechwycone matryce narracyjne i wzorce kulturowe. Próbując prześledzić co w opowiadaniach dzieci Naszego Domu uległo eksternalizacji, należałoby wymienić najczęściej powtarzające się zagadnienia, które bywają dla bohaterów *Wspomnień z maleńkości* wspólnym doświadczeniem generacyjnym i środowiskowym – doświadczenia dziecka robotniczego.

W opowiadaniach dzieci bardzo licznie przenikają się płynnie tematy choroby i śmierci. Przekazywane przez dzieci opisy, dotyczące praktyk środowiskowych pochówku (oraz obrzędów towarzyszących pogrzebowi), stanowią cenne źródło informacji na temat sytuacji ekonomicznej rodzin. Doświadczenie biedy, głodu i bezrobocia przewija się właściwie przez większość opowieści dziecięcych, stanowiąc tło dla historii, czy to dramatycznych, czy to zwyczajnych historii z życia dziecięcego. Pisząc o *Wspomnieniach z maleńkości* nie sposób pominąć opowieści o zorganizowanym instytucjonalnie⁴⁷ posyłaniu na wieś dzieci z biednych rodzin miejskich, w czasie I wojny światowej⁴⁸; gdzie „za wyżywienie i opiekę miały pomagać w gospodarstwie (stosownie

⁴⁶ Ibidem, s. 268.

⁴⁷ Ibidem, s. 321.

⁴⁸ Ibidem.

do wieku, czego w praktyce nie respektowano)⁴⁹. W opowieściach o pobycie na wsi wyraźnie odbijają się różnice klasowe. Niejednokrotnie obyczaje mieszkańców wsi budzą zdumienie dzieci, jak i rodziców. Niezależnie od tego, czy bohaterami *Wspomnień z maleńkości* są rodziny robotnicze od dłuższego czasu zamieszkujące miasta, zamieszkujące peryferyjne obszary, czy też dopiero „wychodzące” z gospodarki rolnej, zauważalna jest wyraźna różnica środowiskowa między robotnikami a chłopstwem.

W wielu opowiadaniach ze *Wspomnień z maleńkości* ujawnia się głęboka internalizacja języka dorosłych przez dzieci – wplatają w swoje wypowiedzi zapożyczone ze świata dorosłych idiomu i opinie⁵⁰. W relacjach przekazanych Marynie Falskiej powielają treści bez zaznaczenia, gdzie zostały one zasłyszane lub do kogo słowa pierwotnie należały; aczkolwiek niektóre fragmenty wypowiedzi zostały opatrzone wtrąceniem, że słowa te należały do kogoś innego. Zdarza się, że dzieci osadzają swoje losy w konkretnych ramach czasowych, historycznych, czynią to jednak opierając się na skrawkach relacji, symptomatach⁵¹. Innym razem dzieci korzystają z zasłyszanych opowieści i fraz.

Wspomnienia z maleńkości nie zawierają informacji na temat tego, czy dzieci dyktujące (zarówno wcześniejsze od *Wspomnień z maleńkości* opowiadania, jak i te składające się na zbiór wydany drukiem) wspomnienia wychowawczynie, były świadome, że te mogą być odczytane publicznie. W zapiskach Maryny Falskiej, znajdujących się na końcu zbioru, widnieją tylko dialogi, w których mowa o możliwości zapoznania się przez dzieci-autorów ze swoimi wspomnieniami w przyszłości⁵². Brak również danych, czy dzieci były informowane o zamiarze wydania ich wspomnień w formie publikacji. W dostępnych materiałach brak też informacji, kiedy zrodził się zamiar opublikowania *Wspomnień z maleńkości*, czy towarzyszył Marynie Falskiej

⁴⁹ Ibidem.

⁵⁰ Tak, jak w wypowiedzi Janka. „Bo myślałby każdy: «Jak ja będę umierać z głodu, to i ty przy mnie, już wszyscy razem», do pastwiska by nie dał”. M. Rogowska-Falska, *Wspomnienia z maleńkości*, s. 41.

⁵¹ Na przykład „(...)wtenczas zaczęli podchodzić Niemcy pod Warszawę, niedaleko byli Warszawy” lub „(...) wtenczas zaczęły jeździć aeroplany i zepeliny nad Warszawą”, [w:] ibidem, s. 39.

⁵² Zob. Edmund, [w:] ibidem, s. 50.

od początku jej działań z dziećmi (oraz czy nie pojawiały się rozterki natury etycznej, związane z upowszechnianiem intymnych opowieści dziecięcych).

Z tekstu przebija mocno wyczulenie Falskiej na pojawienie się wspomnień z własnej małości, pewien rodzaj szczególnej ciekawości poświęconej opowieściom z kategorii „wspomnień”⁵³. Najpewniej między innymi dla tego, że była to fraza jako tytuł książeczki bardzo lubiana przez dzieci jak podaje autorka⁵⁴. „Drobna cząstka wspomnień pod tytułem lubianym przez dzieci: «Wspomnienia z małości», wydana została w formie książeczki – w roku 1924”⁵⁵.

Przełgądając drobne skrawki informacji – pojawiające się w różnych pismach publikowanych o Naszym Domu⁵⁶, redagowanych i pisanych w latach dwudziestych XX wieku przede wszystkim przez kierowniczkę zakładu Marynę Falską – należy przyjąć, że równie ważne było nie tylko to, w jaki sposób spisywano, ale również co spisywano. Falska w pewnym sensie „wyławiała” te przekazy, które stanowiły wspomnienia z małości, spośród mnogości różnych tematów i historii podejmowanych przez wychowanków. Trudno ostatecznie osądzić, czy wyczulenie Falskiej na kategorię „wspomnień” wynikało z jakichś szczególnych pobudek natury pedagogicznej, czy też motywowane było ono sentymentalnym stosunkiem do wspomniania „małości” w ogóle. W przywoływanej już publikacji *Zakład Wychowawczy „Nasz Dom”*. Szkic informacyjny Maryna Falska zamieściła wybór najciekawszych podań z tzw. *Kalendarza*. Jako oddzielną kategorię ujęła fragmenty pochodzące *Ze wspomnień*⁵⁷; są to dwie opowieści: [Piotrka] *Jak zabiłem kota w Parysewie* oraz [Józia B.] *Jak statkiem pierwszy raz jechałem (po Wołdze)*. Oba fragmenty *Wyjątki z kalendarza* i *Ze wspomnień* zostały opatrzone na końcu odautorskim komentarzem Falskiej: „(Bezcelowe uleganie pokusie zaznajomienia czytelnika ze skarbami opisów i opowiadań dzieci w ramach tego krótkiego szkicu informacyjnego. Różnorodność tematów, różnorodność

⁵³ Zob. M. Rogowska-Falska, *Nasz Dom: zrozumieć...*, t. 1, s. 74-76.

⁵⁴ Być może, skoro był to tytuł lubiany przez dzieci (jak wskazuje Falska), to i również został on przez dzieci wybrany.

⁵⁵ Ibidem, s. 75.

⁵⁶ Jako artykuły prasowe, książki i sprawozdania.

⁵⁷ Piszą redaktorki tomu pism M. Rogowskiej-Falskiej. Zob. M. Rogowska-Falska, *Nasz Dom: zrozumieć...*, s. 80.

sposobów ujęcia jednych i tych samych tematów, różnobarwność stylu nie da się to odzwierciedlić w kilku podanych, przypadkowo prawie wyrwanych z całości, wyjątkach opowieści, opisów i wspomnień dzieci)⁵⁸. Ponadto Falska zaznacza, że jest to zaledwie fragment, wycinek z obszernego, a przede wszystkim „bogatego”, zbioru⁵⁹. Określenie „bogaty” jest tu, jak sądzę, cenną wskazówką. „Duży ilościowo, bogaty i cenny treścią, ciekawy w swej formie materiał «wspomnień» czeka na wydawcę”⁶⁰. Jak podają w przypisie do tekstu *Zakład Wychowawczy „Nasz Dom”. Szkic informacyjny* redaktorki Marta Ciesielska i Barbara Puszkina⁶¹ istniały plany dalszego ukazywania się drukiem prac dziecięcych. Janusz Korczak pisał wprawdzie: „Mam (...) sto zeszytów prześlicznych prac dzieci z Pruszkowa. Będę drukował, bo inni nie chcą, Gawrony. Jeszcze nie nadszedł czas”⁶², jednakże trudno wskazać, czy wpis ten dotyczył wyłącznie *Wspomnień z maleńkości*, czy też całego zbioru wszelkich prac dziecięcych, powstałego w Naszym Domu w Pruszkowie. *Wspomnienia z maleńkości*, w kształcie z 1924 roku, stanowiły prolog do dalszego zaprezentowania publiczności oryginalnych metod pracy z dziećmi i dorobku zakładu. Planowano z rozmachem. – Na końcu szkicu informacyjnego o Naszym Domu⁶³ Falska pisze: „Niniejszy Szkic traktujemy – jako wstęp do szeregu publikacji materiałów wychowawczych Naszego Domu”⁶⁴. Jak podkreślają redaktorki tomu *Nasz Dom: zrozumieć, porozumieć się, poznać*, trudno dociec co było właściwym powodem porzucenia dalszych planów wydawniczych. Wobec braku materiałów źródłowych trudno orzec, czy zdecydowały o tym wyłącznie względy finansowe, czy przynajmniej nie tylko one o tym przesądziły⁶⁵.

⁵⁸ Ibidem, s. 82.

⁵⁹ Fragmenty relacji dziecięcych opublikowane w książce *Zakład Wychowawczy „Nasz Dom”. Szkic informacyjny*.

⁶⁰ Ibidem, s. 75. Zob. też przypis nr 37 do *Zakład Wychowawczy „Nasz Dom”. Szkic informacyjny*, [w:] M. Rogowska-Falska, *Nasz Dom: zrozumieć...*, t. 1, s. 315.

⁶¹ Zob. przypis nr 37 do *Zakład Wychowawczy „Nasz Dom”. Szkic informacyjny*, s. 315.

⁶² W „Listach i odpowiedziach” nr 6 z 12 XI 1926. Przypis nr 89. Ibidem, s. 320.

⁶³ *Zakład Wychowawczy „Nasz Dom”. Szkic informacyjny*.

⁶⁴ Zob. Przypis 89 do *Zakład Wychowawczy „Nasz Dom”. Szkic informacyjny*, s. 320.

⁶⁵ Zob. ibidem.

W odniesieniu do binarnej opozycji pojęć, zaproponowanej w tytule konferencji „Dziecko w historii – między godnością a zniewoleniem”, „naszodomskie” praktyki wychowawcze czyta się jako te wychylone w stronę wzmocnienia godności – budowania dziecięcej podmiotowości i dowartościowywania jednostkowej wrażliwości wychowanków. Myśl pedagogiczna, spojrzenie Maryny Falskiej na kwestię utrwalania historii wychowanków zmieniała się z biegiem czasu i podlegała ciąglemu krytycznemu namysłowi. Możliwości dojścia do prawdy indywidualnej, uchwycenia historii jednego dziecka jawiły się już w drugiej połowie lat trzydziestych jako utopia. Rosnąca ilość zadań i kompetencji Naszego Domu – a co za tym idzie powiększenie grupy dzieci objętych opieką zakładu⁶⁶ – w odczuciu Falskiej negatywnie wpływały na możliwość dostrzegania jednostkowego obrazu dziecka: „(...) Im większa zbiorowość dzieci, tym mniej się wie o «prawdzie pojedynczego dziecka»”⁶⁷. Założenia badania i obserwacji rozłożonych w czasie częściowo rozbiły się o trudności związane z nowymi warunkami; nie da się jednak odmówić metodzie pracy z piśmiennością, wypracowanej w Naszym Domu, nowatorstwa i unikalności. Ponad wszystko praca z pamięcią i upowszechnianie opowieści dziecięcych miały niezbywalną wartość: walor emancypacyjny. W akcie przekazywania opowieści przez dzieci wyzwolony został potencjał transgresyjny na poziomie przekraczania granic społecznych, dopuszczenia do głosu⁶⁸ dzieci – dotychczas „niedostrzeganego ludu”⁶⁹.

⁶⁶ Dzieci przebywające w internacie i grupy dochodzące z osiedla „Zdobycz Robotnicza” i okolicznych osad.

⁶⁷ List do Janiny Doroszewskiej, [w:] M. Rogowska-Falska, *Nasz Dom: zrozumieć...*, s. 307.

⁶⁸ Na takich samych prawach jak dorośli.

⁶⁹ Jak określił to Korczak we wstępie do *Wspomnień z malenkości*. Zob. M. Rogowska-Falska, *Wspomnienia z malenkości...*, s. 3.

Iwona Czarnecka

ORCID: 0000-0001-8864-3550

DOI: 10.15290/dhmgz.01.2021.16

Sytuacja dziecka anormalnego w Polsce międzywojennej

The situation of an abnormal child in interwar Poland

STRESZCZENIE: W okresie dwudziestolecia międzywojennego władze naszego kraju koncentrowały się przede wszystkim na organizowaniu na nowo struktur państwa, co rzutowało na sytuację szkolnictwa powszechnego, a także szkolnictwa specjalnego. Dyrektorzy, kierownicy, nauczyciele i wychowawcy szkół i zakładów specjalnych musieli radzić sobie z wieloma trudnościami, między innymi finansowymi, organizacyjnymi czy problemami związanymi z wyborem właściwych metod nauczania i wychowania. Niewystarczająca była również liczba placówek przeznaczonych dla dzieci anormalnych. W artykule skoncentrowano się przede wszystkim na analizie artykułów dotyczących spraw szkolnictwa specjalnego w okresie dwudziestolecia międzywojennego drukowanych na łamach takich czasopism jak: „Szkoła Specjalna”, „Kwartalnik Stowarzyszenia Nauczycieli Szkół dla Głuchoniemych i Ociemniałych w Polsce” (później: „Nauczyciel Głuchoniemych i Ociemniałych”, „Nauczyciel Głuchoniemych i Niewidomych”), „Świat Głuchoniemych”, „W Służbie Penitencjarnej”, „Pamiętnik Warszawskiego Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych” oraz „Ku Szczytom”.

Artykuł kończy się wnioskiem, że pomimo licznych trudności i dużej liczby spraw, których w okresie II Rzeczypospolitej nie udało się uregulować, to właśnie w latach 1918-1939 wypracowano rozwiązania, które w szkolnictwie specjalnym były stosowane także później, bowiem ze zdobytych doświadczeń korzystano po zakończeniu II wojny światowej.

SŁOWA KLUCZOWE: dzieci anormalne, szkolnictwo, wychowanie, okres międzywojenny, nauczyciele

ABSTRACT: In the interwar period the authorities of our country focused primarily on reorganizing state structures, which had an impact on the situation of both general education and special education. Directors, managers, teachers, and educators in schools and special institutions had to deal with many difficulties, including financial and organizational problems, as well as those related to the selection of appropriate methods of teaching and upbringing. The number of institutions for abnormal children was also insufficient. The article focuses primarily on the analysis of articles on special education in the interwar period published in magazines such as: „Szkoła Specjalna”, „Kwartalnik Stowarzyszenia Nauczycieli Szkół dla Głuchoniemych i Ociemniałych w Polsce” (later: „Nauczyciel Głuchoniemych i Ociemniałych”, „Nauczyciel Głuchoniemych i Niewidomych”), „Świat Głuchoniemych”, „W Służbie Penitencjarnej”, „Pamiętnik Warszawskiego Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych”, and „Ku Szczytom”.

The article ends with the conclusion that despite numerous difficulties and a large number of issues that could not be settled during the Second Polish Republic, it was in the years 1918–1939 that solutions had been developed that were also used later in special education. The experience gained at that time was used after the end of World War II.

KEYWORDS: abnormal children, education, upbringing, interwar period, teachers

W okresie dwudziestolecia międzywojennego władze naszego kraju koncentrowały się przede wszystkim na organizowaniu na nowo struktur państwa, co rzutowało na sytuację szkolnictwa powszechnego, a także szkolnictwa specjalnego. Trudności finansowe z jakimi musiało się zmierzyć państwo, ale także podejście społeczeństwa do sprawy kształcenia dzieci anormalnych powodowały, że szkoły specjalne, ich rozwój i działalność nie były priorytetem. Jednak w szeregach nauczycieli znaleźli się tacy, którzy wszelkie swe siły poświęcili właśnie pracy z dziećmi wymagającymi szczególnej opieki, odpowiedniego podejścia i zaangażowania.

W okresie międzywojennym nauczyciele, wychowawcy, kierownicy i dyrektorzy szkół specjalnych musieli mierzyć się z licznymi problemami. Do roku 1939 nie wprowadzono obowiązku szkolnego dla dzieci anormalnych, jak wówczas nazywano dzieci z niepełnosprawnościami. Zarówno Dekret o obowiązku szkolnym z 1919 r., jak i Ustawa

o nowym ustroju szkolnictwa z 1932 r. zakładały możliwość zwolnienia uczniów z wypełniania tego obowiązku, jeśli w pobliżu miejsca ich zamieszkania nie było szkoły specjalnej. Ponadto nie określono ustroju szkolnictwa specjalnego, nie wydano odrębnych ustaw regulujących¹ funkcjonowanie placówek specjalnych. Problemem była także właściwa selekcja dzieci, kierowanie ich do odpowiednich szkół, w których programy nauczania, stosowane metody odpowiadałyby ich możliwościom i pozwalały na realizację założonych celów – zdobywanie wiadomości, kształtowanie umiejętności oraz rozwijanie samodzielności wychowanków.

W odniesieniu do szkolnictwa specjalnego dla dzieci głuchych jego sytuację charakteryzował na początku lat trzydziestych Jan Hellmann:

(...) uświadomienie szerokich warstw społeczeństwa władz szkolnych i czynników miarodajnych jest żadne; ustawodawstwo szkolne i ogólne w odniesieniu do głuchoniemych – w powiśkach; liczba czynnych zakładów wychowania głuchoniemych w żadnym stopniu nie odpowiada liczbie dzieci i młodzieży tej kategorii w wieku szkolnym, zaopatrzenie i urządzenie czynnych zakładów jest bardzo mizerne i odbiega daleko od norm i wymagań pod tym względem; liczba wykwalifikowanych sił nauczycielskich – znikomo mała, a pomimo tego przekracza zapotrzebowania, związane z otwieraniem nowych szkół; przygotowanie zawodowe głuchoniemych nosi w większości wypadków cechy przypadkowości i dorywczowości; brak jest organizacji i instytucji opieki poza szkolnej jak: odpowiednie domy pracy, bursy, stowarzyszenia, związki, spółdzielnie głuchoniemych i t.p. W życiu gospodarczym, społecznym, kulturalnym biorą udział raczej uprzywilejowane jednostki z pośród głuchoniemych, a nie ich ogół czy jakieś większe zgrupowanie².

Wnioski te można rozszerzyć na pozostałe działy szkolnictwa specjalnego.

Należy jednak pamiętać, że pomimo trudności, które z pewnością wpływały na rozwój szkolnictwa specjalnego w sposób niekorzystny, nie gwarantowały dostępu do szkół wszystkim dzieciom, to właśnie w tym czasie powstawały nowe szkoły specjalne, doskonalono stosowane dotąd metody pracy z dziećmi anormalnymi. Wypracowywano

1 Dla Warszawy wydano orzeczenia organizacyjne. *Kronika krajowa*, „Szkoła Specjalna” 1927/28, nr 2, s. 119.

2 J. Hellman, *Z dziejów organizacji wychowania głuchoniemych (cd.)*, „Szkoła Specjalna” 1930/31, nr 3, s. 25.

wówczas nowe rozwiązania strukturalne i organizacyjne, które miały przynieść wychowankom tych szkół wyraźne korzyści. Starano się dostosować do polskich warunków metodę ośrodków zainteresowań Owidiusza Decroly'ego³, opracowywano programy nauczania dla szkół specjalnych, dostosowano do alfabetu polskiego alfabet Braille'a. Powołano nowe stowarzyszenia, które działały na rzecz dzieci anormalnych, wspierały nauczycieli szkolnictwa specjalnego, między innymi Sekcję Szkolnictwa Specjalnego czy Stowarzyszenie Nauczycieli Szkół dla Głuchoniemych i Niewidomych.

Sytuacja dzieci głuchych

Po odzyskaniu przez Polskę niepodległości na terenie kraju działało 7 szkół dla dzieci głuchych⁴, do 1934 roku powstało 12 nowych placówek, jednak nie wszystkie działały do wybuchu II wojny światowej. Były to zarówno szkoły państwowe, jak i samorządowe oraz prywatne.

W latach 1918–1928 liczba szkół dla dzieci głuchych zwiększała się i w ciągu szesnastu lat wzrosła dwukrotnie. Do połowy lat trzydziestych zwiększała się również liczba uczniów, w roku szkolnym 1932/1933 oraz 1936/1937 odnotowywano jej niewielki spadek.

Budowę szkół specjalnych na terenie całego kraju utrudniał brak wystarczających funduszy, a także kilkakrotnie wyższy koszt kształcenia dzieci głuchych. Jak szacował J. Hellmann⁵ kwota potrzebna na kształcenie dzieci w szkołach specjalnych była 4-5 razy wyższa niż

³ Owidiusz Decroly (1871-1932) – psycholog, psychiatra, pedagog, założyciel Instytutu Kształcenia Specjalnego Dzieci Anormalnych (Instytut Nauczania Specjalnego) w Brukseli, twórca tzw. metody ośrodków zainteresowań.

⁴ Były to szkoły: Instytut Głuchoniemych i Ociemniałych w Warszawie, Zakład dla Głuchoniemych we Lwowie, Zakład dla Głuchoniemych w Poznaniu, Zakład dla Głuchoniemych w Bydgoszczy, Zakład dla Głuchych Dzieci Żydowskich w Łodzi, Prywatna Szkoła dla Dzieci Żydowskich im. Izaaka Bardacha we Lwowie oraz Szkoła dla Głuchoniemych Dzieci Żydowskich im. Braci Himelszajn w Międzyrzeczu Podlaskim. B. Trębicka-Postrzygacz, *Kształcenie dzieci głuchych w okresie II Rzeczypospolitej*, Siedlce 2011, s. 16.

⁵ Jan Hellmann(1883–1932) – organizator szkolnictwa specjalnego na terenie Warszawy. M. Słupek, K. Wereszka, *Sylwetki wybitnych surdopedagogów*, [w:] J. Pańczyk (red.), *Pedagogika specjalna – uwarunkowania i tendencje rozwoju. Materiały z konferencji naukowej zorganizowanej w 65 rocznicę działalności Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej w Warszawie*, Warszawa 1989, s. 542.

kwota kształcenia dzieci w szkołach powszechnych⁶. Był to czynnik, który powodował, że władze oraz społeczeństwo nie były zainteresowane rozwojem szkolnictwa specjalnego.



Wykres 1. Liczba szkół dla uczniów głuchych w latach 1918/1919–1938/1939⁷



Wykres 2. Liczba uczniów głuchych w latach 1918/1919–1938/1939⁸

⁶ J. Hellmann, *Stan i potrzeby szkolnictwa specjalnego w Polsce*, „Szkoła Specjalna” 1924, nr 1, s. 4.

⁷ H. Ryll, *Obecny stan rozwoju szkolnictwa specjalnego w Polsce*, „Szkoła Specjalna” 1934/35, nr 2–4, s. 65–66; Idem, *Stan szkolnictwa specjalnego w Polsce w ostatnim pięcioleciu*, „Szkoła Specjalna”, 1938/39, nr 4, s. 153. Por. K. Kirejczyk, *Ewolucja systemów kształcenia dzieci głuchych*, Warszawa 1967, s. 104. Por. W. Tułodziecki, *Stan i potrzeby szkolnictwa dla głuchoniemych w Polsce*, „Nauczyciel Głuchoniemych i Niewidomych” 1932, nr 1, s. 30.

⁸ Ibidem.

Jak wspomniano, poważnym problemem w okresie II Rzeczypospolitej był brak⁹ obowiązku szkolnego¹⁰ dla dzieci głuchych. Do szkół specjalnych przyjmowane były dzieci w różnym wieku, nawet w 12 roku życia. W konsekwencji część uczniów kończyła swą edukację na poziomie elementarnym w momencie, kiedy powinna już mieć wyuczony wybrany zawód i mieć możliwość podjęcia pracy zarobkowej¹¹. Rozwiązania tej niekorzystnej sytuacji upatrywano we wprowadzeniu obowiązku szkolnego dla dzieci między 7 a 15 rokiem życia. Zdawano sobie jednocześnie sprawę z konieczności wprowadzania tego obowiązku w sposób stopniowy, uzależniony od liczby nowo tworzonych szkół. Zalecano poczynienie pewnych przygotowań, między innymi takich jak: sporządzenie na podstawie ankiet szczegółowych¹² wykazów głuchych dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym, podział szkół ze względu na stosowaną metodę porozumiewania się oraz rozbudowę sieci szkół w kraju, wprowadzenie zmian w kształceniu nauczycieli placówek dla dzieci głuchych oraz opracowanie kryteriów wyboru kierowników zakładów dla tej grupy dzieci¹³.

Jak pisał Franciszek Szajner¹⁴ – kierownik Zakładu dla Głuchoniemych we Lwowie

głuchoniemi nie potrzebują i nie żądają od społeczeństwa dla siebie żadnych specjalnych dobrodziejstw i miłosierdzia, wymagają tylko sprawiedliwości, aby byli traktowani na równi z braćmi pełnozmysłowymi. Żądają, aby szkoła była dla każdego z nich dostępna, a ustawa o przymusie szkolnym, który ich także obejmuje, była w całej pełni do nich zastosowana i wykonywana. Żądają, aby byli uznani, nie jako podrzędni, ale równorzędni obywatele Państwa¹⁵.

⁹ Nie dotyczyło to terenów byłego zaboru pruskiego. Na obszarze znajdującym się pod nadzorem Kuratorium Okręgu Szkolnego Poznańskiego stosowano przepisy prawa pruskiego z roku 1911, zgodnie z którymi dzieci głuche, podobnie jak dzieci niewidome miały obowiązek uczęszczania do szkół.

¹⁰ Dzieci anormalne mogły być zwolnione z nauki, jeśli nie było dla nich odpowiedniej szkoły specjalnej. Wypełnianie obowiązku szkolnego mogło być również odroczone.

¹¹ M. Kempa, *Konieczność praktycznego nachylenia w wychowaniu głuchych*, „Szkoła Specjalna” 1934/35, nr 2-4, s. 82.

¹² Wykazy te powinny uwzględniać między innymi przyczynę i stopień wady słuchu, wiek, w którym dziecko utraciło słuch, pochodzenie społeczne.

¹³ W. Wojtczak, *Wizytator szkół dla głuchoniemych*, „Nauczyciel Głuchoniemych i Niewidomych” 1933, nr 1, s. 12-14.

¹⁴ Franciszek Szajner (1878–1949).

¹⁵ F. Szajner, *Ustawa o ustroju szkolnictwa*, „Świat Głuchoniemych” 1928, nr 10-11, s. 2.

Brak obowiązku szkolnego nie był jedynym czynnikiem, który miał wpływ na to, że wiele dzieci nie pobierało nauki w szkołach. Duże znaczenie miało również podejście części rodziców. Zdarzało się, że nie widzieli oni sensu w kształceniu swoich dzieci, nie rozumieli jego znaczenia dla rozwoju i przyszłości dzieci, Władysław Jarecki¹⁶ pisał „(...) daje się zauważyć pewne osamotnienie dziecka głuchoniemego, które uważane jest w rodzinie za jednostkę upośledzoną, a więc niższą, której to otoczenie najczęściej nie rozumie należycie”¹⁷.

Część rodziców nie widziała potrzeby posyłania dzieci do szkół. Pracownicy Kuratorium kierowali wówczas do rodziców pisma zobowiązujące ich do umieszczenia dziecka we wskazanej placówce. Przykładem może tu być list Kuratorium Okręgu Szkolnego Poznańskiego do jednego z ojców, w którym czytamy

ponieważ jednak Pan, jako ojciec dziewczynki (...) nie zamierza jej umieścić w odnośnym zakładzie ani też w inny sposób dbać o jej dostateczne wykształcenie bez pośrednictwa zobowiązanego do tego związku komunalnego, Kuratorium Okręgu Szkolnego Poznańskiego nadmienia, iż najpóźniej do dnia 1 września 1930 r. winne być dziewczę – przekazane do tego zakładu głuchoniemych, który zostanie wskazany przez Starostwo Krajowe w Poznaniu¹⁸.

Starosta Krajowy rozsyłał także pisma do rodziców dzieci, którym należało przedłużyć okres nauki w szkole tak, by mogły zdobyć pełne wykształcenie¹⁹.

Samo wprowadzenie obowiązku szkolnego i jego realizowanie przez dzieci i młodzież głuchą nie zapewniało możliwości samodzielnego utrzymania się w przyszłości. Konieczne było również zdobycie odpowiedniego zawodu, dostosowanego do możliwości osób głuchych.

¹⁶ Władysław Jarecki (1876–1929) – lekarz, dyrektor Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych w latach 1918–1929, prezes Towarzystwa Głuchoniemych „Opatrzność” oraz Towarzystwa Ociemniałych, członek Towarzystwa „Laternia”. J. Sapiejewski, *Instytut Głuchoniemych i Ociemniałych w Warszawie za rządów dyrektora Władysława Jareckiego*, „Nauczyciel Głuchoniemych i Niewidomych” 1937, nr 1-4, s. 51-52.

¹⁷ W. Jarecki, *Rola internatu w wychowaniu głuchoniemych*, „Szkoła Specjalna” 1925/26, nr 2, s. 85.

¹⁸ APP, syg. 53/805/0/2/122, k. 16. Pismo Kuratorium Okręgu Szkolnego Poznańskiego nr I 6868/30.

¹⁹ APP, syg. 53/805/0/2/122, k. 112. Pismo Starosty Krajowego w Poznaniu nr 618/32-II.

Na problem ten zwrócono uwagę między innymi podczas Zjazdu Nauczycieli Szkół dla Głuchoniemych, który odbył się w Bydgoszczy w roku 1927. Przygotowana została wówczas rezolucja, w której zapisano:

biorąc pod uwagę, że nauka rzemiosł nie może mieć miejsca w szkołach ogólnokształcących dla głuchoniemych, a rzemiosła są jedynym odpowiednim zajęciem dla nich, Zjazd uważa za konieczne otwieranie szkół rzemieślniczych, w których głuchoniemi, kończący zakłady naukowe ogólnokształcące, mogliby kształcić się zawodowo²⁰.

Zakładano, że do momentu otwarcia pierwszych szkół specjalnych zawodowych nauka odbywać się będzie w warsztatach zakładanych przy szkołach powszechnych. W celu uzupełnienia teoretycznych i praktycznych wiadomości zawodowych postulowano tworzenie wieczorowych szkół dokształcających dla młodzieży do 20 roku życia.

Młodzież głucha, zasadniczo przez cały okres międzywojenny, kwalifikacje do wykonywania określonego zawodu zdobywała poprzez przysposobienie zawodowe. Pierwsza szkoła zawodowa dla młodzieży głuchej powstała dopiero w latach trzydziestych. Przygotowanie zawodowe prowadzono w Zakładzie dla Głuchoniemych we Lwowie, Zakładzie dla Głuchoniemych w Kościanie, w Szkole dla Głuchoniemych w Łodzi, Szkole dla Głuchoniemych w Wilnie, Szkole Powszechnej w Krakowie oraz Centralnym Zakładzie dla Żydowskich Dzieci Czterozmysłowych w Bojanowie. Zakład we Lwowie przygotowywał do zawodu stolarza, introligatora, szewca i krawca. Jednak trudności finansowe spowodowały, że warsztaty: szewski i krawiecki zostały z czasem zamknięte. Pogłębiające się problemy materialne przyczyniły się do rezygnacji w latach trzydziestych z prowadzenia własnych warsztatów. Odtąd zakład korzystał jedynie z pomocy instruktorów stolarstwa i introligatorstwa, którym wynajmował lokal²¹. Zakład w Kościanie przygotowywał szewców, krawców i stolarzy, zakład w Krakowie krawców, a zakład w Bojanowie drukarzy oraz szewców. Młodzież uczyła się również haftu z szyciem i prowadzenia gospodarstwa domowego. Szkoła w Łodzi kształciła stolarzy, introligatorów, uczono tam

²⁰ Cyt. za: J. Sapiejewski, *Uzdolnienie i praca zawodowa głuchoniemych*, „Nauczyciel Głuchoniemych i Niewidomych” 1932, nr 1, s. 47.

²¹ J. Głowacki, *Szkolnictwo dla głuchych w Polsce w okresie międzywojennym*, [w:] O. Lipkowski (red.), *O wychowaniu dzieci głuchych W 150-lecie Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych w Warszawie*, Warszawa 1967, s. 61.

również haftu i szycia, zaś szkoła w Wilnie przygotowywała przyszłych stolarzy, uczono w niej kroju i szycia²².

Przygotowanie zawodowe prowadzone w szkołach nie było zawsze pozytywnie oceniane. Czesław Lorkiewicz²³ twierdził, że młodzież głucha kończąca naukę w szkole i rozpoczynająca pracę w warsztacie nie potrafiła poprawnie posługiwać się mową ustną. Uważał w związku z tym, że należało tworzyć szkoły dokształcające, gdzie nauczyciele udzielaliby odpowiedniej pomocy²⁴.

Tematem, nad którym często dyskutowano był wybór zawodów odpowiednich oraz zawodów niewskazanych dla osób głuchych. Kazimierz Włostowski²⁵ odradzał podejmowanie przez te osoby prac umysłowych. Uważał, że

praca (...) biurowa wymaga ciągłych objaśnień i wskazówek ustnych, gdyż nie zawsze jest czas na objaśnienia piśmienne. Tu trzeba rzetelnego wysiłku umysłowego i ciągłej wytężonej uwagi, co jest ze względów zrozumiałych męczące i działa przygnębiająco na duszę inteligentnego głuchoniemego pracownika²⁶.

Z tą opinią częściowo zgadzał się Jan Sapiejewski²⁷ twierdząc, że z zajęć umysłowych dla osób głuchych wskazane ewentualnie są jedynie prace biurowe związane z pisaniem na maszynie, rachunkowością czy wykonywaniem rysunków technicznych²⁸. Wśród zawodów, do których wykonywania, z powodzeniem mogła przygotować się młodzież głucha wymieniał: retuszerię, pisanie na maszynie, sztukę stosowaną, rolnictwo, ogrodnictwo, kowalstwo i kołodziejstwo²⁹.

²² W. Stasinowski (red.), *Szkolenie zawodowe dzieci głuchych w Instytucie Głuchoniemych i Ociemniałych w Warszawie w latach 1817–1970*, Warszawa 1970, s. 34.

²³ Czesław Lorkiewicz (1891–1988).

²⁴ Cz. Lorkiewicz, *Opieka społeczna nad głuchoniemymi*, „Nauczyciel Głuchoniemych i Ociemniałych” 1928, nr 3, s. 88.

²⁵ Kazimierz Włostowski (1903–1991).

²⁶ K. Włostowski, *Jaki jest najlepszy zawód dla głuchoniemego?*, „Świat Głuchoniemych” 1927, nr 4, s. 8.

²⁷ Jan Sapiejewski (1936) – nauczyciel, członek Rady Opiekuńczej Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych, przewodniczący Izby Pracy Instytutu. E. Nurowski, *Surdopedagogika polska. Zarys historyczny*, Warszawa 1983, s. 108.

²⁸ J. Sapiejewski, *W sprawie wyboru zawodu dla głuchoniemych*, „Świat Głuchoniemych” 1927, nr 5, s. 7.

²⁹ Idem, *Kształcenie zawodowe głuchoniemych*, „Nauczyciel Głuchoniemych i Niewidomych” 1930, nr 1, s. 3.

Sytuację młodzieży głuchej pogorszył zapis zawarty w Rozporządzeniu z 1927 r. o prawie przemysłowym³⁰. Stanowił on, że do egzaminu na czeladnika mogła zostać dopuszczona jedynie osoba legitymująca się świadectwem ukończenia 3-letniej doksztalającej szkoły zawodowej. Zamykało to drogę osobom głuchym, ponieważ dla nich szkół takich nie zorganizowano. Dopiero trzy lata później sytuacja uległa poprawie. Minister WRiOP wydał zarządzenie, które zakładało możliwość zdawania egzaminów przez eksternów. Jednocześnie przy Wojewódzkim Zakładzie dla Głuchoniemych w Poznaniu zorganizowano Kurs dla głuchoniemych terminatorów rzemieślniczych³¹.

Jak już wspomniano, do problemów, z którymi musieli radzić sobie nauczyciele i wychowawcy należał brak odpowiednich ustaw regulujących kwestie związane z funkcjonowaniem szkół specjalnych dla dzieci głuchych, a także tych związanych z nauczaniem i wychowaniem dzieci. Jan Hellman pisał:

(...) przede wszystkim muszą istnieć odpowiednie ustawy szkolne, (...) określające (...) wiek przyjmowania dzieci do szkoły i długość nauki; następnie ustawy szkolne (czy też rozporządzenia wykonawcze do nich) muszą przewidywać sposoby wychowania dziecka przez rodziców lub uprawnionych opiekunów, a to przez utworzenie odpowiednich instytucji czy organizacji poradniczych³².

Pod koniec lat dwudziestych pojawił się jedynie projekt ustawy o ustroju szkolnictwa przygotowany przez komisję powołaną przez Ministra WRiOP Gustawa Dobruckiego³³. Nie miał on jednak zasadniczego znaczenia, ponieważ w jego zapisach nadal lakonicznie odniesiono się do kształcenia dzieci głuchych ustalając, że miały być one kierowane do szkół i zakładów specjalnych. Zdaniem F. Szajnera świadczyło to o braku

(...) należytego zrozumienia istoty ludzi głuchoniemych. Ma się ich ciągle za indywidua mniej wartościowe, równorzędne z anormalnymi, którzy nie

³⁰ Dz.U. 1927 nr 53, poz. 468, s. 697-720. Rozporządzenie Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 7 czerwca 1927 r. o prawie przemysłowym.

³¹ L. Kurs doksztalający dla terminatorów rzemieślniczych przy Wojew. Zakładzie dla Głuchoniemych w Poznaniu, „Nauczyciel Głuchoniemych i Niewidomych” 1930, nr 4-5, s. 104-105.

³² J. Hellmann, *Z dziejów organizacji wychowania głuchoniemych...*, s. 161.

³³ Gustaw Dobrucki (1873–1943) – lekarz, polityk, minister WRiOP.

są w stanie zapewnić sobie bytu i muszą być stale pod opieką, jako ciężar społeczeństwa³⁴.

Oczekiwanych zmian nie przyniosła również Ustawa o nowym ustroju szkolnictwa z 1932 r. Jeszcze przed jej wydaniem podkreślano, że ustawa powinna precyzyjnie określić organ odpowiedzialny za tworzenie i utrzymywanie szkół specjalnych, określić jak powinny być one zorganizowane. Na łamach „Nauczyciela Głuchoniemych i Ociemniałych” pisano

nauka (...) jest dla głuchoniemego największym skarbem, bo wyzwala go z ciemnej nieświadomości zagadnień życia i jego celu, wprowadzając w świat jako pożytecznego członka społeczeństwa i dając mu możliwość życia samodzielnego oraz zgodnego współżycia z otoczeniem³⁵.

Ustawa nie uregulowała spraw szkolnictwa dla głuchych. Nie zawierała szczegółowych wytycznych. W odniesieniu do szkół specjalnych zapisy były sformułowane bardzo ogólnie i mówiły tylko o uczęszczaniu przez dzieci do szkół specjalnych, jeśli takie zorganizowane były w pobliżu miejsca ich zamieszkania.

Na terenie naszego kraju, który przez szereg lat znajdował się pod rządami obcych mocarstw, selekcji dzieci głuchych dokonywano w różny sposób. Nie zawsze jednak dostrzegano, że poszczególni uczniowie mają różne możliwości i do ich potrzeb powinien być dostosowany sposób i formy pracy. W jednej klasie uczyły się dzieci całkowicie głuche, dzieci niedosłyszące, a także dzieci głuche umysłowo upośledzone. Jak szacowano w latach dwudziestych dzieci takich było około 35%. Uznawano, że część z nich nie posiadała predyspozycji pozwalających na pobieranie nauki razem z uczniami głuchymi o normalnym rozwoju umysłowym. Według J. Sapiejewskiego niedostrzeżenie tego problemu sprawiało, że sytuacja była niekorzystna dla obu stron, zarówno dla dzieci w normie intelektualnej, jak i dla umysłowo upośledzonych³⁶.

W okresie II Rzeczypospolitej nie zostały opracowane jednolite, inne niż w szkołach ogólnodostępnych programy nauczania dla szkół

³⁴ F. Szajner, *Ustawa o ustroju szkolnictwa*, s. 2.

³⁵ Idem, *Projekt ustawy o ustroju szkolnictwa*, „Nauczyciel Głuchoniemych i Niewidomych” 1928, nr 5, s. 149.

³⁶ J. Sapiejewski, *Głuchoniemi małozdolni w szkole*, „Szkoła Specjalna” 1925/26, nr 2, s. 89-90.

specjalnych dla dzieci głuchych. W szkołach realizowano zaledwie program 4-5 klas szkoły powszechnej³⁷. Uczono: języka polskiego, matematyki, podstawowych wiadomości z historii, geografii, przyrodoznawstwa, rysunków, prac ręcznych oraz religii. Organizowano również zajęcia z wychowania fizycznego³⁸.

Dla funkcjonowania szkół specjalnych dla dzieci głuchych duże znaczenie miało opracowanie szczególnie programu nauczania języka polskiego. Początkowo nauczyciele języka polskiego wykorzystywali metody stosowane w nauczaniu języka obcego dzieci słyszących. W kolejnych latach pojawiały się projekty programów, które miały być realizowane w szkołach specjalnych. W 1929 roku projekt programu języka polskiego przygotował Aleksander Manczarski³⁹ oraz Józef

³⁷ W. Dobrowolski podawał, że dzieci głuche kończące szkoły specjalne zdobywały wykształcenie na poziomie szkoły powszechnej. Niektóre zakłady dawały także przygotowanie zawodowe oraz uczyły posługiwania się mową w zakresie umożliwiającym porozumiewanie się z otoczeniem. W. Dobrowolski, *Głuchoniemi*, [w:] K. Włostowski, W. Dobrowolski, *Głuchoniemi o sobie...*, Warszawa 1933, s. 17.

³⁸ K. Kirejczyk, *Ewolucja systemów...*, s. 109. Nauczyciele zwracali uwagę na znaczenie tych zajęć z dziećmi głuchymi, u których występował niedorozwój klatki piersiowej będący skutkiem braku umiejętności prawidłowego oddychania, ponadto dzieci te miały problemy z utrzymaniem równowagi oraz koordynacją ruchów. W. Jabłoński zwracał uwagę, że zajęcia z wychowania fizycznego w szkołach dla głuchych począwszy od klasy III powinni prowadzić specjaliści. W. Jabłoński, *O roli wychowania fizycznego w kształceniu głuchoniemych*, „Nauczyciel Głuchoniemych i Ociemniałych” 1934, nr 2-3, s. 29-31.

³⁹ Aleksander Manczarski (1863–1946) – rektor Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych w Warszawie (na czele Instytutu stał trzykrotnie w latach 1913, 1915 i 1929), nauczyciel rysunków w Gimnazjum Obywatelskim im. E. Świecimskiego oraz Technikum W. Piotrowskiego, nauczyciel języka polskiego w Gimnazjum W. Kozłowskiego. Był wykładowcą w Państwowym Instytucie Fonetycznym im. Jana Siestrzyńskiego oraz w Państwowym Instytucie Pedagogiki Specjalnej, gdzie uczył metodyki oraz historii wychowania i nauczania głuchych. Pełnił funkcję kierownika pedagogicznego w szkole dla głuchych dzieci żydowskich. Był członkiem zarządu i sekretarzem Towarzystwa Głuchoniemych „Opatrzność”, uczestniczył w pracach Towarzystwa Ociemniałych oraz polskiej podsekcji Towarzystwa „American Braille Press”. Przez wiele lat stał na czele Stowarzyszenia Nauczycieli Szkół dla Głuchoniemych i Niewidomych w Polsce, był redaktorem „Kwartalnika Stowarzyszenia Nauczycieli Szkół dla Głuchoniemych i Ociemniałych w Polsce”, później „Nauczyciela Głuchoniemych i Niewidomych”. Jest autorem *Czytanki dla dzieci głuchych do klasy II*, *Składni języka polskiego dla klas niższych szkół średnich* oraz pracy pt. *Rys historyczny Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych*

Pawłowczak⁴⁰. W roku następnym J. Pawłowczak zaprezentował również projekt programu rachunków z geometrią. W 1934 roku projekt programu kaligrafii przedstawił ks. Bronisław Szmidt⁴¹.

Poza opracowaniem programów nauczania ważne było także przygotowanie właściwych pomocy dydaktycznych dla uczniów głuchych. Ich przygotowaniem zajmowali się sami nauczyciele, korzystając z własnych pomysłów, a także dzięki wymianie doświadczeń przygotowując pomoce opracowane wcześniej przez kadrę pedagogiczną innych placówek.

Ważnym zagadnieniem omawianym w okresie międzywojennym była kwestia wyboru odpowiedniej metody porozumiewania się osób z wadą słuchu. Dyskusja na ten temat trwała od samego początku kształcenia dzieci głuchych. Zastanawiano się, która z metod porozumiewania się jest skuteczniejsza – metoda ustna czy migowa. W 1880 roku w Mediolanie odbył się Międzynarodowy Kongres dotyczący nauczania głuchych, w którym udział wzięli nauczyciele z Włoch, Francji, Niemiec, Anglii, Szwecji, a także Stanów Zjednoczonych. Uchwalono wówczas rezolucję, zgodnie z jej zapisami w szkołach dla dzieci głuchych miała być stosowana wyłącznie ustna metoda komunikacji. Skutkowało to wprowadzeniem nauczania z wykorzystaniem mowy ustnej, która miała zastąpić język migowy⁴².

Ogłoszenie rezolucji nie zakończyło dyskusji, wręcz przeciwnie nadal z ożywieniem toczyła się ona w Europie i na świecie. Na gruncie polskim również wielokrotnie na łamach ówczesnej prasy poruszano ten temat.

w Warszawie od roku 1817 do 1917, a także licznych artykułów drukowanych na łamach ówczesnej prasy. M. Pękowska, *Aleksander Manczarski (1863–1946)*, [w:] A. Meissner, W. Szulakiewicz (red.), *Słownik biograficzny polskiej historii wychowania*, Toruń 2008, s. 536–539. W. Bachmann, *Biografie polskich pedagogów specjalnych Dokumentacja do międzynarodowej historii pedagogiki specjalnej*, Giessen 1979, s. 98.

⁴⁰ Józef Pawłowczak (1896–1982) – nauczyciel w szkole dla dzieci głuchych w Poznaniu, wykładowca Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej oraz kursów dla wychowawców internatu. M. Słupek, K. Wereszka, *Sylwetki wybitnych...*, s. 452.

⁴¹ B. Szmidt, *Projekt programu kaligrafii*, „Nauczyciel Głuchoniemych i Niewidomych” 1934, nr 4, s. 68.

⁴² M. Rodda, C. Grove, *Language, cognition and deafness*, Hillsdale, New Jersey, London 1987, s. 68.

Aleksander Manczarski, rektor Warszawskiego Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych opowiadał się za porozumiewaniem się dzieci w toku nauki szkolnej wyłącznie w języku werbalnym. Swój pogląd oparł na wynikach badań przeprowadzonych w trzech warszawskich szkołach dla dzieci głuchych – w Instytucie Głuchoniemych i Ociemniałych, Szkole Miejskiej dla Głuchoniemych oraz Szkole Specjalnej dla Głuchoniemych Dzieci Żydowskich. Uznał, że stosowanie języka migowego jako środka porozumiewania się dzieci głuchych jest szkodliwe. Był zdania, że wszyscy pracownicy szkoły⁴³ powinni w kontaktach z uczniami używać mowy dźwiękowej. Zdawał sobie jednocześnie sprawę, że nie uda się usunąć języka migowego z rozmów toczonych przez głuchych we własnym środowisku⁴⁴. Na ten problem zwracała również uwagę Maria Czosnowska. Twierdziła, że zgoda na to, by dzieci mieszkające w internacie posługiwały się językiem migowym wpływała na niedostateczne wyniki nauczania mowy ustnej w szkołach dla dzieci głuchych⁴⁵.

Nie wszyscy nauczyciele jednak zgadzali się na całkowite usunięcie języka migowego ze szkół specjalnych. Jego zwolennicy wychodzili z założenia, że język ten jest naturalnym językiem dzieci głuchych i nie powinno się im odbierać możliwości korzystania z niego. Jednocześnie wiedząc, że dzieci głuche po ukończeniu szkoły będą żyły w środowisku ludzi słyszących nie chcieli rezygnować z nauki mowy ustnej⁴⁶.

Sytuacja dzieci niewidomych

W 1918 roku dla dzieci niewidomych działały 4 placówki, które uruchomiono w czasach zaborów. Ich liczba do wybuchu II wojny światowej zwiększyła się do 7.

⁴³ A. Manczarski uważał, że w przypadku powtarzającego się łamania przez pracowników szkoły (wychowawców, instruktorów, służby) zakazu używania w kontaktach z uczniami języka migowego powinni być zwalniani z pracy. A. Manczarski, *Metoda naturalna w nauczaniu języka*, „Kwartalnik Stowarzyszenia Nauczycieli Szkół dla Głuchoniemych i Ociemniałych w Polsce” 1924, nr 3-4, s. 32.

⁴⁴ Idem, *Rozwój mowy głuchoniemych w szkole*, „Nauczyciel Głuchoniemych i Niewidomych” 1934, nr 4, s. 57.

⁴⁵ M. Czosnowska, *Kilka uwag o kształceniu głuchoniemych*, „Nauczyciel Głuchoniemych i Ociemniałych” 1928, nr 3, s. 122-123.

⁴⁶ L. Retzlaff, *Język macierzysty i mowa ojczysta głuchoniemego*, „Szkola Specjalna” 1925, nr 1, s. 62.

Wzrost liczby szkół dla dzieci niewidomych w Polsce w okresie międzywojennym ukazuje poniższy wykres.



Wykres 3. Liczba szkół dla dzieci niewidomych w Polsce w latach 1918/1919–1938/1939⁴⁷

W latach 1918–1937 liczba szkół dla dzieci niewidomych rosła, z wyłączeniem 3-letniego okresu od roku szkolnego 1934/35 do roku 1936/37.



Wykres 4. Liczba uczniów niewidomych w Polsce w latach 1918/1919–1938/1939⁴⁸

⁴⁷ H. Ryll, *Obecny stan rozwoju...*, s. 67, Idem, *Stan szkolnictwa specjalnego...*, s. 155 oraz *Statystyka Polski*, seria C: *Statystyka szkolnictwa 1931/32*, Warszawa 1933, s. 35; *Statystyka Polski*, seria C: *Statystyka szkolnictwa 1932/33*, Warszawa 1934, s. 32; *Statystyka Polski*, seria C: *Statystyka szkolnictwa 1935/36*, Warszawa 1937, s. 26; *Statystyka Polski*, seria C: *Statystyka szkolnictwa 1937/38*, Warszawa 1939, s. 38.

⁴⁸ Ibidem.

W latach 1918–1937 rosła również liczba uczniów tychże szkół, w porównaniu z rokiem szkolnym 1918/1919 w drugiej połowie lat trzydziestych liczba ta wzrosła niemal trzykrotnie.

Problem stanowiło podejście niektórych rodziców, którzy nie dostrzegali potrzeby kształcenia swych dzieci. Część rodziców brak wzroku traktowała jako nieszczęście, część jako powód do wstydu⁴⁹. Zdarzało się, że rodzice nie chcieli utracić źródła zarobku, bowiem swe dzieci zmuszali do żebrania. Pisano o tym na łamach „Szkoły Specjalnej”. Jeden z artykułów dotyczył szkoły w Wilnie. Czytamy w nim

bywały wypadki w szkole wileńskiej, że niejeden zamożny nawet wieśniak nie chciał słyszeć o oddaniu małego niewidomego do szkoły, a kiedy go wkońcu⁵⁰ szkoła do tego namówiła, obiecując nic nie brać za utrzymanie dziecka, byle jeno kształcić je, pozwolił, przywiózł dziecko zupełnie nagie, otulone w kożuch albo jakąś szmatę i pozostawił tak w szkole. Był wypadek, że ojciec przyprowadził już synka do szkoły, przed rozstaniem jednak myślał długo i wkońcu go zabrał zpowrotem, mówiąc, że sam lepiej skorzysta z jego kalectwa niż inni mieliby to zrobić. Zdecydował, że syn będzie żebrakiem⁵¹.

Charakterystyczny jest również przykład ojca, który sprzeciwiając się pobytowi swego syna w zakładzie dla ociemniałych nie pozwolił na jego powrót do szkoły po wakacjach. Gdy Starostwo wysłało pisma wzywające ojca do przysłania syna do placówki odpisał

na uwiadomienie p. Starosty Krajowego w Poznaniu z dnia 2. sierpnia 1928 r. względem odstawienia do Zakładu dla Ociemniałych w Bydgoszczy mego syna Wojciecha, odpowiadam, iż dziecko jest moją własnością i począć mogę z nim podług mej woli, jaki jest takiego utrzymam dostatecznie aż do śmierci i do rzekomego zakładu nie odstawiam⁵².

Społeczeństwo w przeważającej części nie rozumiało potrzeb osób niewidomych. Starając się to zmienić działacze zajmujący się sprawa-

⁴⁹ R. Czacka, S. Teresa, *Poznajemy dziecko Dziecko niewidome*, „Ku Szczytom” 1938, z. 10-11, s. 481.

⁵⁰ W cytatach została zachowana pisownia oryginalna.

⁵¹ *Opieka wychowawcza nad dziećmi niewidomymi w Polsce*, „Szkoła Specjalna” 1930/31, nr 2, s. 94.

⁵² APP, syg. 53/805/0/2/122, k. 233. Odpis pisma do Starosty Krajowego w Poznaniu.

mi wychowania i kształcenia dzieci niewidomych wydawali publikacje przybliżające sytuację tej grupy dzieci i młodzieży. Prezentowano społeczeństwu rzetelną wiedzę na temat osób z niepełnosprawnościami. Było to ważne, ponieważ często szerzono wówczas opinie, które nie zawsze odpowiadały prawdzie. Nie dostrzegano możliwości tych osób, nie widziano potrzeby ich kształcenia. Jednym z przykładów takich publikacji jest wydana w 1928 roku przez członków Towarzystwa Opieki nad Ociemniałymi praca pt. *Sprawa niewidomych w Polsce*. Pisano w niej

(...) trzeba wiedzieć, co można wogóle dla niewidomych uczynić, trzeba poznać, do czego niewidomy jest zdolny, słowem należy rozproszyć mnóstwo błędów i nieporozumień rozpowszechnionych wśród widzących na temat niewidomych. Niewidomy pozostawiony samemu sobie, bywa najczęściej istotą niezaradną i nieużyteczną, szczególnie niewidomy od urodzenia lub taki, który stracił wzrok bardzo wcześnie. Pierwszą więc potrzebą niewidomego jest kształcenie ogólne i zawodowe. Ludzie widzący naogół nie zdają sobie sprawy, ile sił i zdolności pozostaje temu, kto wzrok utracił albo go nigdy nie miał i jak dalece te zdolności i siły nadają się do kształcenia. (...) A więc przedewszystkiem trzeba usunąć nieporozumienie zasadnicze, które sprawia, że patrzy się na niewidomego jako na istotę niezdolną do życia samodzielnego i pracy⁵³.

Cztery lata później ukazała się broszura z cyklu „Biblioteczka Propagandowa Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych” pt. *Ociemniali o sobie...* Celem jej wydania, jak pisali sami uczniowie Instytutu, było wywarcie wpływu, by „(...) w niedługiej przyszłości społeczeństwo lepiej nas poznało, zrozumiało i podało pomocną dłoń na drodze życia”⁵⁴. Starano się osobom niemającym kontaktu z niewidomymi przybliżyć ich sytuację. Inną formą propagowania wiedzy i niewidomych było organizowanie koncertów uczniów Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych w Warszawie. Pisano, że wbrew opinii ogółu niewidomi „(...) poza brakiem treści optycznych, drogą zmysłu wzroku zdobytych, wypełniają swą świadomość niemniej wartościowymi pojęciami, przyswojonemi na drodze pozostałych zmysłów”⁵⁵.

⁵³ *Sprawa niewidomych w Polsce*, Warszawa 1928, s. 4.

⁵⁴ I. Moczydłowska, *Nasze możliwości w dziale kształcenia umysłowego*, [w:] *Ociemniali o sobie...*, Warszawa 1932, s. 16.

⁵⁵ *Ociemniali o sobie...*, s. 7.

Jednak pomimo tych wysiłków jeszcze w 1938 roku podawano, że osoby z wadą wzroku nadal nie były traktowane na równi z resztą społeczeństwa. W związku z tym nie widziano możliwości podejmowania przez nie pracy, a to jak pisano sprawiało, że „puste jałowe godziny bez pracy drażną w tej opustoszałej duszy szczeliny, przez które przeciśnięć się tak łatwo może zgryzota, czy bunt, czy – rozpacz”⁵⁶.

Podobnie, jak i w pozostałych działach szkolnictwa specjalnego także w przypadku dzieci i młodzieży niewidomej ważne było odpowiednie przygotowanie zawodowe.

W zakładach młodzież przygotowywała się do wykonywania zawodów: muzyka, stroiciela, organisty, szczotkarza, wyplatacza krzesł, koszyków do wykonywania robót włóczkowych i sznurkowych⁵⁷.

Dużo uwagi poświęcano właściwemu doborowi zawodu. Jego wybór powinien być uwarunkowany możliwościami oraz zainteresowaniami młodzieży. Starano się pamiętać także o sprawach praktycznych, przede wszystkim o szansach na znalezienie pracy w przyszłości. Pisano:

ten wzgląd u niewidomych odgrywa znacznie ważniejszą rolę dlatego, że ilość zawodów dostępnych dla nich jest bardzo ograniczona, a i w tych jeszcze spotykają się z konkurencją widzących, których praca, jeśli nie lepsza, jest jednak szybsza, i z przesądami społeczeństwa, które pracy niewidomych nie ufa i wcale jej nie popiera⁵⁸.

Członkowie Towarzystwa Opieki nad Ociemniałymi wśród zawodów dla osób niewidomych wymieniali szczotkarstwo. Wśród zawodów zalecanych dla niewidomych mężczyzn wymieniano również: koszykarstwo z wikliny, wyplatanie krzesł, powroźnictwo, wyrób sieci, szczotkarstwo, wyrób dywanów i mat, introligatorstwo, tkactwo, kilimkarstwo, dla niektórych także szewstwo, masaż, stroicielstwo. Uważano, że kobiety miały predyspozycje do wykonywania tych samych zawodów z tą różnicą, że zamiast koszykarstwa wiklinowego proponowano im przygotowanie z zakresu galanterii koszykarskiej, wyrobów z rafii, roboty na drutach, szydełkowanie oraz roboty ze sznurka. Do zawodów

⁵⁶ Archiwum PAN, syg. III-333, 115, s. 27. *O jasny świat (o zakładzie dla ociemniałych w Laskach)*, Warszawa 1938.

⁵⁷ *Opieka wychowawcza...*, s. 66.

⁵⁸ *Sprawa niewidomych...*, s. 11.

wymagających większych uzdolnień lub posiadania chociażby resztek wzroku, a jednocześnie bardziej popłatnych zaliczano stolarstwo, ogrodnictwo, prace w polu oraz trykotarstwo maszynowe⁵⁹.

Zdaniem W. Jareckiego osoby niewidome mogły wykonywać wszystkie te zawody, w których wzrok mogą zastąpić inne zmysły. Zwracał uwagę na przygotowanie zawodowe niewidomych masażystów. Jednocześnie uważał, że zawód ten powinny wykonywać osoby inteligentne, posiadające resztki wzroku⁶⁰.

Nie zapomniano również o młodzieży mającej duże trudności z opanowaniem zawodu. Proponowano jej klejenie papierowych torebek czy darcie pierza.

Teoretyczne założenia zweryfikowano na początku lat trzydziestych przeprowadzając badania dotyczące zatrudnienia osób niewidomych. Stwierdzono wówczas, że

(...) najkorzystniejszy dla niewidomych w praktyce okazał się zawód organistowski, przy pomocy którego napewno w 80% zarabiają oni na swe utrzymanie, dopomagając sobie w wolnych godzinach wyrobem szczotek, koszyków lub też strojeniem i naprawą fortepianów. Nieco gorzej naogół przedstawia się rzecz u rzemieślników, którzy swą pracą zarabiają na życie w 60-70%, wyjątkowo więcej. Najgorzej zarabiają na swe utrzymanie muzycy, przeciętnie w 50%. Strojicielstwo fortepianów daje naszym niewidomym podobny zarobek, jak muzyka (...)⁶¹.

Jako przyczynę małej opłacalności wykonywania zawodu stroiciela podawano niedostateczne przygotowanie absolwentów, które było efektem braku wysoko kwalifikowanych kadr nauczycielskich oraz braku funduszy na wieloletnie przygotowanie młodzieży do wykonywania tego zawodu⁶².

⁵⁹ Ibidem, s. 13-15.

⁶⁰ W. Jarecki, *Zawodowe kształcenie niewidomych w Polsce*, „Szkola Specjalna” 1925/26, nr 2, s. 99.

⁶¹ *Opieka wychowawcza...*, s. 78.

⁶² Na początku lat trzydziestych z powodów tych zrezygnowano z przygotowania niewidomych do wykonywania zawodu stroiciela.

Sytuacja dzieci umysłowo upośledzonych

W roku szkolnym 1918/1919 działało 5 szkół i zakładów specjalnych, a naukę pobierało w nich 856. Przed wybuchem II wojny światowej istniały 74 placówki, a kształciło się w nich 9 200 uczniów.

Liczbę szkół i zakładów dla dzieci umysłowo upośledzonych oraz liczbę uczniów tych placówek w okresie międzywojennym ukazują poniższe wykresy.



Wykres 5 Liczba szkół i zakładów dla dzieci upośledzonych umysłowo w Polsce w latach 1918/1919–1938/1939⁶³



Wykres 6. Liczba uczniów upośledzonych umysłowo w Polsce w latach 1918/1919–1938/1939⁶⁴

⁶³ H. Ryll, *Obecny stan rozwoju...*, s. 59-60; Idem, *Stan szkolnictwa specjalnego...*, s. 148 oraz *Statystyka Polski*, seria C: *Statystyka szkolnictwa 1931/32*, s. 35; *Statystyka Polski*, seria C: *Statystyka szkolnictwa 1932/33*, s. 32; *Statystyka Polski*, seria C: *Statystyka szkolnictwa 1935/36*, s. 26; *Statystyka Polski*, seria C: *Statystyka szkolnictwa 1937/38*, s. 39.

⁶⁴ Ibidem.

Jak wynika z powyższych danych w ciągu dwudziestu lat liczba szkół i zakładów specjalnych dla dzieci umysłowo upośledzonych wzrosła z 5 do 74. Liczba dzieci objętych opieką wzrosła z prawie 900 do 9 200 uczniów.

Pomimo dużego, jak może się wydawać wzrostu liczby szkół nie wszystkie potrzeby w zakresie kształcenia dzieci były zaspokojone. Nadal znaczna część dzieci pozostawała poza murami szkół i zakładów specjalnych.

Istotnym problemem, który wiązał się z kształceniem młodzieży upośledzonej umysłowo było przygotowanie do wykonywania zawodu. Przy 19 szkołach⁶⁵ prowadzono przygotowanie zawodowe, którym objęto 518 uczniów. Młodzież głównie przygotowywano do zawodu szewca, introligatora, stolarza, bieliźniarza i do prowadzenia gospodarstwa domowego⁶⁶.

Młodzież ta najczęściej nie umiała sama dokonać właściwego wyboru⁶⁷, korzystała z rad rodziców, którzy nie zawsze obiektywnie oceniali możliwości swych dzieci. Uważano wówczas, że młodzież upośledzona umysłowo nie powinna wykonywać prac wymagających częstego przebywania na ulicy i kontaktu z innymi ludźmi, prac mogących szkodliwie wpływać na jej zdrowie, wymagających zbyt dużej i długotrwałej koncentracji uwagi, odpowiedzialności, wiedzy i wykształcenia. Zajmującą się tym tematem Maria Strasburger twierdziła, że dla młodzieży umysłowo upośledzonej „bezsprzecznie najodpowiedniejszymi zawodami (...) są zajęcia wykonywane na wsi, na roli, w lesie, przy gospodarstwie, domowe”⁶⁸, a także zawód: koszykarza, szczotkarza, stelmacha, kowala, bednarza, garbarza, białoskórnik, strycharza, garncarza, lakiernika, powroźnika. Wymagające większych umiejętności zawody, takie jak: szewc, czapnik, ślusarz, stolarz, nie zawsze były osiągalne dla osób upośledzonych umysłowo. Wśród zawodów wskazanych dla dziewcząt wymieniła zawód: praczki, prasowaczki, posługaczki w szpitalach,

⁶⁵ W 1939 roku liczba ta zwiększyła się do 20.

⁶⁶ H. Ryll, *Obecny stan rozwoju...*, s. 151.

⁶⁷ Zdarzało się, że szkoły specjalne kierowały dzieci na badania do Pracowni Psychotechnicznej działającej przy Państwowej Szkole Budownictwa. W pracowni tej wydawano opinie, jaki zawód uczeń powinien wykonywać. J. Telatycka, *Uwagi w sprawie wyboru zawodu abiturjentów szkół specjalnych*, „Szkola Specjalna” 1932/33, nr 1, s. 54.

⁶⁸ M. Strasburger, *Wybór zawodu dla młodzieży niedorozwiniętej*, „Szkola Specjalna” 1924/25, nr 3, s. 191.

służącej w domach, gdzie nie ma innej służby, kamaszniczki, ewentualnie bieliźniarki. Mogły, według niej, wykonywać również proste prace w fabrykach. Do zawodów, których dziewczęta nie powinny wykonywać zaliczyła zawód: krawcowej, modystki oraz koronczarki.

Wybór właściwego zawodu był niezwykle ważny, jednak nie miał większego znaczenia w sytuacji, gdy szkolnictwo zawodowe nie było rozbudowane, a zdobycie przygotowania zawodowego nie gwarantowało zdobycia zatrudnienia. Podobnie, jak w przypadku młodzieży głuchej, sytuację dodatkowo skomplikowało Rozporządzenie Prezydenta z czerwca 1927 r.⁶⁹, o konieczności zdobycia świadectwa ukończenia szkoły zawodowej doksztalającej przed przystąpieniem do egzaminu czeladniczego. Zapis ten spowodował, że część młodzieży umysłowo upośledzonej nie miała możliwości zdobycia tytułu czeladnika, ponieważ nie była w stanie poradzić sobie w tego typu szkołach⁷⁰. Podobnie było z przemysłowymi szkołami zawodowymi, do których musieli uczęszczać chłopcy skierowani do terminu u mistrzów⁷¹. Sytuacja uległa zmianie, kiedy zaczęło obowiązywać Zarządzenie Ministra WRiOP z dnia 4 lutego 1930 r. umożliwiające zdawanie egzaminu z kursu szkoły doksztalającej, który dawał świadectwo uzyskania wykształcenia równorzędnego z wykształceniem zdobytym po ukończeniu publicznej szkoły doksztalającej zawodowej⁷².

Dodatkowym problemem była niechęć pracodawców do zatrudniania osób kończących szkoły specjalne. Kwalifikacje zawodowe często nie znaczyły, gdy absolwent przedstawiał świadectwo ukończenia szkoły specjalnej dla dzieci umysłowo upośledzonych⁷³. Potwierdzeniem tego zjawiska była między innymi sytuacja uczniów szkoły w Katowicach. Pisano o tym „w dzisiejszych czasach, gdy ludzie z kwalifikacjami nadaremnie latami kołaczą o zatrudnienie, gdy współzawod-

⁶⁹ Rozporządzenie Prezydenta Rzeczypospolitej z dnia 7 czerwca 1927 r. o prawie przemysłowym, Dz.U. 1927, nr 53, poz. 468, s. 714.

⁷⁰ S. Świetliczko, *Szkolnictwo specjalne w Łodzi*, „Szkoła Specjalna” 1931/32, nr 1-2, s. 46.

⁷¹ J. Kobiela, *Próba przygotowania zawodowego młodzieży upośledzonej umysłowo w Chorzowie*, „Szkoła Specjalna” 1935/36, nr 1, s. 53.

⁷² Zarządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 4 lutego 1930 r. w sprawie egzaminów dla eksternów przy szkołach doksztalujących zawodowych, Dz.Urz. MWRiOP 1930, nr 2, poz. 17, s. 24-29.

⁷³ A. Gotinowa, *Komunikaty*, „Szkoła Specjalna” 1934/35, nr 2-4, s. 203.

nictwo osób i podaż rąk chętnych do pracy są niewspółmiernie duże do ilości wolnych miejsc, jakże trudno otrzymać zajęcie człowiekowi upośledzonemu, ze świadectwem szkoły specjalnej⁷⁴. Zdarzało się także, że

(...) młody człowiek przerzuca się z jednego zawodu do drugiego, znosząc wszędzie niezadowolenie chlebodawców i drwiny kolegów. Nader często poświęca się ostatecznie zawodowi zupełnie nieodpowiedniemu dla swego zdrowia i charakteru⁷⁵.

Sprawiało to, że niektórzy rezygnowali z pracy zawodowej, co przyczyniało się do utraty umiejętności i wiadomości zdobytych w szkole.

W okresie międzywojennym społeczeństwo nie zdawało sobie sprawy, jak duże znaczenie ma odpowiednie przygotowanie osób umysłowo upośledzonych do pracy zawodowej. Maria Grzegorzewska⁷⁶ pisała

(...) nie rozumie społeczeństwo, że wszyscy znajdujący się poza ramami życia społecznego mogliby stać przy warsztatach pracy, jako pożyteczne jednostki i nie obciążać budżetu społecznego i nie być tego społeczeństwa postrachem⁷⁷.

⁷⁴ M. Hull, *Losy abiturientów szkoły specjalnej w Katowicach*, „Szkoła Specjalna” 1938/39, nr 4, s. 166.

⁷⁵ M. Strasburger, op. cit., s. 189.

⁷⁶ Maria Grzegorzewska (1888–1967) – słuchaczka Międzynarodowego Fakultetu Pedologicznego w Brukseli, gdzie nawiązała bliskie relacje zawodowe z prof. Józefą Joteyko, poznała wybitne postaci: Owidiusza Decroly i Eduarda Claparède, dr filozofii francuskiej Sorbony, nauczycielka paryskiej szkoły specjalnej, tyflopadałog i psycholog, twórczyni polskiej pedagogiki specjalnej. Dzięki studiom, kontaktom z uczonymi innych krajów oraz doświadczeniom zdobytym poza granicami kraju zyskała znakomite przygotowanie, zarówno teoretyczne jak i praktyczne, dzięki któremu mogła zająć się organizacją szkolnictwa specjalnego na terenie odradzającej się Polski. Po powrocie w 1919 roku ze studiów w Brukseli i pracy zawodowej z dziećmi niewidomymi w Paryżu otrzymała w kraju propozycję stworzenia w Ministerstwie WR i OP referatu szkolnictwa specjalnego, została niebawem kierownikiem i dyrektorem Państwowego Instytutu, przewodnicząca Sekcji Szkolnictwa Specjalnego, twórczyni i redaktor naczelna „Szkoły Specjalnej”, kierownik Państwowego Instytutu Nauczycielskiego, organizatorka katedry pedagogiki specjalnej w Uniwersytecie Warszawskim. W. Gasik, J. Pańczyk, *Czołowi polscy pedagodzy specjalni oraz absolwenci PIPS i WSPS z lat 1971–1996*, Warszawa 1997, s. 7-8; W. Okoń, *Wizerunki sławnych pedagogów polskich*, Warszawa 1993, s. 107-115.

⁷⁷ Cyt. za J. Wyczesany, *Pedagogika upośledzonych umysłowo. Wybrane zagadnienia*, Kraków 2006, s. 66.

Zdarzało się, że osoby umyślowo upośledzone często zmieniały miejsca pracy lub podejmowały prace dla nich nieodpowiednie.

Sytuacja dzieci moralnie zaniedbanych

W okresie II Rzeczypospolitej zakłady wychowawczo-poprawcze otwierane i nadzorowane były przez różne jednostki: Ministerstwo Sprawiedliwości, Ministerstwo WRiOP, Ministerstwo Spraw Wewnętrznych, Ministerstwo Pracy i Opieki Społecznej, samorządy, instytucje społeczne, Patronaty nad nieletnimi oraz zakony, zgromadzenia i gminy wyznaniowe.

Powierzenie opieki nad zakładami dla dzieci i młodzieży moralnie zaniedbanej różnym organom nadzorczym sprawiło, że w rozmaitych zakładach praca z podopiecznymi była organizowana w odmienny sposób. Zakłady znajdujące się pod nadzorem Ministerstwa WRiOP oraz zakład w Herbach zajmowały się przede wszystkim pracą wychowawczą, największy nacisk kładąc na profilaktykę, zapobieganie niewłaściwym zachowaniom, metody pracy dostosowując do aktualnych możliwości dzieci i kolejnych etapów ich rozwoju. Natomiast zakłady organizowane i utrzymywane przez Ministerstwo Sprawiedliwości oraz Starostwa Krajowe koncentrowały się przede wszystkim na wymierzeniu kary. Michał Wawrzynowski⁷⁸ pisał, że były to

(...) więzienia w miniaturze. (...) W zakładach tzw. wychowawczo-poprawczych stosuje się przecież te same metody pracy, te same mniej więcej regulaminy i przepisy, jakie stosuje się dla więźniów dorosłych, nagina się ich do karności, wyrosłej nie z poczucia jej wewnętrznej i istotnej potrzeby wychowanka lecz do karności, wpływającej z poszczególnych paragrafów regulaminu zakładowego. Zakłady te nie są nawet zakładami wychowawczo-poprawczymi – lecz zakładami karno-poprawczymi, ich charakter pedagogiczny jest zaledwopewnym założeniem i dążeniem teoretycznym, nie znajdującym najmniejszego potwierdzenia w życiu praktycznym⁷⁹.

⁷⁸ Michał Wawrzynowski (1897–1943) – psycholog, pedagog, wykładowca Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej, wizytator ds. szkolnictwa specjalnego.

⁷⁹ M. Wawrzynowski, *Przegląd stanu więziennictwa i specjalnych zakładów wychowawczych w Polsce w 1927 r.*, „Szkoła Specjalna” 1927/28, nr 3-4, s. 221-222.

Liczbę zakładów dla dzieci niedostosowanych społecznie nadzorowanych przez Ministerstwo Sprawiedliwości w latach 1918–1938 przedstawia poniższy wykres.

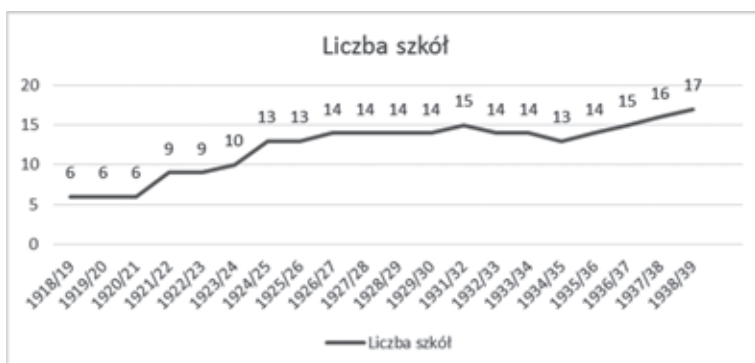


Wykres 7. Zakłady dla niedostosowanych społecznie nadzorowane przez Ministerstwo Sprawiedliwości w latach 1918–1938⁸⁰

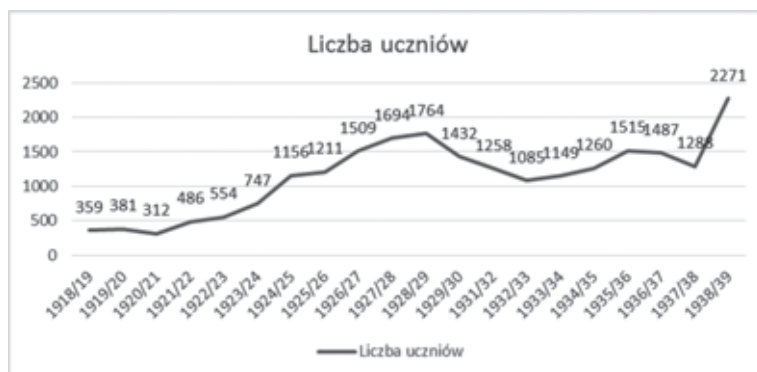
W latach 1918–1931 na terenie Polski działały jedynie zakłady wychowawczo-poprawcze. W latach trzydziestych zaczęto tworzyć dla dzieci i młodzieży moralnie zaniedbanej zakłady poprawcze, zakłady wychowawcze, zakłady specjalne oraz schroniska. Liczba tych placówek stale rosła. W początkowym okresie dwudziestolecia międzywojennego było ich niewiele – 2-3 zakłady – do roku 1931. Przed wybuchem II wojny światowej liczba ta wzrosła do 29. Jednocześnie od roku 1932 stale rosła liczba miejsc w tych placówkach, z 644 w roku 1932 do 2 500 w roku 1938.

W omawianym okresie systematycznie rosła również liczba szkół dla dzieci moralnie zaniedbanych oraz liczba uczniów i nauczycieli pracujących w tych szkołach, co ukazują poniższe wykresy.

⁸⁰ J. Skoczyńska, *Z cyklu: dwudziestolecie polskiej myśli penitencjarnej Ministerstwo Sprawiedliwości w walce z przestępczością nieletnich (1918–1938)*, „W Służbie Penitencjarnej” 1938, nr 22, s. 4. W statystykach Ministerstwa WRiOP podano, że w roku szkolnym 1937/1938 szkół i zakładów łącznie było 17.



Wykres 8. Liczba szkół dla dzieci moralnie zaniedbanych w Polsce w latach 1918/1919–1938/1939⁸¹



Wykres 9. Liczba uczniów moralnie zaniedbanych w Polsce w latach 1918/1919–1938/1939⁸²

W latach trzydziestych liczba szkół dla dzieci i młodzieży moralnie zaniedbanej utrzymywała się na stałym poziomie. Działo kilkanaście tego typu placówek. Liczba uczniów (z wyłączeniem roku szkolnego 1929/1930 i 1932/1933) natomiast sukcesywnie rosła.

Istotnym problemem było to, że szkoły i zakłady dla dzieci i młodzieży moralnie zaniedbanej mieściły się w lokalach, które nie zawsze

⁸¹ H. Ryll, *Obecny stan rozwoju...*, s. 64. W statystykach Ministerstwa WRiOP podano, że w roku szkolnym 1937/1938 szkół i zakładów łącznie było 17. *Kronika krajowa*, „Szkola Specjalna” 1938/39, nr 3, s. 130

⁸² Ibidem. W statystykach Ministerstwa WRiOP podano, że w roku szkolnym 1937/1938 w szkołach i zakładach łącznie naukę pobierało 1905 uczniów. *Kronika krajowa*, „Szkola Specjalna” 1938/39, nr 3, s. 130.

były odpowiednio przystosowane do potrzeb uczniów. Jak pisała N. Hanowa często były to lokale

(...) nieodpowiednie, ciasne, zdyskwalifikowane na szkołę dla dzieci szczęśliwszych, bez boiska, ogrodu, nieraz sali rekreacyjnej, odpowiednich urządzeń rekreacyjnych, odpowiednich urządzeń higienicznych, zaopatrzone w brzydkie, stare i zniszczone sprzęty szkolne. Poważną trudność stanowić będzie też brak dostatecznej ilości pomocy naukowych i fragmentaryczny ich dobór⁸³.

W odniesieniu do przygotowania zawodowego tej grupy młodzieży również napotymano na szereg problemów. Brakowało odpowiednio wyposażonych warsztatów, co nie zachęcało młodzieży do podejmowania prac. Tak opisywano stan warsztatów w Zakładzie w Studzieńcu:

(...) czyż warsztat szewski, któremu brak materiałów i narzędzi, mogący nauczyć chłopca najwyżej łątania starego obuwia, albo warsztat krawiecki, który zajmował się wyłącznie łątaniem niemożebnie zniszczonej odzieży chłopców, mogą wzbudzić w nich zapal do tych zawodów?⁸⁴.

Niekorzystnym rozwiązaniem było również przygotowywanie młodzieży do wykonywania określonego zawodu. Miało to wpływ na trudności ze znalezieniem pracy i zdobycie środków utrzymania po opuszczeniu zakładu. Mogło to mieć również wpływ na powrót części młodzieży do działań przestępczych⁸⁵. Potwierdzeniem istnienia takiego zagrożenia jest list byłego wychowanka zamieszczony w *Księdze jubileuszowej więziennictwa polskiego 1918–1928*. Do dyrektora zakładu, który opuścił pisał

(...) nie mam pracy już jak tylko zwolnionym jeszcze nie jadłem ani nie śpię czuję że się kończy zemną, nie mam siły już chodzić, ale nie chce kraść. Ale co mam robić, co mam czynić każdy gdzie się pytam o robotę niema i niema⁸⁶.

⁸³ N. Hanowa, „*Nieprzewidziane*”, „*Szkoła Specjalna*” 1936/37, nr 3, s. 148.

⁸⁴ W. Miklaszewski, *Małoletni przestępcy w świetle badań wychowawców Zakładów Wychowawczo-Poprawczych*, Warszawa 1924, s. 59.

⁸⁵ J. Ponikło, *Kształcenie zawodowe w zakładach wychowawczo-poprawczych*, „*Szkoła Specjalna*” 1924/25, nr 2, s. 139.

⁸⁶ *Księga jubileuszowa więziennictwa polskiego 1918–1928*, Warszawa 1929, s. 184. Cytat z zachowaniem pisowni oryginalnej.

Zakończenie

W okresie międzywojennym rozwój szkolnictwa specjalnego napotykał na liczne przeszkody. Z uwagi na sytuację kraju i całego społeczeństwa sprawy dzieci wymagających specjalnej opieki, kształcenia schodziły na plan dalszy. Nie udało się doprowadzić do wprowadzenia obowiązku szkolnego dla dzieci głuchych, niewidomych i umysłowo upośledzonych, nie wydano ustaw regulujących funkcjonowanie placówek specjalnych. Także rozbudowa sieci szkół i zakładów specjalnych nie przebiegała w zadowalającym tempie. Stale ich liczba była niewystarczająca w stosunku do liczby dzieci, które wymagały specjalnego kształcenia. Wpływ na to miała sytuacja finansowa państwa, konieczność odbudowy kraju ze zniszczeń wojennych, ożywienia gospodarki polskiej. Nie bez znaczenia w tym zakresie był także wpływ ogólnoświatowego kryzysu z roku 1929, którego skutki II Rzeczpospolita odczuwała dłużej niż chociażby Stany Zjednoczone, czy inne kraje Europy Zachodniej. Pracę w szkołach i zakładach utrudniał brak odpowiednich programów, na przykład dla placówek dla dzieci i młodzieży głuchej. Brakowało odpowiednio przygotowanych do potrzeb i wyposażonych we właściwe pomoce dydaktyczne i sprzęty szkół. Musiano mierzyć się z problemem przygotowania zawodowego absolwentów szkół specjalnych, niechęcią części społeczeństwa, a czasami także rodziców, którzy nie dostrzegali sensu w posyłaniu swych dzieci do placówek specjalnych. Jednak tak przedstawiony obraz szkolnictwa specjalnego i sytuacji dzieci anormalnych w okresie międzywojennym nie jest obrazem pełnym. Nie można bowiem w tym miejscu nie wspomnieć o ogromnym zaangażowaniu środowiska nauczycielskiego, o działaniach lekarzy, psychologów, wychowawców, działaczy organizacji i stowarzyszeń. To oni codziennie podejmowali wysiłki, by pomimo niesprzyjających warunków, trudności, jakie napotykali dzieci głuche, niewidome, umysłowo upośledzone, moralnie zaniedbane zostały objęte opieką i kształceniem, by ich sytuacja uległa poprawie, by w pełni mogli poczuć się członkami społeczeństwa.

Francesca Fratangelo

ORCID: 0000-0002-8071-4315

Francesco Magni

ORCID: 0000-0003-2322-4747

Andrea Potestio*

ORCID: 0000-0003-1401-1678

DOI: 10.15290/dhmgz.01.2021.17

Recepcja pism Janusza Korczaka we Włoszech – perspektywa pedagogiczna

The reception of Janusz Korczak's writings in Italy: a pedagogical perspective

STRESZCZENIE: Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie recepcji pism Janusza Korczaka we Włoszech i jej znaczenie dla włoskich studiów pedagogicznych oraz otwarcie nowych perspektyw na działalność pisarską autora. Artykuł składa się z trzech paragrafów. Po krótkiej prezentacji tego, co zostało przetłumaczone i przyjęte w naszym kraju, skupimy się na pewnych szczególnych

* Although this paper is the result of a joint work of the three authors, part n. 1 can be attributed to Francesca Fratangelo; part n. 2 to Andrea Potestio; part n. 3 to Francesco Magni.

Contacts: Andrea Potestio, Associate professor, Department of Human and Social Sciences, University of Bergamo (andrea.potestio@unibg.it).

Francesco Magni, Assistant professor, Department of Human and Social Sciences, University of Bergamo (francesco.magni@unibg.it).

Francesca Fratangelo, Ph.D. student in Human Capital Formation and Labour Relations, Department of Human and Social Sciences, University of Bergamo (francesca.fratangelo@unibg.it).

aspektach praktyki pisarskiej Korczaka. W niniejszym artykule wychodzimy z założenia, że cała praktyka Korczaka jest doskonałym przykładem cyrkularności między doświadczeniem a refleksją; jego myśli i działania ucieleśniają integrację między założeniami teoretycznymi a wiedzą praktyczną. Pozwala nam to sugerować, że znaczną część twórczości polskiego autora można uznać za autobiograficzną, gdyż często jest ona wynikiem refleksji, która wynika z jego osobistych doświadczeń. W ostatniej części skupiamy się na Korczakowskim rozumieniu niemowlęctwa, na jego próbie oddania głosu dzieciom i na konsekwencjach epistemologicznych, jakie one sugerują.

SŁOWA KLUCZOWE: Janusz Korczak, włoska recepcja Korczaka, pisarstwo pedagogiczne, cyrkularność między teorią a praktyką, spuścizna korczakowska

ABSTRACT: The aim of this paper is to present the reception of Janusz Korczak's writings in Italy and its relevance for Italian educational studies and to open some new perspectives on the author's writing activity. The paper is composed of three parts and each of them focuses on different suggestions. After a short presentation on what has been translated and received in our Country, we will focus on some peculiar aspects of Korczak's writing practice, in particular on its educational value. In this paper we assume that Korczak's whole practice is a perfect example of circularity between experience and reflection; his thoughts and his actions embody the integration of theoretical assumptions with a practical knowledge. This allows us to suggest that a great part of the Polish author's works can be considered autobiographical as it often results from the reflection that follows his personal experiences. In the last part we focus on Korczak's meaning of infancy, on his attempts to give children a voice and on the epistemological consequences they suggest.

KEYWORDS: Janusz Korczak, Korczak's Italian reception, educational writing, circularity between theory and practice, Korczak's legacy

1. Janusz Korczak's reception in Italy

The dramatic circumstances of Korczak's heroic death have largely overshadowed his legacy. This is the case in many European countries, Italy included. As Shner noticed, "Korczak's ideas and educational

work, as inspiring as they are, remain marginalized in the field of educational philosophy and the history of education”¹. Maybe because of the fragmentary nature of his writings, maybe because he repeatedly expressed his opposition to elaborate educational theories, among scholars who deal with his educational practice few have looked beyond the surface of a pedagogical thought that appears unsystematic. In recent years, in Italy, we have witnessed an increasing interest in Korczak’s legacy. Thanks to independent scholars, publishers, associations, and social circles interested in Korczak’s heritage, in recent years some new publications and translations have been realized.²

The majority of translated works include educational and philosophical writings³. Among them, the most popular among Italian readers are probably *How to love a child*, (*Come amare il bambino*), the “manual without prescription” and *The child’s right to respect* (*Il diritto del bambino al rispetto*), that has been presented in three different versions⁴. In the last two years the Luni publisher gave Italian readers two other Korczak’s works: *Infancy Memories* (*Ricordi di fanciullezza*) and *Face to face with God. Prayers for those who do not*

¹ M. Shenr, *Can education be the meeting place of all humanity? universal humanism in the thought and practice of Janusz Korczak*, “Quaderni di palazzo serra” 2014, XXIV, s. 54. <http://www.lcm.unige.it/ricerca/pub/24.php> [last consultation: 03.19.2021].

² For an index of Korczak’s publications in Italy see the following site <http://www.lcm.unige.it/ricerca/pub/24/LIBRI.pdf> [last consultation: 19.03.2021]. The site is updated to works published until 2013.

³ We owe the reception and introduction of Korczak’s educational principles in Italian pedagogical studies especially to university professors who devoted several articles and essays to the promotion of his legacy. Among the most important studies which focus on it, we have to mention *Korczak, l’umanesimo a prova di bambino* (ed. L. Giuliani, Il Margine, Trento 2018), *Ascoltare la luce. Vita e pedagogia di Janusz Korczak* (ed. D. Arkel, Milano 2009), *Il bambino vitruviano* (ed. D. Arkel, Castelvecchi, Roma 2019) and *Idiritti del bambino, La figura di Janusz Korczak*. (ed. G. Limiti, Milano, Proedi editore, 2006).

⁴ One edited by Edizioni dell’asino with an introduction of G.H. Honegger Fresco, one of the learners of Montessori’ legacy (*Il diritto del bambino al rispetto*, tr. it. by A. Butitta, preface by G. Honegger Fresco, Roma, Edizioni dell’asino, 2011), the second by Luni with a preface by Giuliana Limiti (*Il diritto del bambino al rispetto*, tr. it. by G. Frova, preface by G. Limiti. Milano, Luni, 1999, 2004) and the third with a preface by Ernesto Caffo (*Il diritto del bambino al rispetto*, tr. by it. G. Frova, Il telefono azzurro, Milano, Luni 1994).

pray (Solo a solo con Dio)⁵. Quite popular among scholars is also the ghetto diary, translated three times, which has already been the object of some studies⁶. We also have a short biography of Korczak, written by Monika Pelz and translated as *Io non mi salverò*⁷.

Of course, the decision of the Parliament of the Republic of Poland, to pronounce 2012 as the Year of Janusz Korczak has helped with the diffusion of his works. A great number of associations has organized events to remember his extraordinary example. Much has been contributed by the Istituto Polacco di Roma, the Polish Institute in Rome, which has organized photography exhibitions devoted to Korczak (Janusz Korczak-Henryk Goldszmit 1942–2012: Il re dei bambini)⁸, as did Polish language and culture scholars of the University of Genoa, who in collaboration with Polish Foreign Minister created a website constantly updated with information about cultural initiatives⁹, articles and essays; they also published a monographic issue of *Quaderni di Palazzo Serra* entirely dedicated to the figure of Janusz Korczak¹⁰.

Korczak the writer is generally best known as a children's author. It is probably a consequence of the great popularity of one of his novels addressed to children, that is King Matthew the first (*Re Matteuccio primo*)¹¹. Luigi Marinelli has already written about the various editions and adaptations of this book by Italian scholars in his preface to the last Italian edition of King Matthew, in which he explained the need

⁵ The first translation of that book appeared in 1982 translated from German by Bruno Bellerate (J. Korczak, *A tu per tu con Dio. Preghiere di un uomo che non prega*, tr. it. B. Bellerate, Rivoli, Elle Di Ci, 1982).

⁶ L. Quercioli Mincer, *La prigioniera era la mia casa*, Aracne, Roma 2014 and J. Leociak, *Il Diario e gli altri scritti come fonte per un ritratto biografico ed esistenziale*, [w:] C. Tonini (ed.) *Janusz Korczak, educatore, letterato, filosofo*, Erikson 2014, s. 25-38.

⁷ M. Pelz, *Io non mi salverò. La vita di Janusz Korczak*, Castelvecchi, Roma 2013.

⁸ <https://www.piuculture.it/2012/05/janusz-korczak-non-ci-e-concesso-lasciare-il-mondo-cosi-come-e> [last consultation: 21.03.2021].

⁹ <http://www.disclic.unige.it/lastradadikorczak>, (last consultation: 22.03.2021).

¹⁰ L. Quercioli Mincer, L. Battaglia, *Janusz Korczak, un'utopia per il tempo presente*, "Quaderni di Palazzo Serra" 2014, t. 24, <http://www.lcm.unige.it/ricerca/pub/24.php> [last consultation: 21.03.2021].

¹¹ J. Korczak, *Re Matteuccio Primo*, A. Ceccherelli, L. Costantino, M. Wyrembelski (ed. by), Villaggio Maori 2018.

for a new version of it due to the serious deficiencies that the previous translations presented. In particular, the first Italian translation, from French, was incomplete, lacked some parts; so was the second one, which is in fact an abridged version – illustrated – rather than a faithful rendering.

Among other novels Korczak wrote for adults, only *Children of the Bible* (*I Bambini della Bibbia*)¹² and *When I was a child again*¹³ (*Quandoritornerò bambino*) have been translated. This proves that despite various efforts, there still is a lot of work to do in order to spread Korczak's narrative legacy in Italy.

In order to do what we hope will be the next step to fill this gap, to the best of our ability, at the Department of Human and Social Sciences of Bergamo University we have been trying, in the last two years, to present to the Italian public Korczak's fundamental works that haven't been translated yet. So far, we selected some educational works as *Pedagogiascherzosa*¹⁴, *Momentieducativi*¹⁵, and autobiographical writings, such as some of his letters and important reports from the ghetto. We aim, in this way, to give Korczak the possibility to reveal his thoughts and his plans, so current and inspiring to so many students, scholars – and not only them – thanks to his great personality and the warm sentiment he displayed for those in his care. As noticed by Lewowicki, "The model he left behind is perhaps his most valuable legacy. He also left future generations a challenge expressed in the words: 'It is inadmissible to leave the world as one finds it'".¹⁶

2. The educational value of Korczak's autobiographical writing

Given the diversity of Korczak's writings, finding a common denominator between his works for children poses quite a challenge. Starting from general considerations, an in-depth observation of

¹² J. Korczak, *I bambini della Bibbia*, op. cit.

¹³ Idem, *Quando ridiventerò bambino*, tr. it. G. Frova, Milano, Luni 1995.

¹⁴ Idem, *Pedagogika Żartobliwa*, J. Mortkowicz, Warszawa 1939.

¹⁵ Idem, *Momenty Wychowawcze*, Warszawa 1919.

¹⁶ T. Lewowicki, *Prospects: the quarterly review of comparative education* (Paris, UNESCO: International Bureau of Education 1994), t. 24, nr 1/2, s. 37-48.

Janusz Korczak's biography lets us examine the educator's activity as a perfect example of circularity between experience and reflection, or theory and practice, that should be the nature of each educational activity. Korczak's thoughts and actions embody the integration of theoretical assumptions with practical knowledge and have timeless importance.

From the moment he gave up family life and decided to devote himself to children¹⁷, especially to orphans, Korczak understood that it is not possible for a man to take care of children and of their education if not constantly reflecting on educational processes and the transformations and contradictions that emerge from empirical practice. Korczak's activities are closely related to his writing practice, to his reflection, and to the necessity he felt to recount what happened in the moments he spent with "his" children. It's not by chance that all his literary work stems from what he directly observed in his practical work, that is from reflections on the possibility to educate a child. One could assume that his whole literary production can be seen as autobiographical writing.

This autobiographic dimension does not appear only in his declaratively autobiographical writings, such as the ghetto diary and the letters, but it also emerges from the ones we consider pedagogical, educational or literary. For this reason, it is important to stress the role that writing activity plays in Korczak's work. The physician considers writing as a fundamental activity enabling him to give a voice to children. This attempt to give children a voice is realized by the author thanks to Korczak's capacity to stand by children's side and present the world as they see it, assuming their particular point of view. This characteristic constitutes the autobiographical essence of his writings. Korczak's capacity to go back to his own childhood has already been noticed by Monika Pelz, who said:

As a writer, Korczak is one of the few adults able to go back to his childhood, to enter his childhood as a man enters his home. His memories are clear, they are not idealized. He remembers the pleasure of hours of endless play, but also the duties, those of washing ears included. He remembers the confusion caused by the fire alarm, the

¹⁷ In a letter to Mieczysław Żylbertal, written on March 3, 1937, Korczak reveals his choice to renounce his own family to dedicate himself entirely to orphans.

bothering afternoons when there were guests. He remembers the sense of helplessness he felt as a child and the greatness of his dreams for the future, the bitterness when he faced injustice and the sincere purpose to love his neighbor¹⁸.

This capacity emerges clearly in some of Korczak's novels, such as *Bobo*¹⁹, in which the author describes the world through the eyes of a newborn baby, or in *When I am little again*²⁰, in which he talks about insights into sibling relations, schoolyard traumas, and general life from the perspective of a child. The aptitude for taking the child's perspective and the ability to evocate childhood through his own memories constitutes the specific educational value of autobiographical writing activity. Korczak's writings are characterized by a reflective, honest, and self-critical retrospective on the inquiry process. In his writings he reveals his doubts, his mistakes, and through a critical approach he immediately suggests solutions to them, by elaborating new plans for the future to improve his educational methods. His great ability to observe is a powerful tool for him to analyze childhood and elaborate educational strategies, but it is the peculiar capacity to access his childhood memories and let the reader "touch" them, as if they were real, that give his literary production such remarkable training value. This capacity, so typical of Korczak's activity as a writer, also gives his works autobiographical value. But can we assume this ability to access childhood memories to be sufficient in order to claim Korczak's predisposition to understand childhood better than others? To answer this question, we must start by explaining the meaning of childhood for the Polish educator.

As we have already said, Korczak considered the moment of writing as a fundamental phase of his educational practice²¹. Writing is also

¹⁸ M. Pelz, op. cit., s. 13.

¹⁹ J. Korczak, *Bobo*, Warszawa 1914.

²⁰ Idem, *Kiedy znów będę mały*, Warszawa–Kraków 1925.

²¹ Korczak did not write novels and short stories only to tell them to "his" children; on the contrary, on many occasions he demonstrated he considered the activity of writing as a fundamental educational strategy. From the moment he started his work as director of the Orphanage in Krochmalna 92, he established "Mały Przegląd", where children were asked to write short articles in order to express their claims or their opinions about different topics. The review was entirely managed by children and they also received modest fees for their cooperation.

a pleasure for him, he seems to like writing and uses it to reflect on particular moments of the day and to produce useful consideration for his educational practice. The pleasure of writing directly derives from the pleasure he feels when he writes down his memories, both the ones from the past and the ones that facilitate his reflection on actual pedagogical topics. This kind of delight that he proves shaping his own identity through a life-long process of dynamical transformation and training, the purpose to find new meaning to events he attends to, fades in a short time. The desire to write faces, almost immediately, the concrete practice of writing and the difficulty of writing down what he really feels, his emotions and thoughts that seem to appear largely inaccessible in their integrality because Korczak is not able to communicate, to translate in a written form what Goldszmit feels and thinks. The process of writing remains to a great extent incomplete. The attempt to rethink and recast is doomed to fail.

The impossibility to faithfully reconstruct one's memories to prove that the training process is going to reach a clear conclusion properly belongs to autobiographical writing. In this regard, the autobiographical writing doesn't simply match with the practice of writing as properly meant, but consists in the modality that a subject activates his own conscience through signs:

The auto-biographical does not have to occur to an "I," living or dead, that would come to speak of itself. The auto-bio-graphical derives from the fact that the simple instance of the "I" or of the autos can be posed as such only to the extent that it is a sign of life, of life in presence, the manifestation of life in presence, even if the what, or who, male or female, that thereby gives this sign of life finds itself to have passed over to the side of death, and even says "I am on the side of death or rather on the other side of life. Even if this "I" – as is always possible – is quoted, mechanically repeated by a technique of reproduction or by Descartes' animal-machine. We are here analyzing this sign of life within the very structure of the auto-position of the I or of ipseity (even if this auto- position in neither a discursive nor a thematic utterance). We situate within the minimal phenomenological structure, in the simple appearing of the "I" in general, the trace of this manifestation of self, of this auto-presentation as living present (thing), this autobiographical guarantee, even if such a tracing can give rise to fantasy and to nonrigorous philosophical interpretations, even

if it is in no way contradictory, far from it, with this “I am dead,” which, as I tried to show in the past, was in some way implied in every *cogito ergo sum*.²²

Derrida underlines that the auto-bio-graphic dimension concerns the manifestation of a conscience, of an “I” that acquires awareness of itself and leaves a mark of that manifestation and of the training and self-training that follows. There is no life, no *bios*, without auto-bio-graphical reflection, with no repetition by signs of what is happening in present life. This repetition facilitates the formation of memories and activates the process of recognizing and generating relations between one’s intimate life and that of other’s. This kind of existence – the autobiographical one – differs from a mechanical one, the *zoè*, and is aware of itself and of its individual, social and political transformational processes²³. In this auto-bio-graphical structure there is no guarantee of success, but it consents the generation of a laborious journey to an ethical horizon to come.

Korczak fits into the general canon of autobiographical writings. Through the act of writing, the Polish author presents himself as an educator who loves childhood and, reflecting on educational practices he realized in the past, aims to transform educational practices he will use in the future. It is in this circularity between theory and practice, thoughts and experiences, is a the peculiar feature of his writing practices and it clearly emerges in articles, essays and letters in which he explains activities he pursues in managing orphanages and in the novels he writes, that is, both in fiction and non-fiction. By

²² J. Derrida, *The animal that therefore I am*, tr. eng. by D. Willis, Fordham University Press, New York 2008, s. 56.

²³ Greeks used two different terms to define our idea of life, that of *zoè*, to indicate the simple existence, as that of an animal; *bios*, on the other hand, indicated social and civil life, and it was typical only of human beings. On this theme Agamben argues: “In any case, however, the entry of *zoe* into the sphere of the polis—the politicization of bare life as such—constitutes the decisive event of modernity and signals a radical transformation of the political-philosophical categories of classical thought. It is even likely that if politics today seems to be passing through a lasting eclipse, this is because politics has failed to reckon with this foundational event of modernity” (G. Agamben, *Homo Sacer. Sovereign power and bare life*, tr. eng. by D. Heller-Roazen, Stanford University Press, California 1998, s. 4).

adopting writing in his self-formation, Korczak detaches, for example, from Rousseau's statement that it's impossible for a man to be both educator and pedagogue²⁴. On the contrary, Korczak seems to follow the model of Pestalozzi, and despite increasing difficulties, he never abandoned his educational duties²⁵.

The constant circularity between theory and practice is not the only peculiarity that makes Korczak's writing an autobiographical practice, but also his need to give children a voice has great relevance in this definition. This inclination shows the complexity of writing that aims to give a voice to those, by definition, without voice.

3. The illusion of giving the children a voice

In the first part of one of his most important essays, Korczak reflects on the etymology of the Polish word that stands for baby, that is *niemowlę*, which means no-speech. It's interesting to notice the way Korczak associates childhood with the no-speech phase of infants. Korczak certainly believed, as did important pedagogists such as Rousseau, Pestalozzi, Montessori, Makarenko, that childhood is not merely a preparatory phase for adulthood, but, on the contrary, it is a fundamental moment in the process of human growth and it has

²⁴ With these words J.J. Rousseau confirms his intention to dedicate himself to reflection on educational matters only from a theoretical and pedagogical perspective, not practical, as he considers himself, due to natural reasons, or talents, a thinker and not an educator: "In the past I made a sufficient trial of this calling to be certain that I am not proper for it, and my condition would excuse me from it if my talents made me capable of. I believed I owned this public declaration to those who appear not to accord me enough esteem to believe me sincere and well founded in my resolution. Not in a condition to fulfill the most useful task, I will dare at least to attempt the easier one: following the example of so many others, I shall put my hand not to work but to the pen: and instead of doing what is necessary, I shall endeavor to say it" (J.J. Rousseau, *Emile or on education*, tr. eng. by A. Bloom, Basic Books, USA 1979, s. 50).

²⁵ The devotion to the cause of children is the more evident similarity that relates Korczak to Pestalozzi, but not the only one. In all of Korczak's work we can underline others common features between the two educators, as for example the circularity between hand, heart and mind.

specific characteristics and specific needs. It can no longer be meant as a transitional phase of a newborn waiting for adulthood, it can no longer be assumed to be a preface to real life.

Starting from careful observation of children, the Polish educator understood that to measure stages of growth and write formularies and give educators universally valid instructions to be followed to the letter is not enough.²⁶ Each child is different and needs different attention and different methodological approaches. Even though he was a great observer, he knew it could not be enough for a pedagogical purpose. It is for this reason that he uses storytelling to approach the infant's world. Korczak believed that by sharing stories and listening to the youngest narrating their life experience, he could establish contact with them so as to better comprehend their feelings and their needs. In a less popular pedagogical novel, *Bobo*, devoted to infancy, Korczak reflects on the subject of difficulties that accompany everyday efforts of exploring and learning the world by the youngest. He describes life's events from the point of view of a newborn and tries to explicate unknown objects he finds in the world around him, parents included, exactly as a newborn would. However, when observing infancy one must always keep in mind that perspective is always mediated by language and an infant structurally remains incapable of speech, with no linguistic or logical categories able to explicate children's identity and how they approach the world. In this regard, Agamben argues:

The idea of infancy as a pre-subjective "psychic substance" is therefore shown to be as mythical as a pre-linguistic subject, with infancy and language seeming to refer back to one another in a circle in which infancy is the origin of language and language the origin of infancy. But perhaps it is in this very circle that we should seek the site of experience for human infancy. For the experience, the infancy at issue here, cannot merely be something which chronologically precedes language and which, at a certain point, ceases to exist in order to spill into speech. It is not a paradise which, at a certain moment,

²⁶ In the preface to the Italian version of *Rules of life*, Paolo Peticari put the attention on this characteristic and noticed how Korczak avoided violence and humiliations in his pedagogical practices in support of a pedagogy of respect and love (P. Peticari, *Preface*, [in:] J. Korczak, *Le regole della vita. Pedagogia per giovani e adulti*, Milano 2017).

we leave for ever in order to speak; rather, it coexists in its origins with language – indeed, it itself constituted through the appropriation of it by language in each instance to produce the individual as subject. (...) Only by arriving at a point when the human individual existed, but language still did not, could we encompass this “pure wordless experience”; an infancy both human and independent of language.²⁷

The person who observes, educates and narrates infancy can analyze it and reconstruct it only by using logical and linguistic categories, because their own identity begins no longer remembering their experiences of infancy. Therefore, it is not possible to completely give children a voice and one can recount infancy only partially recognizing and respecting its enigmatic nature that cannot be explained through logic categories.

The epistemological structure we we have elucidated helps to understand Korczak’s works and his writing practice. The remarks we made assume that the Polish author’s works should not be read as a mere celebration of infancy, its purity and innocence, and rather suggest scholars focus on other aspects of Korczak’s production, such as the circularity between theory and practice, experience and reflection that permeate the author’s works.

²⁷ G. Agamben, *Infancy and History. The Destruction of Experience*, tr. eng. by L. Heron, Verso, London–New York 1993, s. 48-49.

Wioleta Danilewicz

ORCID: 0000-0002-7049-4216

DOI: 10.15290/dhmgz.01.2021.18

Pamiętnikarskie zapisy dziecięcych doświadczeń migracyjnych

Diary entries of childhood migration experiences

STRESZCZENIE: W przeszłości dzieci były aktywnymi uczestnikami migracji międzynarodowych. Dzielili losy ich rodziców, walczyły o przetrwanie, powodzenie rodziny i własne. Dlatego (od)zyskiwanie pamięci jest powinnością kolejnych pokoleń. Przyczyni się do poszerzenia perspektywy prezentowanych zagadnień, w tym, doświadczanego dzieciństwa.

W prezentowanym tekście kieruję uwagę na dwie grupy dzieci i ich doświadczenia migracyjne w przeszłości. W pierwszej – zauważam doświadczenia dzieci, które emigrowały wraz z rodzicami. W drugiej – dostrzegam dzieci, które w pośredni sposób uczestniczyły w procesie migracyjnym ich rodzica/rodziców, tj. dzieci pozostających w kraju.

Opieram się na zapisach przeszłości, na listach pisanych przez emigrantów oraz na ich wspomnieniach uwiecznionych w pamiętnikach, zwłaszcza z przełomu XIX i XX wieku.

SŁOWA KLUCZOWE: dzieciństwo, migracje, pamiętniki emigrantów

ABSTRACT: In the past, children were active participants in the international migrations. They shared the fate of their parents, fought for survival, fought for the family and their own success. That is why (re)gaining memory is a duty of the next generations. It will contribute to broadening the perspective on the presented issues, including the experience of childhood.

In article, I draw attention to two groups of children and their past migration experiences. In the first one, I notice the experiences of children who emigrated

with their parents. In the second one, I discuss children who participated indirectly in the migration process of their parent/parents, i.e. children who remained in the country.

I rely on records of the past, i.e. on letters written by emigrants and their memories in diaries, especially from the turn of the 19th and 20th centuries.

KEYWORDS: childhood, migration, migrants' diaries

Wprowadzenie

Mobilność przestrzenna towarzyszy człowiekowi od zarania jego dziejów. W każdym stuleciu, na każdym kontynencie mieszkańcy przemierzali się poszukując lepszego miejsca do życia. Także Polaków nie ominęły takie doświadczenia. Trzeba wręcz podkreślić, że nasze losy charakteryzowała mobilność, w tym międzynarodowa.

Migracyjne losy poznajemy z wielu źródeł (między innymi cytowanych w dalszej części opracowania). W prezentowanym tekście zwracam uwagę na migracyjne doświadczenia tych, którzy dość rzadko stają się podmiotami poszczególnych opracowań naukowych, zapisów pamiętnikarskich i innych przekazów. Tych, którzy niemal stale towarzyszyli dorosłym migrantom, doświadczali ich trudnych, a nawet dramatycznych losów. Kieruję uwagę na najmłodszych aktorów migracyjnych, wyróżniając ich dwie grupy. W pierwszej – zauważam doświadczenia dzieci towarzyszące migrującym rodzicom, czyli także emigrantom. W drugiej – dostrzegam dzieci w pośredni sposób uczestniczące w procesie migracyjnym swego rodzica/swoich rodziców, tj. dzieci migrantów pozostających w kraju.

Opieram się na zapisach przeszłości, na listach pisanych przez emigrantów oraz na ich wspomnieniach uwiecznionych w pamiętnikach, zwłaszcza z przełomu XIX i XX wieku.

Migracje międzynarodowe

Migracje rozwijały się jako masowe procesy oraz jako indywidualne decyzje. Zjawisko to rozpoznawali i definiowali badacze przynajmniej od dwóch stuleci. Najwcześniej, bo już w XIX wieku, analizy procesów migracyjnych dokonał Ernest G. Ravenstein, który opierając się na danych ze spisu ludności w Wielkiej Brytanii w 1881 roku wygło-

sił referat na posiedzeniu Królewskiego Towarzystwa Statystycznego, w którym zawarł siedem podstawowych praw (zasad) charakteryzujących i wyjaśniających przemieszczenia ludności¹. W Polsce pierwsze analizy i próby definicyjne zjawiska migracji pojawiły się u progu XX wieku². Obrazowo zaprezentował je Leopold Caro porównując przemieszczenia do potężnej rzeki, która

wypływając z niezbadanych czeluści górskich, w niepowstrzymanym pędzie żłobi sobie koryto. Przyjmując po drodze potoki i rzeki z całego kraju, zrywa wszystkie zapory a osiągnąwszy szczyt potęgi, niesie w dzikim pośpiechu wody do dalekich oceanów, wśród których fale jej zatracają poczucie rodzimości i wspomnienie dumnego ongiś początku³.

To metaforyczne ujęcie będzie miało odzwierciedlenie w losach wielu bezimiennych bohaterów prezentowanego tekstu.

Czynnikiem wypychającym od połowy XIX wieku, tj. w okresie wyraźnego ruchu migracyjnego była bieda wsi, przeludnienie i rosnąca nadwyżka siły roboczej przy małej podaży ziemi.

Gdy na taki grunt dotarła agitacja, często demagogiczna, pośredników werbujących do pracy w innych krajach monarchii Habsburgów, innych państwach europejskich lub na kontynencie amerykańskim, znajdowała ona przychylny odgłos (...) w wielu przypadkach na decyzje wyjazdu poza przymusem ekonomicznym wpływały także czynniki emocjonalne. Dla pokolenia, które pamiętało czasy poddaństwa i pańszczyzny, okazja wyjazdu stanowiła formę zaspokojenia tęsknoty za wolnością (...). Wyjazd był pewnego rodzaju demonstracją niezależności osobistej. Ponadto, dla jednych poprzez migrację realizowała się chęć przeżycia jakiejś przygody, dla innych była to forma uchylenia się od obowiązku służby wojskowej itd. (...). W przypadku emigracji, w miarę upływu czasu, zaczął w tym zakresie funkcjonować pewien automatyzm, u którego podstaw leżał przykład, zachęta i przetarte ścieżki poprzez poprzedników⁴.

¹ Ernest Ravenstein zaproponował siedem praw rządzących migracją już w roku 1885, ale w 1889 roku wprowadził w nich pewne zmiany i tę wersję opublikował w „Journal of the Royal Statistical Society” w artykule noszącym ten sam, co poprzednio tytuł: *The Laws of Migration. Ravenstein w 1889 r. objął badaniami ponad 20 krajów.*

² Np. R. Dmowski, *Wychodźstwo i osadnictwo*, Lwów 1900; A. Jarzyna, M. Szawleski, *Kwestia emigracji w Polsce*, Warszawa 1927.

³ L. Caro, *Emigracja i polityka emigracyjna ze szczególnym uwzględnieniem stosunków polskich*, Poznań 1914, s. 12.

⁴ A. Pilch (red.), *Emigracja z ziem polskich w czasach nowożytnych i najnowszych*, Warszawa 1984, s. 256.

Obok sił wypychających z kraju działały także czynniki przyciągające, które uruchamiały decyzje migracyjne. Był to popyt na siłę roboczą, wysoki rozwój społeczno-ekonomiczny krajów przyjmujących, polityka imigracyjna⁵. Na przykład emigracja sezonowa do Niemiec z roku na rok stawała się zjawiskiem coraz bardziej powszechnym. „Dosłownie, nie ma ani jednej rodziny, która by nie zachowała w pamięci wyjazdów do «Prus», przynajmniej jednego członka rodziny, jeśli nie kilku”, pisze Krystyna Zawistowicz-Adamska⁶, ukazując sezonową specyfikę wyjazdów Polaków (do Niemiec, Dani, Francji, Kanady, rzadziej – w obrębie Austro-Węgier). Ale to, według tej badaczki:

Odkrycie Ameryki było rzeczywiście odkryciem nowego świata, a raczej nowych form życia. Inne warunki bytu, wyższa stopa życiowa, niewspółmiernie wyższa od tej, jakiej zaznali w Polsce, możliwość stosunkowo wysokich zarobków, dzięki którym można było w dość krótkim czasie pomnożyć swój majątek w kraju – wszystko to stwarzało potężny magnes dla poszukiwaczy lepszych warunków bytu⁷.

Wprawdzie u schyłku XIX wieku i początku XX w Stanach Zjednoczonych przebywali już potomkowie „powstańczych” emigrantów, to dopiero fala emigracji z początku XX wieku była tak duża, że stała się zaczątkiem późniejszej amerykańskiej Polonii. Na tę właśnie grupę zwrócę szczególną uwagę. Do Stanów Zjednoczonych – „za chlebem” – raczej wyjeżdżano pojedynczo, choć z gotowością łączenia rodzin lub powrotu. Niektórzy migranci tam pozostali, walczyli o przetrwanie, wysyłali szyfkarty do najbliższej i dalszej rodziny, do znajomych. Budowali sieci migracyjne, które torowały drogę kolejnym pokoleniom migrantów. Inni wracali, kupowali ziemię, budowali domy i kontynuowali dotychczasowe zajęcia. Nigdy *de facto* nie opuścili tych miejsc, na co zwróciła uwagę w latach trzydziestych XX wieku, Krystyna Duda-Dziewierz i in.⁸

⁵ Szerzej: na przykład A. Brożek, *Polonia amerykańska (1854–1939)*, Warszawa 1977; W. Wrzesiński, *Polskie migracje w XIX i XX wieku*, [w:] A. Furdala, W. Wysockański (red.), *Migracje: dzieje, typologia, definicje*, Wrocław 2006.

⁶ K. Zawistowicz-Adamska, *Spółeczność wiejska. Doświadczenia i rozważania z badań terenowych w Zaborowie*, Łódź 1948.

⁷ Ibidem, s. 147.

⁸ K. Duda-Dziewierz, *Wieś małopolska a emigracja amerykańska. Studium wsi Babica powiatu rzeszowskiego*, Warszawa–Poznań 1938.

Migracje do Ameryki Południowej znacznie się różniły. Udawali się tam jeszcze bardziej ubodzy mieszkańcy wsi niż grupa „amerykańska”. Z tym, że w kierunku Brazylii (w czasie tzw. gorączki brazylijskiej) dość często udawały się całe rodziny. Agitatorzy zdawali sobie sprawę z różnic między ich przekazem o zagranicznych możliwościach a tamtejszą rzeczywistością. Wiedzieli, że nawet jeśli najczęściej wyjeżdżali tam chłopci, to jednak praca była bardzo ciężka i wymagała nowych umiejętności (na przykład karczowania otrzymanego od rządu gęstego lasu). Wyjazd całej rodziny dawał większą gwarancję pozostania tych emigrantów.

Bez względu na miejsce pobytu, wszyscy pisali listy do bliskich. Niektórzy, zaproszeni do wspomnień, zapisali je w publikowanych później pamiętnikach. Poszukując dziecięcych śladów w tych zapisach, opieram się na przekazach zawartych w kilku źródłach, tj. na pamiętnikach emigrantów, na listach przez nich przesyłanych oraz otrzymywanych od bliskich. Cytowane fragmenty pochodzą z prac Williama Thomasa i Floriana Znanickiego⁹, którzy w swym monumentalnym dziele zaprezentowali wyniki badań prowadzonych wśród emigracji polskiej w latach 1914–1919. Dokonali w niej charakterystyki ówczesnej wsi i jej zmian po uwłaszczeniu w 1864 roku wskazując, że przeludnienie, konkurencja, brak możliwości utrzymania się spowodowały wypychanie mieszkańców do miast, które nie były w stanie przyjąć wszystkich migrantów wewnętrznych. Ci zwrócili uwagę między innymi na kierunki (do Ameryki Północnej) potrzebujące taniej siły roboczej. W oparciu o badania (obserwacji, analizy dokumentów osobistych, tj. listów, pamiętników) autorzy zaprezentowali też doświadczenia imigrantów, zwłaszcza w obrębie relacji rodzinnych.

Z kolei z listów opracowanych przez Witolda Kulę, Ninę Assorodobraj-Kulę i Marcina Kulę rozpoznajemy losy związane z drugim kontynentem (Ameryką Południową, ale też Stanami Zjednoczonymi). Oto w 1941 Witold Kula, polski historyk, dowiaduje się, że w warszawskim Archiwum Akt Dawnych znajdują się skrzynie wypełnione listami piisanymi pod koniec XIX wieku. Były to listy emigrantów z Królestwa Polskiego do Brazylii, USA, Wielkiej Brytanii. Wraz ze studentami Wolnej Wszechnicy Polskiej rozpoczyna ich analizę. Jednak na skutek

⁹ Polskie wydanie: W. Thomas, F. Znanicki, *Chłop polski w Europie i Ameryce*, t. 2, Warszawa 1976.

pożaru podczas Powstania Warszawskiego z kilku tysięcy udaje się zachować tylko ich część. Ich autorami byli niewykształceni chłopci, a pisane były w języku polskim, niemieckim, rosyjskim, niemieckim litewskim, jidysz. Pisane były przez samych autorów, ale część została podyktowana „pisennikom”, tj. osobom posiadającym tę umiejętność. Ci i inni niepiśmienni chłopci – migranci i członkowie ich rodzin – opłacali możliwość utrzymania pisemnego kontaktu z bliskimi. Listy te nie zostały niedostarczone; były zarekwirowane przez cenzurę; zamknięte w skrzyniach. Nie dotarły do bliskich.

Listy te (367), opracowane przez Witolda Kulę, Ninę Assorodobraj-Kulę (socjologa) oraz Marcina Kulę (historyka) ukazały się po raz pierwszy w 1973 roku.

Instytut Gospodarstwa Społecznego SGH doprowadził do wydania *Pamiętników emigrantów*, które powstały jako pokłosie konkursu rozpisanego w 1936 roku. Pamiętniki z wyjazdów do Francji i Ameryki ukazały się w 1939 roku. Dotyczyły też materiałów z Francji, Ameryki i Kanady (ukazały się w 1971), Stanów Zjednoczonych (1977). Prace te kontynuowano na przykład w ramach konkursu zamkniętego w 1993 roku, a opartego na analizie aktualnych doświadczeń migracyjnych z poprzednimi (Andrzej Budzyński, Irena Kostrowicka, Anna Rodzewicz to realizatorzy tego projektu). Powstawały kolejne tomy, z których uwagę pedagoga społecznego zwraca tom *Pamiętniki emigrantów. Losy dzieci i młodzieży*, dotyczący etapu ich biografii podczas zesłania do Związku Radzieckiego i ewakuacji w różne regiony świata, pod redakcją I. Kostrowickiej (1999). Serię tę zamykają dwa kolejne tomy: *Pamiętniki Polaków na Litwie 1945–1995* (red. A. Budzyński, Warszawa 1998) oraz *Pamiętniki Polaków na Wschodzie. Białoruś, Ukraina, Kazachstan. Losy pokoleń*, (red. A. Budzyński) t. 1-2, Warszawa 2006.

Ponieważ moja uwaga skupiona jest na dziecięcych doświadczeniach migracyjnych z przełomu XIX i XX wieku, nie uwzględniam tych i późniejszych opracowań. Wspomnienia w nich zawarte dotyczą losów dzieci i młodzieży – zesłańców walczących o przeżycie po opuszczeniu Związku Radzieckiego (wraz z wojskiem i ludnością cywilną) w okresie od 1943 roku. Nie dotyczą bezpośrednio podjętej problematyki dzieci emigrantów, lecz ukazują meandry ich losów. Podkreślam znaczenie tomu, które wynika właśnie z dostrzeżenia losów dzieci wynikających z przemieszczeń.

Dziecko jako aktor migracji

Bez względu na kierunek emigracji, wyjeżdżały osoby pochodzące z małych środowisk. Nie były przystosowane do pracy w fabrykach, szwalniach itp. (np. w Stanach Zjednoczonych). A jeśli dotychczas uprawiali rolę, to wyzwania brazylijskiego lasu były ponad ich możliwości. Dla wszystkich jednak zmiana kraju, języka, specyfiki pracy, prawnych zasad ich funkcjonowania w innym etnicznie otoczeniu, to tylko niektóre wyzwania będące udziałem emigrantów.



Źródło: N. Bloch, *Wszyscy jesteśmy migrantami. (Od) zyskiwanie pamięci biograficznej*, Poznań 2016.

Fotografia 1. Polski chłopiec o imieniu Willie pracujący w fabryce Quidwick Co. Mill, Anthony, Rhode Island, 1909



Źródło: N. Bloch, op. cit.

Fotografia 2. Dziewczynka pracująca w fabryce tekstylnej Globe Cotton Mill, Augusta, Georgia, 1909

Natalia Bloch¹⁰, analizując brazylijskie doświadczenia zauważa:

Z biednych wieśniaków, żyjących w niewielkich społecznościach lokalnych zgodnie z ustalonym przez przyrodę rytmem pracy, emigranci stawali się nagle częścią wielkoprzemysłowej klasy robotniczej zmuszonej do życia w olbrzymich aglomeracjach, w otoczeniu mas nieznanym sobie ludzi, wywodzących się z wielu innych krajów Europy. Niewątpliwie taka przemiana była dla nich wielkim szokiem, dojmującą traumą i głębokim doświadczeniem egzystencjalnym, z którym nie zawsze mogli sobie pomyślnie poradzić¹¹.

Traumatyczne doświadczenia powiązane były z bardzo trudną podróżą i z kolejnymi etapami rozpoczynania nowego życia. Dlatego już z przedmowy napisanej przez Ludwika Krzywickiego (socjologa i pedagoga) do *Pamiętników* składających się ze wspomnień z Brazylii i Argentyny wynika, że wielu z nich (przypomnę: najczęściej wyjeżdżających z rodzinami), nie poradziło sobie.

¹⁰ N. Bloch, *Wszyscy jesteśmy migrantami. (Od) zyskiwanie pamięci biograficznej*, Poznań 2016, s. 104. https://www.academia.edu/36299581/Wszyscy_jeste%C5%9Bmy_migrantami_Od_zyskiwanie_pami%C4%99ci_migracyjnej

¹¹ N. Bloch, op. cit.

Wiadome bowiem powszechnie są losy tłumów zwabionych do Brazylii. Kraj ten liczył na przyście powolne paru lub kilku tysięcy rocznie, ale nie był przygotowany, iż zwali się w krótkich odstępach czasu około 30.000 chłopca. Ani grunta nie były tam wymierzone dla nich, ani nagromadzony materiał na budowę domów, ani nie powołano do życia sumiennej informacji, która by wskazywała wychodźcom, gdzie znajdą dla siebie najodpowiedniejsze miejsce bądź gdy szło o klimat, bądź pod innymi względami. Wyspa Kwiatów przekształcała się w wielkie cmentarzysko przybyszy. Zresztą wędrowcy pozostawiali cmentarzyska po sobie na każdym postoju. Zwłaszcza wymierały dzieci. Konopnicka poświęciła tym ponurym obrazom swój największy utwór poetycki, „Pana Balcera”, tę epopeę wzlotów i nieziszczonych marzeń chłopskich, ciężkich zawodów i łez chłopskich¹².

Dalej czytamy:

Wychodźcy wyjeżdżali całymi rodzinami, a więc z żoną i dziećmi lub wchodzili w skład takich rodzin jako jeszcze dzieci lub wyrostki. W ogóle obarczeni w drodze i przy osiedlaniu się rodzinami, wychodźcy tworzą wśród pamiętnikarzy 48,7%, a właściwie nieco więcej, bo do grupy osób samotnych, wynoszącej 43,6%, zaliczono wielu żonatych, którzy zostawiali żony w kraju i tylko sami przybywali jak gdyby na zwiady (Ludwik Krzywicki, dn. 20 grudnia 1938 roku, s. IX-X).

Te, często dramatyczne doświadczenia, dotyczyły dorosłych. A przecież w podobnej sytuacji znajdowały się ich dzieci. W cytowanym fragmencie Ludwik Krzywicki zwrócił uwagę na nie – na dzieci towarzyszące migracyjnym losom ich rodzin. Dostrzegł tych aktorów emigracji, którzy wraz z dorosłymi doświadczali jej trudów.

Z pamiętnika nr 14, napisanego przez rolnika w Santa Catharina, syna strycharza z byłej Kongresówki, urodzonego w 1878 roku, poznamy koleje losu rodziny i migrującego dziecka – wypchniętych biedą z ich kraju.

Chcąc brać udział w konkursie „Pamiętnika Emigranta” będę starał się wyraźnie zobrazować koleje mojego życia od chwili opuszczenia Polski, do dnia dzisiejszego. Urodziłem się w 1878 r. we wsi Wąsewo, pod zaborem moskiewskim. Ojciec mój był strycharzem, a matka zajmowała się gospodarką. Rodzina składała się z pięciu osób, miałem trzech braci i jedną siostrę. Warunki życia wówczas w Polsce pozostawiały dużo do życzenia. Bardzo ciężkie było życie chłopca, który musiał pracować jak niewolnik, zmuszony był stawiać się na każde zawołanie swego pana. Ojciec mój nie posiadał wcale ziemi. Służył u dziedzica S.M. Zarabiał z ledwością na

¹² *Pamiętniki emigrantów*, s. 10.

utrzymanie, tak, że dokuczała nam często skrajna nędza i głód. Z tego względu było nam bardzo ciężko żyć w kraju ojczystym. Gdy miałem lat 10, ojciec mój zamieszkał we wsi Liszewie w zaborze niemieckim. Chodziłem cztery lata do szkoły powszechnej niemieckiej. Uczyłem się wyłącznie po niemiecku, gdyż nauka języka ojczystego była całkowicie wykluczona. Za najmniejsze przekroczenie etykiety szkolnej, my, polskie dzieci, byliśmy bardzo dotkliwie karani. Ciężki mieliśmy żywot pod panem, lecz cięższe jeszcze prześladowanie zaborców. Gdy Polacy zaczęli opuszczać rodzinny kraj i emigrować do innych, również i ojciec mój, aby polepszyć swój byt i zapewnić życie swoim dzieciom, tzn. przyszłość, postanowił również opuścić kraj ojczysty, i wyruszyć w świat daleki, nieznany, na tułaczkę i niedolę¹³.

Wprawdzie w cytowanym fragmencie opisany jest głównie czas przedmigracyjny, to intencją jego prezentacji jest wskazanie traumatycznych doświadczeń przed migracją i ich kontynuacja „w świecie dalekim”.

O rodzinie pisze kolejny migrant w pamiętniku nr 11 „Rolnik w Paranie”, syn robotnika rolnego z okolic Kalisza, urodzony w 1879 roku.

Wyjechaliśmy z kraju w roku 1891. Wyjechało nas sześcioro z rodzicami. Ojciec mój wyjechał z powodu braku utrzymania, bo nie miał swojego grątu, tylko służył u Pana. Majątku to miał tylko chałupę u swojego Pana Ojca w podwórzu i jedną krowę i jak wyjeżdżał to wszystko sprzedał, bo w Brazylii agenty opisowali rozmaite dobrocie (...) ¹⁴.

W poprzednim fragmencie dowiadujemy się o wyjeździe pięciorga dzieci, w tym – sześciorga. Nie wszystkie docierały do miejsca, już w drodze chorowały, umierały.

Klimat ludziom się nie nadał okropnie chorowali i marli nie było dnia żeby trupa na smętarz nie wieźli i tak było bez całe dziewięć miesięcy i my też chorowaliśmy, zachorowało nas czworo. Ojciec leżał cztery tygodnie a ja dwa tygodnie i Ojciec i ja wyzdrowiełam a dwie siostry umarły a szpital i pochówek to było koszt rzędowy, a w tym szpitalu to tak nas traktowano jak w Polsce na wsi psów i później stamtąd wyjechaliśmy wozami do Portu Amazo- nas a tam zsiadliśmy z wozów wsiadliśmy na parowce i rzeką Igłasu przyjechaliśmy do Sao Matheus i bez całą tę podróż wcieliśmy mieliśmy ¹⁵.

¹³ *Pamiętnik emigranta. Ameryka Południowa*, s. 234.

¹⁴ *Pamiętnik emigranta...*, s. 140.

¹⁵ *Ibidem*, s. 142.

W innych zapisach pamiętnikarskich dziecięce losy są już wyraźniej opisane, lecz też niejako „przy okazji”. Na przykład cytowany „Rolnik w Paranie” napisał też:

A co się tyczy nauki dzieci to jest bardzo marnie, szkoły na kolonji niema, a posyłać do miasta daleko 12-cie kilometrów i drogi są niebezpieczne dla dzieci przez lasy, nauka w szkołach tylko w tutejszym języku, co dla naszych polskich dzieci, którzy nie umieją rozmawiać w tutejszym języku jest bardzo trudno, a pobudować szkoły nie możemy bo nas jest bardzo mało Polaków na tej tu nowej kolonji. (Pamiętnik nr 6, dn. 20 września 1936 r.)¹⁶.

Wszystkie zapisy skrupulatnie opisują migracyjną codzienność, trudności, przeszkody, przykłady prób radzenia sobie z przeciwnościami (czasami z powodzeniem). Dotyczą też dzieci, lecz wspomnianych bez pogłębionej uwagi. Tylko w niektórych listach wspomina się o dzieciach. Jeśli się pojawiają, to raczej sprawozdawczo, na przykład „a syn Władysław umarł na umorze”¹⁷.

Nawet ci emigranci, którzy rozpoczęli swoją opowieść o tułaczce, niepowodzeniach, powodzeniach i sukcesach, nie nadawali dużego znaczenia dziecięcemu okresowi. Nie opisywali tego czasu tak bogato, jak czynili to ze swymi dalszymi losami. A przecież dzieci płaciły wysoką cenę wynikającą z decyzji rodziców. Były narażone na sytuacje nieadekwatne do ich wieku i możliwości. Z jednej strony – doświadczały efektów walki rodziców o „nowe życie”. Z drugiej – musiały skonfrontować siebie z nową rzeczywistością.

Biograficzne konsekwencje mobilnego dzieciństwa doświadczane były w kilku sferach: społecznej, psychologicznej, ekonomicznej. Te dzieci pozostawiły to, co było im znane i – w mniejszym lub większym stopniu – bezpieczne. Znalazły się w nowym kraju, otoczone były „nowym językiem”, co z pewnością mogło spowodować szok kulturowy. Wiele z nich musiało rozpocząć pracę zarobkową, wykonywać czynności dorosłych w domach podczas ich nieobecności, radzić sobie z przeciwnościami.

¹⁶ Ibidem, s. 68.

¹⁷ W. Kula, N. Assorodobraj-Kula, M. Kula, *Listy emigrantów z Brazylii i Stanów Zjednoczonych 1890–1891*, wyd. II, poprawione, Warszawa 2012, s. 73.

Dziecko jako statysta migracji rodziców

Migracjom zawsze towarzyszy fizyczne pozostawienie dotychczasowego miejsca życia, otoczenia, bliskich. W przeszłości niektórzy migranci wyjeżdżali definitywnie, powolnie zrywając dotychczasowe kontakty z krajem wysyłającym, inni – starali się je utrzymywać bez względu na odległość.

Najbardziej wybijającą się, także liczebnie, kategorią emigrantów w okresie do II wojny światowej byli młodzi gospodarze, ludzie w wieku 35-40 lat, posiadający dość liczne już rodziny; zadłużeni, zmuszeni do zdobycia gotówki na wykup ziemi od rodzeństwa, nie mogący utrzymać ziemi z niewielkich na ogół gospodarstw, mało dochodowych, a o unowocześnieniu których mogli jedynie marzyć¹⁸.

Większość migrantów po osiągnięciu celu wyjazdu powracała do kraju, rodzin. Niektórzy (około jedna trzecia¹⁹) podejmowała decyzje pozostania na stałe. Losy tych rodzin i ich dzieci, upraszczając, postrzegam dwutorowo. Kierunek pierwszy wynika z faktu, że migranci nie przestawali być członkami rodzin. Jeśli migrant założył już rodzinę, wyjazd podyktowany był jej dobrem –

u podstaw emigracji nie brak było dążeń indywidualistycznych, które zwłaszcza w późniejszych okresach emigracji zaczęły się wzmacniać. Niemniej, dążności rodzinne wysuwają się wyraźnie na pierwszy plan²⁰.

Migranci ci swoje działania kierowali na powrót do domu, do rodziny.

Kierunek drugi powiązany jest z rozpadem rodzin. Niektórzy ojcowie, matki, oboje rodziców na skutek różnych okoliczności nie wracali z emigracji, rozstawali się z dziećmi na zawsze.

Spójrzmy najpierw na losy tych dzieci, których rodzice byli nieobecni tylko fizycznie. „Gospodarzenie na odległość”²¹ charakteryzowało taki czas rozłąki.

¹⁸ R. Kantor, *Między Zaborowem a Chicago. Kulturowe konsekwencje istnienia zbiorowości imigrantów z parafii zaborowskiej w Chicago i jej kontaktów z rodzinnymi wsiami*, Wrocław 1990, s. 56.

¹⁹ Ibidem, s. 85.

²⁰ W. Thomas, F. Znaniecki, *Chłop polski...*, t. 2, s. 86.

²¹ W. Kula, N. Assorodobraj-Kula, M. Kula, op. cit., s. 63.

Ci, dotychczasowi gospodarze z zagranicy niezmiennie zadawali pytania o wszystkie aspekty codziennego życia, o osoby, o sprzęt, o trzodę, o sprawy gospodarcze powiązane z sezonami. „Sprawa „powietrza», zwłaszcza pytania o zimę, jaka była w tym roku, powtarza się w dziesiątkach a dziesiątkach listów. Powtarza się tak często, że chciałoby się poświęcić temu specjalną rozprawę”, pisze Witold Kula²².

Autorzy – William Thomas i Florian Znaniński we wprowadzeniu do części listów wyodrębnionych w rozdziale „Korespondencja między mężami i żonami”, Seria Pawlaków, zauważają, że „(...) na treść listów składają się sprawy codzienne, nowiny o dzieciach i krewnych i kilka mało znaczących przejawów uczucia; ważniejsze jest wyliczanie przez żonę wydatków i innych spraw gospodarskich”²³.

Kula i in. zauważają, że przeniesiony na antypody chłop czuł się nadal w prawie i obowiązku kierowania swym gospodarstwem. Przede wszystkim chce być o wszystkim poinformowany. „Donieś ze mi jakiś miała urodzaj i sprzent, i jakie u was powietrze”. O tym, o czym jeszcze piszą emigranci świadczą śródtytuły zaproponowane przez W. Kulę i in. w części dotyczącej spraw rodzinnych. Są to: „gospodarzenie na odległość” (s. 63), „Jaka u was zima” (s. 64); „Nieporozumienia z rodziną” (s. 65), „Mąż tam – żona tu” (s. 69), „Tęsknota” (s. 73) i wiele innych kategorii.

Kontakty emigrantów z rodzinami miały zróżnicowany charakter.

Ten ustawiczny przepływ ludzi pomiędzy Babicą w Ameryce i Babicą w kraju stwarzał ścisły kontakt pomiędzy emigrantami a rodzinną wioską. Z Ameryki przysyłano do Babicy za pośrednictwem znajomych albo pocztą kołnierzyki, krawaty, materiały na ubrania, gotowe ubrania itp. Z kraju wysyłano miód, mak, grzyby, medaliki, obrazki święte itp. Do amerykańskich krewnych pisano po wyspy na pierzyny, a wzamian [pisownia oryginalna – dop. W.D]) posyłano im pierze i lekarstwa domowe²⁴.

Z zagranicy płynęły więc instrukcje dotyczące codzienności.

Teraz kochana zuno wszystko my se podobało jak zudzis, ześ krowe kupiła i dzieci przodzala i jesse cy zostało pare rublu to my se widzy, i niech cy Bug i Matka Boska dopumaga we wysytkem²⁵.

²² Ibidem, s. 63.

²³ W. Thomas, F. Znaniński, *Chłop polski...*, t. 2, s. 207.

²⁴ W. Kula, N. Assorodobraj-Kula, M. Kula, op. cit., s. 59.

²⁵ Ibidem.

W listach, oprócz kurtuazyjnych pozdrowień dla bliższych i dalszych członków rodzin, pytań o ich zdrowie i powodzenie, pojawiają się wyraźne wskazówki dotyczące gospodarstwa domowego, wychowania dzieci, stanu zdrowia, wszystkich aspektów codzienności²⁶. Jednak niektóre przesyłki nie docierały do adresatów. Na przykład te wysyłane z Brazylii i ze Stanów Zjednoczonych, zatrzymane przez cenzurę, pozostały w skrzyniach, których Witold Kula nie zdążył uratować. Ale z tych, które pozostały, przenika wiele troski, zmartwień, żalu wynikających z braku kontaktu z bliskimi, z braku odpowiedzi na listy tak mozolnie pisane:

Kochana zono, mnie jest żal cebje ze się tak musisz martwić, ale to nie zmoi psicziny. Ja się teraz musze martwić że tak długo niewidać ani cebje ani listu. Ja każdego dnia wiglondom za tobo, a co niewidać to nie widać (...). South Amboy, NJ (za: W. Kula, 2012, s. 70).

*

A teras dono ci co takiego, że ja już dwa listy napisał, a żadnej wiadomości od ciebie nie mam, to wrescie prosze cie donieś my, czy te listy cie nie dochodzą, czy co, bo ja się okropnie martwię, czy tesz już wcale o mnieś zapomniała, ze już i odpisać niekcesz. Bo wiesz kochanie moje [!], że ja posłałem nawet jeden list zakażny (=nnpolecony) a za drugim listem tom ci posłał szyfkarte, ale ta szyfkarta wruciła mi nazad i musiałem na niej 14 talarów stracić. To nie wiem, co się znaczy, czy ty już nie żyjesz, czy co? To proszę cie odpisz my o wszytskiem dobrz (Braddock, Pa) (za: W. Kula, 2012, s. 71).

Migracja to fizyczna rozłąka bliskich sobie osób. To tęsknota, żal, niepewność. Listy zawarte w cytowanych publikacjach są świadectwem więzi rodzinnych, poczucia braku tej więzi z obczyzną, samotności i osamotnienia, lęku i troski o najbliższych.

O takich uczuciach migrant Adam Struciński napisał do żony:

Droga Żono! Pozdrawiam cię chociaż prze ten martwy papier i całuję cię, moja miła, i donoszę ci, że dostałem list od ciebie, z którego się dowiedziałem o twoim cennym zdrowiu jak również o powodzeniu, moja kochana Brońciu (...)²⁷

²⁶ W latach dziewięćdziesiątych XX wieku procesy takie zaczęto określać terminem transnarodowość.

²⁷ W. Thomas, F. Znaniecki, *Chłop polski...*, t. 2, s. 207.

To także, możemy się domyślać, odniesienia do tęsknoty i miłości do dzieci. Troskę o bliskich wyrażaną wprawdzie nie wprost, można w listach zauważyć. „Najdrosza moja Zono i moje drogie Dzieci” – pisze A. Bakalarski z Florianopolis, Santa Catarina do żony (brak daty)²⁸.

Częściej wspomina się o tęsknocie, także do dzieci, tak jak w liście matki ze Stanów Zjednoczonych: „Bym chciała dzieci zabrać do siebie, bo mnie jest bardzo trudno i markotni bez dzieci. Zawdy mam myślniek o nich, jak oni żyją bez matki”²⁹.

I z listu ojca: „Kochana żono, jezdem zdrów i robote mam, jno mnie bardzo tęskno bez czebie i dzechi. Gdzie się obruce to jakby przy nie płakali”³⁰.

Rzadko rozpadały się te rodziny na skutek związków pozamałżeńskich, niechęci powrotu do domu rodzinnego, małżeńskich konfliktów, porzucenia, o czym piszą Thomas i Znaniński, zwłaszcza w drugim tomie dzieła, prezentując „Korespondencję między członkami grup rodzinnych” oraz „Listy indywidualne i fragmenty listów, które wykazują rozkład solidarności rodzinnej. Korespondencja między mężami i żonami”³¹.

Jaka więc była sytuacja dzieci w tej – wyróżnionej kategorii rodzin i dziecięcych doświadczeń? Owszem, na skutek poprawy sytuacji ekonomicznej rodzin, ich losy także się zmieniały. Ale to one musiały pracować wraz z drugim rodzicem lub ich dodatkowo wspierać podczas nieobecności gospodarza. To one też wychowywały się – czasami względnie krótko lub odwrotnie – bardzo długo bez jednego lub obojga migrujących rodziców.

Z drugiej strony, nie wszystkie pary poradziły jednak sobie z doświadczeniami wynikającymi z rozłąki. Tutaj lokuję doświadczenia ujęte w drugiej kategorii – rozpadu, porzucenia, sieroctwa. Thomas i Znaniński przeznaczili tom czwarty dzieła *Chłop polski w Polsce i Ameryce* na prezentację przykładów i analizę przyczyn dezorganizacji i reorganizacji rodzin w Polsce oraz tom piąty na te same problemy doświadczane w Ameryce. Dostrzegli wysoką cenę emigracji.

²⁸ Ibidem, t. 5, s. 26.

²⁹ *Pamiętniki...*, op. cit., s. 74.

³⁰ Ibidem.

³¹ Są to tytuły dwóch części drugiego tomu w pracy W. Thomasa i F. Znanińskiego, *Chłop polski...*

Indywidualne losy konkretnych rodzin warunkowały także losy dzieci w tych, zdezorganizowanych rodzinach. Współcześnie o takim zjawisku pisze się jako o „eurosieroctwie”. Sieroctwo na skutek migracji doświadczane było przez niektóre dzieci znacznie wcześniej i znacznie częściej niż współcześnie.

Czym było spowodowane. Oto Thomas i Znaniecki wyróżniają „zagadnienia” powodujące „dezorganizację imigranta”³²:

Demoralizacja dorosłych: a. niezdolność do zarobienia na siebie – sprawy z archiwum Powszechnego Biura Zapomóg (United Charities); b. rozpad małżeństwa – materiały głównie z Towarzystwa Pomocy Prawnej (Legal Aid Society); c. morderstwa – z Sądu Karnego i Urzędu Śledczego (Biura Koronera).

Z oczywistych względów zwracam uwagę na obszar dotyczący rozpadu małżeństwa, ponieważ dotyczy zarówno małżeństw przebywających w Stanach Zjednoczonych, jak i rozdzielonych granicami. Ze Sprawozdania Chicagowskiego Towarzystwa Pomocy Prawnej poznajemy na przykład doświadczenia jednej z wielu historii rodzin znajdujących się w archiwum wymienionej instytucji:

Rodzina Silińskich. Mary i Jooseph Silińscy pobrali się w zaborze rosyjskim w 1902 r. Mieli jedno dziecko. Po dwóch latach małżeństwa Joseph opuścił dom i przyjechał do Ameryki. Kilka lat później Mrs Silińska dowiedziała się, że ożenił się ponownie w Ameryce, miał 2 dzieci i posiadał jakąś własność. Pożyczyła więc trochę pieniędzy od braci i sióstr i przybyła do Chicago w sierpniu 1913. Natychmiast spowodowała wydanie nakazu, ale procedura była tak zawiła, że na rozprawie nie potrafiła powiedzieć, co się stało. Wtedy zwróciła się do Towarzystwa Pomocy Prawnej³³.

To tylko jeden z przykładów skomplikowanych, zróżnicowanych relacji dorosłych ukazujących meandry migracyjnego i emigracyjnego życia, równocześnie krzywdzących dzieci.

³² W. Thomas, F. Znaniecki, *Chłop polski w Europie i Ameryce. Organizacja i dezorganizacja w Ameryce*, t. 5, s. 113.

³³ *Ibidem*, t. 5, s. 113-114.

Zakończenie

Procesy migracyjne współcześnie generują powstawanie nowych gałęzi zainteresowań naukowych, nowych subdyscyplin, takich jak *mobility studies*, *migration studies*, *refugee studies*. Są stałym kierunkiem zainteresowań badawczych przedstawicieli wielu dyscyplin naukowych, publicystyki, kinematografii i innych. Utworzono określenia, nazwy w języku angielskim, na przykład *global nomads* (globalni nomadzi), oddające specyfikę migracyjnych, dziecięcych doświadczeń. Jestem jednak głęboko przekonana, że pamięć i analiza doświadczeń przeszłości pozwoli na szeroką perspektywę tych – aktualnych analiz.

W przeszłości dzieci były aktywnymi uczestnikami migracji międzynarodowych. Dzieliły losy ich rodziców, walczyły o przetrwanie i powodzenie rodziny i własne. Poznajemy ich losy wczytując się w pamiętniki dorosłych wspominających i opisujących ścieżki migracyjne. Można „wyłuskać” te doświadczenia z pierwszych akapitów wspomnień. Natomiast w przesłanych listach obecności dzieci w rodzinach, ich znaczenia i doświadczeń trzeba już poszukiwać z pewnym wysiłkiem. Dlatego (od)zyskiwanie pamięci³⁴ jest powinnością kolejnych pokoleń. Przyczyni się do poszerzenia perspektywy prezentowanych zagadnień, w tym doświadczanego dzieciństwa.

³⁴ Za: N. Bloch, op. cit.

Kewin Bach

ORCID: 0000-0002-4855-8818

DOI: 10.15290/dhmgz.01.2021.19

O pozycji prawnej dziecka w Polsce dwudziestolecia międzywojennego. Wybrane aspekty

On the legal position of a child in Poland in the interwar period. Selected aspects

STRESZCZENIE: Celem niniejszej pracy jest przeanalizowanie pozycji prawnej dziecka w Polsce w dobie dwudziestolecia międzywojennego oraz przedstawienie wniosków z dokonanej analizy. W pracy skupiono się głównie na rozważaniach, czy, i w jakim zakresie, prawo Polski w omawianym okresie chroniło godność dziecka.

Analiza sytuacji prawnej dziecka została dokonana z trzech punktów widzenia. Pierwszym obszarem poddanym analizie jest ochrona godności dziecka na gruncie prawa karnego. W pracy skupiono się głównie na wykazaniu, czy ówczesne regulacje prawne były wystarczające, aby ochronić dzieci jako szczególne osoby, a także, czy istniejące wówczas kary były dostosowane do właściwości dzieci. Powiązaniem w pewnym stopniu z niniejszym obszarem jest kolejny zakres poddany analizie. Jest nim ochrona praw dzieci w postępowaniach w sprawach nieletnich.

Kolejnym i ostatnim obszarem objętym analizą była ochrona dziecka przez prawo pracy. Analiza ta ma pokazać, czy i w jaki sposób chroniono prawa dziecka do godziwego zarobku oraz nie zmuszano do pracy. Skupiono się również na problemie dotyczącym edukacji dziecka w związku z jego pracą.

Zakończenie niniejszej pracy przedstawia podsumowanie analizy oraz przedstawienie najważniejszych wniosków, które zostały z niej wyciągnięte.

SŁOWA KLUCZOWE: dziecko w XX wieku, prawa dziecka w II Rzeczypospolitej, prawa dziecka w dwudziestoleciu międzywojennym

ABSTRACT: The aim of this study is to analyze the legal position of a child in Poland in the interwar period and to present the conclusions of the analysis. The work focuses mainly on the considerations whether and to what extent Polish law in the discussed period protected the dignity of the child.

The legal situation of the child was analyzed from three points of view. The first area to be analyzed is the protection of the child's dignity under criminal law. The work focuses mainly on proving whether the then legal regulations were sufficient to protect children as special persons, and whether the existing punishments were adapted to the characteristics of children. Related to some extent with this area is the next analyzed scope. It is the protection of children's rights in juvenile delinquency proceedings.

The next and last area covered by the analysis was the protection of children under labor law. This analysis is to show whether and how the rights of children to a decent income and not to be forced to work were protected. The focus was also on the problem of the child's education in relation to work.

The conclusion of this paper presents a summary of the analysis and presentation of the most important conclusions that have been drawn from it.

KEYWORDS: Child in the 20th century, Children's rights in the Second Polish Republic, Children's rights in the interwar period

Druga połowa ubiegłego wieku i początek XXI stulecia przyniosły znaczny rozwój praw dziecka, ochrony jego godności czy podkreślenia jego szczególnego statusu w zakresie ochrony prawnej. Aktualnie pozycja prawna dziecka w polskim prawodawstwie jest wyjątkowa. Specjalne akty prawne, różne zasady, czy organizacje i instytucje tworzone przez państwo, jak i organizacje pozarządowe, stoją na straży praw dziecka i jego interesów. Dzięki powyższemu, ochrona dziecka, jego godności i praw stoi w Polsce na wysokim poziomie. Jednakże w historii polskiego prawa godność dziecka nie zawsze była w sposób wystarczający chroniona. Taka sytuacja prawdopodobnie wystąpiła między innymi w okresie dwudziestolecia międzywojennego, czyli w okresie istnienia II Rzeczypospolitej Polskiej. Powyższy problem, choć niezwykle istotny, aktualnie nie został jednak w pełni opisany w literaturze przedmiotu.

W związku z powyższym, w niniejszej pracy zostanie dokonana analiza problematyki ochrony praw i godności dziecka w okresie

dwudziestolecia międzywojennego na terytorium Polski. Z uwagi na obszerność materiału, analiza zostanie ograniczona do trzech najważniejszych sfer ochrony godności i praw dziecka: do sfery prawa karnego, do uregulowań dotyczących postępowania przed sądami dla nieletnich, a także do prawa pracy. Przed przeanalizowaniem wskazanych powyżej problemów zostanie również dokonane krótkie wprowadzenie do problematyki. Okres, który zostanie poddany analizie obejmuje lata 1918–1939, jednakże sytuacja prawna dziecka zostanie przedstawiona na podstawie stanu prawnego na dzień 1 stycznia 1939 roku. Dla potrzeb niniejszej pracy, jako dziecko należy rozumieć osobę, która nie ukończyła 18 roku życia. Szczegółnej analizie zostanie poddana jednak sytuacja osób powyżej 13 i poniżej 17 roku życia, gdyż wiek ten, zgodnie z polskim ustawodawstwem, często bywa traktowany, jako wiek graniczny. Metody, z których korzystano podczas przeprowadzania niniejszej analizy to: analizy aktów prawnych, krytyczna analiza literatury i metoda prawno-porównawcza. Po dokonaniu analizy zostaną wprowadzone z niej wnioski.

Wprowadzenie do problematyki

Okres dwudziestolecia międzywojennego charakteryzuje się między innymi odbudowywaniem przez Polskę swojej państwowości, struktur administracyjnych, czy kodyfikacji i ujednoczenia prawa. Po odzyskaniu niepodległości w 1918 roku, na terytorium nowego państwa funkcjonowały trzy różne systemy prawne: system prawny na dawnych ziemiach Królestwa Polskiego, system prawny niemiecki (na ziemiach zaboru niemieckiego) i system prawny austriacki. Ponadto, wyróżnić można także system prawny funkcjonujący na ziemiach zaboru rosyjskiego, który nie wszedł do Królestwa Polskiego, gdyż istniały tam pewne odstępstwa prawne. Początek lat dwudziestych ubiegłego wieku to okres rozpoczęcia kodyfikacji i ujednoczenia prawa, który trwał aż do wybuchu II wojny światowej, do roku 1939. Pomimo usilnych prób, nie udało się jednak skodyfikować wszystkich gałęzi prawa. Tymi dziedzinami prawa, które w sposób szczególny dotyczą dzieci, a które udało się ujednoczyć, są między innymi: prawo karne, prawo pracy, czy postępowanie sądowe w sprawach nieletnich.

W II Rzeczypospolitej prawo karne zostało skodyfikowane i ujednoczone przez tzw. kodeks karny Makarewicza z 1932 roku (dalej: Kodeks karny lub k.k.)¹. Prawo pracy, pomimo podjętych prób, nie zostało w pełni skodyfikowane, a najważniejsze akty prawne rangi ustaw, które dotyczyły tej materii, samodzielnie regulowały jedynie niektóre zagadnienia. W związku z faktem, iż celem niniejszej pracy jest przeanalizowanie sytuacji prawnej dziecka (w szczególności, w zakresie ochrony jego godności), w dalszej części pracy dokonano tejże analizy na podstawie Ustawy z dnia 2 lipca 1924 r. w przedmiocie pracy młodocianych i kobiet (dalej: Ustawa o pracy młodocianych lub Ustawa w przedmiocie pracy młodocianych i kobiet)². Sądownictwo dla nieletnich, podobnie jak prawo pracy, również zostało uregulowane przez różnego rodzaju akty prawne. W niniejszej pracy zostaną przedstawione i przeanalizowane najważniejsze z nich. Ponieważ w okresie II Rzeczypospolitej prawo zmieniało się dynamicznie (choć rzadziej niż aktualnie), to, jak zaprezentowano na wstępie, stan prawny został przedstawiony na dzień 1 stycznia 1939 roku.

W związku z faktem, iż na gruncie polskiego prawa okresu dwudziestolecia międzywojennego, dzieci w różnych aktach prawnych były określane terminem „nieletni”, w dalszej części pracy zwrot „nieletni” został użyty jako synonim słowa „dziecko”, tj. osoby poniżej 18 roku życia.

Pozycja prawna dziecka i ochrona jego godności na gruncie prawa karnego

W prawie karnym szczególne uregulowania dotyczące dziecka można rozpatrywać na dwóch płaszczyznach – jako szczególne rozwiązania odnośnie do karania dzieci, a także jako szczególne zasady związane z ochroną ich praw. W niniejszej pracy zostaną przedstawione obydwie sytuacje, z tym zastrzeżeniem, iż analiza szczególnych zasad związanych z ochroną praw dzieci zostanie ograniczona do analizy rozwiązań przewidzianych w Kodeksie karnym.

¹ Rozporządzenie Prezydenta Rzeczypospolitej z dnia 11 lipca 1932 r. Kodeks karny, Dz.U. 1932 nr 60, poz. 571.

² Ustawa z dnia 2 lipca 1924 r. w przedmiocie pracy młodocianych i kobiet, Dz.U. 1924 nr 65, poz. 636.

Zasady odpowiedzialności karnej dzieci na gruncie Kodeksu karnego z 1932 roku

Zgodnie z art. 69 k.k. podstawową zasadą ponoszenia przez dzieci odpowiedzialności karnej było uzależnienie tejże odpowiedzialności od dwóch czynników, a mianowicie od wieku dziecka i od „rozeznania” z jakim działał. Zgodnie z § 1 pkt 1 tegoż artykułu, nieletni, który popełnił czyn zabroniony przed ukończeniem 13 lat nie podlegał karze. Podobnie nie podlegał karze nieletni, który po ukończeniu 13 lat, a przed ukończeniem 17 lat popełnił czyn zabroniony bez rozeznania. Przez pojęcie „rozeznanie” ustawodawca rozumiał osiągnięcie przez dziecko „rozwoju umysłowego i moralnego w takim stopniu, by mógł rozpoznać znaczenie czynu i kierować swem postępowaniem”³. Wobec nieletnich, którzy nie podlegali karze, Kodeks karny przewidywał zastosowanie środków wychowawczych. Do tychże środków zaliczyć należy „upomnienie, oddanie pod dozór odpowiedzialny rodzicom, dotychczasowym opiekunom lub specjalnemu kuratorowi, albo umieszczenie w zakładzie wychowawczym”⁴. W przypadku, gdy czyn zabroniony został popełniony przez nieletniego poniżej lat 17 i powyżej 13 lat z „rozeznaniem”, wówczas wobec takiego nieletniego stosowano środek wychowawczy w postaci umieszczenia w zakładzie poprawczym. W szczególnych przypadkach, gdy zastosowanie wskazanego środka wychowawczego nie było celowe, sąd mógł zastosować wobec dziecka inne środki wychowawcze.

Od zasad zaprezentowanych powyżej istniały jednak pewne wyjątki. W sytuacji, gdy nieletni popełnił z „rozeznaniem” czyn zabroniony po ukończeniu 13 i przed ukończeniem 17 lat, a postępowanie przeciwko niemu wszczęto po ukończeniu 17 roku życia, ponosił on odpowiedzialność karną na zasadach określonych dla sprawców czynów zabronionych powyżej 17 lat, jeżeli umieszczenie go w zakładzie poprawczym było niecelowe. Wówczas sąd stosował nadzwyczajne złagodzenie kary. Innym wyjątkiem jest sytuacja, w której nieletni poniżej 17 lat popełnił czyn zabroniony w czasie, kiedy znajdował się w zakładzie poprawczym. Wobec takiej osoby wymierzano jedynie kary dyscyplinarne. Kary wymierzał wówczas zarząd tegoż zakładu⁵.

³ Art. 69 Kodeksu karnego.

⁴ Ibidem.

⁵ Na podstawie innych ustaw i wewnętrznych regulaminów.

Istota środków wychowawczych

Wymierzenie nieletniemu środka wychowawczego w postaci umieszczenia w zakładzie poprawczym miało ten skutek, iż taka osoba mogła przebywać w nim aż do ukończenia 21 roku życia. Kodeks karny przewidywał jednak zwolnienia i możliwości zawieszenia tegoż okresu, jak również możliwości jego skrócenia. Jako przykład należy wskazać art. 73 § 1. Zgodnie z tymże przepisem, wobec nieletniego, który popełnił czyn zabroniony z „rozeznaniem”, jeżeli czyn ten nie był zagrożony karą śmierci lub dożywotniego więzienia, sąd mógł zastosować zawieszenie umieszczenia w zakładzie poprawczym na okres próby, który wynosił od roku do trzech lat. W tym czasie sąd mógł wobec nieletniego stosować inne środki wychowawcze. W przypadku, gdyby w okresie próby odwołanie zawieszenia nie nastąpiło, wówczas uważało się skazanie za niebyłe⁶. Wobec osób, które ukończyły 17 lat w chwili popełnienia czynu zabronionego, sąd obowiązkowo stosował sankcje karne, które zostały przewidziane dla osób dorosłych.

Szczególna ochrona nieletnich na gruncie Kodeksu karnego

Poza szczególnym sposobem traktowania sprawców czynów zabronionych poniżej 17 roku życia, Kodeks karny przewidywał również szczególną ochronę tychże osób. Zgodnie z k.k. sprawcy, którzy dopuścili się określonej kategorii czynów wobec nieletnich (na ich szkodę) ponosili surowszą odpowiedzialność karną lub, w niektórych przypadkach, dopuszczali się popełnienia innych czynów zabronionych.

Wspomniana powyżej szczególna kwalifikacja prawna tychże czynów była związana przede wszystkim z ochroną szeroko rozumianej moralności dziecka, czy ochroną dziecka przed demoralizacją. Do przykładów tychże czynów zabronionych należy zaliczyć między innymi: czyn z art. 158, który wprowadzał nowe przestępstwo (nowy czyn zabroniony) polegający na niepublicznym nawoływaniu nieletnich do nieposłuszeństwa lub przeciwdziałania ustawom lub prawnym rozporządzeniom władzy, czy czyn z art. 213, który polegał na dopuszczeniu się czynu nierządowego w obecności nieletniego poniżej lat 15.

⁶ Na podstawie art. 73 § 4 k.k.

Konkluzja

Szczególna pozycja prawna dziecka na gruncie prawa karnego w okresie dwudziestolecia międzywojennego była wyraźnie zaznaczona. Ówczesny ustawodawca traktował nieletniego w sposób wyjątkowy, dążąc przede wszystkim do jego wychowania. Podzielił również dzieci na te, które dopuściły się czynów zabronionych z dostatecznym „rozeznaniem”, jak i na te, które dopuściły się ich „bez rozeznania”, oraz uwarunkował od tejsze okoliczności rodzaje sankcji, które wobec nieletnich miały zostać zastosowane. Ustawodawca doprowadził również do większej ochrony dziecka w niektórych sytuacjach przewidzianych przez Kodeks karny. Pomimo powyższego, można wskazać jednak pewne niedociągnięcia ustawodawcy, czy też pewne problemy, których sposób rozwiązania nie jest odpowiedni. Do przykładowych kwestii, których sposób rozwiązania wymaga zastanowienia zaliczyć można na przykład problem, czy osoba, która dopuściła się czynu zabronionego jako dziecko (na przykład w wieku 13 lat) z „rozeznaniem”, powinna ponosić odpowiedzialność karną, na zasadach określonych dla osób dorosłych, w przypadku, gdy postępowanie wobec niej wszczęto po ukończeniu przez nią 17 lat. Aby właściwie ocenić wagę tejsze problematyki należy wspomnieć, iż w ówczesnej rzeczywistości, z powodu wielu problemów policji i wymiaru sprawiedliwości, nierzadko zdarzało się, że różne postępowania karne wobec określonych osób były wszczynane z dużym opóźnieniem. Podkreślić należy także, iż zdarzało się, że policja dopiero po dłuższym czasie uzyskiwała informacje o popełnieniu czynu zabronionego. Podobnych problemów, jak wskazany w ramach powyższego przykładu, można przytoczyć znacznie więcej.

Sądownictwo dla nieletnich

Już w początkowym okresie polskiej państwowości rozpoczęto budowę odrębnego sądownictwa dla osób nieletnich. Pierwsze w Polsce Sądy dla nieletnich powstały już w 1919 roku w miejscowościach: Warszawa, Lublin i Łódź. W dalszych latach nastąpił dynamiczny rozwój sądownictwa dla nieletnich, który był zarazem związany z jego reformą. W okresie całego dwudziestolecia międzywojennego wydano szereg aktów prawnych, które regulowały najróżniejsze aspekty tejsze problematyki (począwszy od regulowania struktur sądownictwa dla

nioletnich, skończywszy na kwestiach związanych z instytucjami państwowymi mającymi wspierać działalność sądów). Do wspomnianych aktów prawnych zaliczyć można na przykład Dekret Naczelnika Państwa z dnia 7 lutego 1919 r.⁷ dotyczący powołania odrębnego sądownictwa dla nieletnich.

Ocena działalności Sądów dla nieletnich

Początkowo, powstanie odrębnego sądownictwa dla nieletnich miało na celu przede wszystkim walkę z demoralizacją dzieci, zapewnienie im odpowiednich warunków do reedukacji, odciążenie sądownictwa powszechnego, czy doprowadzenie do zmniejszenia przestępczości wśród dzieci między innymi przez prewencję czy edukację⁸. Wraz z rozwojem sądownictwa powstawało coraz więcej różnego rodzaju instytucji państwowych i prywatnych. Zadania, które instytucje te realizowały najczęściej polegały na wspieraniu Sądów dla nieletnich, czy na wychowywaniu i reedukacji nieletnich, którzy dopuścili się czynów zabronionych.

Jak zostało zaprezentowane powyżej, powstaniu sądownictwa dla nieletnich towarzyszyły doniosłe cele. Problematyczne jest jednak ocenienie, czy i w jakim zakresie cele te zostały osiągnięte. Powyższe wynika przede wszystkim z braku odpowiedniej literatury naukowej, która w pełni omawiałaby niniejszą problematykę. W związku z tym, aby dokonać prawidłowej oceny działalności Sądów dla nieletnich, należy odwołać się do poglądów doktryny, która porusza powyższy problem. Jako przykładowy pogląd doktryny, zaprezentować należy stanowisko Wandy Kamińskiej i Karola Pędowskiego, którzy podsumowując swoją analizę stwierdzili, iż:

Działalność Sądów dla nieletnich oraz instytucji z nimi związanych stanowiła zarówno czynniki wychowawczo-humanitarne, jak i działalność przeciwstawiającą się demoralizacji oraz rozrostowi świata przestępczego⁹.

⁷ Dekret Naczelnika Państwa z dnia 7 lutego 1919 r. w przedmiocie powołania Sądów dla nieletnich, Dz. Pr. P. P. 1919 nr 14, poz. 171.

⁸ Zob. szerzej: W. Kamińska, K. Pędowski, *Sądy dla nieletnich w II Rzeczypospolitej*, „Palestra” 1991, nr 35/10.

⁹ Ibidem.

Podobne stanowisko często było prezentowane również w innych pozycjach z literatury przedmiotu. W związku z tym, działalność Sądów dla nieletnich i instytucji z nimi związanych należy ocenić pozytywnie, jako działalność nastawioną na reedukację i ochronę dzieci z jednoczesnym poszanowaniem ich praw i ich godności.

Ochrona praw dziecka na podstawie ustawy o pracy młodocianych

Przed przeprowadzeniem analizy problematyki ochrony praw dziecka na gruncie prawa pracy wskazać należy, iż uchwalona w 1924 roku ustawa w przedmiocie pracy młodocianych i kobiet, w okresie 1924–1939, była kilkakrotnie nowelizowana. Nowe przepisy wprowadzały coraz lepszą ochronę praw dzieci (w szczególności w zakresie ich płacy) oraz kobiet. Niemniej jednak, na dzień 1 stycznia 1939 roku nadal pozostawało wiele kwestii, które znalazły się poza zakresem regulacji ustawowych, a które miały szczególne znaczenie dla określenia praw nieletnich na gruncie prawa pracy (na przykład praw nieletnich kobiet w ciąży w zakresie możliwości wypowiedzenia im umowy o pracę)¹⁰. W związku z powyższym, jeszcze przed dokonaniem szczegółowej analizy, stwierdzić można, iż na gruncie prawa pracy ochrona praw dziecka i jego godności, w okresie istnienia II RP, nie była pełna i wystarczająca, a ponadto ulegała ciągłym i istotnym modyfikacjom.

W dalszej części pracy, zastosowany w ustawie termin „młodociany”, został zastąpiony przez zwrot „nieletni” lub „dziecko”. Dla potrzeb niniejszej pracy zrezygnowano także z ustawowej definicji słowa „młodociany”, która oznacza osobę poniżej 18 roku życia i powyżej 15 roku życia, poprzez zawężenie zakresu pojęciowego tego słowa do osób powyżej 15 lat i poniżej 17 lat.

¹⁰ Zob. szerzej: K. Zabiegliński, Z. Łabaziewicz, *Polskie prawo pracy w okresie międzywojennym: wybrane zagadnienia*, „Colloquium” 2009.

Najważniejsze regulacje ustawy w przedmiocie pracy młodocianych i kobiet

Ustawa o pracy młodocianych regulowała zasady odnoszące się do nawiązywania, wykonywania i zakończenia stosunku pracy z osobami poniżej 18 roku życia i z kobietami bez względu na wiek. Najważniejszą zasadą wprowadzoną przez niniejszą ustawę był zakaz zatrudniania osób poniżej 15 roku życia. Innym bezwzględny zakazem, który został określony w ustawie jest zakaz zatrudniania kobiet do pracy pod ziemią w kopalniach. Należy podkreślić, iż zakaz ten dotyczył wszystkich kobiet bez względu na wiek.

Osoby, które ukończyły 15 lat, mogły zostać zatrudnione przez pracodawców po spełnieniu przez nich określonych warunków i na określonych zasadach. Jedną z najważniejszych zasad bezwzględnie wiążących był zakaz zatrudniania dzieci bez wynagrodzenia, albo za samą tylko „naukę”, czy też zakaz pobierania od dzieci wynagrodzenia za „naukę” zawodu. Naruszenie niniejszych zakazów powodowało, iż umowa z mocy prawa zostawała rozwiązana z winy pracodawcy, a nieletniemu przysługiwało stosowne roszczenie o wynagrodzenie. Ponadto, ustawodawca nałożył na pracodawców obowiązek prowadzenia wykazu osób nieletnich, które były u niego zatrudnione, a także obowiązane były do ujawniania w tym wykazie stosownych informacji dotyczących na przykład wynagrodzenia dzieci. Powyższy wykaz pracodawca był zobowiązany udostępnić między innymi odpowiednim inspekcjom pracy na ich żądanie. Do formalnych warunków zatrudnienia nieletnich należało również uzyskanie od nich stosownych dokumentów, które potwierdzały, iż mogą oni rozpocząć pracę na danym stanowisku. Do tychże dokumentów zaliczyć należy między innymi świadectwo ukończenia przez nieletniego 15 lat, czy świadectwo od lekarza¹¹.

Po zatrudnieniu dziecka, jak wspomniano, na pracodawcy ciążyły obowiązki związane z prowadzeniem stosownych dokumentacji, zapewnianiu odpowiednich warunków pracy, czy obowiązki związane z zapewnieniem nieletniemu możliwości dalszej edukacji. Zgodnie z art. 9 omawianej ustawy, pracujący nieletni byli obowiązani do uczęszczania na naukę kształcącą lub na naukę dla analfabetów.

¹¹ Art. 6 Ustawy w przedmiocie pracy młodocianych i kobiet.

Do obowiązków ciążyących na pracodawcy, których istota sprowadzała się do zapewnienia dziecku godnych warunków pracy, zaliczyć należy między innymi przepisy nakazujące stosowanie określonych, zwykle 11 godzinnych, nieprzerwanych przerw od pracy (okresów odpoczynku). Końcowo, wspomnieć należy także, iż ustawa określała (lub także umożliwiała dookreślenie przez inne akty prawne) listę zawodów, których nieletnim i kobietom nie wolno było wykonywać, albo których wykonywanie było mocno ograniczone i obwarowane wieloma warunkami.

Sankcje karne wobec pracodawcy

Celem zapewnienia, iż przewidziane w ustawie o pracy młodocianych zakazy i nakazy będą przestrzegane, ustawodawca zdecydował się wprowadzić odpowiedzialność karną pracodawcy. Kary przewidziane za naruszenie przepisów ustawy, to kara grzywny i kara aresztu. Odpowiedzialności karnej podlegał bezpośrednio właściciel zakładu pracy. W przypadku, gdy zakład pracy zarządzany był przez kierownika, odpowiedzialności karnej podlegał jego kierownik. Jednakże, gdy wykazało się, że właściciel zakładu pracy nie dobrał odpowiedniego kierownika, albo gdyby kierownik zakładu pracy naruszał przepisy ustawy za wiedzą właściciela, to odpowiedzialności karnej podlegał właściciel zakładu pracy. W przypadku, gdy właściciel zakładu pracy był osobą prawną, odpowiedzialności karnej podlegały te osoby, które powołane zostały do zawiadywania interesami osoby prawnej. Zastosowane w ustawie specjalne zasady odpowiedzialności karnej za naruszenie przepisów w niej zawartych miały na celu lepszą ochronę praw dzieci i kobiet, gdyż zniechęcały do naruszenia ich praw pracowniczych przewidzianych przez ustawę.

Konkluzje

Przeprowadzona powyżej analiza sytuacji prawnej dziecka w okresie dwudziestolecia międzywojennego (zgodnie ze stanem prawnym na 1939 rok) dowodzi, iż dziecko, pomimo szczególnego sposobu jego traktowania, nie zawsze miało zapewnioną wystarczającą ochronę swoich praw i swojej godności. O ile utworzenie i działalność Sądów dla nieletnich i innych instytucji z nimi powiązanych

ocenić należy w sposób pozytywny, o tyle na gruncie prawa karnego materialnego znaleźć można sytuacje, w których należałoby wprowadzić pewne modyfikacje. Przedstawione i zasygnalizowane w niniejszej pracy problemy związane ze sposobem wymierzania środków wychowawczych wobec nieletnich, czy zasady ponoszenia przez dzieci odpowiedzialności karnej za czyny zabronione, dowodzą, iż na gruncie prawa karnego dzieci nie zawsze miały zapewnioną pełną ochronę swoich praw i swojej godności. Niemniej jednak, stwierdzić należy, iż w znacznej części sytuacji powyższa ochrona była zapewniona w sposób pełny i prawidłowy. Podkreślenia wymaga jednak fakt, iż dzięki przewidzeniu w Kodeksie karnym szczególnych, surowszych zasad odpowiedzialności karnej sprawców czynów zabronionych za dopuszczenie się niektórych przestępstw względem dzieci, doprowadzono do lepszej ochrony praw dzieci przed ich naruszeniem ze strony innych osób.

Analiza rozwiązań prawnych przyjętych na gruncie prawa pracy (ustawy o pracy młodocianych) dowodzi, iż w tym przypadku również nie doszło do pełnej ochrony praw dzieci i ich godności. Szczególnie podkreślić należy fakt, iż za wiek graniczny, który pozwala na zatrudnianie nieletnich, co do zasady, w pełnym wymiarze czasu pracy, uznano wiek 15 lat, czyli, z punktu widzenia aktualnych rozwiązań prawnych, wiek zdecydowanie zbyt niski. Oprócz powyższego, można wskazać również wiele innych uchybień (na przykład wspomniane w niniejszej pracy problemy związane z wypowiedzeniem umów o pracę dla kobiet w ciąży tuż przed okresem, w którym podlegają one szczególnej ochronie), które dowodzą, jak już wspomniano, iż ochrona godności dziecka i jego praw na gruncie prawa pracy nie była pełna i wystarczająca.

Podsumowując, stwierdzić należy, iż w okresie dwudziestolecia międzywojennego nie zostały wprowadzone rozwiązania, które pozwoliłyby na skuteczną ochronę praw i godności dziecka w najważniejszych dziedzinach prawa.

3.

DZIECKO
W ZINSTYTUCJONALIZOWANYCH
FORMACH KSZTAŁCENIA
I WYCHOWANIA

*Daj dzieciom dobrą wolę, daj wysiłkom ich pomoc,
ich trudom błogosławieństwo.*

Nie najłatwiejszą prowadź ich drogą, ale najpiękniejszą.

Janusz Korczak



Halina Monika Wróblewska

ORCID: 0000-0002-1985-3877

DOI: 10.15290/dhmgz.01.2021.20

Dziecko zdolne w perspektywie potrzeb rozwojowych i oczekiwań społecznych

A gifted child in the perspective of developmental needs and social expectations

STRESZCZENIE: W perspektywie dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości i oczekiwań społecznych, zarządzanie zdolnościami stanowi swoisty rodzaj wyzwania dla współczesnej koncepcji edukacji: do (dla) rozwoju zdolności – rozumianej jako inwestycja w sukces. Rodzi to potrzebę nowego spojrzenia na naturę zdolności i uzdolnień oraz wspierania prozdolnościowych zasobów człowieka. W prezentowanym opracowaniu problematyka zdolności i uzdolnień dziecka jako zasobów rozpatrywana jest w dwóch perspektywach: mechanizmów i potrzeb rozwojowych oraz oczekiwań społecznych. Troska o zdolności stanowi korzyść dla aktualnego i prognozowanego rozwoju. Zdolności w perspektywie oczekiwań społecznych należy rozpatrywać jako szansę i wyzwanie.

SŁOWA KLUCZOWE: zdolności, zasoby, rozwój, koncepcja edukacji, oczekiwania społeczne

ABSTRACT: In the perspective of dynamically changing reality and social expectations, ability management constitutes a challenge for the modern concept of education for development of abilities – understood as an investment in success. This raises the need for a new look at the nature of abilities and talents as well as supporting human resources. In the presented study, the issue of the child's abilities and talents as resources is considered in two perspectives: development mechanisms and needs and social expectations. Concern for abilities is a benefit

for current and projected development. Abilities in the light of social expectations should be seen as an opportunity and a challenge.

KEYWORDS: abilities, resources, development, education concept, social expectations

Wprowadzenie

Problematyka zdolności i uzdolnień dziecka jako zasobów rozpatrywana jest w dwóch perspektywach: mechanizmów i potrzeb rozwojowych oraz oczekiwań społecznych. Kwestią podstawową jest identyfikacja potencjału, predyspozycji i zasobów rozwojowych oraz tworzenie warunków dla optymalnej realizacji zdolności i osiągnięć. Troska o zdolności stanowi korzyść dla aktualnego i prognozowanego rozwoju. Perspektywa dynamicznych zmian rzeczywistości, nowych możliwości i oczekiwań społecznych sprawia, że zdolności stanowią swoisty rodzaj wyzwania dla współczesnej koncepcji edukacji. Jest to edukacja do (dla) rozwoju zdolności – rozumianej jako inwestycja w sukces. Edukacja doby współczesnej powinna być edukacją dla kształtowania umysłów przyszłości. Tylko edukacja ukierunkowana na ich rozwijanie będzie edukacją odkrywania zdolności i talentów. Ludzkie zdolności stały się rzadkim zasobem nie tylko edukacyjnym, ale również ekonomicznym.

Zdolności i uzdolnienia jako zasoby

Zdolności są na ogół rozumiane jako: 1) potencjalna szansa, aktualnie niewystępująca, którą można nabyć; 2) biegłość, sprawność w wykonaniu jakiejś czynności; 3) aktualna możliwość jednostki do wykonania jakiejś czynności; 4) indywidualne właściwości człowieka, zapewniające mu powodzenie w jakimś działaniu¹. Czynnikiem warunkującymi optymalne funkcjonowanie dzieci zdolnych są: harmonijny rozwój zdolności poznawczych (w tym uzdolnień specjalnych) i emocjonalno-społecznych oraz zdolności twórczych zmotywowanych

¹ J. Eby, J.F. Smutny, *Jak kształcić uzdolnienia dzieci i młodzieży*, Warszawa 1998; W. Limont, *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, Gdańsk 2010.

wewnętrznie przy wsparciu i zaangażowaniu osób dorosłych, wspomagających ich rozwój. Szczególną rolę w ich rozwoju odgrywa system edukacyjny oraz rodzina. Uczeń zdolny charakteryzuje się co najmniej jedną z trzech wymienionych cech: 1) wysokim poziomem zdolności ogólnych; 2) wysokim poziomem uzdolnień specjalnych/kierunkowych (na przykład artystycznych, sportowych, organizacyjnych, poznawczych związanych często z przedmiotami szkolnymi); najwyższy ich stopień określany jest mianem talentu; 3) postawą twórczą – predyspozycjami do działań twórczych czy twórczego rozwiązywania problemów, umiejętnościami znajdowania wielu różnych i oryginalnych zadań i rozwiązań problemów. Wymienione cechy poparte są walorami osobowości, między innymi wysoką motywacją, aktywnością własną, zaangażowaniem zadaniowym, zdolnościami przewidywania. Zdaniem Roberta J. Sternberga fałszywe przekonania o uczniach zdolnych dotyczą tego, że uczniowie zdolni to uczniowie mający wysokie IQ, zajmujący od 3% do 5% populacji oraz tego, że uczniowie zdolni i utalentowani to taka sama grupa, a ich zdolności oparte są na tych samych podstawach².

W ostatnich latach wiedza z zakresu zdolności została wzbogacona o nowy, do tej pory nieuwzględniany punkt widzenia związany z wybitnie zdolnymi osobami, które jednocześnie charakteryzują się określonymi deficytami poznawczymi, fizycznymi lub psychicznymi, z dysfunkcjami, z trudnościami w uczeniu się, z syndromem ADHD, z zespołem Aspergera³, z dyssynchronią rozwojową⁴. Osoby te o specjalnych potrzebach edukacyjnych określa się jako **podwójnie**

² Za K.J. Szmida (red.), *Zasoby twórcze człowieka. Wprowadzenie do pedagogiki pozytywnej*, Łódź 2013, s. 21-22.

³ Osoby z zespołem Aspergera często odznaczają się wysokim poziomem inteligencji z jednoczesnymi zaburzeniami w rozwoju społecznym (sztywne wzory zachowań, agresja, wybuchowość, hiperaktywność, niemożność skupienia uwagi: W. Limont, M. Martinkova, *Osoby zdolne z zespołem Aspergera a myślenie wizualne*, [w:] W. Limont, B. Didkowska (red.), *Edukacja artystyczna a metafora*, Toruń 2008.

⁴ Charakterystyczną cechą często występującą u wybitnie zdolnych, małych dzieci jest dyssynchronia rozwojowa. Pojęcie to wprowadził Jean-Charles Terrassier, którego badania związane były z rozwojem dzieci wybitnie uzdolnionych. Dyssynchronię rozwojową rozumiał jako brak synchronii w tempie rozwoju zdolności intelektualnych, psychomotorycznych, językowych i emocjonalnych, co jego zdaniem, jest przyczyną licznych problemów psychologicznych.

wyjątkowe (*twice-exceptional*)⁵. Mimo wybitnych zdolności osiągają one często w nauce szkolnej wyniki poniżej swoich możliwości, wymagają bowiem specjalnych programów kształcenia, w których powinny zostać uwzględnione ich silne i słabe strony z wykorzystaniem odpowiednich metodyk i strategii nauczania oraz wychowania i terapii, ułatwiających im proces uczenia się⁶.

Dzieci z układu ryzyka

Przyjęcie interakcyjnego punktu widzenia pozwala przy definiowaniu czynników ryzyka uwzględniać trzy elementy układu „jednostka-otoczenie”, to znaczy: zasoby dziecka, czyli jego możliwości działania w różnych sytuacjach; właściwości otoczenia, w którym dziecko działa; jakość relacji zachodzącej między dzieckiem a otoczeniem. Na specyfikę „układu ryzyka” składają się: 1) etap w rozwoju człowieka, na przykład wiek szkolny jako okres krytyczny dla rozwoju poznawczego, 2) faza w cyklu rozwoju, na przykład faza kryzysu w nabywaniu umiejętności szkolnych, 3) zgromadzone zasoby, na przykład opanowanie, nieopanowanie lub opanowanie wadliwe we wcześniejszych okresach rozwoju kompetencji, które decydują o efektywności zaspokajania własnych potrzeb i spełniania wymagań otoczenia, 4) aktualny kontekst rozwoju, czyli warunki życia i rozwoju, 5) interakcje z osobami znaczącymi, czyli interakcje z osobami dorosłymi, które stanowią najważniejszy czynnik socjalizacji w okresie dzieciństwa i dorastania⁷. Identyfikowanie dzieci z „układu ryzyka” wymaga wieloaspektowego i dynamicznego podejścia do diagnozowania, uwzględniającego trzy różne perspektywy czasowe: a) teraźniejszości – pozwala dokonać analizy sytuacji na tle związku „dziecko-otoczenie”, czyli odpowiedzieć na pytanie o to, jak dziecko radzi sobie z problemem, wykorzystuje posiadane zasoby i aktualnie doświadczane wsparcie ze strony otoczenia; b) przeszłości – pozwala dokonać analizy genezy sytuacji, czyli zrekonstruować drogę, która doprowadziła do obecnego

⁵ S. Baum, *Twice-exceptional and special populations of gifted students*, Thousand Oaks 2004.

⁶ W. Limont, op. cit.

⁷ A. Brzezińska, *Dzieci z układu ryzyka*, [w:] A. Brzezińska, S. Jabłoński (red.), *Ukryte piękno. Zagrożenia rozwoju w okresie dzieciństwa*, Poznań 2003, s. 11-37.

stanu i odpowiedzieć na pytania o to, jakie czynniki odegrały w tym procesie istotną rolę, jakie czynniki ryzyka przekształcały się w czynniki znacząco zaburzające funkcjonowanie i rozwój dziecka; c) przyszłości – służący przewidywaniu, jak będzie się toczył dalszy rozwój dziecka, gdyby pozostawić je samo sobie i jakie działania należy podjąć, aby drogę znacząco odmienić⁸.

Optimalizacja rozwoju zdolności i osiągnięć w procesie edukacji

Zajęcia szkolne powinny być szansą wykazania się dla każdego ucznia, by każdy mógł doświadczyć powodzenia w jakiejś dziedzinie. Doznawane sukcesy w sferze zadaniowej i w kontaktach społecznych, prowadzą do rozwoju poczucia kompetencji oraz do budowania przekonania o efektywności własnych działań podejmowanych w przyszłości. Rozwinięte w wieku szkolnym **poczucie kompetencji** jest źródłem szczególnej siły, która czyni dziecko spragnionym pełnienia w dalszym życiu określonych ról, dających mu szansę na zdobycie uznania nie tylko w najbliższym otoczeniu. Nabywanie różnych kompetencji osobistych oznacza: zwiększanie się poczucia kompetencji w różnych obszarach, poczucie pewności siebie w nowych sytuacjach, zwiększanie się poczucia własnej wartości, rozpoznawanie i ekspresję własnych potrzeb, wzrost świadomości własnych i cudzych problemów oraz świadomość możliwości ich rozwiązywania. Tymczasem wyniki badań diagnostycznych opisują wiele zjawisk niepokojących. Nauczycieli bardziej zajmują diagnozy negatywne niż pozytywne. Trafność nominacji nauczycielskich wynosi około 20%. Jeśli prowadzą jakąkolwiek diagnozę, to prawie wyłącznie wtedy gdy uczeń sprawia trudności wychowawcze. Dokonując selekcji uczniów zdolnych nauczyciele kierują się kryteriami średniej ocen oraz rodzajem obserwowanych zdolności. Najczęściej i najłatwiej nauczyciele identyfikują u uczniów uzdolnienia artystyczne⁹.

⁸ A. Brzezińska, op. cit. s. 20-21.

⁹ T. Giza, *Socjopedagogiczne uwarunkowania procesu identyfikowania oraz rozwoju zdolności uczniów w szkole*, Kielce 2006; W. Limont, op. cit..

W celu stymulacji i wspomagania rozwoju uczniów zdolnych w procesie edukacji wśród sposobów można wymienić: **akcelerację** (*acceleration*) – przyspieszenie, które pozwala na szybsze opanowanie danego materiału (na przykład skrócenie czasu nauki, wcześniejsze rozpoczęcie nauki, przeskakiwanie klasy); **wzbogacanie** (*enrichment*) – rozszerzanie, pogłębianie zróżnicowanie materiału; strukturalizację – różnicowanie poziomu trudności; wprowadzanie **nowości** (*novelty*) – wprowadzanie do programu najnowszych treści, które nie znajdują się w standardowych programach, nacisk na **interdyscyplinarny** charakter treści programowych oraz wykorzystanie **twórczego** myślenia¹⁰. Według J. Eby i J. Smutny¹¹ można mówić o pięciu modelach organizowania kształcenia uczniów zdolnych. Pierwszy, związany z **indywidualnym** nauczaniem, drugi, dotyczący **grupowania** najzdolniejszych uczniów według poziomu ogólnych zdolności intelektualnych, trzeci, polegający na rozwijaniu **szczególnych** umiejętności szkolnych podczas zajęć **przyspieszających** lub wzbogacających realizację treści z danego przedmiotu. Model czwarty to model **drzwi obrotowych** oraz piąty model, który polega na własnej **aktywności** uczniów w zakresie uczęszczania na dodatkowe zajęcia stymulujące rozwój ich zdolności. Zdaniem E.P. Torrance'a twórczość stała się ważną i niezbędną częścią nowej edukacji i procesu nauczania, jak się uczyć¹².

¹⁰ N. Colangelo, G.A. Davis (red.), *Handbook of Gifted education*, Third edition, Boston, New York, San Francisco 2003, s. 19-24.

¹¹ J.W. Eby, J.F. Smutny, op. cit., s. 100.

¹² Ellis Paul Torrance, określany mianem Ojca Twórczości, twórca testów myślenia twórczego i konkursu umiejętności twórczych. Future Problem Solving, program wymyślony przez Torrance'a i jego żonę Pansy Torrance. Powstał w 1974 roku z inspiracji modelem twórczego rozwiązywania problemów Osborna i Parnesa i jest obecnie jednym z największych projektów rozwoju zdolności twórczych w Stanach Zjednoczonych (obok Odysei Umysłu). Uczestniczy w nim co roku przeszło 250 tysięcy uczniów z całego świata. Głównym celem jest motywowanie uczniów do rozwijania myślenia twórczego, rozwijanie umiejętności pracy w grupie, ulepszania umiejętności badawczych, zwiększenia zainteresowania przyszłością, stosowanie strategii rozwiązywania problemów w życiu praktycznym. Uczestnictwo w nim ma wdrożyć uczniów do myślenia interdyscyplinarnego. Uczniowie podzieleni na grupy wiekowe (klasy I-XII) pracują cały rok pod kierunkiem pedagogów, współzawodniczą w wymyślaniu najlepszych rozwiązań problemów, które dotyczą przyszłości. Istnieją trzy poziomy problemów: I – „burzy mózgów” do wytworzenia najlepszych rozwiązań, II – wymaga ustalenia ewaluacji rozwiązań, podjęcia decyzji,

Rozwijanie twórczego potencjału dotyczy: 1) sfery poznawczej (wyobraźnia twórcza, płynność, giętkości i oryginalność myślenia, myślenie dywergencyjne, zdolność do generowania wielu rozwiązań, pomysłów, idei, abstrahowanie, kojarzenie i metaforyzowanie); 2) sfery emocjonalno-motywacyjnej (otwartość na nowe idee i doświadczenia, ciekawość poznawcza, zaangażowanie w działanie, niezależność i nonkonformizm, chęć eksperymentowania i podejmowania zadań, gotowość do podejmowania wyzwań i związanego z nim ryzyka); 3) sfery behawioralnej (działaniowej).

Edukacja odkrywania zdolności i talentów. Od potencjału – do realizacji

Troska o zdolności stanowi korzyść dla aktualnego i prognozowanego rozwoju. W perspektywie dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości, nowych możliwości i oczekiwań społecznych, zarządzanie zdolnościami stanowi swoisty rodzaj wyzwania dla współczesnej koncepcji edukacji: do (dla) rozwoju zdolności – rozumianej jako inwestycja w sukces. Edukacja doby współczesnej powinna być edukacją dla kształtowania umysłów przyszłości. Tylko edukacja ukierunkowana na ich rozwijanie będzie edukacją **odkrywania** zdolności i talentów¹³. Ludzkie zdolności stały się rzadkim zasobem nie tylko edukacyjnym, ale również ekonomicznym¹⁴.

Kluczem do sukcesu w realizacji planów osobistych, zawodowych, społecznych jest umiejętność **wychodzenia poza**, przekraczania własnych możliwości, efektywne zarządzanie osobistymi zasobami, aktywność ukierunkowana na zmiany. Idea kształcenia transgresyjnego,

ulepszenia najlepszego rozwiązania, III – najwyższy poziom – wymaga zastosowania najlepszego rozwiązania w praktyce.

¹³ K.J. Szmidt, *Współczesne koncepcje wychowania do kreatywności i nauczania twórczości: przegląd stanowisk polskich*. [w:] Idem (red.), *Dydaktyka twórczości. Koncepcje – problemy – rozwiązania*, Kraków 2003.

¹⁴ M. Wróblewska, *Potencjał podmiotowy i kompetencje jako istotne zasoby zapewniające efektywne radzenie sobie w sytuacjach społecznych i zawodowych*, [w:] M. Wróblewska, A. Pogorzelska, S. Nowel (red.), *Potencjał podmiotowy i kompetencje – w perspektywie rozwoju kariery zawodowej*, Suwałki 2018, s. 8-30.

którą proponuje J. Koziellecki¹⁵, nawiązuje do odkrywczych myśli J. Dewey'a¹⁶. Stwierdza on, że strategicznym celem kształcenia transgresyjnego jest stymulowanie wielostronnego rozwoju osobowości regulującej działania człowieka, a przede wszystkim – działania transgresyjne, czyli transgresje twórcze i ekspansywne, przekraczające dotychczasowe granice osiągnięć jednostki. Dzięki temu rodzajowi kształcenia człowiek staje się sprawcą nie tylko zdolnym przystosować się do zastanego świata, ale umiejącym go zmienić. Transgresje potwierdzają i zwiększają poczucie własnej wartości¹⁷.

Robert J. Sternberg, twórca triadowej teorii inteligencji¹⁸ w nawiązaniu do opracowanej przez siebie koncepcji inteligencji sprzyjającej powodzeniu (*successfulintelligence*)¹⁹ zauważa, że w szkole najbardziej są zaniedbywani uczniowie ceniący inteligencję twórczą i praktyczną, a wymagania nauczycieli i programy nauczania najbardziej sprzyjają uczniom o inteligencji analitycznej²⁰. Wobec wspomnianego wcześniej niskiego poziomu trafności nominacji nauczycielskich w odniesieniu do zdolności, uzasadnionym jest wyodrębnienie nauczycielskich kompetencji²¹ w zakresie wiedzy o najnowszych koncepcjach:

¹⁵ J. Koziellecki, *Koncepcja transgresyjna człowieka. Analiza psychologiczna*, Warszawa 1987; J. Koziellecki, *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*, Warszawa 2001.

¹⁶ J. Dewey, *Moje pedagogiczne credo*, [w:] Idem, *Wybór pism pedagogicznych*, Wrocław 1967.

¹⁷ M. Wróblewska, *Granice i transgresje (w) edukacji?* „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2020, 3 (39), s. 203-215. <http://dx.doi.org/10.17951/lrp.2020.39.3.203-215>

¹⁸ R.J. Sternberg, T.I. Lubart, *An Investment of Creativity and Its Development*, “Human Development” 1991.

¹⁹ R.J. Sternberg, *Próba weryfikacji teorii inteligencji sprzyjającej powodzeniu życiowemu poprzez operacje konwergencyjne*, „Przegląd Psychologiczny” 2001, nr 44. s. 375-403.

²⁰ R.J. Sternberg, L. Spear-Swerling, *Jak nauczyć dzieci myślenia*, Gdańsk 2003.

²¹ Termin kompetencje można definiować w aspekcie charakterystyk jednostki (wiedzy, umiejętności, sprawczości), w aspekcie świadomości, że takie charakterystyki jednostka posiada oraz w aspekcie przyjęcia przez jednostkę odpowiedzialności za rezultaty swoich działań. Termin ten stosuje się do określenia dyspozycji człowieka, którą osiąga się w ciągu życia przez wyuczenie: M. Czerepaniak-Walczak, *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy antycypacyjnej teorii edukacji*, Szczecin 1995.

Dyspozycje stanowią zespół cech psychofizycznych, na który składa się wiedza, umiejętności, zdolności, motywacja, postawy, wartości, a także style działania,

inteligencji wielorakich²², inteligencji twórczej i sukcesu²³, inteligencji emocjonalnej²⁴, inteligencji intuicyjnej²⁵ oraz inteligencji sprzyjającej powodzeniom²⁶. Poziom inteligencji jednostki determinuje jej osiągnięcia w sferze emocjonalnej i stanowi kryterium jej kompetencji emocjonalnej. Ujawnianie zdolności i umiejętności emocjonalnych w toku rozwoju pozwala na adekwatne funkcjonowanie w sytuacjach społecznych. Zgodnie z teorią inwestycyjną R.J. Sternberga i T.J. Lubarta²⁷ twórczość wymaga współdziałania (*a confluence*) sześciu powiązanych ze sobą czynników: zdolności intelektualnych, wiedzy, stylu myślenia (szczególnie legislacyjnego), cech osobowości, motywacji o charakterze wewnętrznym oraz środowiska (wspierającego otoczenie społeczne). Teoria inteligencji efektywnej Sternberga (*theory of successful intelligence*), opisywanej jako (*successful intelligence*)” funkcja równowagi pomiędzy analitycznym, twórczym i praktycznym sposobem przetwarzania danych”²⁸. Ludzie inteligentni w sposób efektywny (*successfully intelligent people*) niekoniecznie są dobrzy

których posiadanie, rozwijanie i wykorzystywanie umożliwia realizację celów i zadań życiowych.

- ²² H. Gardner, *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, Poznań 2002; H. Gardner, *Niepospolite umysły. O czterech niezwykłych postaciach i naszej własnej wyjątkowości*, Warszawa 1998; H. Gardner, *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, Poznań 2002; H. Gardner, M.I. Kornhaber, W.K. Wake, *Inteligencja. Wielorakie perspektywy*, Warszawa 2001.
- ²³ R.J. Sternberg, I.Q. Beyond, *The Triarchic Mind. Successful Intelligence*, New York 1996; R.J. Sternberg, *Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized*, Cambridge 2003.
- ²⁴ P. Salovey, D. J. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna. Problemy edukacyjne*, Poznań 1999; M. Śmieja, J. Orzechowski (red.), *Inteligencja emocjonalna. Fakty, mity, kontrowersje*, Warszawa 2008.
- ²⁵ W. Dobrołowicz, *Myśleć intuicyjnie*, Warszawa 1995; Idem, *W stronę treningu inteligencji intuicyjnej*, [w:] W. Dobrołowicz, M. Karwowski (red.), *W stronę kreatywności*, Warszawa 2002.
- ²⁶ M.E. Seligman, *Optymizmu można się nauczyć*, Poznań 1996; Eadem, *Prawdziwe szczęście. Psychologia pozytywna a urzeczywistnienie naszych możliwości trwałego spełnienia*, Poznań 2005.
- ²⁷ R.J. Sternberg, I.Q. Beyond, *The Triarchic Mind. Successful Intelligence*, New York 1996.
- ²⁸ R.J. Sternberg, T.I. Lubart, *An Investment Theory of Creating and Its Development*, “Human Development” 1995, nr 34, s. 1-31.

we wszystkich trzech typach myślenia, ale to, co ich wyróżnia, to umiejętność wykorzystywania swojego potencjału. Inteligencja analityczna, twórcza i praktyczna są jednakowo ważne w działaniu zarówno efektywnym, jak i działaniu twórczym.

Umiejętności i wysiłek stanowią dwa główne elementy, które wpływają na osiągnięcia. Warto nadmienić w tym miejscu, iż istnieją opinie²⁹ o istnieniu czynnika, będącego lepszym predyktorem osiągnięć w różnych dziedzinach niż inteligencja – czynnikiem tym jest zacięcie (*grit*). Zacięcie definiowane jest jako wytrwałość i pasja w osiąganiu celów długoterminowych. Wiąże się ono z mozolną pracą, utrzymywaniem wysokiego wysiłku wkładanego w realizację zadania, pomimo przeciwności i niepowodzeń. Inną ważną indywidualną własnością podtrzymującą wysiłek jest poziom samodyscypliny. Nie wykazuje ona związków z ilorazem inteligencji, natomiast koreluje silnie z sumiennością. Samodyscyplina okazuje się być czynnikiem, którego wartość predykcyjna dla szacowania szans na przyszły sukces edukacyjny i zawodowy wykracza poza przydatność takich zmiennych jak iloraz inteligencji czy sumiennosc. Uzyskane wyniki sugerują, że osiąganie trudnych celów zależy nie tylko od wrodzonego talentu, lecz również od umiejętności skoncentrowanego i długotrwałego wykorzystania swojego talentu w dłuższej perspektywie czasowej³⁰.

²⁹ A. Duckworth, Ch. Peterson, M. Matthews, *Grit: Perseverance and Passion for Long-Term Goals*, "Journal of Personality and Social Psychology" 2007, t. 92 (6), s. 1087-1101.

³⁰ Zatem dzieci, które prezentują wyjątkową wytrwałość w dążeniu do konkretnych celów powinny być wspierane w podobnym stopniu, jak te, które zostają zidentyfikowane jako utalentowane i uzdolnione. Powinno się również przygotować zawczasu dzieci i młodzież do przewidywania nieuchronnych przeciwieństw losu i niepowodzeń, zwracając uwagę na fakt, iż doskonałość w jakiegokolwiek dziedzinie wymaga wielu lat systematycznej pracy. Za: A. Duckworth, Ch. Peterson, M. Matthews, *Grit: Perseverance and Passion for Long-Term Goals*, "Journal of Personality and Social Psychology" 2007, t. 92 (6), s. 1087-1101.

Zdolności w perspektywie oczekiwań społecznych: szansa i wyzwanie

Twórca koncepcji inteligencji wielorakich Howard Gardner, autor *Pięciu umysłów przyszłości*³¹, proponuje koncepcję umysłu dyscyplinarnego, kreatywnego, syntetyzującego, etycznego i respektującego. Tylko edukacja ukierunkowana na rozwijanie tych rodzajów umysłu będzie edukacją odkrywania zdolności i talentów. Jednostki ukierunkowane na wybraną dyscyplinę, kreatywne, zdolne do syntetyzowania wiedzy, kierujące się etyką i pełne szacunku będą w stanie sprostać wymaganiom przyszłości. Według Howarda Gardniera obecnie obserwuje się cztery trendy globalizacyjne. Pierwszy – związany jest z ogólnoswiatowym przepływem kapitału i innych instrumentów rynkowych, drugi – to przepływ ludzi, trzeci – dotyczy przepływu informacji w cyberprzestrzeni, a czwarty – stanowi przepływ kultury popularnej. Procesy globalizacyjne zaznaczają się w coraz większej liczbie obszarów aktywności człowieka, natomiast ludzkie zdolności stają się rzadkim zasobem nie tylko edukacyjnym, ale również ekonomicznym. Rodzi to **ideę nowego spojrzenia** na naturę zdolności i uzdolnień oraz wspierania prozdolnościowych zasobów człowieka³². Wyznacza to główne cele i działania w obszarze **zarządzania** zdolnościami. Dotyczy rozpoznawania, ujawniania się i realizacji indywidualnych zdolnościowych zasobów. Prowadzi do optymalizowania ich rozwoju i związanej z nim animacji działań na rzecz wspierania rozwoju

³¹ H. Gardner, *Pięć umysłów przyszłości*, Warszawa 2007.

³² Autorskie opracowanie rozwoju zdolnościowych zasobów – w perspektywie twórczych kompetencji – pozwoliło na ujęcie wieloaspektowe: od adaptacyjnego i rozwojowego kontekstu – przez podmiotowo-twórcze i transgresyjne wyznaczniki – do zindywidualizowanego (doświadczeniowo-biograficznego) kontekstu. Twórczy charakter zasobów podkreśla przyjęty humanistyczny paradygmat twórczości. Tworzy on przestrzeń dla rozwoju, ujmowanego w świetle założeń humanistycznych jako zespół kompetencji podmiotu sprzyjających samorealizacji. Samorealizacja jako metapotrzeba oznacza najlepsze wykorzystanie zasobów podmiotowych w określonych warunkach życiowych. Pozytywna perspektywa człowieka i jakości życia – ukazana jako kontekst rozwoju twórczych kompetencji – umożliwi poczucie życiowej satysfakcji, wyrażonej możliwością autokreacji człowieka, realizacją potrzeb i celów życiowych, zgodnie z przyjętymi wartościami i oczekiwaniami. Patrz: M. Wróblewska, *Kompetencje twórcze w dorosłości*, Białystok 2015.

zdolności. Praca z potencjałem zdolnościowym powinna być realizowana w perspektywie rozwoju osobistego, edukacyjnego oraz kariery zawodowej – z wykorzystaniem różnych form pracy coachingowej, projektowej i tutorskiej. Dotyczy opracowywania projektów, warsztatów i szkoleń skierowanych do szkół oraz instytucji oświatowych, zainteresowanych ideą wspierania zdolnościowych zasobów człowieka w rozwoju i edukacji. Całość tego obszaru tworzy **prorozwojowy, twórczy i pozytywny model realizacji zdolnościowych zasobów człowieka.**

Marcin Kryński

ORCID: 0000-0002-6610-3673

DOI: 10.15290/dhmgz.01.2021.21

Geneza, problemy definicyjne i założenia prawa do edukacji w kontekście Konwencji o Prawach Dziecka

The genesis, definition problems and assumptions of the right to education in the context of the Convention on the Rights of the Child

STRESZCZENIE: Celem artykułu jest przedstawienie prawa do nauki ze szczególnym uwzględnieniem Konwencji o Prawach Dziecka.

Analizując pojęcie prawa do nauki należy stwierdzić, że nie ma jednej, ogólnej i spójnej definicji nauki, która byłaby dla wszystkich satysfakcjonująca i oczywista. Wynika to z niejednoznaczności tego terminu, a także różnorodności jego de-sygnatów. Głoscielem idei upowszechnienia oświaty był między innymi czeski pedagog, filozof i reformator Jan Amos Komeński. Z kolei szwedzka feministka i pedagog – Ellen Key uważała, że wiek XX będzie „stuleciem dziecka”, w którym dojdzie do kształtowania nowego człowieka, a przez to świat stanie się szczęśliwszy i lepszy. Zwolennikiem emancypacji dziecka w Polsce był Janusz Korczak, którego myśl stała się jednym z fundamentów Konwencji o Prawach Dziecka.

Konwencja o Prawach Dziecka powstała z inicjatywy Polski. Zintensyfikowane prace rozpoczęły się w 1978 roku, kiedy Polska przedłożyła Komisji Praw Człowieka ONZ projekt Konwencji o Prawach Dziecka. Był to punkt zwrotny w procesie opracowywania kompletnego zestawu praw dziecka, nazwanego już w projekcie „Konwencją”. Następnie Organizacja Narodów Zjednoczonych ogłosiła rok 1979 Międzynarodowym Rokiem Dzieci.

Kapitalistyczne i socjalistyczne poglądy na prawa człowieka ścierały się, dlatego wypracowanie konsensusu w sprawie ostatecznego kształtu Konwencji było

skomplikowane. Jednak nasilający się pod koniec lat 80. opór społeczny, który w późniejszych latach doprowadził do upadku reżimu totalitarnego czy komunistycznego, był niewątpliwie czynnikiem, który walenie przyczynił się do prac nad Konwentem. Przewodniczący polskiej delegacji prof. Adam Łopatka nazwał Janusza Korczaka jednym z prekursorów i propagatorów praw dziecka. W sumie, po 11 latach pracy, wydarzenia te zakończyły się przyjęciem 20 listopada 1989 roku przez Zgromadzenie Ogólne ONZ Konwencji o Prawach Dziecka.

W Konwencji tej prawo do nauki zostało bezpośrednio uregulowane w art. 28, a także pośrednio w art. 29.

SŁOWA KLUCZOWE: prawo do nauki, konwencja o prawach dziecka, Janusz Korczak, Ellen Key

ABSTRACT: The aim of this article is to present the right to education with particular emphasis on the Convention on the Rights of the Child.

When analyzing the concept of the right to education, it should be stated that there is no single, general and coherent definition of education that would be satisfactory and evident for everyone. This is due to the ambiguity of this term as well as the diversity of its designates.

The promoter of the idea of popularizing education was, among others, Czech educator, philosopher and reformer Jan Amos Comenius. In turn, the Swedish feminist and educator – Ellen Key believed that the 20th century will be the “century of the child”, in which the new man will be shaped, and thus the world will become happier and better.

An advocate of the emancipation of the child in Poland was Janusz Korczak, whose thought was one of the foundations of the Convention on the Rights of the Child.

The Convention on the Rights of the Child was established on the initiative of Poland. Intensified work began in 1978, when Poland submitted to the UN Human Rights Commission a draft Convention on the Rights of the Child. It was a turning point in the process of developing a complete set of children’s rights, already called the “Convention” in the project. Following this, the United Nations declared 1979 the International Year of Children.

The capitalist and socialist views on human rights clashed and therefore working out a consensus on the final shape of the Convention was complicated. However, the social resistance intensifying at the end of the 1980s, which in later years led to the collapse of the totalitarian or communist regime, was undoubtedly a factor which strongly contributed to the work on the Convention. The head of

the Polish delegation, prof. Adam Łopatka referred to Janusz Korczak as one of the precursors and promoters of children's rights. Altogether, after 11 years of work, these events ended with the adoption, on November 20, 1989, by the UN General Assembly, of the Convention on the Rights of the Child.

In this Convention, the right to education is directly regulated in Art. 28, as well as indirectly in art. 29.

KEYWORDS: the right to education, Convention on the Rights of the Child, Janusz Korczak, Ellen Key

After the end of World War II, human dignity gained the highest rank and became the basis of the ideology of human rights. Human dignity, which is an immanent property of a human being, is, according to Jerzy Zajadło, a specific metaphysical construction.¹ It should be emphasized, however, that the metaphysical nature of human dignity does not diminish its significance, the more so as most of the "values protected by law are of this kind. Moreover, the entire legal system can be considered a metaphysical phenomenon".² At the same time, this "going" by the human being beyond the purely physical reality is, in a way, the first step on the way to the emergence of a culture, an element of which is, inter alia, legal system.

It should be emphasized that Jacques Maritain, the eminent French philosopher, clearly stated that: "The human person by his own nature has the right to respect and is a subject of law, he has rights. There are things due to a man precisely because he is a human".³ Hence, it is covered by a whole group of rights, including the right to learning and personality development.

The continuous development of all societies from the beginning of their existence is inextricably linked with passing on to the next

¹ J. Zajadło, *Godność a prawo*, [w:] J. Zajadło (red.), *Leksykon współczesnej teorii i filozofii prawa: 100 podstawowych pojęć*, Warszawa 2007, s. 91.

² Ibidem, s. 92.

³ Cyt. za: F.J. Mazurek, *Godność osoby ludzkiej podstawą praw człowieka*, Lublin 2001, s. 84.

generations of cultural achievements and practical skills, because education is the carrier of cultures and values.⁴ Due to the fundamental importance of education in the development of every human being, and especially of a child, the speech is a place of the right to education with a special place about the rights of the child.

It is worth recalling that the proclaimer of the idea of popularizing education, was in the 17th century, a Czech educator, philosopher and reformer, Jan Amos Comenius. The author of the book *Wielka dydaktyka*, who wrote about the need to popularize education in terms of social status and gender. "Let no one believe, then, that anyone can truly be human unless he has learned to act as a human; that is, if he has not been educated. (...) After all, it is the law of all creatures that they start from nothing and develop also in terms of their existence and action"⁵

And in the nineteenth century, as a result of widespread urbanization, the quality of life of people improved, but they were looking for inexpensive workforce also among children, because their work was not only cheaper but also more efficient, so everything was done to use it as early as possible, not taking into account their needs.⁶ Janusz Korczak spoke about the ruthless treatment of children at work, and even about their contemporary exploitation, pointing out that: "only factory and circus owners recognized the value of child labor and exploited it brutally and robberly for their personal purposes"⁷

And in 1900 in European culture, thanks to the achievements of the Swedish feminist and educator – Ellen Key and the supporters of the so-called *Nowe Wychowanie* took place a reevaluation of issues related to children and childhood. Ellen Key By preaching almost a cult of the child, she granted him the right to self-development, upbringing

⁴ *Od swartości społecznej do demokratycznego uczestnictwa*, [w:] J. Delors (red.), *Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku. Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, Warszawa 1998, s. 49.

⁵ J.A. Komeński, *Wielka dydaktyka*, Wrocław 1956, s. 57-58.

⁶ E.J. Kryńska, *Refleksja nad historią dzieciństwa w kontekście idei wychowania humanistycznego*, „*Civitas et Lex*” 2020, nr 1(25), s. 22.

⁷ J. Korczak, *Pisma wybrane*, wybór A. Lewin, t. 3, Warszawa 1978, s. 57-58.

and education.⁸ Unfortunately, the implementation of those ideas was impossible due to the experiences of the Second World War.⁹

An advocate of the emancipation of the child and respect for his rights in Poland was Janusz Korczak, whose thoughts about the emancipation of children and their rights lay at the basis of the most important ideological documents protecting children's rights, including the Convention on the Rights of the Child, adopted by the United Nations on November 20, 1989.¹

The right to education – definition problems

When analyzing the concept of the right to education, it should be stated that there is no single, general and coherent definition of science that would be satisfactory and evident for everyone. This is due to the ambiguity of this term as well as the diversity of its designates. Due to the origins of the term “science” in European languages other than Polish, there is a different perception of the one which we have in Poland. For example, the English *science* derives from the Latin *scientia*, while *scio* means “I know.” Then, learning is knowledge subject to specific content and methodological requirements, which, however, is only optionally intended for teaching. In the historical and geographical aspect, science is a set of cognitive and practical problems, as well as methods of formulating problems and solving them, which was crystallizing over the centuries. In the European tradition, science was closely related to philosophy and art. In turn, in Anglo-Saxon and Franconian countries, science covers only mathematical and natural sciences, while in Germany, the *Wissenschaft* was perceived more broadly, without eliminating the term of the humanities from it. In Poland, on the other hand, science was interpreted even more broadly

⁸ Ibidem, s. 152-194.

⁹ B. Smolińska-Theiss, *30-lecie Konwencji o Prawach Dziecka – edukacyjne dziedzictwo Janusza Korczaka*, „Pedagogika Społeczna” 2020, R. 19, nr 2 (76), s. 13.

¹⁰ Konwencja przyczyniła się także do ponownego przypomnienia idei Korczaka po wielu latach od jego śmierci; B. Smolińska-Theiss, op. cit., s. 15.

– as theology and practical sciences: engineering, technology, and medicine¹¹. According to UNESCO, the definition of science means “the entire process of social life carried out by means of which individuals and social groups learn to consciously develop for themselves and for the benefit of the national and international community the fullness of their personal abilities, attitudes, talents and knowledge”.¹² This is a definition that is widely spread.

Hence, the right to education is defined as “the right of every human being to education in all its forms, assuming that education indirectly serves human rights, conditioning their development, and opens up to each individual intellectual possibilities to exercise their rights and give them specific content”¹³.

It is assumed that the right to education belongs to the so-called the second generation of human rights, as well as the so-called cultural rights. This law crystallized itself after World War II. Thanks to the wide acceptance of the international community, it has been reflected in the Universal Declaration of Human Rights, as well as in many other international documents specifying its provisions.¹⁴ It should be noted that the right to education is guaranteed in many acts of national, EU and international law.¹⁵ The right to education (education) has been incorporated into the universal system of human rights protection due to the conviction that the acquired knowledge and skills will guarantee an individual’s personal development, mature

¹¹ W. Kryszewski, T. Pszczołowski, *Pojęcie „nauka” w internetowej encyklopedii PWN*, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/nauka;3946164.html> [dostęp: 01.12.2020].

¹² J. Stadniczeńko, *Prawo dziecka do nauki – prawa w oświacie*, [w:] S.L. Stadniczeńko (red.), *Konwencja o prawach dziecka. Wybór zagadnień (artykuły i komentarze)*, Warszawa 2015, s. 160.

¹³ J. Mikosz, *Prawo do nauki*, [w:] *Prawa człowieka. Model prawny*, Wrocław 1991, s. 979-980.

¹⁴ J. Mikosz, op. cit., s. 979; Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych (Dz.U. 1977 nr 38, poz. 169); Karta Praw Podstawowych (Dz.Ur. UE nr C 83, 30 marzec 2010).

¹⁵ A. Teutsch, M. Stoch, A. Kozakoszczak, *Opracowanie merytoryczne na temat przeciwdziałania dyskryminacji i przemocy motywowanej uprzedzeniami dla studentów, studentek, doktorantów, doktorantek, nauczycieli i nauczycielek szkół wyższych*, Kraków 2017, s. 69.

participation in the life of modern societies, thanks to which they will contribute to the realization of other human rights.¹⁶ In addition to the right to education, to the so-called cultural rights also include: the right to participate in cultural life, the right to communicate, the right to information.¹⁷

Works on the Convention on the Rights of the Child

The Convention on the Rights of the Child was established on the initiative of Poland.¹⁸ Intensified work began in 1978, when Poland submitted to the UN Human Rights Commission a draft Convention on the Rights of the Child. It was a turning point in the process of developing a complete set of children's rights, already called the "Convention" in the project. Following this, the United Nations declared 1979 the International Year of Children.¹⁹

The capitalist and socialist views on human rights clashed therefore working out a consensus on the final shape of the Convention was complicated. However, the social resistance intensifying at the end of the 1980s, which in later years led to the collapse of the totalitarian or communist regime, was undoubtedly a factor which strongly contributed to the work on the Convention. The head of the Polish delegation, prof. Adam Łopatka referred to Janusz Korczak as one of the precursors and promoters of children's rights. Altogether, after 11 years of work, these events ended with the adoption on November 20, 1989 by the UN General Assembly of the Convention on the Rights of the Child.²⁰

¹⁶ J. Stadniczeńko, *op. cit.*, s. 158.

¹⁷ J. Mikosz, *op. cit.*, s. 979.

¹⁸ B. Smolińska-Theiss, *op. cit.*, s. 15.

¹⁹ *Ibidem*, s. 14.

²⁰ *Ibidem*, s. 15.

The right to education in the Convention on the Rights of the Child

It is often pointed out that the Convention on the Rights of the Child is the greatest achievement of the international community in the field of the protection of children's rights²¹. This act is so important that it is commonly referred to as the "world constitution of the rights of the child" and it is universal in its nature. So far, 195 countries have become parties to the Convention, while Poland ratified it in 1991.²²

The provisions of the Convention on the Rights of the Child are the basis of UNICEF's activity, which makes great efforts to make them a canon of ethical principles and international standards of conduct towards children.²³

The Convention contains regulations concerning the development and rights of the child, including the right to education.

The right to education is directly regulated in Art. 28, as well as indirectly in art. 29²⁴.

Article 28 states that:

1. States Parties recognize the right of the child to education, and with a view to the progressive realization of this right on the basis of equal opportunities, in particular:
 - a) make primary education compulsory and free for all,
 - b) encourage the development of various forms of secondary education, both general and vocational, make them accessible to all children and take appropriate steps such as introducing free education and providing financial assistance when needed,
 - c) make higher education accessible to all on the basis of ability by all appropriate means,

²¹ G. Mikołajczyk-Lerman, *Konwencja o prawach dziecka a realizacja praw dziecka z niepełnosprawnością w relacjach rówieśniczych*, „Przeгляд Socjologii Jakościowej” 2017, t. 13, nr 4, s. 31.

²² <https://www.gov.pl/web/rodzina/konwencja-o-prawach-dziecka> [dostęp: 04.12.2020].

²³ Ibidem.

²⁴ A. Lewandowska, *Prawo dziecka do nauki na tle idei praw dziecka*, [w:] J. Malinowska, E. Jezierska-Wiejak (red.), *Dziecko w sytuacjach uczenia się. Codzienność w poznawaniu świata i siebie*, Wrocław 2017, s. 152.

- d) make school and vocational information and counseling available to all children,
 - e) make steps to ensure regular school attendance and reduce the school drop-out rate.
2. States Parties shall take all appropriate measures to ensure that school discipline is administered in a manner consistent with the child's human dignity and consistent with the present Convention.
 3. States Parties shall encourage and develop international cooperation in the field of education, in particular with the aim of contributing to the elimination of ignorance and illiteracy in the world and facilitating access to scientific and technical knowledge and modern teaching methods. In this respect, particular account should be taken of the needs of developing countries".²⁵

Article 28 of the Convention on the Rights of the Child gives the child the right to education. Following this, it is also the right to access knowledge.²⁶

The Convention on the Rights of the Child has so far contained the most extensive, broadest presentation of this right in an act at the rank of an international convention. The provisions concerning the right to education in the Convention on the Rights of the Child are directly based on the Declaration of the Rights of the Child adopted by the General Assembly of the League of Nations in 1924, also known as the Geneva Declaration. In this matter, they are also its development. Focusing on an individual approach to a child should be assessed positively, especially since the aim is to provide him with an appropriate environment for multifaceted development. Each state-party to the Convention on the Rights of the Child is required to submit a report on the state of implementation of the Convention every five years. These reports are assessed by the Committee on the

²⁵ Konwencja o Prawach Dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r., – Dz.U. 1989 nr 120, poz. 526, s. 1682-1684.

²⁶ Załącznik IX Komentarz Ogólny nr 1 (2001) Cele Edukacji, opracowanie P.J. Jaros, M. Michała, *Prawa dziecka. Dokumenty Organizacji Narodów Zjednoczonych*, Warszawa 2015, s. 384.

Rights of the Child, which analyzes the facts with postulates and issues recommendations for specific states-parties.²⁷

It should be emphasized that the Geneva Declaration, initiated by a Pole – Ludwik Rajchman, consists of only five principles, preceded by an introduction²⁸, which states, inter alia, that:

“By this Declaration, called the Geneva Declaration, men and women of all nationalities recognize that humanity should give the child the best it has”.²⁹ The assumption that all mankind should strive to convey to the child all the best it has is, in this passage, strongly related to the recognition of subjectivity the child and the need to protect its fundamental rights.³⁰

Moreover, in point 4 of this Declaration, it was stated that:

“4. The child should be prepared to earn a living and be protected against any kind of exploitation”.³¹ It can be concluded that one, if not the main form of preparing a child to earn a living, is education. Thanks to it, the child has the opportunity to support himself in the future.

Coming back to the Convention on the Rights of the Child, art. 29 of this Convention provides that:

1. States Parties agree that the education of the child will focus on:
 - a) developing to the fullest extent possible the personality, talents and mental and physical abilities of the child;
 - b) to develop in the child respect for human rights and fundamental freedoms and for the principles enshrined in the Charter of the United Nations;
 - c) developing in the child respect for his parents, his cultural identity, language and values, for the national values of the country in which the child lives, the country from which the child comes and for other cultures;

²⁷ A. Lewandowska, op. cit., s. 152.

²⁸ A. Krawczak-Chmielecka, *O rozwoju praw dziecka w Polsce i na świecie*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2017, t. 16, nr 2, s. 14.

²⁹ Deklaracja Praw Dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Ligi Narodów w 1924 roku (zwana Deklaracją Genewską).

³⁰ A. Rodkiewicz-Ryżek, J. Błeszyński, *Ochrona praw dziecka w świetle standardów polskich i międzynarodowych*, „Paedagogia Christiana” 2012, nr 2/30, s. 100.

³¹ Deklaracja Praw Dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Ligi Narodów w 1924 roku (zwana Deklaracją Genewską).

- d) preparing the child for a proper life in a free society, in a spirit of understanding, peace, tolerance, gender equality and friendship between all peoples, ethnic, national and religious groups and indigenous peoples;
 - e) developing in the child respect for the natural environment.
2. Nothing in this article or article 28 shall be interpreted in such a way as to prejudice the freedom of natural persons or collective bodies to establish and operate educational establishments, subject to the principles set out in paragraph 1 of this article and to the requirements that the education in such establishments is at a minimum level. standards to be defined by a given country”³².

Art. 29 sec. 1 of the Convention on the Rights of the Child concerns the objectives of education for which all States Parties have agreed. Moreover, it promotes, supports and protects the most important values of the Convention, such as the inherent dignity of human beings and their inalienable and equal rights. The goals of education contained in art. 29 of the Convention are:

- holistic development of the child’s full potential – Art. 29 sec. 1, letter a)
- development of respect for human rights – Art. 29 sec. 1, letter b)
- achieving a mature sense of cultural belonging and identity – Art. 29 sec. 1 letter c),
- socialization of the child and teaching him appropriate contacts with people – art. 29 sec. 1 letter d),
- developing a child’s respect for the natural environment³³.

Article 29 sec. 1 of the Convention gives the right to education, recognized in Art. The qualitative dimension, which expresses the innate dignity of the child, but also emphasizes that education should be child-centered, friendly towards him and recognizes his rights, and expresses the need to base the teaching process on the same principles. Science, which is the privilege of every child, is to teach

³² Konwencja o Prawach Dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r., – Dz.U. 1989 nr 120, poz. 526, s. 1682-1684.

³³ Załącznik IX Komentarz Ogólny nr 1 (2001), *Cele Edukacji*, oprac. P.J. Jaros, M. Michalak, op. cit., s. 383-384.

the child life skills, because the essence of education is to make the child independent based on developing his skills, knowledge and other abilities, dignity, self-esteem and self-confidence. In this regard, “education” encompasses much more than what is part of formal education, and it is also concerned with the many life experiences and learning processes that enable children, individually and collectively, to develop personality, talents and abilities and to lead fully and a satisfying life within society³⁴.

Interpretation of Art. 29 sec. 2 does not present any special difficulties. It aims to protect the freedom of individuals or collective bodies to establish and run educational institutions, but only on condition that the principles set out in Art. 29 sec. 1 of the Convention on the Rights of the Child. Moreover, education in these types of institutions must comply with the minimum standards that will be determined by the given country.

Conclusions

Article 28 of the Convention on the Rights of the Child gives the child the right to education directly³⁵. Following this, it is also the right of access to knowledge. These regulations are based on the so-called Geneva Declaration of which they are an extension. On the other hand, Art. 29 of the Convention on the Rights of the Child relates to the aims of education for which all States parties have agreed. Moreover, it promotes, supports and protects the most important values of the Convention, such as the inherent dignity of human and his inalienable and equal rights. It also gives the right to education a qualitative dimension.

³⁴ Ibidem, s. 384.

³⁵ Ibidem.

Paweł Garbuzik

ORCID: 0000-0002-3045-433

DOI: 10.15290/DHMGZ.01.2021.22

Edukacja międzykulturowa i jej godnościowy wymiar w świetle regulacji prawnych

Intercultural education and its dignity in light of legal regulations

STRESZCZENIE: Artykuł stanowi refleksję nad godnościowym wymiarem edukacji międzykulturowej jako tej idei edukacji, u której podstaw są niezbywalne prawa każdego człowieka, kształtującej postawy otwartości, szacunku i tolerancji i zawierającej w sobie immamentnie dialog będący podstawą wszelkiej kultury oraz drogą do pokojowego współistnienia kultur i służbą na rzecz godności człowieka. Artykuł traktuje również o źródłach prawa międzynarodowego, europejskiego i polskiego, gwarantujących równość w dostępie do edukacji i właściwy jej poziom bez względu na pochodzenie narodowe, etniczne, kolor skóry czy inne cechy oraz zakazujących wszelkich form dyskryminacji.

SŁOWA KLUCZOWE: godność, edukacja, wielokulturowość, międzykulturowość, edukacja międzykulturowa, dialog, prawa człowieka

ABSTRACT: The article is a reflection on the dignity dimension of intercultural education, as the idea of education based on the inalienable rights of every human being, shaping the attitudes of openness, respect and tolerance, and intrinsically linked with dialogue is the basis of all culture and the way to the peaceful coexistence of cultures. The article also deals with the sources of international, European and Polish law that guarantee equal access to education, regardless of national or ethnic origin, skin color or other characteristics, and prohibit all forms of discrimination.

KEYWORDS: dignity, education, multiculturalism, interculturalism, intercultural education, dialogue, human rights

Wszystkie istoty ludzkie rodzą się wolne i równe w godności i prawach. Są one obdarzone rozumem i sumieniem oraz powinny postępować w stosunku do siebie wzajemnie w duchu braterstwa¹.

Wielokulturowość dzisiejszego świata jest niezaprzeczalnym i nieodwracalnym faktem. „Bogactwo ludzkiego życia w zakresie odmienności jest prawie że nieskończone”², lecz przestrzeń społeczna staje się coraz bardziej złożona, pełna kontrastów i przeciwieństw. Najważniejszymi problemami i wyzwaniem współczesnego świata wymagającymi szczególnej uwagi są bez wątpienia: bezpieczeństwo, godność i prawa człowieka³. Istota tych wartości została podkreślona we *Wstępie do Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka* uchwalonej przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych 10 grudnia 1948 roku, wskazując, iż

(...) uznanie przyrodzonej godności oraz równych i niezbywalnych praw wszystkich członków rodziny ludzkiej stanowi podstawę wolności, sprawiedliwości i pokoju na świecie⁴.

Odpowiedzią na współczesne wyzwania jest edukacja międzykulturowa, która systematycznie wyrasta na klucz do zrozumienia otaczającej nas niezwykle zróżnicowanej rzeczywistości i osiągnięcia w niej wspólnych celów. Z jednej strony, jest ona efektem zauważenia i nadania znaczenia zjawiskom różnorodności kulturowej oraz skutkiem migracji, rozwoju technologicznego i rosnącej mobilności ludzi, a z drugiej, jest przezwyciężaniem nieufności i poczucia zagrożenia ze strony „inności” na rzecz kształtowania postaw otwartości, szacunku, dialogu i tolerancji wobec każdego człowieka bez wyjątku oraz współdziałania w różnych dziedzinach życia w „globalnej wiosce” – wartości i postaw służących realizacji i ochronie godności oraz podstawowych praw człowieka.

¹ Powszechna Deklaracja Praw Człowieka (przyjęta i proklamowana rezolucja Zgromadzenia Ogólnego ONZ 217 A (III) w dniu 10 grudnia 1948 r.).

² M. Golka, *Imiona wielokulturowości*, Warszawa 2010, s. 11.

³ R. Rosa, *Godność i prawa człowieka w edukacji międzykulturowej*, „Pogranicze. Studia Społeczne” 2011, t. 17, s. 86.

⁴ B. Gronowska, T. Jasudowicz, C. Mik, *Prawa człowieka. Dokumenty międzynarodowe*, Toruń 1993, s. 19.

W 2019 roku na świecie żyło około 272 milionów migrantów międzynarodowych, czyli osób mieszkających w kraju innym niż ich kraj urodzenia. Tym samym było to 119 milionów migrantów międzynarodowych więcej niż w 1990 roku, kiedy to liczba migrantów wyniosła 153 miliony i ponad trzykrotnie więcej wobec 84 milionów migrantów w 1970 roku. Przykładowo w Zjednoczonej Europie w 2018 roku mieszkało ponad 22,3 milionów osób, które posiadały obywatelstwo inne niż któregoś z 28 krajów należących do Unii Europejskiej (UE). Dodatkowo należy zaznaczyć, iż 17,6 milionów osób zamieszkujących UE posiadało obywatelstwo innego państwa członkowskiego wspólnoty⁵. Wielokulturowość, która jest wynikiem historycznych uwarunkowań, a także i współczesnych procesów makrostrukturalnych jest zjawiskiem wszechobecnym, nawet w społeczeństwach uchodzących dotąd za homogeniczne⁶. W ujęciu Jerzego Nikitorowicza jest

współistnieniem na tym samym obszarze przedstawicieli lub większej liczby kultur, różniących się językiem, religią czy uznawanymi wartościami, z możliwością wzajemnego przenikania się, osobistych kontaktów, dynamiki współistnienia i interakcji oraz trwałych związków między grupami⁷.

Jednakże należy podkreślić, że sam fakt, iż na określonej przestrzeni żyją grupy o różnej kulturze, nie jest równoznaczne z istnieniem wielokulturowości. Kształtuje się ona dopiero wówczas gdy występują trwałe, wielowymiarowe i nieprzymusowe formy kontaktów międzykulturowych⁸.

Należy podkreślić, iż terminy wielokulturowości i międzykulturowości często stosowane są zamiennie jako synonimy, jednakże w dzisiejszej praktyce edukacyjnej wielokulturowość i międzykulturowość to dwie odmienne koncepcje. Wielokulturowość rozumiana jest jako naturalny stan społeczeństwa, w którym różnorodność jest podstawą,

⁵ https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Main_Page [dostęp: 18.03.2020].

⁶ M.S. Szczepański, A. Śliz, *Mozaikowy region etniczny i jego społeczne metamorfozy: przypadek Górnego Śląska*, „Górnośląskie Studia Socjologiczne” 2011, nr 2, s. 235.

⁷ J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009, s. 59.

⁸ M. S. Szczepański, A. Śliz, *Wielokulturowość i jej socjologiczny sens. Festival Caravan czy wielokulturowe street party?*, „Studia Socjologiczne” 2011, nr 4, s. 11.

a zadaniem edukacji wielokulturowej jest jedynie dostarczanie informacji i wiedzy dotyczącej „Innych”. Nie opiera się ona na dialogu czy interakcji, a częściej na wykluczeniu społecznym i kulturowym, zwiększając tym samym zagrożenie izolacją, pomiędzy jednostkami i grupami odmiennymi kulturowo a dominująca częścią społeczeństwa. Z kolei międzykulturowość jest przekraczaniem granicy biernego współistnienia na rzecz otwartości, dialogu i interakcji wszystkich stron, w celu kształtowania wspólnoty w wielokulturowej rzeczywistości⁹.

Zadaniem edukacji międzykulturowej w warunkach wielokulturowej rzeczywistości staje się przygotowanie jednostki do życia i współdziałania w skomplikowanej i bardzo szybko zmieniającej się dziś rzeczywistości. W ujęciu K. Błeszyńskiej, edukacja międzykulturowa jest

pedagogiką pogranicza kulturowego i jedną z gałęzi oddziaływań oświatowych i wychowawczych wykraczających perspektywą poza granice partykularnych interesów poszczególnych państw i narodów i zmierzającą do tworzenia struktur poznawczych i kompetencji odwzorowujących problemy i potrzeby społeczności ponadnarodowych¹⁰.

Z kolei, jak podkreśla J. Nikitorowicz, edukacja międzykulturowa to

ogół wzajemnych wpływów oddziaływań jednostek i grup, instytucji, organizacji, stowarzyszeń, związków, sprzyjających takiemu rozwojowi człowieka, aby stawał się on w pełni świadomym i twórczym członkiem wspólnoty rodzinnej, lokalnej, regionalnej, wyznaniowej, narodowej, kontynentalnej, kulturowej i globalnej – planetarnej oraz był zdolny do aktywnej samorealizacji własnej, niepowtarzalnej i trwałej tożsamości odrębności. Skutkiem edukacji ma być dynamizacja społeczno-kulturowa różnych grup, wzajemne powiązanie, zbliżenie i integracja, z zachowaniem własnej odrębności i własnych wizji rozwoju¹¹.

Edukacja międzykulturowa, sprzyjając

poznawaniu, rozumieniu i akceptowaniu różnych kultur i tworzących je ludzi, (...) przygotowuje do współpracy i wzajemnego korzystania z dorobku ludzi różnych ras, narodowości, wyznań, kultur¹²,

⁹ UNESCO *Guidelines on Intercultural Education*, Paris 2007, s. 18.

¹⁰ K.M. Błeszyńska, *Teoretyczny status edukacji międzykulturowej*, „Pogranicze. Studia Społeczne” 2011, t. 17, s. 45-47.

¹¹ J. Nikitorowicz, op. cit., s. 282.

¹² T. Lewowicki *Edukacja międzykulturowa – konteksty polityczne i ideologiczne, idea pedagogiczna, doświadczenie społeczne i praktyka edukacyjna* (zderze-

stoi na straży godności stanowiącej źródło wolności i praw człowieka i obywatela oraz przeciwstawia się wszelkim próbom jej naruszenia i zniewolenia. To w edukacji międzykulturowej realizuje się idea jedności w zróżnicowaniu poprzez poszanowanie oraz ochronę godności każdej jednostki, propagowanie praw człowieka i przeciwstawianie się wszelkim formom ich łamania oraz dyskryminacji praw człowieka. W odniesieniu do godności i praw człowieka działania oparte na założeniach edukacji międzykulturowej są adresowane do wszystkich grup wiekowych, w tym do osób dominującej kulturowo zbiorowości, jak również mniejszości i migrantów (repatriantów, uchodźców, imigrantów, pracowników okresowych)¹³, dając im możliwość odkrywania, zaangażowania i aktywnego udziału w życiu lokalnej społeczności i całego kraju. Zatem należy podkreślić, iż edukacja międzykulturowa wspiera proces inkluzji społecznej – społecznego włączenia, integracji, samo-realizacji jednostek i grup bez względu na jakiegokolwiek ich cechy. To właśnie jej zadaniem jest wychodzenie naprzeciw wszystkim problemom ekskluzji, rozumianej jako wszelkiego rodzaju nierówności powodujące izolację jednostek lub całych grup i brak możliwości realizowania przez nie celów i aspiracji¹⁴. Ponadto w odniesieniu do godności, edukacja międzykulturowa dąży nie do narzucenia określonego systemu wartości dominującej grupy, lecz do wspólnego poszukiwania wartości, które mogą zostać uznane za powszechne w myśl założeń pluralizmu kulturowego. W kontekście edukacji międzykulturowej niezwykle istotnym elementem jest dialog międzykulturowy pomiędzy narodami i ludźmi, który implikuje wzajemne zrozumienie, otwartość, pokojowe współistnienie i współpracę. Marian Śnieżyński podkreśla, iż „dialog stanowi najbardziej dojrzałą i pełną formę kontaktów międzyludzkich. Prawdziwy, autentyczny dialog może wyrosnąć tylko na podłożu właściwych relacji interpersonalnych”¹⁵. Zasadniczym celem tego dialogu jest budowanie pełniejszego zrozumienia dla różnych poglądów i praktyk, zwiększenie uczestnictwa i wolności dokonywania wyborów

nie deklaracji i działań – czas próby?), [w:] T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Z teorii i praktyki edukacji międzykulturowej*, Cieszyn–Warszawa 2006, s. 17.

¹³ K.M. Błeszyńska, op. cit., s. 40-41.

¹⁴ T. Pilch, *Źródła i mechanizmy wykluczenia społecznego*, [w:] T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, J. Suchodolska (red.), *Pedagogika międzykulturowa wobec wykluczenia społecznego i edukacyjnego*, Cieszyn–Warszawa–Toruń 2011, s. 88.

¹⁵ M. Śnieżyński, *Sztuka dialogu*, Kraków 2008, s. 13.

życiowych, równości i szacunku dla ludzkiej godności. W związku z istotnym znaczeniem dialogu w zróżnicowanej kulturowo Europie podczas posiedzenia Rady Europy w dniach 6-7 maja 2008 przyjęta została Biała Księga w sprawie dialogu międzykulturowego. „żyć wspólnie jako równi w godności”¹⁶. Dokument ten szczególną uwagę poświęca kwestii pogłębiania spójności społecznej, dla kształtowania której zasadniczą rolę pełni idea międzykulturowości, a w szczególności dialogu międzykulturowego i kompetencje międzykulturowe, stanowiące praktyczną podstawę demokracji i spójności społecznej.

Aby edukacja mogła realizować swoje zadania w sposób powszechny i skuteczny, konieczny jest porządek prawny, zapewniający każdemu człowiekowi bez względu na płeć, wiek, status społeczny, pochodzenie, narodowość, wyznanie, czy inne cechy oraz uwarunkowania przysługuje szereg fundamentalnych praw, wśród których znajduje się niezwykle istotne prawo każdego człowieka, w tym dzieci – prawo do nauki. Dlaczego to akurat to prawo jest tak ważne? Bowiem daje nadzieję na przyszłość, gdyż to w toku działań edukacyjnych, dzieci jako przyszli reżyserowie i aktorzy świata będą miały szansę dostrzec i zrozumieć, iż „wszyscy ludzie rodzą się wolni i równi w swej godności i swych prawach. Są oni obdarzeni rozumem i sumieniem i powinni postępować wobec innych w duchu braterstwa”¹⁷ i tym samym nie popełnią błędów poprzednich pokoleń łamiących wielokrotnie prawa człowieka i dopuszczających się zniewolenia i okrucieństw wobec siebie. Założenie równego dostępu do edukacji i zakaz wszelkich form dyskryminacji w tym obszarze znajdują swoje odzwierciedlenie w dokumentach międzynarodowych oraz krajowych. Jednym z najważniejszych dokumentów stanowiących o powyższych wartościach jest Powszechna Deklaracja Praw Człowieka z 1948 r. w art. 26, która w ust. 1 stanowi, iż: każdy człowiek bez żadnego wyjątku ma prawo do oświaty, która ma być bezpłatna i obowiązkowa na poziomie podstawowym. Ogólnodostępna dla wszystkich, w zależności od predyspozycji jednostki ma również być oświata techniczna, zawodowa oraz szkolnictwo wyższe. Ustęp 2 art. 26 określa jednoznacznie, iż nadrzędnym celem edukacji powinien być całościowy rozwój osobowości

¹⁶ *Livre blanc sur le dialogue interculturel „Vivre ensemble dans l'egale dignité*, Conseil de l'Europe, Strasbourg 2008.

¹⁷ Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, rezolucja Zgromadzenia Ogólnego ONZ 217 A (III) przyjęta i proklamowana w dniu 10 grudnia 1948 r., art. 1.

ludzkiej i kształtowanie postawy szacunku dla praw i wolności wszystkich ludzi. Ponadto celem edukacji ma być upowszechnianie postaw otwartości, zrozumienia, tolerancji i współpracy pomiędzy narodami, kulturami oraz wyznaniem w celu zapewnienia pokojowego współistnienia. Ustęp 3 niniejszego artykułu podkreśla, iż to rodzice mają prawo pierwszeństwa w podejmowaniu decyzji co do rodzaju edukacji swoich dzieci¹⁸. Innymi istotnymi dokumentami stanowiącymi o równym dostępie do edukacji i zakazującym wszelkich form dyskryminacji w tej kwestii jest Konwencja dotycząca statusu uchodźców¹⁹ z 1951 r. (art. 22), Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych z 1966 r., (art. 13)²⁰, a także Międzynarodowa Konwencja w sprawie likwidacji wszelkich form dyskryminacji rasowej²¹ z 1966 r. W rozważaniach na temat regulacji prawnych dotyczących edukacji nie sposób pominąć Konwencję o prawach dziecka z 1989 r., która w art. 28 stanowi:

1. Państwa-Strony uznają prawo dziecka do nauki i w celu stopniowego realizowania tego prawa na zasadzie równych szans, w szczególności:

- a) uczynią nauczanie podstawowe obowiązkowe i bezpłatne dla wszystkich;
- b) będą popierać rozwój różnorodnych form szkolnictwa średniego, tak ogólnokształcącego, jak i zawodowego, uczynią je dostępne dla każdego dziecka oraz podejmą odpowiednie kroki, takie jak wprowadzenie bezpłatnego nauczania oraz udzielanie w razie potrzeby pomocy finansowej;
- c) za pomocą wszelkich właściwych środków uczynią szkolnictwo wyższe dostępne dla wszystkich na zasadzie zdolności;
- d) udostępnią wszystkim dzieciom informacje i poradnictwo szkolne i zawodowe;
- e) podejmą kroki na rzecz zapewnienia regularnego uczęszczania do szkół oraz zmniejszenia wskaźnika porzucania nauki.

2. Państwa-Strony będą podejmowały wszelkie właściwe działania, aby dyscyplina szkolna była wprowadzana zgodnie z ludzką godnością dziecka i zgodnie z niniejszą Konwencją²².

¹⁸ Powszechna Deklaracja Praw Człowieka (przyjęta i proklamowana rezolucją Zgromadzenia Ogólnego ONZ 217 A (III) w dniu 10 grudnia 1948 r.

¹⁹ Konwencja dotycząca statusu uchodźców sporządzona w Genewie z dnia 28 lipca 1951 r. – Dz.U. 1991 nr 119, poz. 515.

²⁰ Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych z dnia 19 grudnia 1966 r. – Dz.U. 1977 nr 38, poz. 169.

²¹ Międzynarodowa Konwencja w sprawie likwidacji wszelkich form dyskryminacji rasowej z dnia 6 marca 1966 r. – Dz.U. 1969 nr 25, poz. 187.

²² Konwencja o Prawach Dziecka z dnia 20 listopada 1989 r. – Dz.U. 1991 nr 120, poz. 526.

Ponadto art. 29. Konwencji o Prawach Dziecka stanowi, iż:

nauka dziecka będzie ukierunkowana na:

- a) rozwijanie w jak najpełniejszym zakresie osobowości, talentów oraz zdolności umysłowych i fizycznych dziecka;
- b) rozwijanie szacunku dla praw człowieka i podstawowych swobód oraz dla zasad zawartych w Karcie Narodów Zjednoczonych;
- c) rozwijanie szacunku dla rodziców dziecka, jego tożsamości kulturowej, języka i wartości, dla wartości narodowych kraju, w którym mieszka dziecko, kraju, z którego dziecko pochodzi, jak i innych kultur;
- d) przygotowanie dziecka do odpowiedzialnego życia w wolnym społeczeństwie, w duchu zrozumienia, pokoju, tolerancji, równowartości płci oraz przyjaźni pomiędzy wszystkimi narodami, grupami etnicznymi, narodowymi i religijnymi oraz osobami rdzennego pochodzenia;
- e) rozwijania poszanowania środowiska naturalnego²³.

Na gruncie prawa europejskiego istotnym źródłem prawa w Unii Europejskiej (UE) jest Karta Praw Podstawowych Unii Europejskiej, która wraz z wejściem w życie Traktatu z Lizbony w 2009 r., stała się wiążącym prawnie katalogiem praw na obszarze Wspólnoty Europejskiej²⁴. Wśród fundamentalnych praw podlegających ochronie na obszarze Zjednoczonej Europy jest między innymi prawo do nauki. Artykuł 14 tej Karty stanowi, iż:

1. Każdy ma prawo do nauki i dostępu do kształcenia zawodowego i ustawicznego.
2. Prawo to obejmuje możliwość korzystania z bezpłatnej nauki obowiązkowej.
3. Wolność tworzenia placówek edukacyjnych z właściwym poszanowaniem zasad demokratycznych i prawo rodziców do zapewnienia wychowania i nauczania dzieci zgodnie z własnymi przekonaniami religijnymi, filozoficznymi i pedagogicznymi są szanowane, zgodnie z ustawami krajowymi regulującymi korzystanie z tej wolności i tego prawa²⁵.

Należy również podkreślić, iż ważnym źródłem prawa europejskiego jest Dyrektywa Rady Wspólnot Europy 77/486/EWG w sprawie

²³ Ibidem.

²⁴ Karta Praw Podstawowych UE. Niezbędny instrument w sprawach cudzoziemców poszukujących ochrony międzynarodowej, Helsińska Fundacja Praw Człowieka, Warszawa 2017, s. 2.

²⁵ Karta Praw Podstawowych Unii Europejskiej z dnia 14 grudnia 2007 r. – Dz. Urz. UE z 2010/C 083/02.

kształcenia dzieci pracowników migrujących z dnia 25 lipca 1977 r.²⁶ Na mocy tej Dyrektywy kraje członkowskie Wspólnoty są zobowiązane do zapewnienia bezpłatnego nauczania między innymi w zakresie przygotowania językowego oraz wsparcia nauki o kulturze kraju pochodzenia i języka ojczystego. Regulacje te zostały uzupełnione Dyrektywą 2000/43/WE z dnia 29 czerwca 2000 r., która stanowi o równym traktowaniu osób bez względu na ich rasę lub kraj pochodzenia oraz Dyrektywą Rady 2003/109/EC z dnia 25 listopada 2003 r. dotyczącą statusu obywateli państw trzecich²⁷.

W 2003 roku w Atenach podczas Stałej Konferencji Europejskich Ministrów Edukacji podpisana została deklaracja, która podkreśliła istotną rolę edukacji międzykulturowej w utrzymaniu i rozwoju jedności oraz różnorodności europejskich społeczeństw, wskazując na konieczność ciągłego podnoszenia jakości edukacji w związku z rosnącą różnorodnością ludności krajów Wspólnoty²⁸. Ponadto deklaracja ta zalecała wzmocnienie roli edukacji międzykulturowej i zarządzania różnorodnością oraz wypracowania metod pracy przygotowujących do przeciwdziałania zjawisku nietolerancji i dyskryminacji, a także pomocy dydaktycznych dających możliwość wprowadzenia tematyki międzykulturowości do programów nauczania²⁹.

Innymi istotnymi regulacjami dotyczącymi prawa do nauki w krajach członkowskich Unii Europejskiej są: po pierwsze – Rezolucja Parlamentu Europejskiego z 2 kwietnia 2009 r. dotycząca kształcenia dzieci imigrantów, w której wskazano, iż w krajach członkowskich UE

należy zapewnić takie samo równe traktowanie wszystkim migrantom oraz osobom, które nigdy nie migrowały, (...) że instytucje oświatowe i indywidualni nauczyciele powinni uznać różnorodność za zwykłą sytuację,

²⁶ Dyrektywa Rady z dnia 25 lipca 1977 r. w sprawie kształcenia dzieci pracowników migrujących (77/486/EWG).

²⁷ E. Januszewska, U. Markowska-Manista, *Dziecko „inne” kulturowo w Polsce. Z badań nad edukacją szkolną*, Warszawa 2017, s. 30.

²⁸ F. Brotto, J. Huber, K. Karwacka-Vögele, G. Neuner, R. Ruffino, R. Teutsch, *Kompetencje międzykulturowe dla wszystkich. Przygotowanie do życia w różnorodnym świecie*, Warszawa 2014, s. 60.

²⁹ Intercultural education: managing diversity, strengthening democracy, Stała Konferencja Europejskich Ministrów Edukacji, Ateny, 10-12 listopada 2003 r., Rada Europy.

traktować każdą jednostkę z szacunkiem i udzielać migrantom wsparcia, jakiego potrzebują³⁰.

Po drugie – Rezolucja Rady Unii Europejskiej z 26 listopada 2009 r. dotycząca konieczności podnoszenia kompetencji międzykulturowych kadry zarządzającej placówkami oraz kadry pedagogicznej. Z kolei po trzecie – Konkluzje w sprawie kształcenia dzieci ze środowisk migracyjnych z dnia 26 listopada 2009 r., w których podkreślono istotną rolę pełnej dostępności systemu oświaty dla wszystkich oraz kluczową rolę edukacji w procesie integracji migrantów.

Edukacja ma do odegrania kluczową rolę nie tylko w zapewnianiu dzieciom ze środowisk migracyjnych możliwości, dzięki którym mogą w pełni wykorzystać swój potencjał, by stać się zintegrowanymi ze społeczeństwem i odnoszącymi sukcesy obywatelami, ale i w tworzeniu społeczeństwa sprawiedliwego, sprzyjającego integracji i szanującego różnorodność. (...) Integracja migrantów jest wspólnym zadaniem wymagającym wysiłku ze strony samych migrantów i realizowanym przez wiele różnych sektorów społecznych, nie tylko sektor edukacji³¹.

Polskie prawo oświatowe ustanawia integracyjny model edukacji. W świetle polskiego prawa każde dziecko, niezależnie od swojego statusu prawnego, przebywające na obszarze Rzeczypospolitej Polskiej, powinno mieć możliwość realizacji prawa do nauki przez kształcenie, wychowanie i opiekę³². O tym, iż wszystkie dzieci są równe, stanowi Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r., w art. 70 stanowi:

1. Każdy ma prawo do nauki. Nauka do 18. roku życia jest obowiązkowa. Sposób wykonywania obowiązku szkolnego określa ustawa.
2. Nauka w szkołach publicznych jest bezpłatna. Ustawa może dopuścić świadczenie niektórych usług edukacyjnych przez publiczne szkoły wyższe za odpłatnością.

³⁰ Rezolucja Parlamentu Europejskiego z dnia 2 kwietnia 2009 r. w sprawie kształcenia dzieci imigrantów (2008/2328 (INI)), (2010/C 137 E/01), (Dz.U.UE C z dnia 27 maja 2010 r.).

³¹ Konkluzje Rady z dnia 26 listopada 2009 r. w sprawie kształcenia dzieci ze środowisk migracyjnych (2009/C 301/07).

³² A. Młynarczuk-Sokołowska, K. Szostak-Król, *Różnorodność i inkluzja w edukacji – wybrane aspekty wspierania uczniów z doświadczeniem migracji*, [w:] I. Chrzanowska, G. Szumski (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, Warszawa 2019, s. 278.

3. Rodzice mają wolność wyboru dla swoich dzieci szkół innych niż publiczne. Obywatele i instytucje mają prawo zakładania szkół podstawowych, ponadpodstawowych i wyższych oraz zakładów wychowawczych. Warunki zakładania i działalności szkół niepublicznych oraz udziału władz publicznych w ich finansowaniu, a także zasady nadzoru pedagogicznego nad szkołami i zakładami wychowawczymi, określa ustawa.
4. Władze publiczne zapewniają obywatelom powszechny i równy dostęp do wykształcenia. W tym celu tworzą i wspierają systemy indywidualnej pomocy finansowej i organizacyjnej dla uczniów i studentów. Warunki udzielania pomocy określa ustawa³³.

Ustawa Prawo oświatowe z dnia 14 grudnia 2016 r.³⁴ dodatkowo określa, iż oświata w Rzeczypospolitej Polskiej jest dobrem wspólnym całego społeczeństwa i kieruje się zasadami zawartymi w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej i międzynarodowych regulacjach prawnych, w myśl czego

szkoła winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności³⁵.

Szczegółowe regulacje w tym obszarze edukacji wprowadza Ustawa Prawo oświatowe i Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw³⁶. Artykuł 165 ust. 1 Ustawy Prawo oświatowe wskazuje, iż osoby niebędące obywatelami polskimi mają prawo korzystać z publicznych przedszkoli lub publicznych innych form wychowania przedszkolnego, niepublicznych przedszkoli, oddziałów

³³ Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. – Dz.U. 1997 nr 78, poz. 483.

³⁴ Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe – Dz.U. 2017, poz. 59.

³⁵ B. Skałbana, *Dziecko z rodziny migracyjnej w systemie oświaty. Materiał informacyjny dla dyrektorów szkół i rad pedagogicznych*, Warszawa 2017, s. 19.

³⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 września 2016 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw – Dz.U. 2017, poz. 1655.

przedszkolnych w niepublicznych szkołach podstawowych, niepublicznych innych form wychowania przedszkolnego, publicznych szkół podstawowych, publicznych placówek, w tym placówki artystyczne³⁷. Ustawa Prawo oświatowe i wyżej wymienione rozporządzenie regulują także szczegółowe zasady uczestnictwa w polskim systemie edukacji, w tym między innymi

warunki i tryb przyjmowania do publicznych przedszkoli, innych form wychowania przedszkolnego, szkół podstawowych, szkół ponadpodstawowych, szkół artystycznych i placówek oraz na kształcenie ustawiczne w formie kwalifikacyjnych kursów zawodowych³⁸.

Określają również niezbędne rodzaje wymaganych dokumentów do rozpoczęcia nauki, warunki organizacji oddziałów przygotowawczych oraz sposoby organizacji dodatkowej zajęć wyrównawczych i zajęć dodatkowej nauki języka polskiego³⁹.

Edukacja międzykulturowa, która jest przede wszystkim edukacją umożliwiającą kształtowanie postaw społecznych i obywatelskich oraz umiejętności kontaktu z innymi i świadomej solidarności międzyludzkiej, staje się dziś niezwykle istotnym zadaniem dla całego systemu oświatowo-wychowawczego, bowiem „uznanie przyrodzonej godności oraz równych i niezbywalnych praw wszystkich członków wspólnoty ludzkiej jest podstawą wolności, sprawiedliwości i pokoju na świecie”⁴⁰. Skutkiem edukacji międzykulturowej ma być „pełny rozwój osobowości ludzkiej oraz umacnianie poszanowania praw człowieka i podstawowych wolności”⁴¹ prowadzących do dynamizacji społeczno-kulturowej różnych grup, wzajemnego poznania, zrozumienia i integracji. Wyjątkowe miejsce i znaczenie w kontekście realizacji celów i zadań edukacji międzykulturowej pełni szkoła, która każdego dnia określa przyszły kształt społeczeństwa obywatelskiego poprzez postawy i wartości przekazywane i kształtowane u dzieci i młodzieży. Należy jednak

³⁷ Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe – Dz.U. 2017, poz. 59.

³⁸ Ibidem.

³⁹ A. Młynarczuk-Sokołowska, K. Szostak-Król, op. cit., s. 278.

⁴⁰ *Powszechna Deklaracja Praw Człowieka*, [w:] *Uniwersalny system ochrony praw i wolności człowieka Organizacji Narodów Zjednoczonych*, wybór i oprac. B. Bocian, M. Ożóg-Radew, Siedlce 2003, s. 27.

⁴¹ Ibidem.

wyraźnie zaznaczyć, iż ważne jest nie tylko to, by uczeń miał świadomość, jakie prawa mu przysługują, lecz by był również świadomy, iż kończą się one tam, gdzie zaczynają się prawa drugiego człowieka. Cele i założenie edukacji międzykulturowej oparte na fundamentalnych wartościach takich, jak: godność człowieka, szacunek wobec innych, wolność, równość, odpowiedzialność, tolerancja i solidarność winny być w zdecydowanie większym stopniu dostrzeżone, aby móc jeszcze aktywniej kształtować postawy obywatelskie, wyznaczające nasze podejście do drugiego człowieka, społeczeństwa i demokratycznego państwa.

Manjola Lumani Zaçellari

ORCID: 0000-0001-9504-3078

Heliona Miço

ORCID: 0000-0002-2398-7798

DOI: 10.15290/dhmgz.01.2021.23

Znaczenie pielęgnowania pokoju w edukacji przez nauczanie praw człowieka uczniów szkół średnich

The importance of cultivating peace in education by teaching human rights to pre-university students

STRESZCZENIE: Artykuł skupia się na znaczeniu pielęgnowania pokoju w edukacji przez nauczanie praw człowieka uczniów szkół średnich. Analizuje pozytywny wpływ, dzięki któremu pedagogika pokoju może być zintegrowana z programami nauczania mającymi na celu wprowadzenie pokoju przez poznanie praw człowieka, wartości i umiejętności. Różne dokumenty prawne z naciskiem na edukację nakreślają ideę, że edukacja młodych ludzi w zakresie praw człowieka jest korzyścią zarówno dla jednostek, jak i społeczeństwa. Program nauczania powinien zatem być zorientowany na nauczanie praw, jako skuteczny sposób zaszczepienia koncepcji pokoju i niestosowania przemocy we wszystkich obszarach przedmiotowych i środowiskach uczenia się. Cztery filary uczenia się UNESCO obejmują między innymi uczenie się życia razem, co jest podstawą rozwoju zrozumienia, rozważania i szacunku dla innych. Jest to podstawą pokojowego współistnienia. Z tego powodu rządy różnych krajów włączyły edukację o prawach człowieka do swoich krajowych programów nauczania. Nawet w Albanii nastąpiła skromna interwencja w program nauczania, ale nadal istnieje potrzeba dalszej interwencji w programy nauczania, wciąż bowiem jest wiele do zrobienia. Aby ustalić, jak jest realizowane nauczanie praw człowieka

w albańskich szkołach, przeanalizowaliśmy programy nauczania szkół średnich. Ustaliliśmy, że nauczanie praw człowieka pozostawiono jedynie przedmiotom nieobowiązkowym, takim jak wychowanie obywatelskie i inne. Uważamy, że nie jest to wystarczające. Program nauczania powinien zatem być zmodyfikowany w taki sposób, aby nauczanie praw człowieka było włączone do przedmiotów podstawowych, aby uwzględnić nauczanie o pokoju w całym programie nauczania. Nauczyciele muszą także posiadać odpowiednie kompetencje, umiejętności i wiedzę, aby zintegrować nauczanie praw człowieka niezależnie od przedmiotu, którego uczą, po to, aby pielęgnować pokój w swoich społecznościach. Ponadto, rząd Albanii powinien dostosować ustawodawstwo tak, aby zapewnić nauczanie w szkołach praw człowieka i praw dziecka. Głęboko wierzymy, że opracowując programy nauczania i plany lekcji z wykorzystaniem podejścia pedagogiki pokoju, przyczynimy się do kształtowania obywateli do życia w pokoju.

SŁOWA KLUCZOWE: pedagogika pokoju, prawa człowieka, edukacja

ABSTRACT: The article focuses on the importance of cultivating peace through education by teaching human rights to pre-university students. It analyses the positive impact through which peace pedagogy can be integrated across curricula aiming at inducing peace through learning about human rights, values and skills. Various legal documents with an emphasis on education outline the idea that educating young people on human rights is a benefit for both individuals and society. The curriculum should therefore be oriented towards the teaching of rights, as an effective way of instilling the concept of peace and nonviolence into all subject areas and learning environments. UNESCO's four pillars of learning include, among others, learning to live together, which is central to the development of understanding, consideration, and respect for others. It serves as the basis for ongoing peaceful coexistence. For this reason, governments of different countries have included human rights education in their national curricula. Even in Albania there has been a modest intervention in the curriculum, but there is still much room for improvement. In order to research the space given to teaching human rights in Albanian schools, we have analysed pre-university curricula. We saw that the teaching of human rights is only left to non-core subjects, such as Citizenship etc., but that is by no means enough. The curriculum should therefore, be adapted in such a way that the teaching of human rights is integrated into the core subjects, considering peace education teaching approach for the whole curriculum. Teachers, on the other hand, need to have the right competencies, skills and knowledge to integrate the teaching of

human rights regardless of the subject they teach, in order to cultivate peace in their learning communities. Moreover, the Albanian government should adapt the legislation to ensure that schools teach about human and children's rights. We strongly believe that, by developing curricula and lesson plans using peace pedagogy we would contribute to building nonviolent citizens of tomorrow.

KEYWORDS: peace pedagogy, human rights, education

Introduction

Since World War II, nations have seen education as a means towards world peace. The Universal Declaration of Human Rights has envisaged the path towards the full development of the human personality and the strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms, as an objective of education. Article 26 of the Declaration emphasizes that education is the promoter of understanding, tolerance and friendship among all nations, racial or religious groups, and serves to maintain peace.¹

In contrast to the Universal Declaration of Human Rights, which was a legally non-binding document in international terms, the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights established legal obligations for member states, specifically the right to education in Articles 13 and 14 thereof. Article 13 of the International Covenant can be considered the most important formulation of the right to education in an international agreement. It is the first paragraph of article 13 which expresses the objective of education: "The States Parties to the present Covenant recognize the right of everyone to education. They agree that education shall be directed to the full development of the human personality and the sense of its dignity, and shall strengthen the respect for human rights and fundamental freedoms. They further agree that education shall enable all persons to participate effectively in a free society, promote understanding, tolerance and friendship among all nations and all racial, ethnic or

¹ Universal Declaration of Human Rights, Article 26. 1948, <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>, [dostęp: 04.04.2021].

religious groups, and further the activities of the United Nations for the maintenance of peace”.²

Furthermore, the purpose of education is embodied in article 29 of the Convention on the rights of the Child. Education shall be directed toward preparation of the child for responsible life in a free society, in the spirit of understanding, peace, tolerance, equality of sexes, and friendship among all peoples, ethnic, national and religious groups and persons of indigenous origin.³ The purpose of education reflects the belief that education is an invaluable asset of fundamental importance to human life. It is much more than learning to read, write and calculate. Education is a basic human right and the foundation on which to build peace. According to UNICEF⁴, education can play a crucial role in peacebuilding processes and can help to prevent conflict and contribute to long-term peace. From the introduction of the Universal Declaration of Human Rights, schools have been seen as a context for the transmission of human rights. In order for these internationally recognised goals to become part of education, they must be broken down into implementing mechanisms in various state policies. According to Bodet⁵ (Former Director-General, at UNESCO, “knowledge and understanding of the principles of the Universal Declaration of Human Rights and their practical application must begin during childhood”. Human rights education is a multi-faced process which requires a multidimensional approach to providing peaceful education. McLeod⁶ stressed the importance of teaching human rights across the curriculum. According to this researcher, “peaceful learning is about growing the knowledge, values and skills

² International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights, Article 13, para.1. (1966), <https://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx> [dostę: 28.03.2021].

³ Convention on the rights of the Child, Article 29, <https://www.unicef.org/child-rights-convention/convention-text> [dostę: 20.03.2021].

⁴ UN Children’s Fund (UNICEF), Machel Study 10-Year Strategic Review: Children and Conflict in a Changing World. 2009, New York, <https://www.refworld.org/docid/4a389ca92.html> [dostę: 10.04.2021].

⁵ J.T. Bordet, (UNESCO), *Human rights issue*, <https://en.unesco.org/courier/december-1951>, [dostę: 14.04.2021].

⁶ J. McLeod, *A peaceful pedagogy: Teaching human rights across the curriculum*, “Social and Behavioural Sciences” 2014, s. 1225-1232.

that enable learners to engage in socially just action based on human rights”.

The United Nation Convention on the Rights of the Child developed a model of a human rights curriculum, where the transmission of content and knowledge of human rights, can be done through learning about human rights, values and skills that enable peace. Article 29 of the UNCRC⁷ sets out that the minimum offer of education should be designed to provide children with life skills, strengthen their capacity to enjoy the full range of human rights and promote a culture which respects, protects and promotes the value of human rights. The idea is to offer rights based education which includes not only the content of the curriculum but also the educational processes, the teaching methods and the environment where education takes place.

This panorama in the international framework will serve as a model for embracing the realization of human rights education in the Albanian context. Peace education becomes even more meaningful in a country like Albania, which comes from a communist past, where human rights were non-existent.

Methodology

The study uses qualitative methods. It describes the importance of cultivating peace in education by teaching human rights to pre-university students, relying on various studies in the field. It also describes the positive impact through which peace pedagogy can be integrated across curricula aiming at inducing peace through learning about human rights, values and skills, especially in the Albanian context. The authors have also conducted an analysis of the Albanian pre-university curricula, in order to investigate the space given to teaching human rights in Albanian schools.

⁷ UN Committee on the Rights of the Child, General Comment No. 1 – Article 29(1): The Aims of Education. 2001, <https://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Compilation> [dostęp: 1.04.2021].

Human rights education through peace pedagogy

The Declaration of Human Rights serves as a strong foundation for building a world where all people are provided with a peaceful and dignified life. Meanwhile, the Convention on the Rights of the Child underlines that respect for human rights begins precisely with the way a society treats children. Living in peace is a right that every child should enjoy, thereby being able to realize their full potential. A very powerful tool on the basis of which peace is built (and achieved) is education. Education itself is a right that provides a starting point to the enjoyment of all human rights, by also including human rights education.

Within the education system, human rights education promotes a holistic, rights-based approach that includes both “human rights through education”, ensuring that all the components and processes of education – including curricula, materials, methods and training – are conducive to learning about human rights, and “human rights in education”, ensuring that the human rights of all members of the school community are respected.⁸

Various international legal documents with an emphasis on education outline the idea that educating young people on human rights is a benefit for both individuals and society. This can be achieved through peace pedagogy, that is an approach founded on students’ learning about and through human rights by growing the knowledge, values and skills of peace in their school environment to enable them to enact human rights in their world.⁹ Researchers Ian Harris and John Synott¹⁰ have described peace education pedagogy as a series of “teaching encounters” that draw from people their desire for peace, nonviolent alternatives for managing conflict, and skills

⁸ OHCHR, Human Rights Education in the School Systems of Europe, Central Asia and North America: A Compendium of Good Practice. 2009, <https://www.ohchr.org/Documents/Publications/CompendiumHRE.pdf> [dostęp: 28.03.2021].

⁹ J. McLeod, op. cit., s. 1225-1232.

¹⁰ I. Harris, J. Synott, *Peace Education for a New Century*, “Social Alternatives” 2002, t. 21(1), s. 3-6.

for critical analysis of structural arrangements that produce and legitimize injustice and inequality.

Human rights education should begin in early childhood. For former communist countries such as Albania, with a savage dictatorial regime, where the violation of freedom and human rights was natural, this approach to teaching is imperative, not only for learning human rights, but also for understanding the importance that the teaching of these rights has for collective and personal peacebuilding.

Consequently, teaching in Albania should be more open to the approaches of transformative pedagogy, using them as a basis for peacebuilding. Given that in this kind of pedagogical approach, the learner is at the centre of teaching, they should be aware, critical and responsive to the world of learning beyond school walls, including informal and non-formal education.

The importance of integrating human rights education in the pre-university curricula

In the Universal Declaration of Human Rights, schools have been recognized as the best places for the transmission of human rights. It is also emphasized that knowledge and understanding of the principles of the Universal Declaration of Human Rights and their practical application must begin during childhood. On this basis, the curricula should therefore be oriented towards the teaching of human rights, to empower youth with peacebuilding knowledge, skills and competencies.

Educational systems of this century have increased the range of skills a student must possess. These skills relate not only to the acquisition of knowledge, but also to the development of some important competencies. Looking at these skills inward, researchers have divided them into the following four categories related to: 1. *ways of thinking*, related to creativity/innovation, critical thinking, problem solving, decision-making, and learning to learn; 2. *ways of working* related to communication and teamwork; 3. *tools for working* related to general knowledge and information communications technology literacy, and 4. *living in the world* related to citizenship, life and career and personal and social responsibility, including cultural awareness

and competence.¹¹ Taking into consideration these four categories, researchers emphasize that the skills a student must develop are: critical thinking, collaboration, communication, creativity, citizenship and character education, often called the 6 C-s of education.¹²

Constant reforms in the Albanian education system and the new curriculum that is being implemented have put emphasis on competency-based learning, aiming also at educating students to equip them with contemporary democratic values for the 21st century.

In this context, these students are expected to be respectful towards human rights, sensitive towards the environment in which they live, thinking critically, creative, making the right decisions, having developed social participation skills, adopting social scientists' scientific methods of creating knowledge, active and productive in social life and equipped with a knowledge of their own rights and responsibilities.¹³

Therefore, placing human and children's rights at the basis of the curriculum will create a starting point from where every commitment we make towards the student should begin. Not only should the curriculum be reformed by introducing human rights, but the teaching of these rights should be made compulsory. This will accomplish the mission: through teaching about human rights we cultivate peace in our students' hearts.

Analysis of pre-university curriculum in Albania

Pre-university education in Albania is in the process of reform which includes the entire education system, curriculum documentation, organization and assessment of learning, reform of initial training systems, qualification and professional development of human resources at work, even the physical infrastructure of educational institutions. An important element of this process is the curriculum reform.

¹¹ P. Griffin, B. McGaw, E. Care (Eds.), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*, Springer International Publishing 2018, s. 17-19.

¹² M. Fullan, G. Scott, *New Pedagogies for Deep Learning Whitepaper: Education PLUS. Collaborative Impact SPC*, Seattle 2014, s. 6-7.

¹³ M. Sounoglou, M. Michalopoulou, *Early Childhood Education Curricula: Human Rights and Citizenship in Early Childhood Education*, "Journal of Education and Learning", t. 6, nr 2, s. 53.

In the past, the curriculum has been organized into special subject programs, putting emphasis on the theoretical formation more than on the practical formation of the student. Moreover, part of the curriculum was overloaded and inappropriate for students' capacities. The degree of integration was also low, consequently the students failed to solve problems in complex situations.

Since 2014 our schools have been applying competency-based learning.¹⁴ The curriculum now is understood as a system composed of several elements with educational goals which must be interrelated to each other, in order to enable the education system to be oriented and function through educational and administrative plans. Apart from displaying the historical, social, linguistic, political, religious, geographical and cultural realities of a country, the curriculum must provide quality and equal education for every member of society, regardless of ethnicity, sex, social status, and other differences.¹⁵ The curriculum, among other things, defines what students should know and what they should be able to do properly, what values and attitudes should be cultivated, how they should be trained for coexistence and tolerance, how they can actively contribute to their social and personal well-being etc.

The reform aims at developing key European competences so that students are able to solve complex problems of today's life both at personal level and at the national and global level. However, although major changes have been made to the education system, European standards have not yet been reached and many problems have not been overcome. There is still much work to be done regarding education. According to data from the World Bank Group on the education system in Albania and its performance¹⁶ there are several factors that hinder the development of education, which are mostly related to the lack of an education system that provides decent capacity to deal with future challenges and to become active, competitive, responsible and caring citizens.

¹⁴ B. Salianji, *Mësimdhënia dhe të nxënit bazuar në kompetenca*, Tirana 2017, s. 7

¹⁵ Ministry of Education and Sport, *The curriculum framework for pre-university education of the Republic of Albania 2014*, s. 9, <https://www.ascap.edu.al/korniza-kurrikulare> [dostęp: 03.03.2021].

¹⁶ World Bank Group, *Quality of Education and Opportunities for Skills Development in Albania 2014*, s. 6-8, file:///C:/Users/CRS/Downloads/al-pisa-report-al.pdf [dostęp: 15.04.2021].

One of these shortcomings is related to the lack of human rights education. Although a curriculum intervention has been made, it still remains modest, as it still needs improvement. From our analysis of the pre-university curriculum we found that the teaching of human rights is only left to non-core subjects, such as Citizenship etc. There is no human rights education integrated in core subjects.

However, curricular changes in favour of teaching must also be supported by concrete actions by the state, which must guarantee the students' right to quality education and support a curriculum that is built on the basis of human rights.

There are several factors that hinder human rights education and are mostly related to the lack of capacity of a state to adopt policies to improve curricula, or to engage in concrete actions at the national and school level. Also, the lack of appropriate investments in education, as well as the lack of teaching capacity to develop learning according to the approaches of transformative pedagogy not only hinders the learning of human rights by students, but directly affect learning in general.

Conclusions and Recommendations

Beyond educating students across important academic domains, schools should also promote equality, dignity and respect in one's community, society and worldwide. Through human rights education we can thus empower our students to develop the skills and attitudes that promote and contribute to peacebuilding. This is imperative, especially for the Albanian education system, aiming at transforming the whole pre-university curriculum according to the demands of modern education, where the learner is in the centre and the pedagogies used are those that enable learners to be, among others, decent citizens.

Therefore, we recommend:

Adaptation of the pre-university curriculum according to the peace pedagogy approach. The teaching of human rights should not only be left to non-core subjects, but it should be also be integrated into core subjects. Also, the adaptation of the curriculum should be accompanied by the implementation of different (national and school) projects with

the participation of student, aiming at strengthening their human rights knowledge.

Teachers, need to have the right competencies, skills and knowledge to integrate the teaching of human rights regardless of the subject they teach, in order to cultivate peace in their learning communities. Therefore, teacher training is essential for the whole process.

It is not enough for the inclusion of human rights in education to be done in the formal aspect but it requires a greater awareness of schools, teachers and other actors, to become an active part of the activities of the teaching and educational process.

To make this possible, it is necessary to fully understand and realize human rights education through practical implementation in everyday school life. The Ministry of Education, and other bodies related to education, should support teacher training on human rights education. Moreover, peace education seminars involving teachers and principals will create the basis for a peaceful mindset in the minds of all stakeholders of Albanian schools.

The Albanian government should adapt the legislation to ensure that schools teach human rights.

We strongly believe that, by developing curricula and lesson plans using the peace pedagogy approach, we contribute to a better world.

Heliona Miço

ORCID: 0000-0002-2398-7798

Manjola Lumani Zaçellari

ORCID: 0000-0001-9504-3078

DOI: 10.15290/dhmgz.01.2021.24

Bariery we wdrażaniu praw dziecka do edukacji włączającej na przykładzie Albanii

Barriers to implementation of the child's rights to inclusive education: the case of Albania

STRESZCZENIE: Uważa się, że prawo do edukacji służy jednostce przez całe życie. Daje dziecku siłę i przygotowuje go do życia w najlepszy sposób. Prawo do edukacji jest postrzegane jako przesłanka do korzystania z innych praw człowieka. Można powiedzieć, że jednostka pozbawiona podstawowego wykształcenia nie tylko nie może korzystać z przysługujących jej praw, ale także nie może zabiegać o ich ochronę. Tak więc prawo do edukacji jest podstawą realizacji każdego prawa człowieka, zamieniając je w prawo czysto upodmiotowiające. Jako takie zostało zastosowane w zbiorze aktów międzynarodowych przyjętych na całym świecie. Jednak jego realizacja jest utrudniona z powodu zmieniającej się rzeczywistości, która wymaga dostosowania prawa do edukacji z uwzględnieniem różnych potrzeb dzieci. Wymaga to odpowiedniej polityki i ustawodawstwa, aby zapewnić edukację włączającą, zwłaszcza dla grup społecznych znajdujących się w niekorzystnej sytuacji. Artykuł koncentruje się na analizie prawa dziecka do edukacji włączającej w ramach polityki i ustawodawstwa albańskiego, podkreślając luki prawne, które utrudniają korzystanie i pełną realizację tego prawa.

SŁOWA KLUCZOWE: prawa dziecka, edukacja włączająca, prawo do edukacji, bariery w edukacji, dzieci defaworyzowane

ABSTRACT: The right to education is considered to serve the individual throughout their life. It empowers the child and prepares them to face life in the best way. The right to education is seen as a prerequisite to the exercise of other human rights. It can be said that an individual deprived of basic education, not only cannot exercise the rights attributed to them, but also cannot seek their protection. Thus, the right to education is considered to be an instrument to realize every human right, turning it into a pure empowerment right (Tomasevski, U.N. Doc E/CN 4/2001/52, par. 11-14). As such it is reflected in a set of international acts adopted globally. However, its implementation has been imperfect in the current reality, which, in a rapidly changing world, requires the adaptation of the right to education to different needs of children. This requires appropriate policies and legislation to provide inclusive education especially for the disadvantaged groups. The article focuses on an analysis of the right of the child to inclusive education in the framework of Albanian policies and legislation, highlighting the legal gaps that hinder the enjoyment and full realization of this right.

KEYWORDS: child's rights, inclusive education, the right to education, barriers to education, disadvantaged children

Introduction

The right to education can be described as a right that empowers or otherwise makes the child stronger and more secure, in particular to take control of life and to demand the implementation of human rights.¹ It has an inclusive nature, as it is a right that belongs to every person from childhood, accompanying them throughout life. It is a right that does not end with reaching a certain age. It is a right that belongs to every individual during all of their life, regardless of gender, race, skin colour, ethnicity, language, sexual orientation, political or

¹ K. Beiter, *The Protection of the Right to Education by International Law: Including a Systematic Analysis of Article 13 of the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights*, "International Studies in Human Rights" 2006, t. 82, s. 28.

religious beliefs, economic or social status, age, place of residence, disability or other reasons.²

Above all, the right to education is a universal right. The universal nature of the right to education is defined in Article 13 of the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights by attributing to this right the features of universal law, known to every person, regardless of age, language, social or ethnic origin, or any other status.³

The researcher Fons Commans has developed a scheme through which the reasons why the right to education can be considered universal are analyzed.⁴ On the one hand a distinction is made between universal validity and universal acceptance, and on the other between formal universality and the material universality of the right to education.

Universal validity answers the question whether the right to education applies to every individual at the moment it is recognized by the states. Does the nature of the law enable each of the individuals to potentially derive benefits from its recognition? The answer is found in Article 13 of the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights, which states that “States Parties to the present Covenant recognize the right of everyone to education”.

Formal universality answers the question whether the right to education has been officially recognized by states. Indicators of formal universality are the number of states that have ratified the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights, the Convention on the Rights of the Child, other international agreements protecting the right to education, and the number of member states at UNESCO. The International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights has been ratified by 171 states out of a total of 198 states (UN, Status of Ratification Interactive Dashboard). While the Convention “On the Rights of the Child”, which protects the right to education in articles

² UNESCO (CR)/ECOSOC (CESCR). (2008). *Inclusive dimensions of the right to education: Normative bases. Concept paper*, France (ED-2008/WS/54 Rev./cld 3629.9), s. 3.

³ F. Coomans, *In Search of the Core Content of the Right to Education*, [w:] A. Chapman, S. Russell (red.), *Core obligations: Building a framework for economic, social and cultural rights*, Antwerpia 2002, s. 220.

⁴ K. Beiter, op. cit., s. 32-36.

28 and 29 has been ratified by 196 states.⁵ Given this reality, there is no doubt that the formal universality of the right to education is already a fact.

The term material universality refers to the question whether the right to education has been implemented in practice by countries on a global scale. Pursuant to Article 13 of the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights, states are obliged to take measures set out in detailed action plans for the progressive implementation of the right to education. However, many countries have failed to meet the obligation to provide education or to implement the right to education.⁶

Despite the progress that has been made for the realization of the right to education by a considerable number of countries, the practical implementation of this right remains an empty phrase. This is also evidenced by point 5 of the Framework for Action, Dakar, approved by the World Education Forum, held in Dakar, Senegal, on 26-28 April 2000⁷, as follows:

The EFA 2000 Assessment demonstrates that there has been significant progress in many countries. But it is unacceptable in the year 2000 that more than 113 million children have no access to primary education, 880 million adults are illiterate, gender discrimination continues to permeate education systems, and the quality of learning and the acquisition of human values and skills fall far short of the aspirations and needs of individuals and societies.

Regarding material universality it can be concluded that not enough has been achieved and there is still much to be done. According to Tomasevski⁸, the right to education is recognized, promoted and protected at all levels – from the local to the global level – and fully reflects the interaction between the dual processes of globalization

⁵ United Nations Human Rights, Ratification of 18 International Human Rights Treaties, <https://indicators.ohchr.org>

⁶ K. Beiter, *op. cit.*, s. 36.

⁷ Dakar Framework for Action, *Education for all. Meeting our collective commitments*, 2000, <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf>

⁸ K. Tomasevski, *Annual Report of the Special Rapporteur on the right to education* (2000/9) (UN Doc. E/CN. 4/2001/52), par. 11-14.

and localization that are taking place. Despite the formal protection of the right to education, experience in many countries demonstrates that persistent social and economic inequalities and exclusion can lead to disaffection, social fragmentation and even conflicts. Furthermore, exclusion from quality educational opportunities is often related to inequalities in society. In this context, there is growing attention to disparities and inequalities in education, and to systematically addressing exclusion in education.⁹

From the implementation point of view, inclusive education is connected to equal access to education, equality between educational paths, an inclusive school environment and inclusive teaching methods.¹⁰ These constituent elements of the children's right to education will be seen in the light of Albanian legislation towards inclusive education, in order to provide education tailored to different children's needs.

The right to inclusive education in the Albanian education system

The future of a nation is essentially related to the quality of the education system, because, education directs not only the life of the individual but also the life of the country. As a result, education is a key area of public policy and the state has a special interest and responsibility to guarantee the right to education for every child and adult. Consequently, inclusion is a characteristic element of the right to education, focusing state policies on providing access to education for every individual, regardless of social or economic conditions or status.

The Law on Pre-University Education has sanctioned the principle of inclusion of students in educational institutions, as well as the right

⁹ UNESCO, *Addressing Exclusion in Education A Guide to Assessing Education Systems Towards More Inclusive and Just Societies*, Paris 2012, s. 1, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217073_eng

¹⁰ Organizing Bureau of European School Student Unions, (2014), *Guidelines on social inclusion in education*, Adopted at the General Assembly 2014 in Vienna, https://www.obessu.org/site/assets/files/1310/2014_-_guidelines_on_social_inclusion_in_education.pdf

to quality education and equal opportunities in education for every student. The law also provides that students from families in need, students with disabilities and those with learning difficulties are provided with special care.¹¹ The law also does not exclude children belonging to national minorities, providing for the right to learn and be taught in their mother tongue.¹² The novelty in the right to inclusive education is the legal sanctioning of the right to education in non-school institutions, for individuals of school age who are in conflict with the law and are put in detention, penitentiary institutions, as well as in social care institutions.¹³

Although the goal of equal opportunities in education is supported by the prohibition of discrimination sanctioned in a number of international instruments and domestic laws, the elimination of discrimination is a challenge. Children belonging to marginalized groups, national minority groups, or children with disabilities are the most vulnerable groups, in constant risk of losing access to education. By banning denying education to children on the grounds of gender, affiliation in a minority group or disability, the first step is taken towards recognizing that the right to education and the relevant obligations are universal, comprehensive and belong to all children.¹⁴

Which groups are less likely to benefit from access to education and to secure participation in educational programs? Various studies in Albania, have identified children at risk of exclusion from the right to education. The studies include children isolated due to blood feuds, those who have dropped out of school, children with disabilities, children from low-income families, children living in remote mountainous areas, girls in areas with a backward mentality and other

¹¹ Article 6 of Law no. 69/2012, dated 21.06.2012, "On the pre-university education system in the Republic of Albania", as amended.

¹² Article 10 of Law no. 69/2012, dated 21.06.2012, "On the pre-university education system in the Republic of Albania", as amended.

¹³ Articles 11 and 18 of Law no. 69/2012, dated 21.06.2012, "On the pre-university education system in the Republic of Albania", as amended.

¹⁴ *United Nations, Economic and Social Council, Commission on Human Rights, Economic, Social and Cultural Rights, The right to education*, Report submitted by the Special Rapporteur Katarina Tomasevski, E/CN.4/2004/45, s. 22.

social problems, children out of parental care, children who are victims of domestic violence accompanied or not with the loss / removal of parental responsibility, street children and those who work, children in conflict with the law, children of the Roma community, children with disabilities, etc.¹⁵ These groups of disadvantaged children are also recognized by the law on pre-university education as well as by the Strategy for the development of pre-university education.¹⁶ Given the wide range of groups at risk of lack of access to education, it is necessary to protect the right to education focusing on the best interest of the child, fulfilling in this way the obligations of the state to distribute the right to education equally, comprehensively and qualitatively for all children wherever they are.¹⁷ The article will focus on certain groups of children by analyzing the legal framework providing the right to education, as well as the legal barriers and real impossibilities that hinder access to this right.

Children who have dropped out of school

The “second chance” education opportunity is a policy approved by the Ministry of Education, which is offered to all children of compulsory school age who have either dropped out of school or have not attended and are not returning to full-time or part-time elementary education. The school year for these children is projected to last less than the normal duration of the teaching process and teaching is planned to occur three times a week.¹⁸ Although teaching is provided more concisely than in the normal

¹⁵ UNICEF, (2010), *Social inclusion policies for children and their financing in Albania*, s. 12, https://www.unicef.org/albania/Children_Social_Inclusion_Shqip13.pdf

¹⁶ Decision no. 11, dated 11.01.2016 of the Council of Ministers, “On the approval of the strategy for the development of pre-university education, for the period 2014-2020”, published in the Official Gazette no. 2, dated 19 January 2016.

¹⁷ UNESCO, *Economic and Social Council, Inclusive Dimensions on the Right to Education: Normative Bases, Concept Paper*, Paris 2008., s. 3.

¹⁸ Chapter V „Second Chance”, of Instruction no. 29, dated 02.08.2013, of the Ministry of Education and Science, “*On procedures for attending part-time basic education*”, published in the Official Gazette no. 141, dated 23 August 2013, s. 6116.

learning process, this educational program has been set up to help children who have dropped out of school by reintegrating them into the learning process.¹⁹ It is important to emphasize that the purpose of this program should be to direct children towards full-time basic education, in the context of providing quality education for every child.²⁰

However, the legal directives, apart from the opportunity they provide for the children to be reintegrated into the teaching process, do not guarantee the transition from this abbreviated curriculum to the normal school system. Moreover, these directives are addressed to children who are enrolled in educational institutions and do not serve to identify all school-age children who must attend 9-year compulsory education.

Unidentifiable children in the system

The legal directives in force oblige the parents to enroll in school children who have reached the compulsory school age. However, the reality shows that not all parents have the proper sense of responsibility to enroll their children in an educational institution, particularly when the families move from one area to another without being registered in the respective municipal units. In this case, these children become unidentifiable for the educational system.²¹ For this purpose, the Inter-Ministerial Regulation on the identification and enrollment in school of all children of compulsory school age has been approved.²²

¹⁹ Commission of the European Communities, (2007), *Commission Staff Working Document, Albania 2007 Progress Report*, Brussels, s. 14.

²⁰ European Commission, (2015), *Commission Staff Working Document, Albania 2015 Report*, Brussels, 10.11.2015, s. 29.

²¹ UNICEF and Save the Children with the support of the Ministry of Social Welfare and Youth, (April 2014), *National Study on children in street situation in Albania*, p. XI, https://www.unicef.org/albania/NationalStudy-children_in_street_situation-June2014.pdf

²² Joint order of the Minister of Education and Sports, the Minister of Internal Affairs and the Minister of Health no. 2, dated 05.01.2015, "On the approval of the regulation for the implementation of the cooperation agreement" dated 02.08.2013, "On the identification and enrolment in school of all children of compulsory school age", published in the Official Gazette no. 202, dated 25 November 2015, s. 13207.

Despite the innovations brought by these directives in the process of tracking and enrollment in school, especially of “street” children who are unidentifiable in the system, unfortunately they have not yet been implemented by the relevant institutions, due to lack of necessary state engagement. This problem has also been noted by the People’s Advocate, who has drawn attention to the institutions responsible for identifying children who are out of the education system, in order to guarantee them the rights that are denied to them.²³

Children isolated due to blood feuds

Since 2006, attention has been paid to children isolated as a result of the phenomenon of blood feuds. For this purpose, procedures have been approved for the education of isolated children, which determine the form of learning development, the environments where the educational process will take place, the teachers engaged in the teaching process, and the recognition of the value of education.²⁴ The educational process is expected to take place in abbreviated form in one of the most appropriate family environments, where there are isolated children. Despite the positive tendency stipulated into the respective directives to keep isolated children integrated into the learning process, this approach is far from the education given to children in school. It lacks integration of children with classmates and with all the activities that take place during the learning process.

The violation of the right to education for isolated children has been identified by the People’s Advocate institution in its annual reports since 2007, raising as a problem the lack of identification of isolated children who are outside the education system, as well as the lack of coordination of services to guarantee them the rights that

²³ The People’s Advocate, (2013), *Annual report on the activity of the People’s Advocate, 1 January – 31 December 2013*. Tirana, February 2014, s. 18, www.avokatipopullit.gov.al/en

²⁴ Instruction no. 36, dated 13.08.2013, of the Ministry of Education and Science, “*On procedures for the education of isolated children*”, published in the Official Gazette no. 141, dated 23 August 2013, s. 6122.

belong to them.²⁵ The lack of proper education, due to the danger that threatens them, will jeopardize the future of these children and will serve to deepen the wound of blood feuds inherited from one generation to the next.

The right to education for national minorities

The Constitution of the Republic of Albania considers national minorities an integral part of Albanian society. It guarantees them full equality before the law in the exercise of their freedoms and rights by focusing on the right to education.

The Law “On pre-university education”²⁶ has recognized and protected the right to education of national minorities. It puts an obligation on the state to create opportunities for persons belonging to national minorities to learn and be taught in their mother tongue and to learn the history and culture of their country of origin. This serves to preserve the identity of persons belonging to national minorities and to protect them from discrimination in Albania. On the other hand, the right of persons belonging to national minorities to learn the Albanian language, as well as the history and culture of Albania, is also provided in the legal framework.

However, the manner of organizing the curricula and the use of the mother tongue in relation to the Albanian language is left to the competence of the state, without explicitly defining it in the legal provisions. This provision is within the context of the Framework Convention which considers that instruction in the mother tongue for persons belonging to national minorities should be provided within the possibilities available to the State, recognizing that such instruction will depend on the financial resources available to the State. We can affirm that throughout the post-communist period, positive steps have been taken towards state recognition of national minorities, while the

²⁵ The People’s Advocate, (2010), *Annual report on the activity of the People’s Advocate, 1 January – 31 December 2010*, Tirana, s. 115, www.avokatipopullit.gov.al/en

²⁶ Article 10 of Law no. 69/2012, dated 21.06.2012, “On the pre-university education system in the Republic of Albania”, as amended.

exercise of the right to education in the minority language is still an unattainable target.

In light of the Framework Convention²⁷, education is offered only to persons of the Greek and North Macedonian national minorities, while for the Aromanian, Roma, Egyptian, Montenegrin, Bosnian, Serbian, and Bulgarian minorities²⁸ the state does not provide the right to education in compliance with international agreements and legal provisions in force. This indicates that the right to education as a means to preserve the identity of minorities is not provided according to the needs of persons belonging to these minorities, due to the lack of curricula, textbooks in the minority mother tongue and the necessary teaching staff. On the other hand, there is no monitoring by the government of the provision and realization of the right to education, as well as for the quality of education provided in schools / classes designated for persons belonging to national minorities, to assess the realization of the right to education for these students.

The right to education for children with disabilities

Another category of children who needs special attention to guarantee their right to education are children with disabilities. Disabilities are a strong factor leading to marginalization in education. Marginalization in education is a product of inherited disadvantages, deep-rooted social processes, unfair economic measures and bad policies.²⁹ According to Article 1 of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities, disability includes long-term physical, mental, intellectual or sensory impairments which in interaction with various barriers may impede the participation of persons with

²⁷ Council of Europe, 1995, *The Framework Convention for the Protection of National Minorities*, <https://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/rms/090000168007cdac>

²⁸ Article 3 of the Law no. 96/2017, dated 13.10.2017, "On the protection of national minorities in the Republic of Albania"

²⁹ K. Whatkins, *Reaching the marginalized- the key to Education for All, 3'10 ZEP, „Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik”* 2013, 33(3), s. 8-11.

disabilities in a complete and effective way in society, on equal terms with the rest of society.³⁰

Legal guarantees for the non-discriminatory treatment of persons with disabilities start from the Constitution of the Republic of Albania, which sanctions the equality of all citizens before the law.³¹ However, referring to Article 18 of the Constitution, we find that disability is not mentioned in the group of reasons for which discrimination is prohibited, limiting the direct protection by the Constitution of persons with disabilities.

Legal guarantees continue with international agreements ratified by Albania, where in addition to the European Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms, the United Nations Convention on the Rights of the Child, the European Social Charter, the Convention on the Rights of Persons with disabilities, among other, focus on the right to education of persons with disabilities.

The Law of 2012 deems it necessary to include persons with disabilities in primary schools in order to fully develop their intellectual and physical development and improve their quality of life.³² The specialized educational institutions are envisaged as a temporary measure, leaving the primary place for the inclusion of children in mainstream primary schools. The law on pre-university education grants to students who do not hear or speak, the right to communicate in sign language, and to the students who do not see the right to use Braille.

For the first time, education legislation recognizes the needs of students with disabilities, for assistant teachers, rehabilitation services, and appropriate teaching and learning environments. The rights of students with disabilities to have certified assistant teachers

³⁰ United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities adopted on 13 December 2006, ratified by Albania on 11 February 2013, https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=IV-15&chapter=4&clang=_en

³¹ Article 18 of the Constitution of the Republic of Albania, approved by law no. 8417, dated 21.10.1998 of the People's Assembly.

³² Article 63 of Law no. 69/2012, dated 21.06.2012, "On the pre-university education system in the Republic of Albania", as amended.

in order to facilitate the learning process as well as rehabilitation, are finally sanctioned by the legal framework.

It is understandable that the preparation of legislation and its implementation in reality requires time and long-term measures, which need financial and human resources. According to de Beco, states should invest in inclusive education, through the provision of reasonable accommodation and the adoption of support measures³³. However, until the legislation is fully drafted and implemented, the state must take appropriate measures that lead to the realization of the right to education, including the maximum resources at its disposal.

Regarding the abovementioned issues, it is necessary to complete the legal framework, accompanied by concrete measurable and continuous implementation measures, as well as to measure the progress made in order to understand the updated need for access to education for children with disabilities.

Conclusions

The right to inclusive education comes as a state obligation sanctioned in a series of international standards consolidated from time to time and supported by both international and domestic legal frameworks. However, the realization of the right to education equally, taking into account the needs of children and / or their families, remains a continuing challenge in the Albanian reality. This is because the variety of cases suffering from lack of access to education is diverse, which requires specific analysis, case by case, cross-cutting strategies and comprehensive legal support for providing the right to education and maintaining relevant standards in the field.

³³ G. De Beco, *The Right to Inclusive Education According to Article 24 of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities: Background, Requirements and (Remaining) Questions*, "Netherlands Quarterly of Human Rights" 2014, 32(3), s. 275. *Systematic Analysis of Article 13 of the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights*, "International Studies in Human Rights" 2006, t. 82, s. 28.

Children isolated due to blood feuds or those who have dropped out of school, children with disabilities, children of low-income families, children living in remote mountainous areas, girls in areas with backward mentality and other social problems, children out of parental care, children who are victims of domestic violence, street children and those who work, children in conflict with the law, children of the Roma community need support both in legal terms as well as in social terms and beyond, allowing them to realize their right to education with the help of other actors or the community.

In order to provide the right to inclusive education as close as possible to the needs of individuals and especially marginalized children, it is necessary to complete the legal framework with concrete measurable and continuous implementation measures and to evaluate the progress made toward access to education for marginalized children.

Urszula Abramowicz

ORCID: 0000-0003-2384-2705

DOI: 10.15290/dhmgz.01.2021.25

Znaczenie szkół rodzenia w kształtowaniu się modelu nowoczesnego ojcostwa na podstawie Białegostoku

The importance of antenatal classes in Białystok for the formation of a modern model of fatherhood

STRESZCZENIE: Artykuł poświęcony jest tworzeniu się wzorów zaangażowanego ojcostwa na etapie prenatalnego życia dziecka. Empiryczną podstawą artykułu są badania ankietowe przeprowadzone wśród par biorących udział w zajęciach (kursach) prowadzonych przez szkoły rodzenia w Białymstoku. W pierwszej części artykułu wyjaśniam czym jest pojęcie zaangażowanego ojcostwa jako kategoria socjologiczna. Następnie na podstawie danych zastanych prezentuję działające na terenie miasta Białegostoku szkoły rodzenia. Analizie został poddany program oraz cele i założenia szkół rodzenia. W drugiej części artykułu przedstawiam metodologię badań własnych oraz uzyskane wyniki, które są podstawą współczesnych wzorów zaangażowanego ojcostwa.

SŁOWA KLUCZOWE: wzory zaangażowanego ojcostwa, pojęcie ojcostwa, zaangażowane rodzicielstwo, szkoły rodzenia

ABSTRACT: The article is devoted to the creation of patterns of paternity involved in the prenatal life of a child. The empirical basis of the article is a questionnaire surveys carried out among couples taking part in antenatal classes (courses) conducted by maternity schools in Białystok. In the first part of the article, I explain what the concept of engaged fatherhood as a sociological category is. Then, based on existing data, I present maternity schools operating in the city of Białystok. The program, goals, and assumptions of birth schools were analyzed.

In the second part of the article I present the methodology of my own research and the results obtained, which are the basis of contemporary models of engaged fatherhood.

KEYWORDS: patterns of paternity, the concept of fatherhood, parenting, parenting schools

Wprowadzenie

Możliwości aktywnego udziału już w życiu prenatalnym własnego dziecka daje szkoła rodzenia. Dlatego w Polsce od 1957 roku jest możliwe uczęszczanie na kursy przygotowujące młodych rodziców oraz ojców do zaangażowania w aktywność związaną zarówno opieką nad kobietą spodziewającą się dziecka, jak też przygotowanie do porodu przez wzięcie w nim aktywnego udziału, ale również nauczenie wielu czynności związanych z opieką nad nowo narodzonym dzieckiem. Szkoły rodzenia mają ograniczony zakres działania, ponieważ są zlokalizowane tylko w miastach.

Założycielem pierwszej szkoły rodzenia w roku 1957 był znany ginekolog Włodzimierz Fijałkowski (1917–2003). Uważał on, że

kobieta w okresie ciąży i urodzenia dziecka jest bardzo uwrażliwiona na postawę partnera wobec niej i jej stanu, natomiast mężczyzna przez zwiększony wysiłek dla zapewnienia jej optymalnych warunków materialnych, wsparcia psychicznego, identyfikację z nią jako matką, coraz bardziej staje się ojcem¹.

Pochodzenie zaangażowanego ojcostwa

Literatura z zakresu psychologii, socjologii, pedagogiki czy filozofii przeważnie nadaje macierzyństwu znaczenie jako pewnego rodzaju powołanie i misję życiową kobiety-matki, na której opiera się całość rozwoju życia dziecka z uwzględnieniem życia prenatalnego aż do

¹ W. Fijałkowski, *Miłość w spotkaniu płci*, Warszawa 1984.

wejścia przez dziecko w wiek dorosłości². Natomiast kwestia ojcostwa zmienia swoje znaczenie w literaturze i opisywana jest w dwóch modelach: tradycyjnym i nowoczesnym³.

W *Słowniku języka polskiego* znaczenie słowa zaangażowanie oznacza postawę osoby zaangażowanej w coś, lub „zaangażować się oznacza wziąć aktywny udział (głównie emocjonalnie) w jakimś działaniu, przedsięwzięciu, pracy, projekcie”⁴.

Dlatego przez zaangażowane ojcostwo należy rozumieć aktywne i angażujące włączenie się w pełnienie roli ojca, podjęcie działań oraz pracy na rzecz potomstwa. W literaturze obcojęzycznej (*involved fatherhood* oraz *involved fathering*)⁵ zaangażowane ojcostwo definiuje się jako „pozytywne, szerokie i aktywne uczestnictwo mężczyzn w życiu ich dzieci”⁶.

Bycie ojcem zaangażowanym można interpretować również na wiele innych sposobów. Nie jest to kategoria zamknięta⁷.

² B. Budrowska, *Regulamin i improwizacje, czyli o kulturowym skrypcie bycia matką*, „Kultura i Społeczeństwo” 2001, nr 2, s. 106.

³ Tradycyjny model, w którym ojciec kojarzy się tylko jako głowa rodziny, dostarczająca środków na jej utrzymanie i nowoczesny, który partycypuje w obowiązkach domowych wraz z partnerką, charakteryzuje jego zachowanie czuły i delikatny sposób opieki nad małymi dziećmi.

⁴ <https://spj.pl/zaanga%C5%BCowanie>

⁵ Istniejące w języku angielskim pojęcie *fathering* (ojcowanie), dotyczy konkretnego działania opartego na relacji uczuciowej, które budowane jest przez kontakt z dzieckiem i dla dziecka L. Calderwood, K. Kiernan, H. Joshi, K. Smith, K. Ward, *Parenthood and Parenting*, [w:] S. Dex, H. Joshi (red.), *Children of the 21 Century*, Bristol 2005, s. 175-206. Jako polski odpowiednik pojęcia *fathering* coraz powszechniej używa się terminu „tacierzyństwo”, opisującego sposób relacji z dzieckiem nacechowany silnym zaangażowaniem (B. Budrowska, *Tacierzyństwo, czyli nowy wzór ojcostwa*, „Kultura i Społeczeństwo” 2008, nr 52(3), s. 123-151). Natomiast pojęcie *fatherhood* (ojcostwo) odnosi się do biologicznego, społecznego związku między ojcem a jego dziećmi oraz idei dotyczących praw i obowiązków mężczyzn w rodzinie i społeczeństwie (S. Coltrane, *Fathering: Paradoxes, Contradictions and Dilemmas*, [w:] *Handbook of Contemporary Families*, Marylin 2004, s. 224-241).

⁶ W. Marsiglio, R. Day, M. Lamb, *Exploring fatherhood diversity: Implications for conceptualizing father involvement*, „Marriage and Family Review” 2000, t. 29, s. 269-293.

⁷ J.H. Pleck, B. Masciadrelli, *Paternal involvement in U.S. residential fathers: levels, sources and consequences*, [w:] E.M. Lamb (red.), *The role of the father in child development*, New York 2004, s. 222-271.

Zaangażowanie ojca oznacza: bezpośrednią interakcję między ojcem dziecka a dzieckiem (zabawa, opieka), dostępność ojca dla dziecka w razie potrzeby, odpowiedzialność lub zarządzanie i zapewnianie zasobów dla dziecka (wizyty u lekarza, uzupełnianie dochodów rodziny lub alimenty na dziecko), budowanie kapitału społecznego, lub sposób w jaki ojcowie zapewniają sieć wsparcia dla dzieci, gdy dorastają, przyczyniając się do rozwoju społeczeństwa. To są sposoby pokazujące, że ojciec jest zaangażowany w życie dziecka. Pierwsze dwa sposoby obejmują bezpośrednią interakcję ojca z dzieckiem, a dwa ostatnie to bardziej pośrednie sposoby zaangażowania ojców w życie ich dzieci. Zaangażowanie ojca zmienia się wraz z wiekiem i stadium rozwoju, w którym aktualnie dziecko się znajduje. Na przykład, ojcowie pełnią inną rolę wychowawczą w latach, gdy dziecko jest małe, a inną kiedy jest już starsze⁸.

Autorzy w interpretacji zaangażowanego ojca zawierają dwa komponenty: zarówno ten, który odnosi się do *fathering* czyli „ojcowania” w odniesieniu do zachowania i interakcji bezpośredniej ojca z dzieckiem, która posiada w sobie fizyczny kontakt oraz nawiązanie głębokiej więzi ojca z dzieckiem, ale również do *fatherhood* rozumianego jako ojcostwo czyli pośredniego związku ojca z dzieckiem polegającego na pełnieniu roli społecznej i biologicznej ojca w stosunku do swojego dziecka.

Lucyna Bakiera uznała w swojej pracy, że „zaangażowanie w rodzicielstwo to nabyta skłonność osoby dorosłej do trwałego koncentrowania własnej aktywności na roli rodzicielskiej”⁹.

Natomiast za przejaw zaangażowania uznaje: skierowanie działań na rolę rodzica, czyli ma to charakter behawioralny, a uzewnętrznia się poprzez wyrażanie troski przez osobę dorosłą o warunki i przebieg rozwoju dziecka. Wskaźnikami zaangażowania behawioralnego są takie działania jak regularna opieka nad dzieckiem oraz uczestniczenie w zebraniach z nauczycielami, zajęcia podczas czasu wolnego. Kolejnym przejawem ojcowskiej aktywności jest zaangażowanie

⁸ R. Palkovitz, G. Palm *Transitions within Fathering*, “Fathering: A Journal of Theory Research and Practice about Men as Fathers” 2009, t. 7 (1), s. 3-22. Lata malucha według autorów określenie *toddler years* czyli pierwszy rok życia.

⁹ L. Bakiera, *Zaangażowane rodzicielstwo a autokreacyjny aspekt rozwoju dorosłych*, Warszawa 2013, s. 170-171.

walencyjne, które polega to na tym, że aktywność dorosłego człowieka podejmowana jest jako coś wartościowego czyli angażowanie w rolę rodzica ujawnia ważność rodzicielstwa. Również takie komponenty jak zaangażowanie poznawcze oraz afektywne, czyli (emocjonalne) doświadczanie radości z faktu bycia rodzicem i zainteresowanie wychowaniem świadczy o sile zaangażowania osoby dorosłej w rolę rodzica.

Następnym pytaniem, jakie nasuwa się to, czym jest ojcostwo jako kategoria socjologiczna z punktu widzenia społeczeństwa. Jeśli prześledzimy historię ojcostwa na podstawie pracy pod redakcją Jeana Delumeau i Daniela Rochea¹⁰, badaczy zagadnień związanych z pojęciem ojcostwa to zauważymy, że w każdej epoce to pojęcie oscyluje pośród dwóch znaczeń. Pomiędzy ojcostwem pojmowanym typowo przez paradygmat pozytywistyczny tzw. tradycyjny model ojcostwa oraz nowoczesny, gdzie bardziej liczą się walory ojcostwa pojmowane jako *fathering*.

Zmiana sensu pojęcia ojcostwa wpisana jest w historię naszej cywilizacji, ponieważ ciągle jesteśmy poddawani cyklom transformacyjnym, a historia ludzkości zatacza koło, człowiek jako istota społeczna wciąż ewoluuje i zmienia się.

Adekwatnie do sytuacji czy to politycznej, ekonomicznej, jaka współistniała wraz z przemianami w społeczeństwie, co było sumą zdarzeń na arenie państwowej i światowej. Jak też sami ojcowie w różny sposób angażowali się w rolę ojca, co wypływało naturalnie ze wzorów ojcostwa, jakie w danym okresie w społeczeństwie funkcjonowały. Cała przemiana pojęcia ojcostwa jest kompatybilna do zmian, jakie następowały po sobie na świecie, a związane były z przemianami na tle rozumienia między innymi ról społecznych na podstawie przypisywanych im wzorcom kulturowym, wynikającym ze rozumienia pojęcia płci kulturowej, czyli w jaki sposób zostaliśmy nauczeni rozumienia oraz identyfikowania się z własną płcią. Być może nowe wzorce, jakie obecnie zaczynają funkcjonować w społeczeństwie związane są z zacieraniem różnic i granic pomiędzy płciami. W tym kontekście „nowe ojcostwo”¹¹

¹⁰ J. Delumeau, D. Roch, *Historia ojców i ojcostwa*, Warszawa 1995.

¹¹ A. Kwiatkowska, A. Nowakowska, *Mężczyzna polski, Psychospołeczne czynniki warunkujące pełnienie ról zawodowych i rodzinnych*, Białystok 2006; E. Baditner, *XY tożsamość mężczyzny*, Warszawa 1993; K. Dzwonkowska-Godula, *Publiczny dyskurs o współczesnym ojcostwie w Polsce*, [w:] K. Wojnicka, E. Ciaputa (red.),

nabiera cech, które w tradycyjnym ujęciu były przypisywane roli kobiecej, czyli chodzi mi tutaj o takie cechy jak: delikatność, czułość, w stosunku co do nowo narodzonego dziecka.

Badanie zaangażowania w ojcostwo z punktu widzenia roli rodzicielskiej staje się jedną z bardziej istotnych kwestii¹². Dokładne zrozumienie i opisanie tego zjawiska wymaga uwzględnienia specyficznego etapu rozwojowego dziecka.

Zaangażowanie w ojcostwo mierzone jest przez pryzmat trzech modeli, które wykorzystywane są przez Michaela E. Lamba i zawierają: interakcję (*engagement*) czyli bezpośredni kontakt z dzieckiem wspólną aktywność, dostępność (*accessibility*) czyli możliwość częstych i bezpośrednich reakcji oraz odpowiedzialność (*responsibility*) czyli opiekę i dbałość o dziecko¹³.

Według powyższej klasyfikacji istnieją trzy modele, przez które należy rozumieć, że ojcowie na etapie życia prenatalnego angażują się w wiele czynności związanych z opieką nad kobietą spodziewającą się dziecka. Mam tu na myśli między innymi uczęszczanie z kobietą ciężarną na zajęcia organizowane przez szkoły rodzenia, ale też zainteresowanie oraz udział w badaniach prenatalnych swojego nienarodzonego dziecka. Również takie działania mężczyzn jak dbanie o żywienie ciężarnej partnerki, przeżywana radość z okresu oczekiwań na narodziny swojego dziecka w postaci „rozmowy z brzuszkiem”¹⁴ zawierają komponent zaangażowania emocjonalnego.

Znanym fenomenem występowania objawów ciążyowych u części mężczyzn, których partnerka spodziewa się dziecka jest tzw. zespół

Karuzela z mężczyznami. Problematyka męskości w polskich badaniach społecznych, Kraków 2011; M. Fuszara, *Ojcostwo w opinii mężczyzn-ojców małych dzieci*, [w:] M. Fuszara (red.), *Nowi mężczyźni? Zmieniające się modele męskości we współczesnej Polsce*, Warszawa 2008.

¹² B.A. McBride, T.R. Rane, *Fathers/Male Involvement in Early Childhood Programs: Issues and Challenges*, „*Early Childhood Education Journal*” 1997, t. 25, nr 1.

¹³ M. Lamb, *Introduction. The emergent American father*. [w:] M.E. Lamb (red.), *The Fathers Role: CrossCultural Perspectives*, New York 1987.

¹⁴ „Rozmowy z brzuszkiem” to termin używany przez uczestników kursów organizowanych przez szkoły rodzenia. Są to próby nawiązania rozmowy, kontaktów, więzi z nienarodzonym jeszcze dzieckiem.

kuwady¹⁵. Mężczyzna cierpiący na syndrom kuwady może odczuwać następujące objawy: nudności i wymioty, zmęczenie oraz senność, zachcianki kulinarne, zmienne nastroje, bóle brzucha, kręgosłupa oraz zawroty głowy. Zazwyczaj te dolegliwości pojawiają się w pierwszym lub trzecim trymestrze ciąży i mijają wraz z pojawieniem się dziecka na świecie. Symptomy te nie wymagają żadnego leczenia, i nie są uważane za stan patologiczny oraz nie są ujmowane przez międzynarodową klasyfikację chorób ani zaburzeń psychicznych. Zespół kuwady występuje u 11%-36% partnerów kobiet spodziewających się dziecka.

Współodczuwanie symptomów ciężarnej partnerki można także przyjąć jako wskaźnik zaangażowania emocjonalnego oraz behawioralnego partnera kobiety spodziewającej się dziecka.

Klasyfikacja szkół rodzenia na podstawie Białegostoku

Szkoły rodzenia funkcjonują w kodach Polskiej Klasyfikacji Działalności Gospodarczej (Pkd) pod numerem 88.99Z co oznacza, że są zaliczane do grupy działalności związanych z pomocą społeczną, która powinna świadczyć bezpłatnie pomoc edukacyjno-poradniczą związaną z tematyką okresu okołoporodowego¹⁶.

¹⁵ Termin kuwada pochodzi od francuskiego słowa *couver* (wysiadywać) i został po raz pierwszy użyty w 1865 przez angielskiego antropologa Edwarda Burnetta Taylora na określenie magiczno-symbolicznych zachowań w okresie oczekiwania na dziecko w pierwotnych społecznościach poprzez naśladowanie przez mężczyznę zachowań ciężarnej oraz rodzącej kobiety, https://pl.wikipedia.org/wiki/Zesp%C3%B3%C5%82_kuwady

¹⁶ Obejmuje czas od trzeciego trymestru ciąży do około czwartego tygodnia po narodzinach dziecka. Zawiera w sobie pojęcia opieki perinatalnej, która obejmuje wielodyscyplinarne działania mające na celu zapewnienie opieki przedkoncepcyjnym, podczas ciąży, porodu i pòłogu poprzez wczesne rozpoznawanie zagrożeń dla matki oraz płodu. Dz.U. z 2015 r. poz. 2007. Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 9 listopada 2015r. w sprawie standardów postępowania medycznego przy udzielaniu świadczeń zdrowotnych w dziedzinie położnictwa i ginekologii z zakresu opieki okołoporodowej położniczo-ginekologicznej, sprawowanej nad kobietą w czasie ciąży, porodu i pòłogu, w przypadkach występowania określonych powikłań oraz opieki nad kobietą w przypadkach niepowodzeń położniczych.

Pierwsza szkoła rodzenia w Białymstoku powstała w 1976 roku. Obecnie na terenie Białegostoku działa sześć szkół rodzenia. Jedna z tych placówek znajdująca się przy ul. Bema jest finansowana ze środków budżetu miasta, do niej może uczęszczać tysiąc uczestników w ciągu roku na szkolenia.

Druga bezpłatna szkoła (ul. Ryska), do której można uczęszczać na kursy w ramach pomocy położnej¹⁷ została powołana w listopadzie 2015 roku. Najnowsza uniwersytecka bezpłatna szkoła rodzenia powstała w lutym 2020 roku w Szpitalu Klinicznym USK.

Trzy pozostałe są placówkami prywatnymi, czyli zajęcia odbywają się odpłatnie. Pierwsza prywatna szkoła rodzenia powstała w 2003 roku i znajdowała się przy ul. Wojskowej w Białymstoku. Kolejna szkoła to „Rozkwit” położona przy ul. A. Mickiewicza oraz szkoła rodzenia „Bobas” powstała w 2009 roku i umiejscowiona jest przy ul. Starobojarskiej.

W placówce utrzymywanej z budżetu miasta ilość chętnych słuchaczy jest nieograniczona, ponieważ każda kobieta, która znajduje się pod opieką położnej może uczęszczać na zajęcia organizowane przez tę szkołę rodzenia.

Zajęcia organizowane przez szkoły rodzenia rozpoczynają się w około dwudziestym pierwszym tygodniu ciąży i obejmują swoim programem pozostały czas do rozwiązania ciąży. Program szkoleniowy obejmuje zarówno zajęcia teoretyczne jak i praktyczne, mające na celu przygotowanie przyszłych rodziców bądź opiekunów nienarodzonego dziecka do opieki nad nim oraz przygotowania do przebiegu porodu poprzez naukę odpowiedniego oddychania kobiety rodzącej oraz ćwiczeń rozluźniających.

Ćwiczenia te mają za zadanie odciążyć kobietę podczas porodu, ale też zmniejszają napięcie psychiczne podczas akcji porodowej i pozwalają przygotować się przyszłym rodzicom do okresu połogu, który czasami okazuje się dosyć ciężkim przeżyciem związanym z zagadnieniem tzw. *baby blues*¹⁸. Moment, w którym mężczyzna dowiaduje się,

¹⁷ Pomoc położnej, w ramach której przez wewnętrzne ustalenia dyrektora placówki medycznej zostały zorganizowane kursy dla przyszłych rodziców, których partnerki aktualnie korzystają z opieki zdrowotnej (ginekologiczno-położniczej) poradni.

¹⁸ Pojęcie dotyczy objawów, które pojawiają się u kobiet około piątego dnia po narodzinach dziecka w postaci wahań nastrojów związanych ze zmianami hormonalnymi.

że zostanie ojcem jest jednym z kluczowych, ze względu na to, iż w tej chwili należy włączyć i zaangażować przyszłego ojca do działań, które przez zapoczątkowanie ich w czasie ciąży partnerki mogą się rozwijać przez odpowiednią edukację przyszłych ojców. Zajęcia takie mogłyby zostać wprowadzone do szkoły rodzenia.

Sposób realizacji badań

Narzędziem badawczym, które zastosowałam do badań zaangażowanego ojcostwa na etapie prenatalnego życia dziecka była ankieta złożona z pytań zamkniętych i otwartych oraz tzw. metryczki. Ankieta składała się z dwóch części: jedna przeznaczona była dla kobiet, druga dla mężczyzn-partnerów matek spodziewających się dziecka.

Ankieta dla kobiet składała się z dwunastu pytań, z czego pięć pytań zamkniętych i siedem otwartych oraz części dla mężczyzn, która składała się z jedenastu pytań, w skład ankiety wchodzi siedem pytań zamkniętych oraz cztery otwarte. Ankiety ponumerowane oraz oznaczone symbolem płci respondentów. Analizie również został poddany program edukacyjny, według którego prowadzone są zajęcia dla słuchaczy oraz zostały przeprowadzone wywiady z trzema położnymi, które prowadzą zajęcia w szkole rodzenia.

Badania przeprowadzono na przełomie lutego i marca 2020 roku. Wzięły w nich udział osoby dorosłe, badaniem objęto rodziców znajdujących się w fazie oczekujących na przyjście swojego dziecka (od około 20 tygodnia do końca trwania ciąży). Badaniem zostali objęci uczestnicy kursów organizowanych przez jedną z białostockich szkół rodzenia, gdzie szkolenie opłacane jest ze środków Narodowego Funduszu Zdrowia. Ankiety wypełniło 40 osób tworzących heteroseksualne pary.

W swoich badaniach inspirowałam się metodologią Lucyny Bakiera¹⁹ przyjmuję następujące założenia:

1. Uczęszczenie do szkoły rodzenia wraz z partnerką jest przejawem zaangażowania behawioralnego.
2. Uznanie przez badanych mężczyzn, że wartościowe jest uczęszczenie do szkoły rodzenia, doszkalanie się i zdobywanie wiedzy

¹⁹ L. Bakiera, *Zaangażowane rodzicielstwo a autokreacyjny aspekt rozwoju dorosłych*, Warszawa 2010, s. 181.

na temat okresu ciąży i życia prenatalnego dziecka jest przejawem zaangażowania walencyjnego.

3. Skoncentrowanie myśli, uwagi, wyobrażeń, pamięci na roli ojca czyli pamiętanie o ważnych datach i terminach badań lekarskich jest przejawem zaangażowania poznawczego.
4. Doświadczanie radości z bycia rodzicem, przeżywanie sytuacji rodzicielskich (czekanie na poród, reakcje podczas badań, podczas przekazania informacji, że zostanie się ojcem) jest przejawem zaangażowania emocjonalnego.

Hipotezy badawcze

1. Istnieje związek pomiędzy kolejnością narodzin dzieci w rodzinie a uczestnictwem w zajęciach szkoły rodzenia (rodzice pierwszych dzieci częściej decydują się na udział w zajęciach niż osoby oczekujące na kolejne dzieci).
2. Wyłanianie się wzorów zaangażowanego ojcostwa na etapie prenatalnego życia dziecka dokonuje się przy istotnym wkładzie szkoły rodzenia. (mężczyźni, którzy uczęszczają na zajęcia organizowane przez szkoły rodzenia uczą się modeli zachowań potrzebnych do funkcjonowania w okresie okołoporodowym, co ma swoje przełożenie na dalszy rozwój umiejętności oraz wzrost kompetencji rodzica-ojca).
3. Słuchacze zajęć szkół rodzenia w większości będą uczestniczyć w porodzie swojego dziecka. (poprzez uczestnictwo w zajęciach organizowanych przez szkoły rodzenia mężczyźni ze względu na zdobytą wiedzę o ciąży, porodzie i połogu łatwiej decydują się na uczestnictwo w czasie porodu).
4. Uczestnictwo w zajęciach organizowanych przez szkoły rodzenia wpływa na zaangażowanie mężczyzn w ojcostwo już na etapie prenatalnego życia dziecka.
5. Uczestnictwo w zajęciach organizowanych przez szkoły rodzenia wpływa na poprawę życia rodzinnego. (słuchacze szkoły rodzenia wypowiadają się o pozytywnym wpływie szkoły rodzenia na poprawę ich życia rodzinnego).

Wyniki badań

Czas trwania aktualnego związku badanych oscylował od 10 miesięcy do 13 lat. Ankietowani w większości spodziewali się pierwszego dziecka. Jedna para oczekiwała na przyjście na świat ich trzeciego potomka, oraz druga para oczekiwała pierwszego wspólnego dziecka, przy czym partnerka z poprzedniego związku posiadała już jedno dziecko, więc było to jej drugie. Uczestnicy pochodzili w większości z Białegostoku, trzy pary zamieszkują mniejsze miejscowości znajdujące się na obrzeżach miasta powiatowego Białostok. W większości są to wykształcone osoby posiadające tytuł magistra, pracujące w kadrze kierowniczej oraz prowadzące na własny rachunek działalność pozarolniczą lub pracujące w usługach.

Respondenci w większości na pytanie o poglądy polityczne nie opowiadają się za żadną opcją polityczną natomiast znalazły się trzy odpowiedzi, które popierały prawicowe poglądy.

Natomiast w kwestii udziału w praktykach religijnych wszyscy ankietowani deklarowali udział w praktykach. Badani uważają, że ich warunki materialne są dobre, dwie pary odpowiedziały, że średnie.

Wskaźnikami zaangażowania mężczyzn w ojcostwo na etapie życia prenatalnego dziecka jest uczęszczanie na zajęcia szkół rodzenia, uczestnictwo w badaniach prenatalnych oraz wzrost zainteresowania doszkalaniami się w tematyce życia płodowego dziecka i opieki nad nowo narodzonym dzieckiem. Zaangażowanie w ojcostwo objawia się poprzez czytanie literatury i rozmowy z partnerką. Wyrażanie chęci udziału w porodzie też jest wskaźnikiem zaangażowania mężczyzn w ojcostwo na etapie życia nienarodzonego dziecka.

Wskaźnikiem zaangażowania mężczyzn w ojcostwo jest relacja ilości kobiet uczęszczających na zajęcia organizowane przez szkoły rodzenia do ilości mężczyzn uczęszczających na zajęcia do szkół rodzenia.

Z wywiadu z położną wynika, że każdy partner kobiety spodziewającej się dziecka był przynajmniej jeden raz w szkole rodzenia, natomiast kwestia uczęszczania na każde zajęcia związana jest w większości z brakiem dopasowania czasowego wynikającego z czasu pracy danej osoby, a nie z braku chęci. Niektóre zajęcia mężczyźni szczególnie preferują, a należą do nich: okres porodu z nauką oddychania, kąpanie noworodka, szczepienie, pierwsza pomoc, doradca laktacyjny, czyli

pomoc kobiecie w czasie połogu tzw. *baby blues* oraz trzeciego dnia depresji.

Na zadane w ankiecie pytanie: **Jakiej wiedzy Pani (a) zdaniem powinien dostarczać program oferowany przez szkołę rodzenia?** Należało wybrać najważniejszy punkt, jednak były osoby, które wybierały dwa lub trzy punkty jako równie ważne.

Najwięcej ankietowanych mężczyzn odpowiedziało, że oczekują przygotowania do opieki nad nowo narodzonym dzieckiem, co ma swoje odzwierciedlenie w wywiadzie z położną, która podaje, że jedną z najbardziej budzących zainteresowanie lekcji w szkole rodzenia przez partnerów kobiet oczekujących dziecka są zajęcia związane z opieką i pielęgnacją niemowlęcia. Równie ważny okazał się punkt dotyczący wiedzy praktycznej dotyczącej opieki nad ciężarną kobietą oraz przygotowania do wzięcia udziału w porodzie rodzinnym.

Zaangażowane ojcostwo w opiniach osób uczestniczących w zajęciach „szkoły rodzenia”

Opinie mężczyzn i kobiet nie różnią się zbyt mocno od siebie, kobiety kładą nacisk na inne rzeczy. W wypowiedziach respondentek przeważają: pomoc kobiecie i wsparcie partnerki w codziennych obowiązkach, na drugim miejscu dbanie na przykład o doksztalcenie się w szkole rodzenia, planowanie przyszłości po narodzinach dziecka. Potrzeby kobiet wobec swoich partnerów mają charakter bezpośredni oraz zawierają wyraźne komponenty zaangażowania.

Z zebranego materiału wyłoniły się trzy grupy mężczyzn (tabela 1).

Pierwsza grupa mężczyzn, dla których zaangażowane ojcostwo łączy się przede wszystkim z opieką i troską o zdrowie matki swojego nienarodzonego dziecka. W pierwszej grupie badanych mężczyzn znajdują się wszystkie komponenty zaangażowania w opiekę nad kobietą spodziewającą się dziecka i mają one charakter bezpośredni. Mężczyźni z grupy pierwszej uczęszczają na zajęcia prowadzone w szkole rodzenia, interesują się dietą partnerki, pomagają jej w codziennych czynnościach.

Tabela 1. Zestawienie opinii mężczyzn i kobiet na temat zaangażowanego ojcostwa

Nr ankiety	Kobiety	Mężczyźni
1.	dbanie o dziecko, o jego rozwój psychiczny i fizyczny, spędzanie z dzieckiem wolnego czasu	dbanie o prawidłowy rozwój dziecka, spędzanie z nim jak najwięcej czasu
2.	interesowanie się samopoczuciem matki, potrzebami, ruchami dziecka, wizytami lekarskimi, troska o wygodne ułożenie matki, odpowiednie żywienie	wspólne wizyty u lekarza, w szkole rodzenia, zakup niezbędnych rzeczy dla dziecka, wsparcie dla partnerki
3.	dbanie o rodzinę, wsparcie i pomoc w obowiązkach	szeroko pojęte wspieranie partnerki, organizacja przestrzeni w pokoju dla dziecka, „rozmowa z brzuszkiem”
4.	wsparcie, odciążenie w obowiązkach codziennych, angażowanie się w przygotowania do przyjścia dziecka na świat	brak odpowiedzi
5.	pomoc w codziennych sytuacjach, zadaniach, z którymi sama nie jestem w stanie sobie poradzić, uczestnictwo w wizytach u lekarza, czytanie literatury dotyczącej ciąży, porodu, opieki nad noworodkiem	uczestnictwo w szkole rodzenia, w wizytach lekarskich, czytanie poradników, blogów, informacji o ciąży, dzieciach
6.	interesowanie się wynikami, dbanie o żywienie matki	dbanie o matkę dziecka, co wpływa na rozwój dziecka
7.	pomoc w zakupach, wyborze rzeczy dla dziecka, większe zaangażowanie w obowiązki domowe	pomoc dla ciężarnej kobiety i przygotowanie się do narodzin dziecka
8.	interesowanie się tym jak w danym momencie rozwija się dziecko, wyszukiwanie istotnych zagadnień związanych z rozwojem i opieką nad dzieckiem	zdobywanie wiedzy na temat nowo narodzonego dziecka i opieki nad nim
9.	zorganizowanie i wsparcie mamy oraz chęć poszerzenia wiedzy na temat rozwoju dziecka, samopoczucia mamy i tego co będzie się chciało podczas porodu. Uczestnictwo w zajęciach i przygotowanie do porodu	pełne wsparcie dla matki i przygotowanie domu na przyjście dziecka
10.	zainteresowanie przeprowadzonymi badaniami, uczęszczanie do szkoły rodzenia, pomoc żonie w domowych obowiązkach, „rozmowy do brzucha”	brak odpowiedzi, uważa, że nie jest zaangażowanym ojcem
11.	przygotowanie pokoju dla dziecka, wspólne zakupy, uczestnictwo w wykładach szkoły rodzenia	zorganizowanie pokoju dla dziecka
12.	wspólne wizyty u lekarza, pomoc w domu, zainteresowanie moim samopoczuciem, planowanie życia po narodzinach	planowanie wspólnego życia, wspólne wizyty u lekarza, troszczenie się o matkę dziecka

cd. Tabeli 1.

Nr ankiety	Kobiety	Mężczyźni
13.	wsparcie mamy w trudnych chwilach, wspólnym udziałem w zajęciach w szkole rodzenia, wspólne wizyty u lekarza, „rozmowy z brzuszkiem”	opieka, rozmowa z dzieckiem, dotyk brzucha żony
14.	opieka i wsparcie od męża/partnera	opieka, pomoc i wsparcie partnerki w obowiązkach
15.	zainteresowanie rozwojem ciąży, pomoc w opiece nad ciężarną, pomoc w przygotowaniach do porodu oraz zorganizowaniu wyprawki	wspólne przygotowanie do narodzin
16.	uczęszczanie na zajęcia w szkole rodzenia, na wizyty lekarskie	dbanie o zdrowie matki, doszkalanie się w szkole rodzenia, przygotowanie do porodu
17.	opieka, przytulanie, pomoc i ochrona matki i dziecka, wyrażanie miłości i poczucie bezpieczeństwa	poczucie bezpieczeństwa dla żony, organizowanie życia codziennego już pod kątem dziecka w domu
18.	wizyty lekarza prowadzącego z matką dziecka, pomoc przy zakupach(noszenie), pomoc w organizacji wyprawki dla dziecka, „rozmowy z brzuszkiem”	dopytywanie o samopoczucie żony o ruchy dziecka, dbanie, by niczego im nie brakowało, zarabianie na potrzeby
19.	opieka nad żoną przypadku złego samopoczucia, pomoc przy czynnościach domowych	opieka nad żoną i dzieckiem
20.	opieka nad ciężarną, zaangażowanie w szkołę rodzenia, przygotowanie wyprawki, wspólne wizyty lekarskie	opieka nad żoną, wspólne wizyty lekarskie, uczestniczenie w szkole rodzenia, przygotowanie wyprawki

Druga grupa mniejsza to mężczyźni, którzy skupiają się na przygotowaniu się do przyjścia dziecka na świat w postaci na przykład przygotowania pokoju, przestrzeni, w jakiej dziecko będzie wzrastać, na przykład zrobienia zakupów tzw. wyprawki do szpitala. Czynności mają charakter pośredni.

Trzecia grupa, najmniej liczna, to mężczyźni, którzy nie wypowiadają się czym jest dla nich zaangażowane ojcostwo, uważają się za niezaangażowanych ojców na tym etapie życia dziecka. Być może nie rozumieją czym jest zaangażowane ojcostwo w okresie poprzedzającym przyjście na świat ich dziecka.

Zdaniem ankietowanych kobiet w 95% ich partnerzy są bardzo zaangażowanymi ojcami, tylko 5% powiedziało, że są średnio zaangażowanymi ojcami na tym etapie życia dziecka. W większości pary zgodnie wypowiadały się co do kwestii zaangażowania partnerów w ojcostwo na etapie prenatalnego życia dziecka. Chociaż odpowiedzi kobiet są obszerniejsze niż mężczyzn (partnerów).

Tabela 2. Częstotliwość udziału badanych mężczyzn w zajęciach szkoły rodzenia

Odpowiedzi na pytanie	N	%
Na każde zajęcia	5	25
Raz w tygodniu	0	0
Raz w miesiącu	0	0
Parę razy podczas trwania szkolenia	13	65
Wcale nie uczęszczam	2	10

Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych.

Co czwarty mężczyzna uczęszcza na każde zajęcia w szkole rodzenia (tabela 2). Większość mężczyzn było parę razy w ciągu trwania zajęć. Natomiast w przypadku jednej wypowiedzi, w której mężczyzna nie uczęszcza na zajęcia spowodowane jest to niedostosowaniem godzin pracy do zajęć w szkole rodzenia.

Tabela 3. Plany udziału badanych mężczyzn w porodzie rodzinnym

Odpowiedzi na pytanie	N	%
Tak	17	85
Nie	2	10
Nie wiem	1	5

Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych.

Uczestnicy programów szkół rodzenia, jak widać na podstawie przeprowadzonej ankiety, wyrażają chęć uczestniczenia w porodzie wraz z partnerką. Potwierdza to hipotezę, która zakładała, iż słuchacze szkół rodzenia będą w większości uczestniczyć w porodzie (tabela 3).

Odpowiedzi badanych uczestników szkoły rodzenia na pytanie: **W jaki sposób udział w zajęciach organizowanych przez szkołę rodzenia wpływa na wasz związek?**, można podzielić na trzy kategorie:

1. Wzmacnia więzi między kobietą i mężczyzną w parze (wzmacnia więź poprzez rozmowy, dyskusje na temat ciąży, zmniejsza stres i strach przed porodem oraz przyszłą rolę rodzica (15, K)²⁰;

²⁰ 15 oznacza numer ankiety, K – oznacza płeć respondenta kobiety, M – mężczyzny.

zacieśnia nasze więzi poprzez wspólne wsparcie (13, M); wzmacnia więzi, daje poczucie, że nie jest się samemu, daje poczucie bezpieczeństwa (7, K).

2. Przygotowuje do przyjęcia dziecka (bardzo dobry, poszerzamy wiedzę, poznajemy czynności służące opiece (2, K); edukująco, przygotowująco (2, M); pozytywny wpływ, daje lepsze przygotowanie do opieki nad nowo narodzonym dzieckiem (13, K).
3. Pozwala lepiej rozumieć siebie i sytuację (mąż jest bardziej świadomy odnośnie do tego, co przeżywam, co się ze mną dzieje, jak zmienia się moje ciało, co mogę a czego nie mogę zrobić (18, K); związek się wzmacnia i łatwiej jest rozmawiać o sprawach związanych z porodem (8, M); w domu częściej poruszamy tematy, które były omawiane w szkole rodzenia, przez co jest nam łatwiej siebie zrozumieć (4, M).

Wyraźnie zaznacza się pozytywny wpływ szkoły rodzenia na uczestników zajęć.

Zaangażowane ojcostwo na etapie życia prenatalnego dziecka to świadome działania ojca, których celem jest aktywne wsparcie swojej partnerki oczekującej dziecka. Czynności te mają charakter bezpośredni oraz pośredni, zawierający wszystkie cztery komponenty zaangażowania (behawioralne, emocjonalne, poznawcze, walencyjne).

Podsumowanie i rekomendacje

Z przeprowadzonych badań wynika, że mężczyźni uczęszczający na zajęcia organizowane przez szkoły rodzenia wykazują konkretne oczekiwania względem programu nauczania w szkołach rodzenia oraz zainteresowanie nie tylko zajęciami teoretycznymi, ale głównie praktycznymi przyszłych ojców, które mogą im pomóc w opiece nad niemowlęciem oraz matką nowo narodzonego dziecka.

Głównym problemem absencji mężczyzn w uczęszczaniu na zajęcia organizowane przez szkoły rodzenia jest brak dostosowania godzin pracy do rozkładu zajęć w szkole rodzenia. Należałoby zatem wspomóc edukację przyszłych ojców poprzez ustalenie takich regulacji prawnych, dzięki którym przyszli ojcowie mogliby zamieniać godziny pracy na szkolenia na rzecz zagadnień związanych z szeroko pojętym ojcostwem, które odbywałyby się w szkole rodzenia.

Prawie każdy z mężczyzn uczęszczających na kursy odbywające się w szkołach rodzenia uważa się za zaangażowanego ojca swojego jeszcze nienarodzonego dziecka. Świadczy to o tym, że należy jak najwcześniej wdrażać edukację mężczyzn w związku z szeroko pojętym ojcostwem oraz upowszechniać szkolenia z zakresu opieki nad kobietą spodziewającą się dziecka i przygotowywać przyszłych ojców do opieki nad nowo narodzonym dzieckiem.

W programie nauczania szkoły rodzenia nie znajdują się punkty, które szczególnie uwzględniają postać ojca jako opiekuna kobiety ciężarnej i nowo narodzonego dziecka, nie ma wymogu co do osoby „towarzyszącej” kobiecie, która uczy się na zajęcia w szkole rodzenia, co ma znaczenie, ponieważ, gdyby program kierowany był właśnie do ojców, wówczas czuliby się zobligowani do przyścia na zajęcia. Z wywiadów z położnymi prowadzącymi zajęcia teoretyczne oraz praktyczne w szkołach rodzenia wynika, że to właśnie położne kładą nacisk na edukację mężczyzn i wiele zależy od podejścia położnej do edukacji przyszłych ojców. Możemy tu stwierdzić, że edukacja przyszłych ojców należy do ukrytego programu²¹ edukacyjnego szkoły rodzenia i jego powodzenie zależy zarówno od postawy mężczyzny/ojca uczęszczającego na zajęcia oraz podejścia osoby prowadzącej zajęcia.

W systemie polityki społecznej niezwykle ważne jest uznanie, że każdy element całości systemu, a szczególnie zakres działań na rzecz rodziny powinien współdziałać ze sobą i być kompatybilny do całości struktury polityki rodzinnej, a w szczególności powinien uwzględniać edukację przyszłych rodziców.

Dlatego niezwykle ważnym elementem polityki społecznej jest włączenie ojców do życia dzieci już w okresie okołoporodowym, co wiązałoby się z uczęszczaniem na zajęcia organizowane przez szkoły rodzenia.

Należałoby podnieść klasyfikację szkół rodzenia do rangi placówek edukacyjnych, które zajmowałyby się profesjonalnym przygotowaniem do akcji porodowej nie tylko kobiet, ale też wspomagałyby uczestnictwo mężczyzn w porodzie rodzinnym²².

²¹ R. Meighan, *Socjologia edukacji*, Toruń 1993, s. 69-190.

²² Poród, w którym oprócz zespołu terapeutycznego uczestniczy członek rodziny kobiety rodzącej na przykład mąż lub matka. Praktyka ta ma na celu budowanie i wzmacnianie więzi oraz zwiększanie poczucia bezpieczeństwa. M. Troszyński, *Położnictwo – ćwiczenia*, Warszawa 2003.

Szkoły rodzenia w programie nauczania zawierałyby szkolenie dla przyszłych rodziców również w zakresie korzystania z urlopów ojcowskich i opieki nad niemowlęciem. Należałoby przeprowadzić badania ogólnokrajowe, w których respondenci wypowiedzieliby się co do kwestii kształcenia mężczyzn w zakresie wiedzy z okresu prenatalnego dziecka i okresu niemowlęctwa.

4.

OBRONA GODNOŚCI I PRAW
DZIECKA Z PERSPEKTYWY
MŁODYCH ADEPTÓW NAUKI

*Wśród dzieci cierpienie maleje, przechodzi w zadumę,
myśl znajduje ukojenie, serce żywiej bić zaczyna.*

Janusz Korczak



Sylwia Romanowska-Jonio

ORCID: 0000-0002-3632-6147

DOI: 10.15290/dhmgz.01.2021.26

Zniewolenia XXI wieku a potrzeby dziecka

The captivity of the 21st century and the needs of a child

STRESZCZENIE: Artykuł ma na celu ukazanie zniewoleń, jakie dotyczą dziecko i dzieciństwo w XXI wieku, zważając jednocześnie na rys historyczny procesu dorastania – dzieciństwa. Rozważania mają pomóc zdefiniować pojęcia godność i zniewolenie oraz będą prowadziły do konkluzji dotyczących zaspokajania podstawowych potrzeb dziecka, względem proponowanych ofert w dobie nowoczesnej.

SŁOWA KLUCZOWE: zniewolenia, godność, potrzeby, dziecko, wychowanie

ABSTRACT: The article aims to show the enslavement that affects children and childhood in the 21st century, taking into account the historical aspect of the process of adolescence – childhood. The considerations are meant to help define the concepts of dignity and enslavement and will lead to conclusions regarding the satisfaction of the basic needs of the child in relation to the proposed offers in modern times.

KEYWORDS: restrictions, dignity, needs, child, upbringing

Wstęp

Rozpoczynając swoje rozważania na temat istoty wychowania, poszanowania człowieczeństwa i podmiotowości dziecka w wychowaniu, w kontekście godności oraz zniewoleń, chciałabym postawić następujące pytania: Co mamy na myśli mówiąc o godności dziecka i godnym wychowaniu? Jaką rolę pełnią zniewolenia w kształtowaniu osobowości dziecka? W artykule tym podejmę próbę zdefiniowania tego, czym jest wychowanie, godność i zniewolenie, konfrontując ze sobą te pojęcia i próbując udowodnić, że niegodne traktowanie może być wynikiem zniewoleń, a z kolei godne traktowanie jest pełne zrozumienia i pozwala na osiągnięcie ideału wychowawczego. Odwołując się do swoich badań, zaprezentuję zniewolenia charakterystyczne dla XXI wieku i nawiązując do potrzeb dziecka, które są nieodłącznym elementem rozwoju, ukazę jak pośrednio i bezpośrednio prezentowane zniewolenia oddziałują na dziecko i proces jego wychowania.

Rozważania o wychowaniu, godności i zniewoleniach

Czy zniewoleniem można nazwać niezaspokojone potrzeby? Połączając tą myślą i odnosząc się do potrzeb dziecka, warto rozpocząć rozważania od tego, co od chwili narodzin zaczyna kształtować jego osobowość, budowanie wartości, czyli wychowanie.

Wychowanie to ogół czynności, w których ważną rolę pełni otoczenie społeczne i kultura, to w nich wzrasta wychowanek. Stanowią podstawę, tego, czego zaczyna pragnąć i jakim chce się stawać człowiek¹. Emil Durkheim termin ten nazwał „oddziaływaniem pokoleń dorosłych na te, które nie dojrzały jeszcze do życia społecznego”². Maria Braun-Gałkowska w wychowaniu również podkreśla rolę osób dorosłych – nauczycieli, którzy stopniowo wycofując się, pozwalają wychowankowi samodzielnie dostrzec pewne wartości i uznać je za swoje,

¹ L. Dyczewski, *Miejsce i funkcje wartości w kulturze*, [w:] Idem (red.), *Kultura w kręgu wartości*, Lublin 2001, s. 30; M. Karwatowska, *Uczeń w świecie wartości*, Lublin 2010, s. 9; E.J. Kryńska, *Refleksje nad historią dzieciństwa w kontekście idei wychowania humanistycznego*, „Civitas et Lex” 2020, nr 1(25), s. 19.

² G. Mialaret, *Wprowadzenie do pedagogiki*, Warszawa 1968, s. 14; M. Łobocki, *Teoria wychowania*, Kraków 2010, s. 33.

starając się świadomie je realizować, a w rezultacie kształtować swoją tożsamość i osobowość³. Według mnie, nie jest to możliwe, wtedy, kiedy w procesie tym zabraknie zrozumienia potrzeb dziecka właśnie ze strony dorosłych, których rolę podkreśla M.G. Braun i E. Durkheim. Andrei Harbatski pisząc o wychowaniu, zaznacza, że inspiracją do powstania dziedzin naukowych było podążanie, właśnie – za potrzebami życiowymi człowieka, co w rezultacie pozwoliło na przygotowanie odpowiednich narzędzi, sprzyjających w przygotowaniu młodzieży do życia⁴. Czynniki, które zaburzają proces wychowania i nie pozwalają na zdrową realizację potrzeb to wszelkiego rodzaju zniewolenia. Dziecko wychowujące się w patologicznej rodzinie, w której podstawowe potrzeby nie są zaspokajane, pomijana jest godność dziecka i jego człowieczeństwo, może nie odnaleźć wartości uniwersalnych, które miałby pozwolić mu na budowanie zgodnej z jego potrzebami samooceny. Podkreśla to w swojej książce *Podstawy współczesnej pedagogiki* Stefan Kunowski, opisując funkcje wychowania i odwołując się do badań medycznych zaznaczył, że złe wychowanie w najwcześniejszym dzieciństwie silnie odbija się na stanie zdrowia wychowanka⁵.

Tematyka godności była i jest wielokrotnie poruszana przez wielkich pedagogów, którzy wychowanie dziecka stawiali na pierwszym miejscu. Janusz Korczak był jednym z pierwszych pedagogów, który zajął się sytuacją dziecka, jego wartością i pozycją w społeczeństwie⁶. Pokazywał jak we właściwy sposób prowadzić dziecko w procesie wychowania. Namawiał do podążania za założeniami XX-wiecznego Nowego Wychowania. Wzrastająca rola dziecka wyrażona została w pedagogice XX wieku. Przesłanką do zmian była chęć zrozumienia potrzeb dziecka, jego osobowości i uzdolnień. Badania nad tymi aspektami uformowały nową dyscyplinę naukową w pedagogice, jaką była pedologia, co w dosłownym tłumaczeniu oznacza „mowa dziecka”, czyli nauka o dziecku⁷. Przedstawiciele pedologii opierali się na działalności

³ M. Braun-Gałkowska, *W tę samą stronę*, Warszawa 1994, s. 13.

⁴ A. Harbatski, *Antropologia pedagogiczna, Rozwój antropologii pedagogicznej w czasie i przestrzeni*, t. 1, Białystok 2019, s. 33.

⁵ S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1993, s. 22.

⁶ E.J. Kryńska, A. Suplicka, U. Wróblewska (red.), *Dziecko w historii – wątek korczakowski*, Białystok 2013, s. 12.

⁷ H. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika pozytywna*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 1, Warszawa 2003, s. 210.

dydaktyczno-wychowawczej oraz na założeniu, iż powinna ona być dostosowana do spontanicznego i naturalnego rozwoju dzieci⁸. Tradycyjny system pedagogiczny panował w szkolnictwie na przełomie XVIII i XIX wieku. Cechował się przede wszystkim sankcjami nakładanymi na ucznia, formalizmem, mechanizmem i autokratyzmem nauczyciela, polegającym na narzucaniu uczniom wyłącznie jego woli⁹. Ruch reformatorski zapoczątkowany na przełomie XIX–XX wieku między innymi przez: O. Decrolye’go, J. Dewey’a, C. Freineta, M. Montessori oraz polską M. Grzegorzewską¹⁰, oparty był na pedologii i zakładał walkę z założeniami szkoły tradycyjnej. Kontrargumenty Nowego Wychowania do idei szkoły tradycyjnej pozwoliły na sformułowanie głównych idei nowej szkoły, opartej na naturalizmie, socjologizmie i kulturalizmie¹¹. Wówczas powstała koncepcja szkoły, której założenia przechodzą współcześnie swojego rodzaju okres świetności, a idee są stale pielęgnowane.

Czy dzisiaj mierzymy się z godnością dziecka w wychowaniu, o którą przez stulecia walczyli wielcy pedagodzy? Obserwując współczesny obraz wychowania dziecka, ubolewamy nad wartością rodziny i relacjami, jakie w niej panują, nad uleganiem medialnym autorytetom i wpływom oraz nad brakiem szacunku do innych i samego siebie. Uważam, że rodzice zamiast pozwolić dziecku na: przeżywanie wolności, popełnianie błędów, przechodzenie konfliktów, pragną tego uniknąć – chowając dziecko w niewidzialnej bańce bezpieczeństwa, chroniąc przed porażką czy odczuwaniem trudnych emocji. Zabierając to, co w dzieciństwie najpiękniejsze – bez troskę, szczęście, a nawet często naiwne, nieprzemysłane decyzje, które budują osobowość dziecka i uczą je doświadczania świata, życia, a przede wszystkim siebie. Bycie nauczycielem to niezwykle odpowiedzialna praca, a wręcz misja. Każdy wychowawca odpowiedzialnie realizujący swoje zadania i szanujący wartość swoich uczniów

⁸ Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, [hasło:] *Pedologia*, [w:] *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2018, s. 133.

⁹ J. Kujawiński, *Ewolucja szkoły i jej współczesna wizja*, Poznań 2010, s. 21.

¹⁰ Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, [hasło:] *Nauczyciel*, [w:] *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2018, s. 113.

¹¹ S. Sztobryn, *Pedagogika Nowego Wychowania*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 1, Warszawa 2003, s. 278-279.

powinien być świadomy zjawisk zachodzących we współczesnym świecie w aspekcie zagrożeń wartości¹². Nie bez przyczyny, tak jak podkreśla Elwira J. Kryńska, XXI wiek, nazywany jest chaosem aksjologicznym¹³. Prężnie rozwijająca się za pomocą globalizacji i nowych technologii współczesność determinuje zmiany, a realizacja potrzeb w wirtualnym świecie staje się alternatywą dla świata rzeczywistego, co w rezultacie zmienia postrzeganie potrzeb dziecka, edukacji i wychowania.

W swych przemówieniach o godności ludzkiej – czym jest i co ją narusza, często opowiadał Papież Jan Paweł II. Papież uważał, że godność przysługuje każdemu człowiekowi, niezależnie od jego stanu zdrowia, bogactwa czy wykształcenia¹⁴. Myślę, że godność jest czymś nienamacalnym – co powoduje, że często sami rozumując świat subiektywnie, stajemy się niewinni wobec teorii naszego umysłu, nie potrafiąc zrozumieć siebie i innych oraz odbieranych znaków. W literaturze godność opisywana jest przez wiele dziedzin naukowych. Głównie jej korzenie przypisujemy antropologicznym, psychologicznym i moralnym twórcom naukowym. Często godność utożsamiana jest z pojęciem wartości, odnoszona jest również do praw, dzięki którym łatwiej jest ją zrozumieć i szanować¹⁵. Jest to wartość holistyczna, całościowo obejmująca jednostkę i elementy jej wytworów. Według jednych można ją utracić lub zniekształcić, według innych jest ona celem każdego istnienia¹⁶.

Godność jest rozumiana w odniesieniu do procesu wychowawczo-dydaktycznego. W dużej mierze wiąże się z celami wychowania takimi jak: budowanie pozytywnych relacji interpersonalnych, podmiotowości, poszanowania własnej wartości, budowania pozytywnego

¹² K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom*, Lublin–Kielce 2003, s. 93.

¹³ E.J. Kryńska, *Refleksja nad historią dzieciństwa w kontekście idei wychowania humanistycznego*, „Civitas et Lex” 2020, nr 1(25), s. 18.

¹⁴ A. Szostek, *Wokół godności i miłości*, [w:] A. Królikowska, Z. Marek (red.), *Refleksje nad godnością człowieka*, Kraków 2007, s. 16.

¹⁵ J. Żebrowski, *O godności dziecka i jego prawach*, http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Studia_Gdanskie_Wizje_i_rzeczywistosc/Studia_Gdanskie_Wizje_i_rzeczywistosc-r2009-t6/Studia_Gdanskie_Wizje_i_rzeczywistosc-r2009-t6-s22-37/Studia_Gdanskie_Wizje_i_rzeczywistosc-r2009-t6-s22-37.pdf [dostęp: 10.11.2020].

¹⁶ W. Chudy, *Pedagogika godności. Elementy etyki pedagogicznej*, Lublin 2009, s. 53.

obrazu siebie, kreowania własnej wolności, postawy odpowiedzialności, umiejętności rozwiązywania problemów¹⁷. Edyta Szyszka rozważając nad godnością porównuje poczucie własnej wartości do poczucia osobistego szacunku i wiary w skuteczność oraz wartość ludzkich poczynań. Podkreślając, że wysokie poczucie własnej wartości jest niezbędne dla normalnego i zdrowego rozwoju¹⁸. Elliot Aronson podkreślał, że szacunek i poczucie własnej wartości wpływa pozytywnie na odbiór swojej osoby, zaś gdy jednostka nie zbudowała pozytywnego obrazu samego siebie, może stać się źródłem zachowań o charakterze dewiacyjnym¹⁹. Pozytywnie wartościującą relacją do własnej osoby i grupy, z którą jednostka się identyfikuje również w literaturze nazywamy godnością, a jej kryteriami stają się: traktowanie człowieka podmiotowo, a nie instrumentalnie, postępowanie zgodne z systemem wartości, odporność na naciski, satysfakcja z realizowanego dobra.

Moim zdaniem, w dzisiejszych czasach młodzież stała się grupą szczególnie narażoną na liczne formy zniewoleń, a słowo „wolność” coraz częściej rozumiane jest jako brak ograniczeń. Zewnętrznymi zagrożeniami godności i budowania młodzieńczej tożsamości, możemy nazwać wszelkie działania wiążące się z poczuciem własnej wartości, kompleksami, omylnym rozumieniem wolności czy brakiem poszanowania samego siebie, błędne wartościowanie celów oraz życie kategoriami „mieć” zamiast „być”²⁰. W literaturze, opisywanymi formami zniewoleń są: alkoholizm, narkomania, nikotynizm, seksoholizm, uzależnienie od gier, uzależnienie od komputera, uzależnienie od portali internetowych, zakupoholizm, fonoholizm²¹. Zniewoleniem, według Jerzego Damrosza, wpływającym na egzystencję jest brak harmonii między szybkimi przemianami społecznymi i techniczno-ekonomicznymi a przekształceniem się układu psychosomatycznego

¹⁷ Ibidem, s. 108.

¹⁸ E. Szyszka, *Istota poczucia godności w wybranych koncepcjach współczesnej psychologii* [w:] A. Królikowska, Z. Marek (red.), *Refleksje nad godnością człowieka*, Kraków 2007, s. 41.

¹⁹ Ibidem, s. 42.

²⁰ K. Chałas, op. cit., s. 131.

²¹ M. Łabacz, *Dar wolności, a współczesne formy zniewolenia młodego człowieka*, <http://oaji.net/articles/2017/3527-1546174917.pdf> [dostęp: 22.10.2020].

człowieka²². Zagrożone stają się również wartości moralne, takie jak: sekularyzacja wartości moralnych, a w tym nieład moralny społeczeństw czy chaos kulturowy oraz indywidualizacja wartości, do której zaliczamy subiektywnie rozumianą przez jednostki wolność, a wraz z nią omylne rozumienie norm i zasad²³. Andrei Harbatski podkreślił, że niegdyś normą było, iż wartości moralne, czy religia brały udział w kształtowaniu tożsamości młodej osoby. W dzisiejszych czasach, jednak rola ta ulega modyfikacji²⁴. Do innych zniewoleń oddziałujących na człowieka i jego funkcjonowanie w społeczeństwie należą: tortury, nędza, praca, człowiek jako narzędzie produkcji, siła robocza, dyskryminacja rasowa, ludobójstwo, terroryzm, handel żywym towarem czy organami ludzkimi, uprowadzenie, oszczerstwa, manipulację mentalną nad potrzebami ludzkimi w środkach masowego przekazu²⁵. Autorka książki *Wychowanie ku wartościom* – Krystyna Chałas, dokonała podziału zagrożeń godności człowieka na 6 grup:

1. Medycynę, do nich należą między innymi: aborcja, eutanazja, etc.
2. Seksualność człowieka między innymi: prostytutcja, pornografia, etc.
3. Nieposzanowanie praw wolnościowych, są to: naruszanie praw wolnościowych w poglądach czy ideologiach.
4. Przemiany społeczno-ustrojowe a poszanowanie godności: bezrobocie, bezdomność, etc.
5. Brak szacunku do rozwoju kulturowego: niszczenie historii i tradycji kultury, etc.
6. Przemoc – terroryzm, agresja, etc.²⁶

Poszukując odpowiedzi na pytania:

- Czy badani potrafią wymienić, jakie zniewolenia dotyczą dzieci XXI wieku?

²² K. Chałas, op. cit., s. 94; J. Damrosz, *W obronie humanizmu i humanistyki*, [w:] J. Gajda (red.), *O nowy humanizm w edukacji*, Kraków 2000, s. 39.

²³ K. Chałas, op. cit., s. 94.

²⁴ A. Harbatski, *Tożsamość religijna, a bezpieczeństwo*, „Pogranicze. Studia Społeczne” 2015, t. 25, s. 135.

²⁵ F.J. Mazurek, *Godność osoby ludzkiej podstawą praw człowieka*, Lublin 2001, s. 82-83.

²⁶ K. Chałas, op. cit., s. 264-268.

- Czy dorośli potrafią wskazać, jakie potrzeby są dla dzieci najważniejsze?

Moim celem było poznanie tych potrzeb i zniewoleń XXI wieku wśród dzieci. Dowiedziałam się, że badani zniewoleniami XXI stulecia wpływającymi na dzieci nazywają: media, presję rodzicielską, walkę o opinię wśród rówieśników, nałogi, konsumpcjonizm, narzucanie pasji. Według respondentów skutkami zniewoleń w życiu dziecka mogą być: problemy w podejmowaniu decyzji, brak umiejętności zarządzania własnym czasem, problemy psychiczne, obniżenie samooceny, frustracja, poczucie bezsilności, zaburzenia ogólnorozwojowe, brak własnego zdania, zniechęcenie, uzależnienia, pozbawienie zdolności odróżniania rzeczywistości od fikcji, niezadowolenie z życia, depresja, problemy z budowaniem poczucia tożsamości, zaburzenia sensoryczne, agresja, utrudniona koncentracja, wycofanie społeczne, cierpienie, mylne rozumienie pojęcia wartości i wolności, etc. Najczęściej opisywane potrzeby w wieku rozwojowym dziecka to potrzeba: bezpieczeństwa, akceptacji, zrozumienia, miłości i przynależności. 80% respondentów uważało, że na wymienione wyżej potrzeby zniewolenia XXI wieku nie mają wpływu, natomiast rolą rodziców i bliskich jest mądre wytłumaczenie dziecku właściwego postępowania w kontakcie ze wskazanym elementem zniewalającym na przykład: zbyt długim kontaktem z urządzeniami elektronicznymi czy niewłaściwymi relacjami. Odpowiedzi wskazały, że dzieci nie odczuwają zniewoleń lub odczuwają je, ale w specyficznych warunkach, których respondenci jasno nie określili. Niektórzy odwołali się do wartości, którymi kieruje się człowiek, jako stanowiącymi drogowskaz właściwego postępowania. Wielu respondentów wymieniając najważniejsze potrzeby dziecka takie jak bezpieczeństwo czy akceptacja siebie, deklarowało, że są to potrzeby, które można realizować pomimo zniewoleń. Pozostali zaś odpowiadali, że niemożliwe jest zaspokajanie potrzeb, przy poddawaniu się zniewoleniom. Jak sama nazwa wskazuje zniewolenie jest efektem nieprawidłowego i niekontrolowanego używania urządzeń lub poddawania się pewnej presji. Jeżeli poddajemy się danym zniewoleniom jednoznacznie oznacza to, że zaniedbujemy inne sfery naszego życia.

Analizując odpowiedzi respondentów i konfrontując je z opracowanymi w tym artykule terminami, zauważam pewne nieścisłości wynikające z rozbieżnego definiowania przez badanych pojęć i odnoszenia

ich do życia człowieka, mając trudności z uargumentowaniem swojego stanowiska.

Rola zniewoleń a potrzeby dzieci

Niezwykle ważnym tematem, który również pragnę omówić w tym artykule to potrzeby a zniewolenia dziecka XXI wieku. Nowoczesny świat i nowe technologie kreują człowieka z innymi wartościami niż dotychczas mogliśmy obserwować. Mówi się o wzmożonej aktywności nastolatków w sieci, problemie uzależnień, wzrastającej konsumpcji. Osobowość kształtowana jest na wzór świata, prezentowanego przez Influencerów, a nowoczesne urządzenia stają się coraz częściej bodźcem wzmacniającym²⁷. Młodzież podążając za trendami odchodzi od kontaktów ze znajomymi w świecie realnym, ograniczając się do połączeń telefonicznych, chatów lub meetingów online. Wyznają inny system wartości i autorytetów, na rzecz internetowej perswazji. Siłę przekazu osób popularnych w Internecie, zbadałam przeprowadzając eksperyment dotyczący Wpływu Autorytetu 3.0 na konsumpcję symboliczną w grupie dzieci. Ustaliłam, że wśród uczniów szkoły podstawowej Autorytet 3.0, czyli osoby reprezentujące media społecznościowe – Instagram, YouTube, blogi mają znaczący wpływ na wybory dzieci²⁸. W badaniach pilotażowych poznałam które marki luksusowe znają uczniowie oraz jakie postacie śledzą w Internecie. Wykorzystując tę wiedzę stworzyłam historyjkę, którą wykorzystałam w badaniu właściwym. Wyniki wskazały, że grupa eksperymentalna wspierana występowaniem w przekazie perswazyjnym Autorytetu 3.0, poddała się dwukrotnie większemu wpływowi. Wpływ ten mierzony był za pomocą rysowanego loga marki luksusowej. W rezultacie mogłam dostrzec jak osoby nieżyjące w bezpośredniej relacji z uczniem, mogą

²⁷ W badaniu eksperymentalnym wzięło udział 40 uczniów jednej ze szkół podstawowych w Białymstoku. Celem badania było sprawdzenie czy Autorytet 3.0 ma wpływ na zachowania konsumpcyjne w grupie dzieci, <http://promovendi.pl/wp-content/uploads/2019/10/The-Book-of-Articles-National-Scientific-Conference-Understand-the-Science-ISBN-978-83-952839-9-4.pdf> [dostęp: 22.10.2020].

²⁸ Ibidem.

pełnić rolę wzoru. Kontakt ten jest jednostronny, a polega na oglądaniu streamów, zdjęć, filmów publikowanych przez blogerów. Młodzi ludzie starają się nawiązywać do prezentowanych treści i naśladują zachowania konsumpcyjne. Wspomniane Autorytety 3.0 mają wpływ na zachowania dzieci i niestety, osoby te nie dają dzieciom narzędzi do kreowania ideału wychowania.

Coraz częstszym skutkiem niekontrolowanego użytkowania urządzeń multimedialnych są uzależnienia między innymi: od Internetu, smartfonu czy komputera. Według psychologów staje się to kompensacją początkowo brakującego zaspokojenia najważniejszych w wieku dorastania potrzeb, w przyszłości może to prowadzić do zaburzeń prawidłowego funkcjonowania. Potrzebą, nazywamy stan, w którym jednostka odczuwa chęć zaspokajania jakiegoś braku. Jej zapewnienie bądź brak, staje się kierunkowy w odczuwaniu, spełnianiu się, bądź frustracji, z której mogą wynikać zachowania dewiacyjne²⁹. Jedną z form wspomnianych dewiacji jest uzależnienie. Pojawia się ono zatem jako efekt zastępczego zaspokojenia ważnej dla człowieka potrzeby. Najczęstszym powodem pojawiania się uzależnienia jest frustracja w wyniku braku kontaktu z istotną dla danej jednostki wartością, na przykład miłością, uznaniem, akceptacją, samorealizacją. Blokada ta uruchamia inną potrzebę, której zaspokajanie jest łatwiejsze i dostarcza natychmiastowej satysfakcji, a uzależniony nie jest świadomy, że stosuje mechanizm zastępczego zaspokojenia potrzeby³⁰. Do uzależnień mogą doprowadzić czynniki osobowościowe, wynikające z potrzeb czy pochodzenia danej osoby, społeczne, kulturowe, ekonomiczne i obyczajowe³¹. Analizy naukowe dowodzą, że uzależnieniom coraz częściej poddają się młode jednostki. Młodzi ludzie traktują komputer jako źródło rozrywki, sposób spędzania wolnego czasu i formę odpoczynku. Z czasem komputer staje się dla nich czymś, z czego nie potrafią zrezygnować³². Mówiąc o rozwoju dziecka, pod-

²⁹ http://www.sp2.pulawy.pl/ped_8.pdf [dostęp: 15.10.2020].

³⁰ D. Becelewska, *Hobby, przyzwyczajenie czy uzależnienie?*, „Problemy Opiekunczo-Wychowawcze” 2000, nr 3, s. 44-45; J. Seweryn, *Uzależnienie od nowych mediów*, https://images.nexto.pl/upload/publisher/All%20Free%20Media/public/uz_aleznienie_od_nowych_mediow_demo.pdf [dostęp: 22.10.2020].

³¹ Ibidem.

³² Ibidem.

kreślam jak ważną rolę mają odpowiednio zaspokajane potrzeby, do których należą potrzeby psychologiczne, takie jak: bezpieczeństwa, poznawcza, aktywności, samodzielności, rozwoju, kontaktu emocjonalnego i społecznego, przynależności, akceptacji, dodatniej samooceny, posiadania i sensu życia³³.

Młodzież w wieku dorastania, często prezentuje problemy, spotykając się z następstwami:

- biologicznymi: zmiany w wyglądzie,
- społecznymi: kłopoty w kontaktach interpersonalnych,
- psychicznymi: duże napięcie wewnętrzne, niepokój.

Trudności te mogą wynikać z niezaspokojonych potrzeb między innymi samoakceptacji, bezpieczeństwa i własnej wartości, konstruktywnych wzorców, autonomii i samodzielności.

Inspirując się wnioskami Sharon Wegscheider-Cruse o realizacji potrzeb, które wspierają rozwój samoakceptacji postanowiłam stworzyć grafikę, która obrazowałaby to, co dzieje się, gdy osoby wskazujące drogę wychowawczą dziecka szanują jego godność i pozwalają mu na właściwy rozwój, a co, gdy te osoby same poddane są zniewoleniom.

Schemat 1. Godność a zniewolenia – potrzeby dziecka



Źródło: opracowanie własne na podstawie S. Wegscheider-Cruse, *Poczucie własnej wartości. Jak pokochać siebie*, Gdańsk 2014, s. 38-40.

33 Ibidem.

Zniewolenia wywierają zmiany w naszym życiu, w pewien sposób zaburzając prawidłowe funkcjonowanie jednostki. Na kształtowanie się wzrastającego w kulturę dziecka mają wpływ nie tylko rodzice, ale również każda osoba oddziałująca na dziecko. Każde słowo i czyn mogą wpłynąć na obraz własnego Ja, który kształtuje jednostka. Biorąc za przykład samoakceptację, pragnę zaprezentować działania, które wspierają lub burzą obraz Ja jednostki. Kiedy godnie traktujemy proces wychowania, jak i samo dziecko, szanując przy tym jego potrzeby dajemy mu szansę, by poznając świat wzrastało w poczuciu akceptacji. Rozwój samoakceptacji kształtuje poczucie emocjonalnego bezpieczeństwa, zrozumienie, szacunek wobec jednostki, jak również dbanie o to, by dziecko nie wychowywało się w duchu dezorientacji. Warto wspierać inicjatywę dziecka i podtrzymywać jego zainteresowania poznawcze. Wychowanie nie jest łatwym procesem, każdy człowiek jest indywidualnością, dlatego aby wychowywać, należy wiedzieć, kogo się wychowuje³⁴. Człowieka kreuja własności aksjologiczne, które składają się na wolność, prawdę, cielesność i godność³⁵. W sytuacji opresji, nacisku i upokorzenia proces wychowania nie zawsze spełnia swoją rolę.

Schemat 2. Godność a zniewolenia – brak samoakceptacji



Źródło: opracowanie własne na podstawie S. Wegscheider-Cruse, *Poczucie własnej wartości. Jak pokochać siebie*, Gdańsk 2014, s. 38-40.

³⁴ W. Chudy, op. cit., s. 39.

³⁵ Ibidem, s. 40.

Nawiązując do drugiej ilustracji (schemat 2) chciałabym przedstawić, jak współczesne działania mogą wpływać na brak samoakceptacji ze strony dziecka. Wpływ na zachwianie odpowiedniej realizacji potrzeb, mogą mieć zniewolenia XXI wieku w kontakcie:

- bezpośrednim dziecka na przykład: z urządzeniem;
- pośrednim, poprzez osoby przebywające z dzieckiem i ulegające zniewoleniom na przykład: konsumpcjonizmowi czy nałogom. W sposób pośredni przekazując dziecku informacje „chaotyczne”.

Czynniki, które pośrednio i bezpośrednio mogą przyczyniać się do nieprawidłowego rozwoju samoakceptacji u dziecka, to: dążenie do bycia idealnym, posiadania szanowanych przez społeczeństwo dóbr i reagowanie na etykietyzację produktów. Na zaburzenia akceptacji siebie u dziecka może wpływać: brak odpowiednich wzorców, brak zrozumienia, dezorientacja wynikająca z różnych bodźców docierających do dziecka, definiujących i przekazujących obraz świata w innych ramach niż rzeczywiste, ograniczanie i pozbawianie dziecka własnej inicjatywy oraz wymaganie od dziecka czynności, niedostosowanych do wieku rozwojowego lub przekraczających jego możliwości percepcyjne. Współcześnie coraz więcej dorosłych zwraca uwagę na symbolikę kupowanych produktów, udostępniane w sieci zdjęcia i informacje. Wielu użytkowników na swoich profilach „chwali” się swoim kolorowym światem prezentując powszechnie to, czego dziecko nie jest w stanie zrozumieć.

Powiększająca się liczba zniewoleń powinna skłaniać do refleksji nad wartością życia, ale nie materialną, a duchową tego świata. W mojej opinii przygotowując studentów do pracy z dziećmi należy podkreślać ogromną rolę wychowania i godności obrazując, jaki wpływ mają oni na kształtowanie osobowości wychowanków.

Podsumowanie

W artykule podjęłam się przywołania aspektu historycznego dotyczącego XX-wiecznego Nowego Wychowania oraz współczesnej wizji wychowania. Nawiązując do konferencji „Dziecko w historii – między godnością a zniewoleniem” podjęłam próbę zdefiniowania pojęć godność i zniewolenie oraz, aby klarowniej przedstawić czym są zniewolenia XXI wieku, przeprowadziłam badania ilościowe.

Uważam, że dziecko powinno wzrastać w świecie pełnym wartości, po to, by jako dorosła jednostka potrafiła zdefiniować czym jest godność. Proces ten wspiera odpowiednio poprowadzone przez rodziców, nauczyciela i środowisko – wychowanie, przede wszystkim pełne zrozumienia, podążając za potrzebami dziecka i indywidualnym podejściem. W procesie wychowania osoby biorące w nim udział kreując relację wychowawczą tworzą jeden spójnie działający organizm. W artykule tym ukazałam jak ważną rolę w procesie wychowania i dążenia do ideału wychowania, czyli jednostki gotowej do ukształtowania swojej godności i osobowości mają czynniki zewnętrzne. Wychowanie nie jest łatwym procesem, wymaga wielu wyrzeczeń szczególnie wśród osób wspierających jednostkę w procesie wzrastania. Dotyczy to zarówno rodziców, rodziny jak i nauczycieli. Kiedy jedna z części organizmu nie pracuje, powoduje pewne zmiany zachowań, które ignorowane mogą negatywnie wpływać na budowanie obrazu Ja jednostki.

Gabriela Andrzejczuk

ORCID: 0000-0001-7918-9472

DOI: 10.15290/dhmgz.01.2021.27

Godność i wolność w nauczaniu Jana Pawła II

Dignity and freedom in the teachings of John Paul II

STRESZCZENIE: Jan Paweł II w swym nauczaniu ukazywał czym jest godność oraz wolność. Nieustannie poruszał ten temat podczas pielgrzymek i wygłoszonych homilii, aby pokazać prawdę ludziom, która oparta jest na bolesnych doświadczeniach historii. Mówił o poprawnym zarysie koncepcji osoby ludzkiej, której fundamentem jest rodzina oraz Sakramencie małżeństwa. Chodzi tu o to, aby struktury prawne i porządek demokratyczny miały służyć człowiekowi, a nie szkodzić. Młody człowiek winien nabywać w rodzinie podstawy wychowania oraz wartości. Jan Paweł II pokładał dużą nadzieję w młodym pokoleniu. Człowiekiem odpowiedzialnym jest ten, kto w wolności odpowiada na wymagania, jakie stawia przed nim prawda o ludzkiej godności. Papież wskazywał również na sumienie każdego człowieka, aby to sumienie kształtować ale go nie zniekształcać. Jan Paweł II przybliżał bolesną historię i wydarzenia ludziom oraz nawiązywał do socjalizmu narodowego (faszyzmu) i socjalizmu międzynarodowego (komunizmu), aby nie popadać w „nowoczesne” utopie o kolektywnym szczęściu. Nade wszystko Jan Paweł II zaznaczał, że życie ludzkie od chwili poczęcia powinno być szanowane i chronione w sposób absolutny. Głosił, że: „Przyszłość świata idzie przez rodzinę”. Niejednokrotnie podkreślał, że z tym jest połączona wola, która związana jest z wyborami, przed jakimi każdy człowiek jest postawiony. Jednakże Jan Paweł II propagował personalizizm, który mówił o wspólnocie osób oraz dwóch cywilizacjach: miłości i użycia. Personalizm, który ujmuje człowieka w kategoriach zdolności do daru z siebie samego. Początek wszelkich zmian dokonuje się wewnątrz człowieka, w jego myśleniu

oraz rozumowaniu, a dopiero później może on działać na zewnątrz. Prezentowany artykuł ukazuje główne idee kultury normatywnej w nawiązaniu do kultury moralnej w myśli filozoficzno-teologicznej Jana Pawła II.

SŁOWA KLUCZOWE: godność, wolność, dobro i zło, rozum, wola, sumienie, strajk, aborcja, wolny wybór, koncepcja osoby ludzkiej, personalizm, indywidualizm, liberalizm, życie ludzkie, małżeństwo, rodzina, katecheza, łaska i grzech, śmierć i życie, ideologia

ABSTRACT: John Paul II showed in his teaching what dignity and freedom are. He constantly brought this issue up during his pilgrimages and while preaching, to show people the truth, which is based on the painful experience of history. He talked about the correct outline of the concept of a human being, which is based on family and the sacrament of marriage. What he meant was that legal structures and the democratic order should serve a human, not harm one. A young person should obtain in the family the basis of upbringing and values. John Paul II truly believed in the young generation. A responsible human is one who, being free, responds to the requirements which are placed before them by the truth about human dignity. The Pope pointed at the conscience of each human to be shaped but not distorted. John Paul II talked about the painful history and events and he invoked national socialism (fascism) and international socialism (communism), urging his listeners not to fall into “modern” utopias about collective happiness. Moreover, John Paul II pointed out that human life should be respected and protected from conception in an absolute way, saying: “The future of the world goes before the family.” More than once he emphasizes that the will is linked to it, the will which is connected with the choices a human is confronted with. However, John Paul II preached personalism, which speaks to the unity of human beings and two civilisations: of love and use. Personalism, which sees a human as one who is able to give of himself. The beginning of all the changes originates inside a human in their thoughts and understanding and only later may it work outside. The article presents the main ideas of normative culture in connection with moral culture in the philosophical-theological thought of John Paul II.

KEYWORDS: dignity, freedom, good and evil, reason, will, conscience, strike, abortion, freedom of choice, concept of human being, personalism, individualism, liberalism, human life, marriage, family, catechism, mercy and sin, death and life, ideology

Przedstawienie definicji

Wolność jest to zdolność i możliwość wyboru wartości i opowiedzenia się za nimi¹. Wyraża się w życiu zgodnym z własnym sumieniem, jednakże godność jest wartością osobistą w swoim podstawowym znaczeniu i wpisuje się w powszechne przekonanie o szczególnym statusie istot ludzkich w stosunku do wszystkich innych bytów stworzonych². Posiada wymiar indywidualny i społeczny. Związana jest z prawdą i dobrem, wyrasta z prawdy i ukierunkowuje się ku dobru. Karol Wojtyła podejmował wiele prób zrozumienia osobowego statusu człowieka, z jakim wiążą się godność oraz wolność, zaś zwieńczeniem tych integralnych elementów jest miłość. Opisywał jak człowiek ją przeżywa oraz jak z nią sobie radzi. Podkreślał, iż wolność przejawia się przez doświadczenia sprawczości, a dokładnie – w przeżyciu „chcę”, którego źródłem jest akt wolnej woli. Przeżycie „chcę” ulokowane jest między członami przeżycia „mogę – nie muszę”³.

Nauczanie Karola Wojtyły – Jana Pawła II na podstawie wybranych źródeł

W książce *Osoba i czyn* Karol Wojtyła pisał

Wybór jest zawsze pozostawieniem innych przedmiotów czy też innych wartości możliwych na rzecz jednego przedmiotu, jednej wartości. Jest on też odsunięciem innych chęci potencjalnych na rzecz jednego aktualnego⁴.

Człowiek sam rozważa i decyduje o kierunku własnych aktów, sam wybiera. I to tylko jego czyny są aktami ściśle ludzkimi. Kierunkiem poznania jest rozum i wola. Rozum wartościuje, gdyż jest przeniknięty do głębi pędem ku dobru, zaś cel ujawnia wolę i jej wpływ na poszczególne akty człowieka. Karol Wojtyła mówił, że wolność,

¹ J. Nagórny, K. Jeżyna, *Wielka Encyklopedia Nauczania – Jana Pawła II*, Radom 2014, s. 586.

² Ibidem, s. 229.

³ K. Wojtyła, *Zagadnienie woli w analizie aktu etycznego*, [w:] Idem, *Zagadnienie podmiotu moralności*, Lublin 2001, s. 187-193.

⁴ Idem, *Osoba i czyn*, Lublin 2001, s. 176.

można rozumieć w dwojaki sposób. W pierwszym, jest niezależna w dziedzinie intencjonalnej, poznawczej, drugim, jest zależna od „ja” osoby – każdy wybór jest wyborem dokonywanym przez konkretną osobę⁵. Wolność w znaczeniu podstawowym to tyle, co samozależność. Wolność w znaczeniu rozwiniętym, to niezależność w dziedzinie intencjonalnej. Osoba jest wolna, czyli niezależna od czynników zewnętrznych, ale zależna od własnego „ja”, każdy odpowiada za swoje postępowanie. Nie jest to samowola, lecz samozależnością⁶. Wolność może być twórcza w życiu społecznym. Powinna być zawarta w granicach wspólnego dobra oraz publicznego porządku. Autentyczna wolność powinna budować porządek społeczny. Należy umieć odróżnić wolność autentyczną od jej pozorów. Wolność człowieka jest wolnością „istoty stworzonej, a więc wolnością daną, którą trzeba przyjąć i troszczyć się odpowiedzialnie o jej wzrost”⁷. W przeciwnym razie, gdy człowiek nie podejmie pracy nad mądrym i prawdziwym korzystaniem z tej wartości, wolność umiera, niszcząc człowieka i społeczeństwo. Prawdziwa wolność nie oznacza odrzucenia, ale właśnie przyjęcie i odpowiedzialność za prawo moralne w życiu osobistym i społecznym. Wolność powinna liczyć się także z innymi wartościami. Uwzględniać: równość, sprawiedliwość oraz prawa człowieka⁸. W nauczaniu Papieża człowiek, który staje się wolny poprzez religię, kulturę oraz działanie w przestrzeni sumienia, może budować fundament, jakim jest wolność, który osiąga kres dojrzałości w rozumieniu siebie, poprzez poznanie swojej historii, tradycji, umie i potrafi zrobić użytek ze swej wolności. W swoich homiliach, podczas pielgrzymek do Polski, Papież zwracał uwagę, że „bolesne doświadczenia historii wyostrzyły naszą wrażliwość w zakresie podstawowych praw człowieka i praw narodu: zwłaszcza prawa do wolności, do suwerennego bytu, do poszanowania wolności sumienia i religii, praw ludzkiej pracy”⁹.

⁵ Ibidem, s. 182.

⁶ J. Galarowicz, *Imię własne człowieka. Klucz do myśli i nauczania Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, Kraków 1996, s. 129.

⁷ Jan Paweł II, Encyklika *Centesimus annus* [dalej: CA], Kraków 2003, nr 13, s. 42.

⁸ Jan Paweł II, *Veritatis splendor* [dalej: VS], Kraków 2003, nr 35, s. 44.

⁹ Jan Paweł II, *Homilia w czasie Mszy św. odprawionej pod Szczytem Jasnej Góry – Pielgrzymka do Ojczyzny*, <http://nauczaniejp2.pl/dokumenty/wyswietl/id/828> [dostęp: 15.03.2021].

Jan Paweł II podkreślał, iż nasze życie, tu na ziemi jest wędrówką (pielgrzymką) do wieczności Bożej. Wolność przedstawiał w dwóch aspektach: pozytywnym jako „wolność do” (dobrego działania) oraz negatywnym jako „wolność od” (przymusów, zła, grzechu itd.). Wolność ma wymiar jednostkowy i społeczny. Jest środkiem, a nie celem. Wolność jest darem, ale i nieustannym zadaniem. Zdaniem Jana Pawła II człowiek nie może się lękać wolności, tzn. podejmowania decyzji w wielu podstawowych dziedzinach, w których toczy się ludzkie życie, jak na przykład: polityka, ekonomia, kultura. U podstaw życia jednostki i społeczeństw znajduje się temat wolności człowieka, a dokładniej problem jej użycia¹⁰. Zależność człowieka w stosunku do Absolutu winna być bezwarunkowa, a zarazem pełna ufności. W stosunku do drugiego człowieka, zależność wyraża się w miłości. Natomiast w stosunku do rzeczy, osoba winna zachować rozsądny dystans. Problem wolności jest wielkim wyzwaniem dla całej działalności wychowawczej, w tym wychowania społecznego. Relacje zachodzące między godnością a wolnością, zdaniem Karola Wojtyły, mają ściśle określony porządek.

Godność jest związana z istnieniem człowieka – osoby, jest również tym, co wyraża wartość całego bytu człowieka, czyli cielesno-duchowego. Posiada ją każdy człowiek, niezależnie od przynależności do danego narodu, klasy, religii, wykształcenia i zawodu. Zmienia się jedynie nasza świadomość istnienia tej godności oraz konkretne wyrazy jej respektowania. Człowiek jako byt osobowy, a więc rozumny i wolny, jest źródłem własnego działania przez akty decyzyjne, jest obdarzony sumieniem, zdolnością do rozpoznawania dobra i zła oraz odpowiedzialnością¹¹.

Godność osoby jako wartość nie jest podobna do innych wartości, tj. intelektualnych, witalnych, estetycznych. Wojtyła odnosi się do godności jako wartości samej osoby. Odróżnia od tych wartości, które tkwią w osobie. Są to wartości wrodzone lub nabyte¹². Godność jest fundamentem wolności. Dla Karola Wojtyły o takim ujęciu decyduje natura, Istnienie człowieka jako istoty o naturze rozumnej stanowi większe

¹⁰ K. Wojtyła, *Pamięć i tożsamość*, Kraków 2005, s. 41.

¹¹ J. Mariański, *Godność ludzka jako wartość i sposoby jej uzasadniania w opinii młodzieży*, „Zeszyty Naukowe KUL” 2019, t. 62, nr 4 (248), s. 5.

¹² K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin 2001, s. 110.

dobro, niż istnienie wielu innych bytów, które nie są rozumne¹³. W konsekwencji, żeby to dobrze ująć, Wojtyła pisał:

Istotną racją wyboru oraz samej zdolności wybierania nie może być nic innego, jak swoiste odniesienie do prawdy, które wnika w intencjonalność chcenia i tworzy jakby jego zasadę wewnętrzną¹⁴.

Godność osoby wyznacza wolność, co jest godne, a nie odwrotnie, to nie akt wolności decyduje o godności osoby¹⁵. Z godności osoby ludzkiej wynikają wartości podstawowe i prawa człowieka takie jak: równość, solidarność, demokracja, tolerancja, sprawiedliwość społeczna, życie ludzkie, wolny rozwój osobowościowy, pokój, dialog, praca, środowisko naturalne. Człowiek nie może być traktowany jako przedmiot, zabawka, która zaspokaja czyjeś potrzeby, przyjemności, korzyści lub wygody.

Każdy człowiek ma prawo do równego traktowania oraz wyrażania swobodnie swojego zdania. We współczesnym świecie wzrasta świadomość godności, jaka przysługuje każdemu z nas. W karcie Praw Podstawowych Unii Europejskiej z 2012 roku podkreśla się, że godność człowieka jest nienaruszalna, musi być szanowana i chroniona. Każdy człowiek ma prawo do życia, nikt nie może być skazany na karę śmierci ani poddany jej wykonaniu. Każdy człowiek ma prawo do poszanowania jego integralności fizycznej i psychicznej (art. 1, 2, 3). Godność ludzka przysługuje każdemu niezależnie od płci, wyznania, koloru skóry¹⁶. Jest wartością niezbywalną i wynika już z faktu naszego zaistnienia. Godność ludzka jest wartością, ponieważ niesie ze sobą takie postrzeganie oraz nadaje takie cechy, które są pozytywne, pozytywnie wpływają na człowieka i prawidłowo go kształtują¹⁷. Człowiek odpowiedzialny to człowiek, który w wolności odpowiada na wymagania, jakie

¹³ Por. T. Biesaga, *Godność a wolność w antropologii Karola Wojtyły*, [w:] G. Hołub, P. Duchliński (red.), *Ku rozumieniu godności człowieka*, Kraków 2008, s. 72.

¹⁴ K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, [w:] T. Styczeń, W. Chudy, J. W. Gałkowski, A. Rodziński, A. Szostek (red.), *„Osoba i czyn” oraz inne studia antropologiczne*, Lublin 2000, s. 181.

¹⁵ K. Wojtyła, *Znak, któremu sprzeciwiać się będą*, Kraków 2005, s. 133.

¹⁶ J. Mariański, op. cit., s. 16.

¹⁷ F. Adamski (red.), *Poza kryzysem tożsamości, w kierunku pedagogiki personalistycznej*, Kraków 1993, s. 12.

stawia przed nim prawda o ludzkiej godności¹⁸. Wolność jest wartością fundamentalną. Być wolnym człowiekiem i działać w wolności jest pierwotnym prawem człowieka. Jedynie, gdy ma swobodę decyzji, czyli ponosi całkowitą odpowiedzialność za swój czyn. Wolność człowieka jest ciągle ograniczana przez warunki społeczne, polityczne, finansowe, prawne lub kulturowe. Odbieranie człowiekowi wolności lub bezprawne jej ograniczanie jest wielką niesprawiedliwością, rani jego godność oraz ogranicza jego rozwój osobowy.

Znaczenie pojęć obecnie, podobieństwa i różnice, aktualność nauczania Papieża

Lekceważenie natury człowieka, stworzonego dla wolności, jest nie tylko niedozwolone z punktu widzenia etycznego, ale i praktycznie niemożliwe¹⁹. Organizacja społeczeństwa eliminująca sferę wolności, która przysługuje obywatelom, osłabia ich życie społeczne. Jan Paweł II wskazywał, aby zło pokonywać dobrem. Ci, którzy mówią wyłącznie o spontaniczności, o łatwości, zwodzą człowieka. Należy być świadomym. Kształtować swoje sumienie. Nie zniekształcać. Okazuje się, że wrodzone możliwości oraz aspiracje, by być wolnym, to zbyt mało, aby rzeczywiście żyć w wolności. Sposoby postrzegania siebie oraz świata są bardzo różne. W życiu osobistym wolność zostaje wypaczona lub ograniczona przez uleganie iluzjom łatwego życia, które nie zobowiązuje człowieka do kierowania się jakimiś obiektywnymi prawdami, normami moralnymi czy też zobowiązaniami. Młodzi ludzie wyzwolili się z XX-wiecznych społecznych utopii o kolektywnym szczęściu, prezentowanych przez socjalizm narodowy (fasyzm), czy socjalizm międzynarodowy (komunizm). Popadają jednak w „nowoczesne” utopie o istnieniu łatwego szczęścia, tym razem w wymiarze prywatnym, indywidualnym. Trwając w tego typu utopiach, tym łatwiej i w sposób coraz mniej świadomy podporządkowują się dyktaturze ekonomii i polityki w życiu społecznym. Biorąc pod uwagę życie prywatne człowieka, można stwierdzić, że współczesny człowiek ucieka od wyrowadzania logicznych wniosków z obiektywnych faktów. Stając się

¹⁸ K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin 2001, s. 116-120.

¹⁹ Jan Paweł II, Encyklika *Centesimus annus* [dalej: CA], Kraków 2003, nr 25.

ofiara logiki subiektywności i bezkrytycznej tolerancji, zatracając w ten sposób świadomość konsekwencji swoich czynów i zadowala się „wolnością” polegającą na szukaniu choćby chwili przyjemności za każdą cenę, posuwając się do bardziej drastycznych działań²⁰. Pokazywały to ostatnie wydarzenia, jakie działy się w Polsce: profanacje świętych obrazów lub ikon, marsze równości, liczne zniewagi, strajki. Jan Paweł II uczył: „Odważnie opierajcie się handlarzom złudzeń, którzy wykorzystują wasz głód szczęścia i drogo każą sobie płacić za chwilę sztucznego raju, uzyskaną przez odrobinę dymu, dawkę alkoholu czy narkotyków²¹. Strajki uważał za uprawnione pod odpowiednimi warunkami i we właściwych granicach. Strajk nie może naruszać dobra społeczeństwa. Strajk powinien być zawsze pokojową metodą przedstawiania postulatów i walki o swoje prawa. Człowiek powinien dawać przykład godny naśladowania dla innych.

Godność i wolność vs aborcja/wolny wybór

Z pewnością antykoncepcja i przerywanie ciąży, z moralnego punktu widzenia to dwa zasadniczo różne rodzaje zła: jedno jest sprzeczne z pełną prawdą aktu płciowego jako właściwego wyrazu miłości małżeńskiej, drugie niszczy życie ludzkiej istoty.

Życie każdego dziecka rozpoczyna się z chwilą jego poczęcia. Człowieka jest istotą rozumną, a więc powinien wiedzieć, że współżycie w następstwie niesie za sobą konsekwencje i każdy powinien się z tym liczyć. Życie ludzkie od chwili poczęcia powinno być szanowane i chronione w sposób absolutny. Papież zwracał uwagę, że szeroka akceptacja aborcji w społeczeństwie współczesnym – tak w prawie, jak i w obyczajowości – jest znakiem niezwykle groźnego kryzysu zdolności odróżniania dobra od zła, nawet w odniesieniu do najbardziej fundamentalnych wartości²². Władzą zakorzenioną w osobie; rzeczywistością, dzięki której osoba ma świadomość „samoposiadania” i „samostanowienia” siebie (o sobie) oraz decydowania jest wolna

²⁰ M. Dziewiecki, *Pedagogika integralna*, Warszawa 2010, s. 124-129.

²¹ M. Maliński, *Jan Paweł II, niezwykły pontyfikat*, Ożarów Mazowiecki 2005, s. 116.

²² J. Nagórny, K. Jeżyna, op. cit., s. 48.

wola. Jest tym, co osobie „pozwala chcieć” i wybierać. Stanowi wyraz podmiotowości osoby; potwierdza jej wolność oraz godność. Działa podczas wykonywania czynu ludzkiego; obok poznania intelektualnego jest drugim jego integralnym elementem²³. Przyjmując za prawdę, że osoba najlepiej wyraża się przez czyn ludzki, Jan Paweł II zauważył, że duże znaczenie ma tu decyzja wolnej woli. Samo poznanie przedmiotu czynu nie ma jeszcze charakteru moralnego. To decyzja wolnej woli ostatecznie mu go nadaje. Papież nauczał, że moralność ludzkiego czynu zależy przede wszystkim i zasadniczo od przedmiotu, dodaje, że dotyczy to przedmiotu rozumnie wybranego przez świadomą wolną wolę²⁴. Jan Paweł II podkreślał, że chodzi tu o „świadomą wolę”, czyli znającą prawdę i doświadczenia prawdy. Wolność woli wyraża się w jej podporządkowaniu prawdzie. Posłuszeństwo prawdzie jest gwarancją wolności wolnej woli. Bez oparcia się na prawdzie wola nie jest do końca wolna²⁵. Nasze współczesne wybory przyczyniają się do tego, że istnieje na tym świecie niesprawiedliwość, ucisk oraz cierpienie. Wiele błędnych decyzji zagęszcza się czasem do struktur zła i grzechu. Pojedynczy człowiek działa wtedy w systemie, który jest w całości zły i niesprawiedliwy, i może łatwo z niego się wycofać.

Jan Paweł II przypominał, że antykoncepcja sprzeciwia się cnotom czystości małżeńskiej, zaś aborcja jest sprzeczna z cnotą sprawiedliwości i bezpośrednio łamie Boże przykazanie „Nie zabijaj”. Wolność wyboru nie stanowi wolności człowieka, bo wolność wyboru może być wykorzystana w sposób byle jaki. Może łączyć się z samowolą, rozumianą jako wybieranie czegokolwiek. Człowiek nie może stawać się niewolnikiem swoich różnych skłonności i namiętności. Rozwiązaniem wszelkich konfliktów jest przede wszystkim dialog i otwartość na drugiego człowieka.

W obecnym świecie, w którym żyjemy, po opublikowaniu wyroku Trybunału Konstytucyjnego z dnia 27 stycznia 2021 r. w sprawie tzw. aborcji eugenicznej, pojawiły się uliczne protesty. Wiele zachowań, jakie można było dostrzec na tych protestach wręcz szokowało. Wymienić należy zwłaszcza: werbalną wulgarność protestujących oraz idącą z nią w parze agresję niektórych uczestników; duży udział

²³ Jan Paweł II, *Veritatis splendor* [dalej: VS], Kraków 2003, nr 71.

²⁴ Ibidem, nr 78.

²⁵ Ibidem, nr 75.

młodzieży, a nawet dzieci; zaangażowanie w nakręcanie emocji liberalnych mediów, działania w mediach społecznościowych. Manipulowanie dziećmi mogło rodzić analogię do żywych tarcz chroniących skrytych za nimi napastników. Odmowa współdziałania w niesprawiedliwości to nie tylko obowiązek moralny, ale także podstawowe ludzkie prawo. Gdyby tak nie było, człowiek byłby zmuszony popełniać czyny z natury swojej uwłaczające jego godności i w ten sposób jego wolność, której autentyczny sens i cel polega na dążeniu do prawdy i dobra, zostałyby radykalnie naruszone. Chodzi tu zatem o prawo podstawowe, kwestię sumienia, które właśnie z tego względu powinno być przewidziane w ustawodawstwie państwowym i przez nie chronione.

Negatywne nakazy moralne, to znaczy te, które uznają wybór określonego czynu za moralnie niedopuszczalny, mają dla ludzkiej wolności wartość absolutną: obowiązują zawsze i we wszystkich okolicznościach, bez żadnych wyjątków. Spełniają niezwykle ważną funkcję pozytywną: zawarte w nich bezwarunkowe „nie” określa nieprzekraczalną granicę, poniżej której człowiek wolny nie może schodzić, a zarazem wskazuje pewne minimum, od którego musi rozpocząć wypowiedzanie niezliczonych „tak”, zdolnych ogarniać stopniowo cały horyzont dobra. Są początkiem i koniecznym pierwszym etapem drogi do wolności.

Nauczanie Papieża: życie społeczne a wolność człowieka

Jan Paweł II mówił, że obok porządku prawnego musi być poprawnie zarysowana koncepcja osoby ludzkiej. Chodzi tutaj o to, aby struktury prawne i porządek demokratyczny miały służyć człowiekowi, a nie szkodzić. Jeśli nie mamy poprawnej koncepcji osoby ludzkiej, to porządek prawny jest tak jakby w zawieszaniu. Wówczas jest przyjmowany w kategoriach pozytywizmu prawnego. Wystarczy, że odpowiednia władza prawodawcza ustanowi cokolwiek, a to cokolwiek już staje się prawem. Papież w społecznym nauczaniu podkreślał, że fundamentem porządku prawnego prawa stanowionego jest prawo naturalne, bo prawo naturalne wyraża prawdę o człowieku. W sposób normatywny ujmuje to, kim jest człowiek i kim ma być. Mówi, że osoba ludzka ma być celem, a nie środkiem do celu.

Jan Paweł II propagował personalizm, który podkreśla wspólnotę osób. Papież mówił o dwóch cywilizacjach – cywilizacji miłości i cywi-

lizacji użycia, o różnicy między indywidualizmem a personalizmem. Personalizm ujmuje człowieka w kategoriach zdolności do daru z siebie samego. Z drugiej strony, jest to zdolność do przyjęcia daru człowieka, czyli zdolność do miłości. Natomiast w indywidualizmie nie ma miejsca na miłość. Istnieje miejsce tylko na umowę społeczną. W demokracji liberalnej trudno pogodzić się z istnieniem wartości chrześcijańskich, a nawet są one eliminowane, gdyż rzekomo naruszają wolność²⁶. Prawa człowieka to fundamentalna zasada porozumienia ponad granicami w tym, co dotyczy wolności, godności i równouprawnienia. Dlatego są one uniwersalne i niezależne od czasu i przestrzeni. Są nienaruszalne podobnie jak nienaruszalna jest godność człowieka, od której one pochodzą. Wreszcie są niezbywalne, to znaczy: nikt nie ma prawa odbierać drugiemu tych praw (czy też komuś je przyznać albo ich odmówić). Prawa człowieka muszą być przyjęte w pełni i chronione przed ideologicznymi fałszerstwami²⁷.

Jan Paweł II mówił: „Przyszłość świata idzie przez rodzinę”, a znając filozofię marksizmu, krytykował marksistowskie ujęcie rodziny. W obecnym świecie widać skalę poruszanego przez Papieża problemu, bowiem rodziny są niszczone, co z ogromną siłą uderza w przyszłość świata. W ideologii marksistowskiej przypisywano jednym postaci brata, innym wroga. Pierwszym, przypisywano działania wyzwolenie, drugim, działania bandyckie. Podobna dychotomia wartościowania dokonuje się w tej ideologii, z którą mamy dzisiaj do czynienia. Papież nauczał, że człowiek roszcząc sobie prawo do samowolnego określania cech genetycznych innej osoby, stanowi poważną obrazę jej godności oraz zasadniczej równości ludzi²⁸.

²⁶ J. Nagórny, R. Nęcek, P. Gąsior, *Polska moralność społeczna*, Lublin 2007, s. 33-34.

²⁷ J. Lekan, *Docat – co robić? Nauka społeczna kościoła*, Lublin 2016, s. 70-71.

²⁸ Kongregacja Nauki, *Dignitis Personae – instrukcja dotycząca niektórych problemów bioetycznych*, [w:] J. Brusilo (red.), *W trosce o życie – wybrane dokumenty stolicy apostoelskiej*, t. 2, Tarnów 2012, s. 493.

Zmiany społeczne: przemiana światopoglądowa

Początek wszelkich zmian dokonuje się wewnątrz człowieka w myśleniu i rozumowaniu i dopiero wtedy może on działać na zewnątrz. Człowiek musi być uznawany i respektowany bez względu na stan zdrowia, na chorobę czy niepełnosprawność. Jednakże w naszych czasach określenie „jakość życia” zyskuje stopniowo sens odbiegający często od tej podstawowej wykładni, opartej na właściwej antropologii filozoficznej i teologicznej. Pod naciskiem społeczeństwa dobrobytu coraz większą popularność zyskuje bowiem pojęcie życia, które jest ograniczające i zarazem selektywne: jego istotą miałyby być zdolność zażywania i odczuwania przyjemności lub też samoświadomość i możliwość uczestniczenia w życiu społecznym. W konsekwencji zostaje zakwestionowana jakakolwiek jakość życia istot ludzkich, które jeszcze nie są albo już nie są zdolne rozumieć i kierować się wolą, jak również tych, które nie mogą już czerpać przyjemności jako doznanie i relacja²⁹. W swym nauczaniu Papież podkreślał wartość życia ludzkiego. Jan Paweł II zwracał uwagę na opisy stworzenia człowieka w *Piśmie Świętym* (Rdz 1, 26-28 i 2, 5-25). Jest w nich zawarta niemożliwość redukcji człowieka do świata – jest on tym, który nosi w sobie „obraz Boży” oraz zadanie postawione przed człowiekiem jako mężczyzną/kobietą. Tym zadaniem jest przekraczanie samotności i uświadomienie sobie potrzeby wzajemnego dopełnienia męskości/kobiecości. Każdy człowiek szczerze otwarty na prawdę i dobro może dzięki światłu rozumu dojść do przekonania, że każda ludzka istota ma prawo oczekiwać absolutnego poszanowania swojego podstawowego dobra – życia. Uznanie tego prawa stanowi fundament współżycia między ludźmi oraz istnienia wspólnoty politycznej. Jan Paweł II nauczał, że:

Wszystko co godzi w samo życie, jak wszelkiego rodzaju zabójstwa, ludobójstwa, spędzanie płodu, eutanazja i dobrowolne samobójstwo; wszystko, cokolwiek narusza całość osoby ludzkiej, jak okaleczenia, tortury zadawane ciału i duszy, próby wywierania przymusu psychicznego; wszystko co ubliża godności ludzkiej, jak nieludzkie warunki życia,

²⁹ Jan Paweł II – *W obronie życia i każdej osoby ludzkiej – przesłanie do członków Papieskiej Akademii Pro Vita*, [w:] J. Brusilo (red.), *W trosce o życie – wybrane dokumenty stolicy apostołskiej*, t. 2, Tarnów 2012, s. 209.

arbitralne aresztowania, deportacje, niewolnictwo, prostytutka, handel kobietami i młodzieżą; a także nieludzkie warunki pracy, w których traktuje się pracowników jak zwykle narzędzia zysku, a nie jak wolne, odpowiedzialne osoby; wszystkie te i tym podobne sprawy i praktyki są czymś haniebnym; zakazając cywilizację ludzką bardziej hańbą tych, którzy się ich dopuszczają, niż tych, którzy doznają krzywdy, i są najbardziej sprzeczne z czcią należną Stwórcy³⁰.

W książce *Przekroczyć próg nadziei* zaznaczył: „Każdy człowiek ma prawo do życia, to znaczy: prawo do narodzenia a potem prawo do istnienia, do naturalnej śmierci”³¹.

Małżeństwo i rodzina a godność i wolność

Małżeństwo oraz rodzina jest bardzo ważna i istotna. To w rodzinie wartości takie jak godność i wolność mają szansę integralnego rozwoju. Należy podkreślić, że chodzi tu o model personalistyczny, a więc oparty na wolnej decyzji osób, które chcą przekazywać życie i tworzyć wspólnotę rozwijając i pogłębiając naturalne uwarunkowanie męskości oraz kobiecości, nie zaś o jakiegokolwiek związku, które – choć nazywają się lub chciałyby być nazywane rodziną – nie wypełniają warunków bycia małżeństwem, a w następstwie rodziną. Człowiek jako osoba nie może być nigdy sprowadzany do roli rzeczy, czy jakiegokolwiek przedmiotu. Dlatego rodzina jest jedną z podstawowych i najważniejszych sił napędowych kultury i najważniejszą „instytucją”, dzięki której mamy możliwość realizacji, aby zdobyć umiejętności doskonalenia się. W rodzinie występuje integracja natury oraz kultury. W niej dokonuje się odkrycie czym jest wspólnota osób, że jest otwarta na przyjęcie innych osób, co więcej, w pewien sposób umożliwia i ułatwia to rozszerzenie się wspólnoty. Rodzice są niejako współpracownikami Stwórcy, a główną ich misją jest przekazywanie dzieciom życia i ich wychowanie. Małżeństwo nie jest wynikiem przypadku lub owocem ewolucji ślepych sił przyrody.

³⁰ Jan Paweł II, Encyklika *Evangelium vitae*, Kraków 2003, nr 1-3.

³¹ A. Dobak, *Przekroczyć próg nadziei*, Lublin 2006, s. 159.

Trzeba zwrócić uwagę na pewne szczególne właściwości, jakie przybiera katecheza w kwestii wychowania do wartości, dla poszczególnych etapów życia. Okresem godnym uwagi jest właśnie ten, gdy małe dziecko otrzymuje od rodziców i środowiska rodzinnego pierwsze podstawy wychowania. Wkrótce potem, w szkole, rodzice współpracując z wychowawcami, nauczycielami, w sposób uporządkowany i regularny, bezpośrednio przygotowują do dalszego życia w społeczeństwie.

Następnie przychodzi czas dojrzewania. Jest to okres, w którym każdy odkrywa samego siebie i własny świat wewnętrzny, w którym snuje wielkie plany. Budzi się wtedy uczucie miłości i naturalny popęd seksualny, rozpala się pragnienie nawiązywania kontaktów społecznych i szczególnie głęboka radość, związana z obiecującym odkrywaniem życia. Czas głęboko nurtujących pytań, niepokojących poszukiwań prowadzących do frustracji. Wiek pewnego rodzaju nieufności wobec innych, niebezpiecznego zamknięcia się w sobie, pierwszych nieraz klęsk i goryczy. Z wiekiem młodzieńczym przychodzi czas pierwszych wielkich decyzji. Wspierany duchowo, być może przez członków rodziny i przez przyjaciół, a mimo to pozostawiony sobie samemu i swojemu sumieniu, młody człowiek musi coraz częściej i rozważniej – z obowiązku sumienia – kierować swoim losem. Wolna wola, dobro i zło, łaska i grzech, życie i śmierć będą coraz silniej walczyć między sobą w nim samym, jako kategorie materialne – co jest oczywiste – lecz także i przede wszystkim jako fundamentalne wybory, które z całą jasnością, świadomy własnej odpowiedzialności, musi przyjąć lub odrzucić. Katecheza przygotowuje, także do ważnych obowiązków wieku dojrzałego. Staje się w ten sposób, od wczesnych lat dzieciństwa po próg dojrzałości, pewnego rodzaju stałą szkołą i towarzyszy głównym etapom życia³².

Jan Paweł II nauczał, że dziecko jest najpiękniejszym darem dla rodziny, dla narodu. Papież przede wszystkim opiera godność, wolność oraz wolną wolę na fundamencie rodziny. Jeśli pokój będzie w domach, w naszych rodzinach, w których żyjemy, wówczas będzie emanował i będzie wpływał na innych. Jeśli zaś nie obronimy pokoju, w naszych izbach, jakimi są ludzkie serca i w naszych rodzinach – to nie będzie

³² Jan Paweł II, Adhortacja Apostolska *Catechesi tradendae*, [w:] *Adhortacje Ojca Świętego Jana Pawła II*, t. 1, Kraków 1997, s. 35-43.

pokoju w skali społeczeństwa (znajomi, rówieśnicy). Dzięki rozsądkowi człowiek potrafi odróżnić niesprawiedliwe warunki od sprawiedliwych, które są niezbędne do sprawiedliwego porządku społecznego. Jan Paweł II pisał:

Kościół docenia demokrację jako system, który zapewnia udział obywateli w decyzjach politycznych i rządzonym gwarantuje możliwość wyboru oraz kontrolowania własnych rządów, a także – kiedy należy to uczynić zastępowania ich w sposób pokojowy innymi. Nie może zaś demokracja sprzyjać powstawianiu wąskich grup kierowniczych, które dla własnych partykularnych korzyści albo celów ideologicznych przywłaszczają sobie władzę w państwie prawnym i w oparciu o poprawną koncepcję osoby ludzkiej³³.

Trudności w praktycznym zastosowaniu

Nie od razu widać też konsekwencje złych czynów, choć one nieuchronnie nadejdą. Świadomość nieuniknionych rezultatów niekoniecznie stanowi o ich decyzjach. Każde uczynione dobro przynosi owoc, każde uczynione zło, także rodzi konsekwencje. Natomiast życie jest tak krótkie, że póki żyjemy, ciągle szukamy nowych doświadczeń i tego, co ma nam dostarczać kolejnych ekscytacji i przyjemności. Taka jest ludzka natura. Te wszystkie dążenia mówią nam o jednym: człowiek tak naprawdę chce uniknąć nieszczęścia, głodu, pustki, samotności, a w ostateczności śmierci. Zauważmy, że jeżeli główną motywacją, jaką chcemy się kierować w życiu, jest unikanie czegoś, kogoś, ucieczka od nieszczęść, to tak naprawdę żyjemy w oczekiwaniu na śmierć. Człowiek potrzebuje pomocy wyrażonej w edukacji i w wychowaniu, ponieważ wielokrotnie dokonuje złych wyborów. Czyny człowieka, powinny być dokonywane w sposób przemyślany. Wtedy może on dokonywać słusznych decyzji, które są dopełnieniem godności oraz wolności, o których mówił Papież Jan Paweł II.

³³ Jan Paweł II, CA, nr 46.

Urszula Aleksandrowicz
ORCID: 0000-0001-5838-9512
DOI: 10.15290/dhmgz.01.2021.28

Zmiany w systemie nauczania języków obcych w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej w kontekście godności dziecka

Changes in teaching foreign languages in preschool and early school education in the context of child dignity

STRESZCZENIE: Celem artykułu jest zaprezentowanie zmian, które zaszły w nauczaniu języków obcych w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej w ostatnich latach. W pierwszej części zostały opisane próby odnalezienia uniwersalnej metody nauczania oraz najbardziej popularne podejścia, które rozwinęły się w drodze poszukiwań. Następnie, przedstawiono problemy dotyczące omówionych metod. Przeszarżałe tradycje nauczania okazały się nieefektywne, a dawne środowisko stwarzane podczas nauki nie wpływało pozytywnie na zdrowy rozwój i wychowywanie dzieci. W artykule poruszono działania ruchu na rzecz praw dziecka ze względu na jego wpływ na współczesne podejście nauczycieli do uczniów i sposoby, w jakie dostosowuje się metody nauczania do ich potrzeb. W dalszej kolejności zaprezentowano współczesne podejścia. Aktualna metodologia nauczania języków obcych celuje w zapewnieniu uczniom wiedzy, przydatnych umiejętności, wszechstronnego rozwoju i szacunku dla ich godności.

SŁOWA KLUCZOWE: nauczanie, języki obce, przedszkole, edukacja wczesnoszkolna

ABSTRACT: The aim of the article is to present the changes that have occurred in teaching foreign languages in preschool and early school education in the last years. In the first part, attempts to find a universal teaching method were discussed and the most common approaches that developed at the time of this search were discussed. Further, the problems with the discussed methods were named. The outdated traditions of teaching have proved to be ineffective and the classroom environment did not use to be beneficial for the children's healthy growth and upbringing. In the article, the children's right movement's input was mentioned as it has influenced the way teachers nowadays approach their students and adjust their methods to their needs. Last, modern methods and approaches were presented. The current methodology of teaching foreign languages aims to provide learners with knowledge, useful skills, all-round development, and respect for their dignity.

KEYWORDS: teaching, foreign languages, preschool, early school

Even though teaching foreign languages has a long history, it has only recently become popular in preschool and early school education. Previously, language learning was not considered suitable for such young learners and its beginning was reserved for secondary school. Preschool and early school children can be groups of slightly different ages depending on the country, but it can be generally said that preschool children are the ones at the age of three to six years old, while early school children belong to the age group of seven to nine. The age gap between a three-year-old child and a nine-year-old child is big so it is safe to assume that the needs and abilities of the learners change quite drastically at this stage as they grow. However, it is not uncommon for teachers to use similar methods with both preschool and early school learners. Certainly, a lesson in a preschool group will not and should not be identical to the one in a classroom at a primary school. Teachers make adjustments based on the age and individual needs of their groups, but their general approach, attitude, and role can remain the same.

As Brewster et al.¹ state, there are many European countries with a long tradition of teaching foreign languages to children. The first

¹ J. Brewster, G. Ellis, D. Girard, *The Primary English Teacher's Guide*, Harmondsworth 1992, s. 16.

attempts to teach foreign languages to primary students were made after the First World War by the Foreign Language in Elementary Schools movement. After that, many teachers of different nationalities put their efforts to teaching languages to young learners. All the attempts were evaluated in order to draw conclusions from the experiences of the teachers and students. As it turned out, primary students' abilities may allow for laying the ground for effective teaching of foreign languages at further steps of their education.² As Brumfit³ points out, young learners need to be exposed to the language as early as possible. Additionally, it gives learners the opportunity to get more time for their language education than if they started, for example, in secondary school.

Language teachers and experts in the field of methodology have searched for the perfect teaching method probably for as long as teaching languages has been taking place. Nunan⁴ explains that there was a long period of time when language teachers were certain that there was a method that would fit all the learners in all contexts once it was found. It has been proved, however, that such a universal method does not exist and is therefore impossible to use on all students in the same way.

Nunan⁵ describes and criticizes old teaching methods, including audio-lingualism, which belongs to the psychological approach. It is important to note that the psychological tradition derives from general theories of learning which were not developed for teaching foreign languages.

Audio-lingualism was a method developed in the 1940s and 1950s. It was, in fact, a reaction against previous methods and was supposed to be based on science. The method implied that the language is speech rather than writing. According to it, the language is a "set of habits" and students should be taught the use of the language, not the theory about the language. Audio-lingualism also meant that the language is

² Ibidem, s. 19.

³ C. Brumfit, *Introduction: Teaching English to Children*, [w:] C. Brumfit, J. Moon, R. Tongue (red.), *Teaching English to Children. From Practice to Principle*, Harlow 1997, s. 6-8.

⁴ D. Nunan, *Language Teaching Methodology. A Textbook for Teachers*, Hertfordshire 1991, s. 228.

⁵ Ibidem, s. 229-232.

what is naturally used by its native speakers and not what is claimed to be correct according to experts. Lastly, in the audio-lingualism method, it was stated that all languages are different. In the method, the stages of presentation and practice were crucial. In its pure form, audio-lingualism implied that the teacher would give a model for a piece of speech and the learners were supposed either to repeat it or to produce a slightly modified utterance. The problem was, however, that learners taught through audio-lingualism tended to have difficulties transferring the language to natural speech. Though audio-lingualism was criticized and rejected, the method had a big influence on modern teaching. The method of Presentation, Practice, Production (PPP) derived from audio-lingualism and is nowadays widely used with different age groups.

The oral approach, also called Situational Language Teaching, is another method of teaching foreign languages that is considered outdated. As Rhalmi⁶ explains, the approach focused on vocabulary and reading as the most significant features of effective teaching. The method also implied that learners should analyse and be able to classify grammar rules in order to fully understand and produce the language. Even though the oral approach got replaced by more effective methods, it still finds its followers, who are encouraged mainly by its emphasis on oral practice. It also turns out to be useful in teaching and practising grammar rules. However, it is not uncommon for learners taught with this method to not be able to produce spontaneous and natural speech.

Another teacher-centred method that is worth mentioning is Grammar Translation. Its assumptions included explaining the theory of particular grammar rules, usually in the native language of the learners, and then allowing the students to apply them to standardised questions and exercises. The method is still commonly used, for instance during lessons of modern languages in Poland, though it will not be discussed in more detail in this paper, as it does not apply to such young learners as preschool or early school children, who only start learning to read and write.

⁶ M. Rhalmi, *Situational Language Teaching (Oral Approach)*, <https://www.myenglishpages.com/blog/situational-language-teaching-oral-approach> [dostęp: 14.05.2021].

The above-mentioned methods are only examples of outdated approaches to teaching foreign languages, not only to young learners. The problem with the old methods is that the students were treated for many years as passive objects of the lesson, while the teacher was the main active participant. All the students, including the youngest ones, were supposed to sit quietly, listen, and occasionally repeat the teacher's words. Therefore, the learners had neither a good background nor effective practice to naturally use a foreign language. As a result, the schools produced young adults who had spent years of their lives in the language classrooms only to enter the world without any communication skills in the foreign language.

People's lives have changed in the last years and, therefore, children's behaviour changed, too. According to Nelsen⁷ children have changed because adults have changed. When a child looks at his or her role models, he or she does not see a mother who is submissive and obedient to a dominant father. Children neither observe, nor copy this model. Moreover, children see their fathers being able to stand up to their bosses, women learning to say 'no' to their husbands. Children, being human themselves, also want to be autonomous and equal to other members of society. The world has changed due to the actions taken by the children's rights movement. Since the children have changed, the people working with them also required a change in approach and methodology.

Another significant change in the world of education was that teaching foreign languages to very young learners has been proved effective. According to Brumfit⁸, exposure to foreign languages and cultures at a very young age proves to be helpful in raising tolerant and sympathetic people. Moreover, many different theories and suggestions have appeared in the last years about children's probable natural abilities to acquire a new language. It is widely believed that the younger the learner, the more adaptable his or her brain is and, therefore, learning a new language is supposed to be easier and less conscious than after puberty. Moreover, as Rodríguez López and Varela Méndez⁹ state, young children love speaking and

⁷ J. Nelsen, *Pozytywna Dyscyplina*, Warszawa 2020, s. 36.

⁸ C. Brumfit, *op. cit.*, s. 6.

⁹ B. Rodríguez López, R. Valera Méndez, *Models of Teaching Foreign Languages to Young Children*, "Didáctica. Lengua y Literatura" 2004, t. 16, s. 165.

therefore this is the perfect age for them to get enthusiastic about a foreign language.

Teachers and methodologists have understood that the role of the teacher is far more extensive than only to present the theory of the taught language. Many modern methods and techniques require the teachers to have particular qualities, such as compassion, understanding, or patience. Learners are no longer supposed to be forced to learn, but encouraged and motivated by the attitude of the teacher and the fun that comes from participating in the lesson. A modern classroom environment, not only in the context of teaching foreign languages, should be friendly and allow the learners to feel safe. It is the teacher's responsibility to support the development of such social skills as assertiveness. As Fontana¹⁰ points out, basic skills associated with assertiveness, including the ability to say 'no', make requests, and express positive as well as negative feelings, too commonly used to be the skills that were suppressed and discouraged in children. Even though it is still a practice in some school and preschool environments, it has significantly changed over the years. Nowadays, most teachers are aware of the importance of assertiveness as a skill that provides dignity, not only to adults. Teachers are trained and required to understand that a child is as much of a human as an adult and, therefore, has a right to be independent enough to be allowed to be assertive when the situation requires it. Additionally, children who have learnt to be assertive have been proven to be more confident and have higher self-esteem. As a result, their learning process turned out to be more effective. Fontana¹¹ describes another important aspect of children's dignity and comfort that can be provided in the classroom, which is the application of punishment. It tends to be impossible to teach a group of very young learners without the right amount of discipline. It is, however, crucial that the consequences of the children's bad behaviour are appropriate to their age, needs, and personal emotional sensitivity. When a child feels that he or she has been treated unfairly by the teacher, or that the punishment was supposed to be humiliating for him or her, the relationship between the learner and the teacher might be quickly damaged forever. Young

¹⁰ D. Fontana, *Psychology for Teachers*, Leicester 1998, s. 289.

¹¹ *Ibidem*, s. 334.

learners not only trust their teachers, but they also tend to treat them as role models and quite often love them almost as much as their parents. When the teacher wants to keep discipline in the classroom by giving unfair or unearned punishments, all the respect and trust disappear. The child is at this point taught that it is acceptable for the stronger to misuse the tool of punishment against the weak, for instance, in order to show their power. In the context of teaching, it results in worse performance in the learning process, while in the context of raising a young person, it results in a painful and undesirable life lesson.

Modern methods of teaching foreign languages to children were developed in order to meet the needs of modern children. The learners' emotions, engagement and comfort are taken into account. A child needs to feel safe and encouraged to learn for the learning process to be effective. There is a range of methods that belong to the humanistic approach which focuses on the learners' individual needs. The common point of all the methods in the tradition is that the learning environment, as well as encouragement and motivation, are the key to successful learning. The humanistic approach implies that not only should the learners have the right attitude towards the learnt language and culture, but also that their emotional response to the teacher and the group plays a crucial role.¹²

The natural approach successfully rejected the majority of previous methods, including audio-lingualism and the oral approach. This modern method was developed by Tracy Teller and Stephen Krashen in the 1970s and 1980s. As the name suggests, the natural approach is focused on the way people naturally learn their mother tongues. It borrows techniques from methods such as Total Physical Response (TPR) or the Direct Method which explain language and elicit speech through body language and context. As Vos¹³ points out, for children, the process of learning a new language is easy and quick. It is natural for them to explore the world around them through playing and using their senses. By the age of six months, babies are able to produce all the sounds that can be made by the human vocal apparatus and only then

¹² D. Nunan, op. cit., s. 234-235.

¹³ J. Vos, *Can Preschool Children Be Taught a Second Language?*, <http://www.frenchforlife.ca/documents/How%20Children%20learn%20languages%20including%20timeline.pdf> [dostęp: 20.05.2021].

they apply those to speech, which are required for the language they are learning. Furthermore, by the age of four, children can learn up to two thousand words in their mother tongue. According to Rodríguez López and Varela Méndez¹⁴, children at preschool and early school age are able to learn indirectly. They can get creative in different communication situations as well as grasp a gist of a message they hear. Thereupon, there is no reason not to use their natural abilities to also let them acquire a foreign language in the same, natural way.

The natural approach was used by Helen Doron in 1986 when she developed her method of teaching English as a foreign language to very young children. The method includes background hearing, i.e. allowing children to hear natural language in songs and cartoons without focusing on the aim of learning, which is exactly the way children learn their mother tongues while hearing their parents speaking the language. The Helen Doron method is also connected to the humanistic approach, since it focuses not only on children's language goals, but also on their comfort, emotions, and motivation. The learners are encouraged to learn through games and songs which is another similarity to the process of learning their mother tongue. The method also puts great emphasis on the relationship between the learners and the teacher. As for the humanistic tradition, the learners' approach towards the people around them, i.e. the teacher and fellow learners, is equally important to their approach towards the language.

Another very popular and developing modern method of teaching foreign languages is Content and Language Integrated Learning (CLIL). It aims to teach particular content using the learners' target language. The content can be very diverse and include subjects such as mathematics, geography, or physics, while the language can be taught simultaneously. The method gives unlimited possibilities to the teachers as their language class can become a lesson about social studies in Australia, as well as a cooking course. As Herrera¹⁵ points out, there is also no limit on the age group. Since the subjects are limited only by the teacher's creativity, there is no reason for the

¹⁴ B. Rodríguez López, R. Valera Méndez, op. cit., s. 165.

¹⁵ M. Herrera, *Using CLIL to Keep Young Learners Engaged*, <https://www.english.com/blog/using-clil-keep-young-learners-engaged> [dostęp: 17.05.2021].

method not to be applied in a group of learners as young as preschool children. It is not uncommon for the language teacher to adjust the content of the lessons to the curriculums of other subjects the students learn. Therefore, if the children are currently learning addition and subtraction with their mathematics teacher, it is good practice to train those skills also in the language class. Not only does the use of this method engage and motivate the learners, but it has also been proved to be highly effective, not only in terms of the taught content but, mostly, in terms of the language.

Teaching foreign languages is constantly changing. Since the idea of applying the methodology to groups of young learners is fairly new, the upcoming changes are inevitable. Even though great efforts were made in order to find a unique method that would work for every student, all the methods developed on the way proved to be ineffective. As the work of the children's rights movement has been developing and proving children's needs to be equally important to those of adults, teachers have been adjusting and constantly searching for the way to both teach a language to young learners and respect their rights. Modern methods are effective and it is the teachers' responsibility to provide the learners not only with knowledge but also with a friendly and comfortable environment where they can grow and learn with dignity. It is, however, most probable that in the next years, many more updated methods will be developed and they might replace the ones that are currently considered as valid and sufficient, possibly including those described in this paper.

Paulina Prawdzik

ORCID: 0000-0001-7626-7527

DOI: 10.15290/dhmgz.01.2021.29

Dziecko jako obywatel państwa prawa XXI wieku – wybrane aspekty

A child as a citizen in the rule of law of the 21st century – selected aspects

STRESZCZENIE: Niniejszy artykuł ma na celu wskazanie, iż dziecko to pełnoprawny podmiot w państwie prawa. Teza ta zostanie wzbogacona przez orzecznictwo sądów powszechnych, Sądu Najwyższego, a także Europejskiego Trybunału Praw Człowieka. Sytuacja prawna dziecka w Polsce jest usankcjonowana przez prawo cywilne oraz karne, a także umowy międzynarodowe, w których to Polska jest stroną. Rozważając o prawach dziecka, nie można pominąć tematu ich ochrony, a dokładniej mówiąc instytucji, które stoją na czele ich praw oraz działań organizacji pozarządowych.

SŁOWA KLUCZOWE: dziecko, prawo, dzieciństwo, zdolność do czynności prawnych, zdolność prawna, sądy

ABSTRACT: This article aims to indicate that a child is a fully-fledged subject in the rule of law. This thesis will be accompanied by the jurisprudence of common courts, the Supreme Court, and the European Court of Human Rights. The discussion of the legal situation of children in Poland will focus mainly on two branches of law in Poland – civil and criminal law, as well as international agreements to which Poland is a party. When considering the rights of the child, one cannot ignore the topic of their protection, and more specifically the institutions that stand at the forefront of their rights and the activities of non-governmental organizations.

KEYWORDS: child, law, childhood, legal capacity, courts

Wprowadzenie

Problematyka sytuacji prawnej dziecka w Polsce rozpoczyna się już na etapie zdefiniowania podmiotu. Meritum problemu leży w odpowiedzi na pytanie, kiedy możemy mówić o dziecku, czy od momentu poczęcia, czy dopiero w chwili urodzenia¹. *Słownik języka polskiego* definiuje dziecko jako człowieka od momentu urodzenia do wieku młodzieńczego². Jednak brak jest definicji legalnej dziecka w polskim prawodawstwie. W związku z czym na przestrzeni lat trwała głośna dyskusja w doktrynie na ten temat, dodatkowo ciężko byłoby ustalić wprost definicję dziecka, gdyż w różnych gałęziach prawa jest ono inaczej traktowane i rozumiane, chociażby ze względu na wiek, nad czym pochylić się dalej. W związku z kontrowersyjnością tematu zaczęto rozróżniać dziecko narodzone oraz dziecko nienarodzone. Uchwała Sądu Najwyższego z dnia 26 października 2006 roku, stanowi, iż momentem urodzenia się dziecka jest chwila przecięcia pępowiny bądź rozpoczęcie samodzielnych funkcji życiowych, takich jak oddech³. Właśnie od tego momentu możemy mówić, iż dziecko się narodziło oraz ma status osoby fizycznej wraz ze zdolnością prawną. Dziecko nienarodzone, a poczęte jest nazywane *nasciturusem*. Termin ten ma swoje korzenie już w prawie rzymskim.

Prawa dziecka na gruncie prawa cywilnego

Artykuł 8. Kodeksu cywilnego wyposaża każdego człowieka od momentu urodzenia w zdolność prawną⁴. Jest to nieodłączny atrybut każdego człowieka, który daje możliwość bycia w obrocie prawnym⁵.

¹ W niniejszej pracy ilekroć będzie mowa o dziecku, będzie mowa o osobie fizycznej poniżej 18 roku życia.

² *Słownik języka polskiego*, <https://sjp.pwn.pl/szukaj/dziecko.html>, [dostęp: 17.10.2020].

³ Uchwała SN z dnia 26 października 2006 r., I KZP 18/06, OSNKW 2006, nr 11, poz. 97, <https://sip.lex.pl/#/jurisprudence/520290074> [dostęp: 17.10.2020].

⁴ Ustawa z dnia 23 kwietnia 1964 r. Kodeks cywilny – Dz.U. 2020, poz. 1740.

⁵ P. Nazaruk, *Art. 8. Zdolność prawna*, [w:] J. Ciszewski, P. Nazaruk (red.), *Kodeks cywilny. Komentarz*, t. 1, Warszawa 2019, s. 78.

Zdolność prawna nie może być zbyta ani ograniczona w żadnym stopniu oraz gaśnie w chwili śmierci osoby⁶.

Kodeks cywilny, obok zdolności prawnej, wyróżnia także zdolność do czynności prawnych, co określa art. 11 i następne Kodeksu cywilnego [dalej: k.c.]⁷. Brak jest definicji zdolności do czynności prawnych w k.c. Za sędzią Stanisławem Dmowskim jest to „możność nabywania praw i obowiązków z zakresu prawa cywilnego własnym działaniem (we własnym imieniu)”⁸. W polskim prawie rozróżnia się trzy rodzaje zdolności do czynności prawnych.

Pierwszą z nich jest pełna zdolność do czynności prawnych. Nabywają ją zgodnie z art. 11 k.c. osoby pełnoletnie⁹. Warto wspomnieć, iż za art. 10 §2 k.c., z ważnych powodów pełnoletniość może uzyskać także osoba, która zawarła małżeństwo. W związku z art. 10 §1 Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego ustawodawca nadaje możność uzyskania pełnoletniości w drodze małżeństwa kobiecie, która ukończyła 16 lat¹⁰. Kolejną kategorią zdolności do czynności prawnych to jej brak. W ślad za art. 12 k.c. nie posiadają jej osoby do lat 13 oraz osoby ubezwłasnowolnione całkowicie. Ostatnim rodzajem, nad którym pragnę się pochylić, jest ograniczona zdolność do czynności prawnych. Posiadają ją, co do zasady, osoby ubezwłasnowolnione częściowo, osoby, które w myśl art. 549 §1 Kodeksu postępowania cywilnego uzyskały doradcę tymczasowego oraz osoby między 13 a 18 rokiem życia.

Dziecko poniżej 13 roku życia, które zgodnie z powyższym nie ma zdolności do czynności prawnych może jednak zawierać ważne czynności prawne, o czym stanowi art. 14 §2 k.c. Są to umowy powszechnie zawierane w drobnych, bieżących sprawach życia codziennego, z wyłączeniem, gdy występuje rażąco pokrzywdzenie takiej osoby. Jak wskazuje literatura, sprawy takie należy rozpatrywać indywidualnie, przykładowo dziecko zamożnych rodziców może zakupić zabawkę

⁶ S. Dmowski, *Art. 8*, <https://sip.lex.pl/#/commentary/587559119/361619/dmowski-stanislaw-ru-dnicki-stanislaw-komentarz-do-kodeksu-cywilnego-ksiega-pierwsza-czesc-ogolna...?cm=URELATIONS> [dostęp: 18.10.2020].

⁷ Ustawa z dnia 23 kwietnia 1964 r. Kodeks cywilny – Dz.U. 2020, poz. 1740.

⁸ S. Dmowski, *Art. 11*, <https://sip.lex.pl/#/commentary/587559122/361622?toCHit=1&cm=URELATIONS> [dostęp: 18.10.2020].

⁹ Ustawa z dnia 23 kwietnia 1964 r. Kodeks cywilny – Dz.U. 2020, poz. 1740.

¹⁰ Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. Kodeks rodzinny i opiekuńczy – Dz.U. 2020, poz. 1359.

z „wyższej półki”, gdy dla innego dziecka może to być już zabawka tańsza¹¹.

Ograniczona zdolność do czynności prawnych osoby po ukończeniu 13 roku życia polega na tym, iż ta osoba może niektóre czynności prawne dokonywać osobiście, a inne wyłącznie za zgodą przedstawiciela ustawowego¹². Czynności, które nie wymagają zgody przedstawiciela ustawowego są zawarte w art. 20 k.c. Są to umowy powszechnie zawierane w drobnych sprawach życia codziennego. Z brzmienia tego przepisu należy wnioskować, iż nie mamy do czynienia z *numerus clausus* takich spraw. Takimi umowami mogą być czynności konieczne dla dobra rodziny, jakimi są codzienne zakupy¹³. Należy mieć na uwadze, iż zdefiniowanie tego terminu jest zależne od różnych czynników, takich jak „charakter środowiska społecznego oraz sytuacja materialna rodzin”¹⁴. Ważnym aspektem jest fakt, iż w umowach zawieranych przez dzieci powyżej 13 roku życia wyłączana jest przesłanka ważności umowy, jaką jest rażąca krzywda dla takiej osoby, natomiast wyłączeniem w tej sytuacji jest wyzysk uregulowany w 388 §1 k.c. Zgodnie z tym przepisem wyzysk polega na wykorzystaniu przez jedną ze stron drugiej poprzez jej przymusowe położenie, niedołęstwo lub niedoświadczanie w zamian za swoje świadczenie przyjmuje albo zastrzega dla siebie lub dla osoby trzeciej świadczenie, które to w chwili zawarcia umowy przewyższa w rażącym stopniu wartość jej własnego świadczenia lub zwiększenia należnego świadczenia¹⁵.

Kolejnym aspektem sytuacji prawnej dziecka w Polsce na gruncie prawa cywilnego, to żądanie przez dziecko naprawienia szkód wyrządzonych przed jego urodzeniem, powszechnie zwane jako szkody prenatalne. Żeby przejść do powyższego zagadnienia należy przywo-

¹¹ P. Nazaruk, Art. 14, [w:] J. Ciszewski, P. Nazaruk (red.), *Kodeks cywilny. Komentarz*, t. 1, Warszawa 2019, s. 86-88.

¹² A. Brzozowski, W. J. Kocot, E. Skowrońska-Bocian, *Prawo Cywilne. Część ogólna*, Warszawa 2018, s. 139.

¹³ S. Kalus, Art. 20, [w:] M. Fras (red.), *Kodeks cywilny. Komentarz*, t. 1: *Część ogólna (art. 1-125)*, https://sip.lex.pl/#/commentary/587_748108/545548/fras-mariusz-red-habdas-magdalena-red-kodeks-cywilny-komentarz-tom-i-czesc-ogolna-art-1-125?cm=URELATIONS [dostęp:18.10.2020].

¹⁴ P. Nazaruk, Art. 20, [w:] J. Ciszewski, P. Nazaruk (red.), *Kodeks cywilny. Komentarz*, t. 1, Warszawa 2019, s. 93.

¹⁵ Ustawa z dnia 23 kwietnia 1964 r. Kodeks cywilny – Dz.U. 2020, poz. 1740.

łać definicję *nasciturusa* i jego sytuacji prawnej. Zatem *nasciturus* to dziecko poczęte, ale jeszcze nienarodzone. Jednak, mimo że polski ustawodawca uposażył dopiero dziecko urodzone w zdolność prawną, to *nasciturus* także ją posiada jedynie pod warunkiem, gdy urodzi się żywe. Jest to zdolność prawna warunkowa. Czyli, *nasciturus* może być podmiotem praw i obowiązków (tylko w przypadkach wymienionych w ustawie), jeżeli urodzi się żywe, zgodnie z rzymską paremią *nasciturus pro iam nato habetur, quotiens de commodis eius agitur*¹⁶, co wynika z art. 9 w związku z art. 927 §2 k.c. Ma to na celu zabezpieczenie jego przyszłych interesów. Szkody prenatalne w rozumieniu przepisu 446 z indeksem 1 (dalej: 446 z ind. 1) k.c. to

szkody wyrządzone rozwijającemu się w łonie matki organizmowi poprzez szkodliwe oddziaływanie bezpośrednio na płód, jak i szkodliwe oddziaływanie na organizm matki, jeżeli ich konsekwencją jest naruszenie integralności płodu¹⁷.

Dziecko urodzone ma nie tylko prawo do dochodzenia roszczeń za szkody prenatalne od matki, ale także od osób trzecich. Jak wskazuje na to wyrok Sądu Najwyższego z dnia 3 maja 1967 r. (II PR 120/67) wyrażony czyn niedozwolony w stosunku do kobiety w ciąży, w wyniku którego płód doznał „zmiany w normalnym rozwoju płodu i w następstwie kalectwo”, jest czynem niedozwolonym wyrządzonym urodzonemu dziecku. Ponadto Sąd Najwyższy podkreśla, iż dziecko „nie może być bowiem w gorszej sytuacji od dziecka, które doznało szkody w czasie porodu lub bezpośrednio po nim”¹⁸. Roszczenie do naprawienia szkód doznanych przed urodzeniem jest roszczeniem samodzielnym, jest ono niezależne od roszczeń matki i innych osób¹⁹.

Dobra osobiste człowieka są uregulowane w art. 23. Kodeksu cywilnego, jednak ustawodawca nie określił definicji legalnej tego

¹⁶ Tłumaczenie: Dziecko poczęte traktuje się jak już narodzone ilekroć chodzi o jego korzyść.

¹⁷ L. Kubicz, *Odpowiedzialność cywilna za szkody prenatalne*, ABC, <https://sip.lex.pl/#/publication/469856017> [dostęp:16.11.2020].

¹⁸ Wyrok SN z 3 maja 1967 r., II PR 120/67, OSNC 1967, nr 10, poz. 189, <https://sip.lex.pl/#/jurisprudence/520094277> [dostęp:16.11.2020].

¹⁹ G. Kraszewski, *Art. 446(1) Odpowiedzialność za szkody doznane przed urodzeniem*, [w:] J. Ciszewski, P. Nazaruk (red.), *Kodeks cywilny. Komentarz*, t. 1, Warszawa 2019, s. 804-805.

terminu. Sięgając do literatury przedmiotu przeważa koncepcja, iż dobra osobiste to wartości o charakterze niemajątkowym, które wiążą się z osobowością człowieka, które to są uznane powszechnie w społeczeństwie²⁰. Wyżej wspomniany art. 23 k.c. zawiera otwarty katalog dóbr osobistych. Przykładem takich dóbr zgodnie z wyrokiem Sądu Apelacyjnego w Szczecinie z dnia 13 września 2016 r. (I ACa 238/16) jest śmierć osoby najbliższej w stosunku do pozostałego krewnego, uszczegóławiając – dobro osobiste jako prawo do życia w rodzinie²¹. Jak wykazano, płód nie jest uznawany za człowieka, osobę fizyczną, co za tym idzie, nie ma zdolności prawnej. Sąd Apelacyjny w Warszawie w wyroku z dnia 15 września 2017 r. (I ACa 1027/16) wskazuje sytuację, kiedy może dojść do naruszenia dóbr osobistych *nasciturusa*²². Stan faktyczny powyższej sprawy przedstawiał się następująco, przyszły ojciec dziecka miał wypadek samochodowy, czego następstwem była jego śmierć. Pogrobowiec urodził się kilka tygodni po tym zdarzeniu. Sąd Apelacyjny przywołał tezę postanowienia Składu Siedmiu Sędziów Sądu Najwyższego z dnia 7 czerwca 2014 r. (III CZP 2/140), w którym to podkreślono, iż dobro osobiste (wskutek śmierci ojca w wypadku)

ujmowane jest jako więź rodzinna, której zerwanie powoduje ból, cierpienie i rodzi poczucie krzywdy, jako prawo do życia w rodzinie, życia rodzinnego, więź emocjonalna łącząca osoby bliskie, szczególna więź rodziców z dzieckiem, (...) posiadania ojca i życia w pełnej rodzinie²³.

Sąd Apelacyjny dodał do powyższego tezę, iż

do naruszenia dobra osobistego dziecka może dojść również wtedy, gdy więź rodzinna między dzieckiem, a ojcem w ogóle nie ma szansy powstać,

²⁰ P. Księżak, Art. 23, [w:] M. Pyziak-Szafnicka (red.), *Kodeks cywilny. Komentarz. Część ogólna*, wyd. II, <https://sip.lex.pl/#/commentary/587250108/170637/ksiezak-pawel-red-pyziak-szafnicka-malgorzata-red-kodeks-cywilny-komentarz-czesc-ogolna-wyd-ii?cm=URELATIONS> [dostęp:16.11.2020].

²¹ Wyrok SA w Szczecinie z 13 września 2016 r., I ACa 238/16, <https://sip.lex.pl/#/jurisprudence/522251491> [dostęp: 16.11.2020].

²² Wyrok SA w Warszawie z 15 września 2017 r., I ACa 1027/16, LEX nr 2381493.

²³ Postanowienie SN(7) z 26 czerwca 2014 r., III CZP 2/14, OSNC 2014, nr 12, poz. 124, <http://sip.lex.pl/#/jurisprudence/521633721?cm=DOCUMENT> [dostęp: 16.11.2020].

a to z powodu śmierci ojca w wyniku deliktu zaistniałego jeszcze przed urodzeniem dziecka²⁴.

Sąd Apelacyjny argumentował, iż więź między zmarłym a pogrobowcem wykształciła się, ale była ona jednostronna. Wynikała ona z radości zmarłego o wiadomości przyszłego dziecka, wyczekiwania na poród, wybrania już imienia dla przyszłego potomka. Co świadczyło o wykształceniu uczucia miłości. Mimo że dziecko nie miało szansy zawrzeć więzi emocjonalnej, to w późniejszym wieku odczuwało brak drugiego rodzica i towarzyszyło mu uczucie pustki oraz straty. Sąd dodał, iż „stwierdzenie przez dziecko, że przed jego urodzeniem doszło do naruszenia jego dóbr osobistych, może nastąpić tylko, gdy osiągnie pewien stopień dojrzałości”²⁵. Konkludując, Sąd Apelacyjny w Warszawie orzekł, iż powyższa sytuacja godzi w dobra osobiste *nasciturusa*.

Prawa dziecka na gruncie prawa karnego

Powszechnie nazywane dziecko w świetle prawa cywilnego nazywane jest osobą małoletnią, zaś w świetle prawa karnego nazywane jest osobą nieletnią, o czym stanowi art. 10. Kodeksu karnego [dalej: k.k.]. Zgodnie z tym przepisem osobą nieletnią jest osoba poniżej 17, a po ukończeniu 15 roku życia. Mogą one ponosić odpowiedzialność karną za czyny zabronione wymienione *numerus clausus* w §2 przywołanego artykułu²⁶. Co więcej, nieletni odpowiada na zasadach określonych w Kodeksie karnym, o ile „okoliczności sprawy oraz stopień rozwoju sprawcy, jego właściwości i warunki osobiste za tym przemawiają, a w szczególności, jeżeli poprzednio stosowane środki wychowawcze lub poprawcze okazały się bezskuteczne”²⁷. Jeżeli jednak powyższe przesłanki nie zostaną spełnione do nieletniego stosuje się przepisy Ustawy z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach

²⁴ Wyrok SA w Warszawie z 15 września 2017 r., I ACa 1027/16, <https://sip.lex.pl/#/jurisprudence/522475189/1/i-a-ca-1027-16-naruszenie-dobra-osobistego-nasciturusa-w-wyniku-smierci-rodzica-wyrok-sadu...?cm=URELATIONS> [dostęp: 16.11.2020].

²⁵ Ibidem.

²⁶ Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks karny – Dz.U. 2020, poz. 1444.

²⁷ Ibidem.

nioletnich²⁸. Przepisy te mają na celu zastosowanie środków wychowawczych, leczniczych oraz ośrodka poprawczego. Nawet jeżeli nieletni zostanie skazany, to zgodnie z art. 10 §2 k.k. orzeczona kara podlega złagodzeniu²⁹. Poprzez art. 10 §4 k.k. ustawodawca wyjątkowo traktuje osobę, która w chwili popełnienia występku miała skończone 17 lat, lecz nie ukończyła 18 roku życia. Takiej osobie zamiast kary sąd stosuje środki wychowawcze, lecznicze bądź poprawcze, o ile „okoliczności sprawy oraz stopień rozwoju sprawcy, jego właściwości i warunki osobiste za tym przemawiają”³⁰.

Katalog czynów zabronionych, za które osoba między 15 a 17 rokiem życia może odpowiadać jak osoba po ukończeniu 17 roku życia to: zamach na życie Prezydenta RP (134 k.k.); zabójstwo (148 k.k.), ciężki uszczerbek na zdrowiu – wyłącznie umyślnie (156 §1, §3), spowodowanie zdarzenia powszechnie niebezpiecznego – wyłącznie umyślnie (163 §1, §3 k.k.), zawładnięcie statkiem wodnym lub powietrznym (166 k.k.), katastrofa w komunikacji (173 §1, §3), zgwałcenie i wymuszenie czynności seksualnej (197 §3, §4 k.k.), czynna napaść na funkcjonariusza publicznego, czego skutkiem był „ciężki uszczerbek na zdrowiu funkcjonariusza publicznego lub osoby do pomocy mu przybranej” (223 §2 k.k.), wzięcie zakładnika (252 §1, §2 k.k.) oraz rozbój (280 k.k.).

Należy dostrzec tę granicę wieku dziecka, gdyż ma niebagatelny wpływ w przypadku czynów ciągłych, o których mowa w art. 12 k.k. W tymże artykule zawarta jest definicja legalna powziętego zagadnienia, tj. „dwa lub więcej zachowań, podjętych w krótkich odstępach czasu w wykonaniu z góry powziętego zamiaru, uważa się za jeden czyn zabroniony”³¹. Sąd Najwyższy wyrokiem z dnia 17 czerwca 2014 r. (II KK 24/14) uznał, iż w sytuacji, gdy sprawca popełnienia czynu ciągłego, części z nich dokonał przed ukończeniem 17 roku życia, to można przypisać mu jedynie te czyny, które dokonał po ukończeniu „dorosłego” wieku i za nie ponosi odpowiedzialność karną³².

²⁸ Dz.U. 2018, poz. 969.

²⁹ T. Gardocka, D. Jagiełło, *Art. 10 [granica nieletności]*, [w:] L. Gardocki (red.), *Kodeks Karny, krótki komentarz dla studiujących*, t. 1, Warszawa 2020, s. 37-39.

³⁰ Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks karny – Dz.U. 2020, poz. 1444.

³¹ Ibidem.

³² Wyrok SN z 17 czerwca 2014 r., II KK 24/14, <https://sip.lex.pl/#/jurisprudence/521577646/1/ii-kk-24-14-ukonczenie-przez-sprawce-17-lat-a-mozliwosc-przy-pisania-mu-odpowiedzialnosci-za...?cm=URELATIONS> [dostęp:18.11.2020].

Sąd przy wymierzaniu kary nieletniemu oraz młodocianemu kieruje się pierwszeństwem wychowawczego celu kary, jednak nie obowiązuje ono, gdy nie istnieje możliwość osiągnięcia tego celu, przykładowo z uwagi na stopień demoralizacji bądź brak wcześniejszych rezultatów ze stosowanych środków wychowawczych³³. Kolejny paragraf omawianego art. 54 k.k. stanowi, iż osobie, która w czasie dokonania czynu nie ukończyła 18 lat sąd nie może orzec kary dożywotniego pozbawienia wolności. Co więcej, jak wskazuje autorytet w dziedzinie prawa karnego prof. Włodzimierz Wróbel

sprawca, który w chwili orzekania przez Sąd nie jest już osobą młodocianą, zaś czyn niedozwolony dokonał przed 18 rokiem życia również nie może być skazany na karę dożywotniego pozbawienia wolności³⁴.

Ochrona prawna dziecka przez przepisy Unii Europejskiej

Głównymi instrumentami prawnymi Unii Europejskiej [dalej: UE], które bezpośrednio świadczą o ochronie praw dziecka to między innymi: art. 3 ust. 3 traktatu UE, Karta Praw Podstawowych UE oraz Konwencja Narodów Zjednoczonych o Prawach Dziecka z 1989 r. Artykuł 1. Konwencji o Prawach Dziecka definiuje dziecko, jako istotę ludzką poniżej 18 roku życia, chyba że zgodnie z literą prawa krajowego uzyska pełnoletniość wcześniej³⁵. Ponadto, powyższa Konwencja zobowiązuje państwa-strony do właściwej implementacji tego aktu oraz w razie potrzeby zasięgnięcia pomocy w ramach współpracy międzynarodowej.

³³ Młodociany to osoba, która w czasie popełnienia czynu zabronionego nie ukończyła 21 lat, zaś podczas orzekania w sądzie I. instancji nie ukończyła 24 lat; I. Zgoliński, *Art. 54 dyrektywy szczególne wymiaru kary*, [w:] V. Konarska-Wrzosek (red.), *Kodeks Karny. Komenatrz*, wydanie II, <https://sip.lex.pl/#/commentary/587715675/630550/konarska-wrzosek-violetta-red-kodeks-karny-komentarz-wyd-iii?cm=URELATIONS> [dostęp: 18.11.2020].

³⁴ W. Wróbel, *Art. 54*, [w:] A. Zoll (red.), *Kodeks Karny. Część ogólna. Komentarz*, t. 1, <https://sip.lex.pl/#/commentary/587276807/117054/zoll-andrzej-red-kodeks-karny-czesc-ogolna-komentarz-tom-i-komentarz-do-art-1-116-k-k-wyd-v?cm=URELATIONS> [dostęp: 18.11.2020].

³⁵ Konwencja o Prawach Dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r. – Dz.U. 1991 nr 120, poz. 526 z późn. zm.

Artykuł 3. Europejskiej Konwencji Praw Człowieka

chroni jedną z najbardziej podstawowych wartości demokratycznego społeczeństwa. Zakazuje on w sposób bezwzględny stosowania tortur i niehumanitarnego lub poniżającego traktowania albo karania, bez względu na okoliczności i zachowanie ofiary³⁶.

Europejski Trybunał Praw Człowieka w wyroku z dnia 12 listopada 2019 r. (*A. przeciwko Rosji*) uznał, iż zatrzymanie ojca przez funkcjonariuszy publicznych z użyciem środków przymusu bezpośredniego w obecności dziewięcioletniej córki spełnia przesłanki zakazu niehumanitarnego i poniżającego traktowania dziecka³⁷. Stan faktyczny przedstawiał się następująco: córka wraz z ojcem po uroczystości zakończenia roku szkolnego wsiadali do auta, kiedy to ojciec został uderzony przez osobę, która podbiegła, w wyniku czego upadł, a następnie został wielokrotnie skopany. Wystraszona dziewczynka uciekła z samochodu, później została znaleziona przez członka rodziny, była bardzo oszłamiona. Następstwem tych zdarzeń córka doznała między innymi zaburzeń neurologicznych, moczeń nocnych wraz z zespołem stresu pourazowego, dodatkowo dziewczynka odsunęła się od rówieśników, stała się powściągliwa, miała trudności mowy, straciła zainteresowanie swoim hobby. Prokuratura odmówiła wszczęcia postępowania na wniosek matki, argumentując, iż środki przymusu bezpośredniego zostały użyte wobec ojca dziewczynki, a nie jej samej. Dodatkowo, prokuratura powoływała się na wersję wydarzeń policjantów zatrzymujących, która była rozbieżna z zeznaniami pokrzywdzonych oraz na protokół zatrzymania i doprowadzenia do aresztu, gdzie nie zostały ujawnione jakiegokolwiek obrażenia u ojca dziewięcioletki. Jednak w toku czynności sądowych jeden z funkcjonariuszy przyznał się do zastosowania środków przymusu bezpośredniego, jednakże zeznania te nie zostały podjęte przez sąd. Okazało się, że świadkiem na rozprawie mógłby być elektryk, który dokonywał czynności roboczych podczas niecodziennej sytuacji pod szkołą. Jednak prokuratura nie chciała

³⁶ Wyrok Europejskiego Trybunału Praw Człowieka, *A. przeciwko Rosji*, skarga nr 37735/09, <https://sip.lex.pl/#/jurisprudence/522832056/1?directHit=true&directHitQuery=37735-2F09> [dostęp: 20.11.2020].

³⁷ Wyrok Europejskiego Trybunału Praw Człowieka, *A. przeciwko Rosji*, skarga nr 37735/09, [https://hudoc.echr.coe.int/eng#{%22itemid%22:\[%22001-198385%22\]}](https://hudoc.echr.coe.int/eng#{%22itemid%22:[%22001-198385%22]}) [dostęp: 20.11.2020].

go przesłuchać na okoliczność sprawy, twierdząc bez przedstawienia jakichkolwiek dowodów, iż elektryk jest narkomanem i nie zostanie włączony do toku sprawy. Przesłuchał go funkcjonariusz zatrzymujący ojca dziewczynki, co raziło w bezstronny stosunek funkcjonariusza do elektryka. Rosyjski wymiar sprawiedliwości przychylił się do stanowiska prokuratury.

Europejski Trybunał Praw Człowieka bez wątpliwości stwierdził naruszenie art. 3. Europejskiej Konwencji Praw Człowieka, gdyż powyższy stan w zupełności wypełnił znamiona nieludzkiego i poniżającego traktowania [tu: dziecka]. Argumentował to tym, iż jeżeli podczas operacji zatrzymującej występuje możliwość obecności dziecka, które ze względu na wiek jest wysoce wrażliwe to jest to czynnik, który powinien być wzięty pod uwagę podczas planowania czy przeprowadzania takiej operacji. Europejski Trybunał Praw Człowieka zarzucił instytucjom rosyjskim, że interes dziecka, jego dobro nie były wzięte pod uwagę na żadnym etapie przeprowadzania operacji. Karygodną postawą było zachowanie funkcjonariuszy zatrzymujących, gdyż nie zwrócili w żadnym stopniu uwagi na to, że zatrzymany jest z dzieckiem, posiadając jednak o tym wiedzę. Świadomie, na oczach dziecka używali przemocy wobec ojca.

Rzecznik Praw Dziecka

Organem, który stoi na czele praw dziecka w Polsce jest Rzecznik Praw Dziecka [dalej: Rzecznik]. Jest to organ konstytucyjny oraz jednoosobowy, którego funkcje i działania określa Ustawa o Rzeczniku Praw Dziecka z dnia 6 stycznia 2002 r. Rzecznik Praw Dziecka jest powoływany przez „Sejm, za zgodą Senatu, na wniosek Marszałka Sejmu i Senatu, grupa co najmniej 35 posłów lub co najmniej 15 senatorów”³⁸ na pięcioletnią kadencję. Na mocy art. 3 wyżej wymienionego aktu prawnego ustawowym zadaniem Rzecznika jest „podejmowanie działań mających na celu zapewnienie dziecku pełnego i harmonijnego rozwoju, z poszanowaniem jego godności i podmiotowości”³⁹.

³⁸ Ustawa z dnia 6 stycznia 2000 r. o Rzeczniku Praw Dziecka – Dz.U. 2020, poz. 141.

³⁹ Ibidem.

Działania te mają zmierzać „do ochrony dziecka przed przemocą, okrucieństwem, wyzyskiem, demoralizacją, zaniedbaniem oraz innym złym traktowaniem”⁴⁰. Rzecznika podczas ochrony praw dziecka wiąże bezpośrednio ustawa zasadnicza wraz z Konwencją o Prawach Dziecka. Stojąc na straży tych praw jest związany „poszanowaniem odpowiedzialności, praw i obowiązków rodziców” oraz wiedzą, iż „naturalnym środowiskiem dziecka jest rodzina”⁴¹. Rzecznik w swojej działalności charakteryzuje się niezależnością od innych państwowych instytucji, za wyjątkiem Sejmu, przed którym odpowiada na zasadach określonych w ustawie. Niezależność Rzecznika jest również zachowana w zasadzie *incompatibilitas*, ponieważ urząd Rzecznika nie może być łączyony z jakimkolwiek innym zawodem.

Zgodnie z ustawą, głównymi celami, którymi ma się kierować Rzecznik w swoich działaniach to ochrona dziecka w sferze:

1. Prawa do życia i ochrony zdrowia.
2. Prawa do wychowania w rodzinie.
3. Prawa do godziwych warunków socjalnych.
4. Prawa do nauki.

Ponadto Rzecznik ma ustawowy obowiązek do upowszechniania powyższych praw oraz wskazywać sposoby ich ochrony. W celu realizacji swoich zadań, ustawodawca przyznał kompetencje Rzecznikowi do uczestnictwa w postępowaniach sądowych.

Warto dodać, że nie tylko Rzecznik Praw Dziecka stoi na straży praw dzieci, ponieważ urząd Rzecznika Praw Obywatelskich [dalej: RPO] także zajmuje się prawami dziecka. Zgodnie z art. ust. 2a oraz ust. 2 Ustawy z dnia 15 lipca 1987 r. o Rzeczniku Praw Obywatelskich. RPO w sprawach dotyczących dzieci ma obowiązek współpracować z Rzecznikiem Praw Dziecka⁴². Oba organy mają kompetencję ustawową do wniesienia skargi kasacyjnej. Właśnie taką wniósł RPO w sprawie dotyczącej dziecka adoptowanego, które miało odziedziczyć w spadku długi po biologicznym ojcu poprzez nieodrżucenie spadku w terminie przez rodziców adopcyjnych. Sąd Najwyższy uznał skargę RPO za zasadną, dzięki czemu sąd pierwszej instancji rozpatrzył

⁴⁰ Ibidem.

⁴¹ Ibidem.

⁴² Ustawa z dnia 15 lipca 1987 r. o Rzeczniku Praw Obywatelskich – Dz.U. 2020, poz. 627.

sprawę ponownie, czego rezultatem interes dziecka został zaspokojony i dziecko to nie będzie odpowiadało za długi swojego ojca⁴³.

6. Wnioski

Biorąc pod uwagę powyższe rozważania należy stwierdzić, iż dziecko jest objęte szczególną ochroną przez system prawa zarówno europejskiego, jak i krajowego. Podkreślając fakt, iż poruszyłam tylko wybrane aspekty sytuacji prawnej dziecka w Polsce, pragnę dodać, że wiele praw, które ustawodawca wprowadził z myślą o dobru dziecka, zabezpieczeniu jego interesów znajduje się między innymi w Ustawie z dnia 25 lutego 1964 r. Kodeks rodzinny i opiekuńczy⁴⁴. Warto nadmienić, iż uregulowanie praw dziecka w aktach prawnych jest wyczerpujące, to jednak ten temat nie jest wystarczająco poruszany na co dzień.

W tym miejscu trzeba podkreślić doniosłość organizacji pozarządowych, a zwłaszcza inicjatywy Telefonu Zaufania dla dzieci i młodzieży, któremu przewodniczy idea, iż

dzieci są bardziej narażone na doznawanie krzywdy niż dorośli, dlatego chronią je szczególnie prawa. Młode osoby mają także szczególne potrzeby, których realizację również gwarantuje prawo⁴⁵.

Popularyzuje prawa, jakie przysługują dzieciom, a głównym celem przedsięwzięcia jest pomoc dzieciom poprzez rozmowę telefoniczną, ale także czat. Konsultanci służą pomocą, radą, a w kryzysowych sytuacjach interwencją.

De lege ferenda należy postulować o zwiększenie roli popularyzacji praw dziecka, a przy tym ich ochrony. Nie można omijać tak ważnego aspektu, gdyż po stronie ustawodawcy leży ochrona osób, które są przeszłością państwa.

⁴³ Rzecznik Praw Obywatelskich, *Długi biologicznego ojca nie obciążą adoptowanej dziewczynki. Ostateczna decyzja sądu po skutecznej skardze nadzwyczajnej RPO*, <https://www.rpo.gov.pl/pl/content/dlugi-biologicznego-ojca-nie-obciaza-adoptowanej-dziewczynki>, [dostęp: 21.11.2020].

⁴⁴ Dz.U. 2020, poz. 1359.

⁴⁵ Telefon zaufania dla dzieci i młodzieży, <https://116111.pl/twoje-prawa>, [dostęp: 21.11.2020].

Dominika Hryniewicka
ORCID: 0000-0001-7664-189X
DOI: 10.15290/dhmgz.01.2021.30

Instrumenty ochrony i pomocy ofiarom dotkniętym handlem dziećmi na gruncie prawa polskiego i międzynarodowego

Instruments of protection and assistance to victims of child trafficking on the basis of Polish and international law

STRESZCZENIE: Artykuł podejmuje problematykę ochrony i pomocy ofiarom handlu dziećmi. Autorka analizuje przepisy prawa polskiego i prawa międzynarodowego mające na celu zapobieganie i zwalczanie zjawiska handlu ludźmi oraz przepisy dotyczące udzielania wsparcia małoletnim ofiarom. Została poruszona kwestia dzieci polskich, jak również dzieci cudzoziemskich. Opracowanie zawiera procedury postępowania, zakres ochrony i pomocy oraz rozwiązania dotyczące wsparcia dzieci-ofiar handlu ludźmi.

SŁOWA KLUCZOWE: handel dziećmi, handel ludźmi, prawo polskie, prawo międzynarodowe, ofiary

ABSTRACT: The article refers to the issues of protection and assistance to victims of child trafficking. The author analyzes the provisions of Polish and international law aimed at preventing and combating human trafficking and the provisions for providing support to underage victims. The issue of Polish children as well as foreign children was raised. The study discusses procedures, scope of protection and assistance, and solutions for supporting child victims of human trafficking.

KEYWORDS: child trafficking, human trafficking, Polish law, international law, victims

Wstęp

Handel ludźmi, a w szczególności handel dziećmi, jest zjawiskiem wyjątkowo groźnym i niekontrolowanym. Według raportu Organizacji Narodów Zjednoczonych¹, ponad 70% ofiar to kobiety, natomiast 7% to dzieci. Małoletnie dziewczęta najczęściej padają ofiarami wykorzystywania seksualnego (72%), rzadziej pracy przymusowej (21%). Natomiast w przypadku małoletnich chłopców jest na odwrót – ofiarami pracy przymusowej jest 50% oraz wykorzystywania seksualnego 27%. Pozostali nieletni zmuszani są do żebractwa, zostają dziećmi-żołnierzami, wykorzystywani są do czynów przestępczych oraz zawierania przymusowych małżeństw.

Polskie prawo nie przewiduje konkretnej definicji handlu dziećmi. Posiłkując się art. 115 § 22 Kodeksu karnego [dalej: k.k.] (handel ludźmi), można zdefiniować handel dziećmi jako

werbowanie, transport, dostarczanie, przekazywanie, przechowywanie lub przyjmowanie osoby w celu jej wykorzystania, nawet za jej zgodą, w szczególności w prostytucji, pornografii lub innych formach seksualnego wykorzystania, w pracy lub usługach o charakterze przymusowym, w żebractwie, w niewolnictwie lub innych formach wykorzystania poniżających godność człowieka lub w celu pozyskania komórek, tkanek lub narządów wbrew przepisom ustawy².

Warto zaznaczyć, że w tej definicji nie zostało uwzględnione otrzymanie/przydzielenie korzyści majątkowej jako przesłanki do uznania czynu jako handlu dziećmi. Kodeks karny podkreśla bowiem, że występuje możliwość wykorzystania małoletniego w ramach handlu ludźmi nawet wtedy, gdy do faktycznej wymiany dóbr (tj. sprzedaży człowieka w zamian za korzyść materialną) nie doszło. Jest to nadal definiowane jako handel ludźmi, gdyż zysk pochodzi z wykorzystania małoletniego.

W ciągu ostatnich 10 lat, polskie statystyki policyjne dotyczące stręczycielstwa, sutenerstwa, kuplerstwa wobec osób małoletnich

¹ *Global Report on Trafficking in Persons 2018, United Nations Office on Drugs and Crime, Vienna 2018.*

² Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. – Kodeks karny, Dz.U. 1997 nr 88, poz. 553.

pokazują tendencję spadkową³. Natomiast Ministerstwo Sprawiedliwości podaje, że w Polsce dochodzi do około 2 tys. nielegalnych aborcji⁴ przy średnio 2,5 tys. legalnych⁵ – i tu tendencja będzie wzrostowa z każdym kolejnym rokiem.

Polskie regulacje prawne

Oprócz wcześniej wspomnianego art. 155 k.k., który penalizuje handel ludźmi, polski Kodeks karny penalizuje również w art. 204 k.k. stręczycielstwo, sutenerstwo i kuplerstwo. W przepisie wskazuje konkretnie:

§ 1. Kto, w celu osiągnięcia korzyści majątkowej, nakłania inną osobę do uprawiania prostytucji lub jej to ułatwia, podlega karze pozbawienia wolności od 3 miesięcy do lat 5.

§ 2. Karze określonej w § 1 podlega, kto czerpie korzyści majątkowe z uprawiania prostytucji przez inną osobę.

§ 3. Jeżeli osoba określona w § 1 lub 2 jest małoletnim, sprawca podlega karze pozbawienia wolności od roku do lat 10.

O zobowiązaniach państwa do ochrony ofiar handlu ludźmi mówi również Ustawa dnia 12 grudnia 2013 r. o cudzoziemcach⁶ oraz Ustawa z dnia 13 czerwca 2003 r. o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej⁷.

Warto wspomnieć o Krajowym Planie Działań Przeciwko Handlowi Ludźmi w Polsce, który jest podstawowym aktem dotyczącym zwalczania i zapobiegania przestępstwom, przyjmowanym przez Radę Ministrów. Obowiązującym dokumentem jest Plan na lata 2020–2021, przyjęty 10 kwietnia 2020 r. Według obecnego planu, priorytetowym

³ Handel ludźmi i przestępstwa okolo prostytutki, <https://statystyka.policja.pl/st/wybrane-statystyki/handel-ludzi-i-przest/50848,Handel-ludzi-i-przestepstwa-okoloprostytucyjne.html> [dostęp: 15.11.2020].

⁴ Uzasadnienie do projektu ustawy o zmianie ustawy Kodeks karny, DKPL. WK.10.2.52.2019.ACY(13).

⁵ Najwyższa Izba Kontroli, Adopcja po polsku, <https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/adopcja-po-polsku.html> [dostęp: 15.11.2020].

⁶ Dz.U. 2013, poz. 1650.

⁷ Dz.U. 2003 nr 128, poz. 1176.

zadaniem jest usprawnienie Krajowego Mechanizmu Referencyjnego oraz stałe zwiększanie świadomości społeczeństwa na temat handlu ludźmi⁸.

W kwestii nielegalnych adopcji, w polskim prawie funkcjonował przepis zwalczający nielegalne adopcje, ale tylko na szeroką skalę. W 2019 roku znowelizowano Kodeks karny i dodano § 2 i 3 do art. 211a k.k.:

§ 2. Tej samej karze podlega, kto, będąc osobą, której przysługuje władza rodzicielska nad dzieckiem, wyraża zgodę na adopcję tego dziecka przez inną osobę:

- 1) w celu osiągnięcia korzyści majątkowej lub osobistej, zatajając ten cel przed sądem orzekającym w postępowaniu w sprawie o przysposobienie, a w przypadku wyrażenia przez rodzica zgody na przysposobienie dziecka w przyszłości bez wskazania osoby przysposabiającego – przed sądem przyjmującym oświadczenie o wyrażeniu tej zgody,
- 2) z pominięciem postępowania w sprawie o przysposobienie.

§ 3. Tej samej karze podlega, kto wyraża zgodę na adopcję dziecka przez siebie w warunkach, o których mowa w § 2.

Poprzez wypełnienie tej luki, coraz popularniejszy proceder sprzedaży dzieci (najczęściej za granicę) został utrudniony.

Międzynarodowe regulacje prawne

Najważniejszymi regulacjami w prawie międzynarodowym dotyczącymi handlu dziećmi są:

- Konwencja w sprawie zwalczania handlu ludźmi i eksploatacji prostytutki z dnia 2 grudnia 1949 r.,
- Protokół o zapobieganiu, zwalczaniu oraz karaniu za handel ludźmi, w szczególności kobietami i dziećmi, uzupełniający Konwencję Narodów Zjednoczonych przeciwko międzynarodowej przestępczości zorganizowanej z dnia 15 listopada 2000 r.
- Protokół fakultatywny do Konwencji o Prawach Dziecka w sprawie handlu dziećmi, dziecięcej prostytutki i dziecięcej pornografii z dnia 25 maja 2000 r.

⁸ Krajowy Plan Działań Przeciwko Handlowi Ludźmi na lata 2020–2012, <https://www.gov.pl/web/uw-warminsko-mazurski/krajowy-plan-dzialan-przeciwko-handlowi-ludzmi> [dostęp:15.11.2020].

Unia Europejska sporządziła następujące akty:

- Dyrektywa Parlamentu Europejskiego i Rady 2012/29/UE z dnia 25 października 2012 r. ustanawiająca normy minimalne w zakresie praw, wsparcia i ochrony ofiar przestępstw oraz zastępująca decyzję ramową Rady 2001/220/WSiSW,
- Dyrektywa Parlamentu Europejskiego i Rady 2011/93/UE z dnia 13 grudnia 2011 r. w sprawie zwalczania niegodziwego traktowania w celach seksualnych i wykorzystywania seksualnego dzieci oraz pornografii dziecięcej, zastępująca decyzję ramową Rady 2004/68/WSiSW
- Dyrektywa Parlamentu Europejskiego i Rady 2011/36/UE z dnia 5 kwietnia 2011 r. w sprawie zapobiegania handlowi ludźmi i zwalczania tego procederu oraz ochrony ofiar, zastępująca decyzję ramową Rady 2002/629/WSiSW,
- Dyrektywa Rady 2004/81/WE z dnia 29 kwietnia 2004 r. w sprawie dokumentu pobytowego wydawanego obywatelom państw trzecich, którzy są ofiarami handlu ludźmi lub podlegali działaniom ułatwiającym nielegalną imigrację, którzy współpracują z właściwymi władzami.

Instrumenty ochrony dzieci-ofiar handlu ludźmi w prawie polskim

Konstytucyjna ochrona praw dziecka

Najważniejsze źródło polskiego prawa, czyli Konstytucja z 1997 r.⁹, reguluje podstawową ochronę dzieci w art. 72. Zasada dobra dziecka opisana w tym przepisie zobowiązuje państwo do ochrony praw dziecka: ochrony przed przemocą, okrucieństwem, wyzyskiem i demoralizacją, a także prawa do opieki i pomocy. Co ważne, przepis odnosi się do wszystkich dzieci przebywających na terenie Polski, co oznacza, że państwo ma obowiązek chronić również dzieci cudzoziemskie.

⁹ Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. – Dz.U. 1997 nr 78, poz. 483.

Na mocy art. 72 Konstytucji został powołany Rzecznik Praw Dziecka, który stoi na straży praw dziecka określonych w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, Konwencji o Prawach Dziecka i innych przepisach prawa, z poszanowaniem odpowiedzialności, praw i obowiązków rodziców. W szczególności chroni prawa dzieci do życia i ochrony zdrowia, prawa do wychowania w rodzinie, prawa do godziwych warunków socjalnych i prawa do nauki. Ustawa wprost nie wskazuje obowiązku do ochrony przed handlem dziećmi, jednak art. 3 ust. 3 Ustawy o Rzeczniku Praw Dziecka¹⁰ nakazuje podejmować działania zmierzające do ochrony dziecka przed przemocą, okrucieństwem, wyzyskiem, demoralizacją, zaniedbaniem oraz innym złym traktowaniem.

Wskazany przepis zobowiązuje również do zapewnienia dziecku opieki i pomocy, co oznacza, że w przypadku dzieci-ofiar handlu ludźmi, sąd może umieścić je w rodzinach zastępczych albo w placówce wychowawczo-opiekuńczej. Dotyczy to również dzieci cudzoziemskich.

Artykuł 10 ustawy wymienia jego kompetencje, które po dwóch istotnych nowelizacjach w latach 2008 i 2010 zostały znacznie poszerzone, między innymi o dodatkowe uprawnienie do wzięcia udziału w toczącym się już postępowaniu w sprawach nieletnich na prawach przysługujących prokuratorowi¹¹.

Ochrona wynikająca z innych ustaw

W związku z brakiem prawnego opiekuna dziecka w przypadku handlu ludźmi, na mocy art. 94 § 3 Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego¹², jeśli żadnemu z rodziców nie przysługuje władza rodzicielska albo rodzice są nieznani, sąd ustanawia dla dziecka opiekę. Mimo że przepisy nie wskazują na sytuację dziecka cudzoziemskiego bez opieki, które pozbawione jest opieki rodzicielskiej tylko z takiego powodu, że dziecko i rodzice przebywają w innych państwach, sąd opiekuńczy nadal może skorzystać z art. 99 Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego.

¹⁰ Ustawa z dnia 6 stycznia 2000 r. o Rzeczniku Praw Dziecka – Dz.U. 2020, poz. 141.

¹¹ P. Jaros, *Ukształtowanie Rzecznika Praw Dziecka w Polsce jako organu państwowego*, Warszawa 2013.

¹² Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. – Kodeks rodzinny i opiekuńczy – Dz.U. 2020, poz. 1359.

W takiej sytuacji prokurator może wystąpić z wnioskiem o ustanowienie kuratora¹³.

Po ustanowieniu opieki i reprezentacji dziecku cudzoziemskiemu, następuje początek procedury związanej z powrotem dziecka do kraju lub próbą zalegalizowania swojego pobytu na terenie Polski.

Na mocy art. 3 ust. 1 Ustawy z dnia 13 czerwca 2003 r. o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej, na terytorium Polski udziela się cudzoziemcowi ochrony przez: nadanie statusu uchodźcy, udzielenie ochrony uzupełniającej, udzielenie azylu, udzielenie ochrony czasowej.

Prawo międzynarodowe

Podstawowym dokumentem dotyczącym praw dzieci jest Konwencja o Prawach Dziecka¹⁴. W swojej preambule nawiązuje do Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka stwierdzając, iż dzieci mają prawo do szczególnej troski i pomocy oraz do Deklaracji Praw Dziecka, gdzie podkreślono, że dziecko, z uwagi na swoją niedojrzałość fizyczną oraz umysłową, wymaga szczególnej opieki i troski, w tym właściwej ochrony prawnej, zarówno przed, jak i po urodzeniu.

Zgodnie z art. 3 ust. 1 Konwencji we wszystkich działaniach dotyczących dzieci, podejmowanych przez publiczne lub państwowe instytucje opieki społecznej, sądy, władze administracyjne lub ciała ustawodawcze, sprawą nadrzędną będzie najlepsze zabezpieczenie interesów dziecka. Dodatkowo, Państwa-Strony działają na rzecz zapewnienia dziecku ochrony i opieki w takim stopniu, w jakim jest to niezbędne dla jego dobra, biorąc pod uwagę prawa i obowiązki jego rodziców, opiekunów prawnych lub innych osób prawnie za nie odpowiedzialnych, i w tym celu będą podejmowały wszelkie właściwe kroki ustawodawcze oraz administracyjne.

Ważnym przepisem w kwestii dzieci-ofiar handlu ludźmi jest art. 35 Konwencji, stanowiący, że Państwa-Strony będą podejmowały wszelkie kroki o zasięgu krajowym, dwustronnym oraz wielostronnym dla

¹³ Art. 7 Ustawy z dnia 17 listopada 1964 r. – Kodeks postępowania cywilnego – Dz.U. 2020, poz. 1575.

¹⁴ Konwencja o Prawach Dziecka, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r. – Dz.U. 1991 nr 120, poz. 526.

przeciwdziałania uprowadzeniom, sprzedaży bądź handlowi dziećmi, dokonywanych dla jakichkolwiek celów i w jakiegokolwiek formie. Z tym artykułem ściśle wiążą się art. 36 i 37, nakazujące Państwowi ochronę dzieci przed wyzyskiem, torturami, pozbawieniem wolności i prawa do pomocy prawnej.

W Protokole o zapobieganiu, zwalczaniu oraz karaniu za handel ludźmi z dnia 15 listopada 2000 r.¹⁵ w Rozdziale II została uregulowana pomoc ofiarom handlu ludźmi. Na tej podstawie każde Państwo-Strona rozważy podjęcie ustawodawczych lub innych stosownych działań umożliwiających ofiarom handlu ludźmi pozostanie na jego terytorium na pobyt czasowy lub stały, stosownie do okoliczności, bez zbędnej zwłoki.

Protokół fakultatywny do Konwencji o Prawach Dziecka w sprawie handlu dziećmi, dziecięcej prostytucji i dziecięcej pornografii z dnia 25 maja 2000 r.¹⁶ szczegółowo porusza kwestię ochrony dzieci i ochrony dzieci-ofiar handlu ludźmi. Narzuca na państwo obowiązek penalizacji jakichkolwiek zachowań związanych z handlem dziećmi, dziecięcą prostytucją i pornografią, ścigania ich i współpracy międzynarodowej w śledztwach, postępowaniach i ekstradycjach. Artykuł 8 zobowiązuje Państwa do ochrony dzieci-ofiar, w szczególności ochrony ich praw w postępowaniu, uwzględnieniu ich wrażliwości i otoczeniu ich opieką oraz zapewnieniu prywatności.

Unia Europejska również zwraca uwagę na zjawisko handlu ludźmi. W swojej Dyrektywie¹⁷ wyraźnie wskazuje, że w przypadku dzieci korzystają one z dodatkowych środków, takich jak wsparcie w aspektach fizycznych i psychospołecznych, dostęp do edukacji, a w stosownych przypadkach z możliwości wyznaczenia opiekuna lub przedstawiciela. Dodatkowo, dzieci i młodzież należy bezzwłocznie przesłuchać w specjalnie do tego celu przeznaczonych pomieszczeniach i przy udziale przeszkolonych specjalistów. Dzieci-ofiary mają prawo do ochrony policji oraz pomocy prawnej umożliwiającej im dochodzenie odszkodowania.

¹⁵ Dz.U. 2005 nr 18, poz. 160.

¹⁶ Dz.U. 2007 nr 76, poz. 494.

¹⁷ Dyrektywa 2011/36/UE w sprawie zapobiegania handlowi ludźmi i zwalczania tego procederu oraz ochrony ofiar, zastępująca decyzję ramową Rady 2002/629/WSiSW – L 101/1.

Pomoc ofiarom handlu ludźmi

Międzynarodowe dokumenty określają zakres pomocy dzieciom-ofiarom. Protokół z Palermo¹⁸ w art. 6 ust. 3 wskazuje na rozważenie przez państwa podjęcia działań, które mają na celu odzyskanie przez ofiarę handlu ludźmi fizycznej, psychicznej i społecznej równowagi, a w stosownych przypadkach podjęcie współpracy z organizacjami pozarządowymi. Należy zaznaczyć, że nie jest to obowiązek, a jedynie zalecenie. Pomoc państwa powinna polegać na zapewnieniu odpowiedniego zakwaterowania; poradnictwa i informacji, w szczególności dotyczących praw przysługujących ofierze handlu ludźmi, w języku dla niej zrozumiałym; pomocy medycznej, psychologicznej i materialnej; oraz możliwości zatrudnienia, kształcenia i szkolenia.

Konwencja Rady Europy w sprawie działań przeciwko handlowi ludźmi, sporządzona w Warszawie dnia 16 maja 2005 r.¹⁹ zawiera podobne rozwiązania, dodatkowo wprowadza zalecenie pomocy materialnej i zobowiązuje państwa do podjęcia koniecznych działań dla zapewnienia, że pomoc wobec ofiary nie będzie uzależniona od jej zgody na występowanie w charakterze świadka. Jest to o tyle ważne, że narzuca na państwo obowiązek bezwarunkowej pomocy, niezależnie, czy będzie brała udział w postępowaniu przeciwko sprawcom.

Protokół fakultatywny natomiast narzuca na państwa obowiązek zapewnienia dzieciom właściwej reintegracji społecznej oraz rekonwalescencji fizycznej i psychicznej. W art. 8 ust. 1 lit. d) wskazuje, że państwo powinno zapewnić dzieciom również odpowiednie wsparcie służb. Niestety, przepis dotyczy zapewnienia bezpieczeństwa przez służby tylko na czas postępowania sądowego.

W Polsce funkcjonuje Krajowe Centrum Interwencyjno-Konsultacyjne dla Ofiar Handlu Ludźmi. W ramach ich działań całodobowo świadczona jest pomoc ofiarom handlu ludźmi (polskim i cudzoziemskim), ich rodzinom i osobom zagrożonym.

¹⁸ Protokół o zapobieganiu, zwalczaniu oraz karaniu za handel ludźmi, w szczególności kobietami i dziećmi, uzupełniający Konwencję Narodów Zjednoczonych przeciwko międzynarodowej przestępczości zorganizowanej, przyjęty przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 15 listopada 2000 r. – Dz.U. 2005 nr 18, poz. 160.

¹⁹ Dz.U. 2009 nr 20, poz. 107.

Podsumowanie

Po analizie przepisów dotyczących małoletnich ofiar handlu ludźmi, można dojść do wniosku, że mają one dużo luk, które należy jak najszybciej uzupełnić. Ochrona i pomoc dzieciom nie wynika z faktu bycia ofiarą czynu zabronionego, a raczej z racji ich młodego wieku. Dużym problemem jest obowiązek ochrony ich jedynie do 18. roku życia. Pełnoletnia osoba nie może już zalegalizować pobytu z uwagi na bycie ofiarą przestępstwa, a jednocześnie nie może przebywać dalej w placówce opiekuńczo-wychowawczej. Wśród zadań programów zwalczania i zapobiegania handlowi ludźmi²⁰ pojawiają się dokumenty dotyczące opracowania modelu wsparcia ofiar handlu dziećmi oraz postępowania funkcjonariuszy organów ścigania w przypadku ujawnienia przestępstwa handlu dziećmi, jednak nadal nie zostały opracowane.

Problem handlu dziećmi nadal pozostaje ważnym zagadnieniem i może dotyczyć każdego z nas. Skutki takich wydarzeń mają wpływ nie tylko na fizyczne zniewolenie dziecka, ale również na zniewolenie jego psychiki i trwałe konsekwencje, takie jak cofnięcie procesu rozwoju, depresja, skłonności do używek, zaburzenia osobowości, zespół stresu pourazowego. Dlatego tak ważne i potrzebne jest wsparcie psychologiczne udzielane ofiarom. Poprzez terapię i leczenie, ofiary, a w szczególności dzieci, mają szansę na wyjście na prostą.

²⁰ Krajowe Plany Działań Przeciwko Handlowi Ludźmi dostępne są na: <https://handelludźmi.eu/hl/baza-wiedzy/krajowy-plan-dzialan> [dostęp: 15.05.2021].

Patryk Roger Zabrocki
ORCID: 0000-0001-5345-7854
DOI: 10.15290/dhmgz.01.2021.31

Konstytucyjne ujęcie praw rodziny

A constitutional account of family rights

STRESZCZENIE: Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej prawa rodziców ujmuje w nawiązaniu do ochrony wolności przekonań, praw ekonomicznych, socjalnych i kulturalnych obywatela, rodziny, małżeństwa, dziecka. Zgodnie z jej treścią każdy ma prawo do ochrony życia prywatnego, rodzinnego, czci, godności i dobrego imienia, ale także do decydowania o swoim życiu osobistym oraz wychowania swoich dzieci zgodnie z własnymi przekonaniami – w konsekwencji daje to prawo rodzicom do zapewnienia dzieciom wychowania i nauczania (również moralnego i religijnego) zgodnie ze swymi przekonaniami. Ograniczenie, bądź pozbawienie tych praw rodzicielskich może nastąpić wyłącznie w przypadkach określonych w ustawie i na mocy prawomocnego orzeczenia sądu. Konstytucja jest zatem aktem idealnym prawnie, przyznającym konieczne uprawnienia rodzicielskie, ale także zapewniającym ochronę praw dziecka, bowiem na jej mocy organy władzy publicznej mają obowiązek chronić dziecko przed przemocą, okrucieństwem, wyzyskiem oraz demoralizacją. Czy jednak ustawy, które mają za zadanie zapewnić wykonywalność konstytucyjnych praw i obowiązków, które mają dawać narzędzia do ich stosowania i przestrzegania, rzeczywiście spełniają swoją rolę? Głównym celem niniejszej rozprawy będzie odpowiedź na pytanie czy zapisy Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej są wystarczająco zwięzłe, czy jednak współcześnie wymagają reform. Odpowiedzi na to postaram się udzielić opierając się na badaniach prawnoporównawczych oraz analizie aktów prawa krajowego.

SŁOWA KLUCZOWE: konstytucja, rodzina, małżeństwo, dziecko, prawa rodzicielskie

ABSTRACT: The Constitution of the Republic of Poland includes the rights of parents in reference to the protection of freedom of belief, economic, social and cultural rights of the citizen, family, marriage, child. According to the content of the Constitution, everyone has the right to protection of private life, family life, honour, dignity and good name, but also the right to decide about their own personal life and to raise their children in accordance with their beliefs – consequently, parents have the right to ensure that their children are brought up and taught (including moral and religious education) in accordance with their beliefs. The restriction or deprivation of these parental rights can only occur in cases specified by law and by a final court decision. The Constitution is therefore a legally perfect act, granting the necessary parental rights, but also ensuring the protection of the rights of the child, since under it public authorities have a duty to protect the child from violence, cruelty, exploitation and demoralization. However, do the laws that are supposed to ensure the enforceability of constitutional rights and obligations, which are supposed to give tools for their application and observance, really fulfill their role? The main objective of this dissertation will be to answer the question whether the provisions of the Constitution of the Republic of Poland are sufficiently concise or whether they are in need of reform today. I will try to answer this question based on comparative legal research and analysis of national laws.

KEYWORDS: constitution, family, marriage, child, parental rights

Większość najnowszych konstytucji w Europie i na świecie, a także oparte na nich badania dają asumpt do uznania, iż zagadnienia małżeństwa oraz rodziny nie są szczegółowo ujęte w aktach rangi ustaw zasadniczych. Jest to konsekwencją niewpasowania się w kanon zagadnień, które z zasady winny być ujęte w treści konstytucji¹. Ciekawym wyjątkiem od powyższej zasady jest polska ustawa zasadnicza z dnia 2 kwietnia 1997 r.², gdzie obszar relacji małżeńskich, rodzinnych, ale również opiekuńczych jest przedstawiony w sposób dość

¹ S. Bożyk, *Konstytucja jako ustawa zasadnicza w państwie*, [w:] M. Szyszkowska (red.), *Silne państwo*, Białystok 1999, s. 23 i nast.

² Dz.U. 1997 nr 78, poz. 483.

szeroki oraz nietuzinkowy. Powyższe stwarza okazję do co najmniej generalnej analizy prawnoporównawczej regulacji zagadnień małżeństwa, rodziny, ale przede wszystkim praw dziecka oraz praw rodziców do wychowania dziecka, co jest głównym założeniem danego opracowania³.

Ustawa zasadnicza RP z 1997 r. reguluje pojęcia małżeństwa oraz rodziny głównie w rozdziale drugim, który określa elementarne prawa i wolności osoby fizycznej. Odstępstwem od danej reguły jest art. 18 Konstytucji, który określa ogólną regułę ochrony małżeństwa, rodziny, macierzyństwa oraz rodzicielstwa. Zamieszczono go w rozdziale pierwszym wraz z wiodącymi regułami ustroju państwa polskiego⁴.

„Małżeństwo jako związek kobiety i mężczyzny, rodzina, macierzyństwo i rodzicielstwo znajdują się pod ochroną i opieką Rzeczypospolitej Polskiej” zgodnie z art. 18 Konstytucji RP z 1997 r. Dany artykuł określa w pierwszym rzędzie pojęcie małżeństwa, formułując je „jako związek kobiety i mężczyzny”, tym samym przyjmując heteroseksualny wymóg charakteru małżeństwa. Ma to kluczowe znaczenie w przypadku coraz to częstszych żądań przedstawicieli mniejszości seksualnych nalegających na uznanie ich praw do zakładania rodzin, a także zawierania związków małżeńskich, czy przysposobienia dzieci. Konstytucja RP z 1997 r. w art. 18 ostatecznie rozwiązuje tę materię, regulując, że tylko związek kobiety i mężczyzny jest legalnie uznawany przez polskie państwo, a co za tym idzie również wyłączna gwarancja ochrony i opieki danemu rodzajowi związku⁵.

Kolejnym istotnym zapisem w polskiej ustawie zasadniczej z 1997 r. jest art. 33, w którym to zredagowana została reguła równouprawnienia kobiet i mężczyzn. Artykuł ten stanowi rozszerzenie oraz konkretyzację określonej w art. 32 generalnej reguły równości obywateli względem prawa. Regulacja ta zapewnia równe prawa kobiet oraz mężczyzn „w życiu rodzinnym, politycznym, społecznym i gospodarczym”. Istotne jest to, iż art. 33 ust. 1 wskazuje jako pierwszy podmiot,

³ S. Bożyk, *Problematyka małżeństwa i rodziny w ustawach zasadniczych Republiki Włoskiej oraz Rzeczypospolitej Polskiej*, [w:] F. Lempa, S. Tafaro (red.), *Rodzina i społeczeństwo wczoraj i dziś*, Białystok 2006, s. 228.

⁴ Ibidem, s. 231.

⁵ W. Skrzydło, *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Komentarz*, Zakamycze 2002, s. 31.

równouprawnienia kobiet i mężczyzn w rodzinie, kobiety. Ma to niebagatelne znaczenie dla sytuacji kobiet, które z reguły są w stopniu większym niż mężczyźni obciążone obowiązkami życia rodzinnego, w tym wychowania dzieci, co utrudnia osiągnięcie takich samych rezultatów w życiu zawodowym⁶.

„Każde dziecko ma niezbywalne prawo do życia”⁷ zgodnie z art. 6 Konwencji o Prawach Dziecka, co niewątpliwie wpisuje się w zapis konstytucyjny z art. 38 mówiący, iż „Rzeczypospolita Polska zapewnia każdemu człowiekowi prawną ochronę życia” – co nie wymaga szerszej analizy. Jednakże tekst Konwencji rozwija powyższy zapis i wskazuje, że „państwo uznaje prawo dziecka do najwyższego poziomu zdrowia i udogodnień w zakresie leczenia chorób oraz rehabilitacji zdrowotnej”, zgodnie z art. 24. Niestety, w praktyce odnaleźć można wiele uwag w zakresie praw dziecka do życia i ochrony zdrowia w Polsce. Niewystarczająca dostępność lekarzy specjalistów – w dalszym ciągu termin oczekiwania na wizytę lekarską u specjalisty jest zbyt długi. Dostęp dzieci do lekarzy specjalistów jest utrudniony w dziedzinie pediatrii, neonatologii, stomatologii, okulistyki, laryngologii, ortodoncji, psychiatrii, neurologii, rehabilitacji lub chorób metabolicznych. Konieczność corocznego badania dzieci przez lekarza pediatrę – każde dziecko winno przynajmniej raz w roku, także zdrowe, być przebadane przez lekarza pediatrę. Służyć to powinno skuteczniejszej profilaktyce, w tym również wczesnemu wykrywaniu nieprawidłowości zdrowotnych, rozwojowych, a także rozpoznawaniu objawów krzywdzenia dzieci. Brak wyznaczonych standardów medycznych w profilaktyce zdrowotnej nad dziećmi – nie przyjęto wytycznych postępowania medycznego przy udzielaniu świadczeń zdrowotnych z zakresu opieki profilaktycznej nad dziećmi oraz młodzieżą. Dramatyczna sytuacja dotycząca psychiatrii dziecięcej – nieproporcjonalne rozmieszczenie ośrodków i zbyt niska liczba specjalistów z zakresu psychiatrii dziecięcej oraz młodzieżowej sprawia niemożność właściwego zabezpieczenia dzieci w profesjonalną opiekę w danym zakresie. Oddziały szpitalne są przeciążone, co zagraża życiu i zdrowiu hospitalizowanych dzieci. Odsetek nieletnich wykazujących zaburzenia psychiczne

⁶ Ibidem, s. 46.

⁷ Dz.U. 1991 nr 120, poz. 526.

w stopniu wymagającym specjalistycznej pomocy wynosi około 9%, co za tym idzie, konieczność leczenia psychiatrycznego oraz psychologicznego blisko 630 tys. dzieci oraz młodzieży przed osiągnięciem pełnoletniości⁸. Ograniczona dostępność do pomocy stomatologicznej – ograniczona polityka państwa w zakresie poprawy stanu zdrowia jamy ustnej dzieci, która powinna obejmować leczenie profilaktyczne, leczenie urazów stomatologicznych, leczenie ortodontyczne, a także wykonywanie zabiegów w znieczuleniu bądź sedacji, w szczególności u dzieci z niepełnosprawnością. Konieczne jest rozszerzenie procedur oraz świadczeń z zakresu świadczeń gwarantowanych dotyczących leczenia stomatologicznego dzieci oraz młodzieży. Ograniczona opieka zdrowotna w szkołach – aktualnie normy zatrudnienia pielęgniarek w szkołach uzależnione są od liczby uczniów, czego konsekwencją jest pozorna opieka zdrowotna w małych placówkach. Kontakty z pielęgniarkami pracującymi w wymiarze kilku godzin w tygodniu w jednej szkole nie zabezpieczają potrzeb dzieci, w tym przewlekle chorych (brak ustawy o opiece zdrowotnej nad uczniami). Konieczność wzmocnienia profilaktyki zdrowotnej na wczesnym etapie edukacji – ważne jest zapewnienie opieki pielęgniarskiej w przedszkolu. Ma to istotne znaczenie w przypadku zabezpieczenia potrzeb dzieci z niepełnosprawnościami i chorobami przewlekłymi. Obligatoryjność objęcia dzieci z chorobami rzadkimi wysokospecjalistyczną opieką zdrowotną – niezbędne są zmiany systemowe w obszarze dostępności do nowoczesnych leków oraz programów terapeutycznych. Konieczność stanowi monitorowanie prac nad przygotowaniem oraz przyjęciem Narodowego Planu Chorób Rzadkich. Problem stanowi ograniczona dostępność do najnowszych terapii i nowoczesnych leków, co jest efektem problemów związanych z realizacją niekomercyjnych badań klinicznych – wypracowanie właściwych rozwiązań przyczyni się nie tyle do rozwoju medycyny, co do skrócenia czasu oczekiwania na efekty terapii. Również nie została uregulowana kwestia właściwego zabezpieczenia małoletnich pod kątem opieki psychologiczno-psychiatrycznej. Wzrasta zjawisko podejmowania prób samobójczych i zamierzonych samookaleczeń wśród dzieci. Liczne statystyki, w tym

⁸ M. Janas-Kozik, *Sytuacja psychiatrii dzieci i młodzieży w Polsce w 2016 r. Aktualne występowanie i obraz zaburzeń psychicznych wieku rozwojowego*, „Psychiatria” 2017, t. 14, nr 1, s. 61-63.

te z Komendy Głównej Policji, nie odzwierciedlają ogromu rzeczywistej skali danego zjawiska. Konieczne jest wprowadzenie efektywnego systemu gromadzenia oraz analizy danych, ale również stworzenia ogólnopolskich programów profilaktycznych i terapeutycznych w zakresie przeciwdziałania depresji i próbom samobójczym u dzieci. Kolejnym problemem jest brak wspierania przez państwo młodych rodziców, w tym również małoletnich rodziców. Cięższe małoletnich nie są planowane i stwarzają określone zagrożenia zdrowotne dla matki i dziecka jednocześnie. Ma to swoje określone następstwa społeczne, dlatego istnieje konieczność uwzględnienia potrzeb małoletnich rodziców w systemie opieki zdrowotnej – młodzi rodzice nie otrzymują wsparcia. Idąc dalej, należy zwrócić uwagę na brak prawnego zapewnienia możliwości dostępu do lekarza ginekologa małoletnim pacjentkom powyżej 15. roku życia. Również niepokojący jest fakt, iż wysoki odsetek kobiet w ciąży spożywa alkohol. Konieczne jest podjęcie działań edukacyjnych, profilaktycznych oraz prawnych w celu pomocy dziecku i jego matce. Nadal nie przeprowadzono kompleksowych badań dotyczących zażywania przez nieletnich środków psychoaktywnych. Brak danych uniemożliwia ocenę skali zjawiska oraz wdrożenia efektywnego programu przeciwdziałania. Problemem jest również ograniczona dostępność terapii dla dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Ograniczona dostępność do biegłych sądowych w zakresie wielu dziedzin medycyny, niezbędnych w orzekaniu o niepełnosprawności, stwarza możliwość ograniczenia korzystania, w przypadku dzieci z niepełnosprawnością, z pomocy finansowej. Używanie przez dzieci leków w celach niemedycznych. Rosnące problemy szczepień ochronnych u dzieci oraz brak upowszechniania właściwej wiedzy na ten temat. Dylematem staje się nadwaga oraz otyłość wśród dzieci – bez podjęcia zdecydowanych działań zapobiegających otyłości wzrośnie poziom zachorowań na cukrzycę, choroby krążenia oraz nowotwory. Istotnym miejscem edukacji w danym zakresie winny być jednostki oświatowe. Problem zakażeń szpitalnych lekoopornymi bakteriami – zagadnienie to powinno być przedmiotem dalszych działań organów odpowiedzialnych za bezpieczeństwo zdrowotne w Polsce. Trudność stanowi ponoszenie przez rodziców bądź opiekunów prawnych małoletnich pacjentów opłat związanych z pobytem dziecka w szpitalu – wszelkie koszty winny być finansowane z budżetu państwa. Problemem jest także wszawica w placówkach oświatowych – zasadne jest wypracowanie

systemu postępowania w danej sytuacji przez przedszkola i szkoły we współpracy z rodzicami⁹.

„Każdy ma prawo do ochrony prawnej życia prywatnego, rodzinnego, czci i dobrego imienia oraz do decydowania o swoim życiu osobistym” stanowi art. 47 Konstytucji RP z 1997 r. oraz jest gwarantem prawa do prywatności. Reguła prawnej ochrony prywatności ujęta w danym artykule traktuje między innymi również o sferze życia rodzinnego. Równocześnie legalna protekcja życia rodzinnego zawiera się w obrębie szerszej formuły wynikającej z art. 18 polskiej Konstytucji z 1997 r., która to gwarantuje ochronę oraz opiekę ze strony państwa wobec rodziny i małżeństwa, w pełnym zakresie¹⁰.

Państwo i jego organy zobowiązały się, iż

będą okazywały odpowiednią pomoc rodzicom oraz opiekunom prawnym w wykonywaniu przez nich obowiązków związanych z wychowywaniem dzieci oraz zapewniają rozwój instytucji, zakładów i usług w zakresie opieki nad dziećmi

zgodnie z art. 18 Konwencji o Prawach Dziecka. Jednakże i tu odnaleźć można uwagi co do rzeczywistego stanu w państwie. Brak wspomagania rodzin biologicznych – zauważalny jest problem niewystarczającej współpracy pomiędzy instytucjami zobowiązanymi do niesienia pomocy. Uniemożliwia to rozeznanie zindywidualizowanych potrzeb każdego dziecka oraz podjęcia właściwych decyzji co do jego losu. Istotna jest potrzeba podnoszenia kompetencji rodzicielskich – wspieranie rodzin oraz właściwe udzielanie wsparcia przez asystenta rodziny, pracownika socjalnego, placówkę edukacyjną, placówkę opiekuńczo-wychowawczą, poradnię psychologiczno-pedagogiczną czy organizację pozarządową, pomoże to rodzicom lub opiekunom prawnym w sprawowaniu funkcji wychowawczych. Niedocenianym narzędziem są warsztaty kompetencji wychowawczych lub terapia rodzinna. Sądy winny częściej zobowiązywać opiekunów do udziału w tego typu zajęciach. Konieczność stanowi również kompleksowe zabezpieczenie potrzeb rodziny przechodzącej trudności poprzez rozszerzenie dostępności do placówek i specjalistów w dziedzinie terapii

⁹ Uwagi o stanie przestrzegania praw dziecka, http://brpd.gov.pl/sites/default/files/uwagi_rzecznika_praw_dziecka_o_stanie_przestrzegania_praw_dziecka_w_polsce.pdf [dostęp: 10.05.2021].

¹⁰ S. Bożyk, *Problematyka małżeństwa...*, s. 232.

rodzinnej, poradnictwa lub też innych świadczeń pomocy rodzinnej, co winno być bezwzględnie bezpłatne oraz niezwłocznie dostępne. Dużym i narastającym problemem jest też izolowanie dziecka od drugiego rodzica niesprawującego bezpośredniej opieki nad małoletnim. Konieczna do uregulowania jest też sytuacja związana ze zjawiskiem określanym jako porwanie rodzicielskie – ograniczeniu danego zjawiska sprzyjałaby wyraźna penalizacja tego zachowania. Problem stanowi niska świadomość prawna konsekwencji dotyczących wywiezienia dziecka bez akceptacji drugiego rodzica oraz wiedzy dotyczącej regulacji prawa międzynarodowego określającego jurysdykcję krajową w sprawach związanych z władzą rodzicielską. Zasadą jest, iż jurysdykcję mają sady państwa, w którym dziecko ma miejsce stałego pobytu i to bez względu na obywatelstwo nieletniego. Źródłem wielu problemów jest konieczność zmiany prawa rodzinnego. Niezbędna jest nowelizacja oraz konieczność wyniesienia prawa rodzinnego do rangi równorzędnej z funkcją represyjną prawa karnego, ale także funkcją odszkodowawczą prawa cywilnego. Nowe prawo winno wzmocnić pozycję rodziny i jej autonomii, podmiotowość dziecka oraz rodziców przy zachowaniu reguły subsydiarności państwa. W jednym akcie powinny zawierać się przepisy prawa materialnego, procesowego oraz wykonawczego. Ponadto, niezbędne jest rozwiązanie problemu przewlekłości postępowań sądowych, przewlekłości w sporządzaniu opinii przez opiniodawcze zespoły sądowych specjalistów – umożliwi to sprawną realizację praw oraz ochrony interesów małoletnich. Każde dziecko do właściwego rozwoju potrzebuje poczucia bezpieczeństwa oraz stabilizacji. Czynniki te są niezwykle istotne w odniesieniu do nieletnich wychowujących się poza rodziną biologiczną. W związku z tym należy zwrócić szczególną uwagę na naruszanie praw dziecka i zapewnić mu stabilne środowisko wychowawcze. Wbrew przepisom ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej umieszcza się dzieci w instytucjonalnej pieczy zastępczej. Dzieci poniżej 10. roku życia nie mogą być umieszczane w pieczy zastępczej, chyba że w wyjątkach przewidzianych w ustawie. Konieczne jest wsparcie instytucji asystenta rodziny, ujednoczenie standardów pracy oraz wyposażenie w niezbędne narzędzia wspomagające w pracy z rodziną. Niezbędne jest także monitorowanie jakości pracy placówek opiekuńczo-wychowawczych – organy zobowiązane do podejmowania działań nadzorczych często realizują je w niedostatecznym stopniu. W dalszym ciągu jest zbyt mało placówek wsparcia dziennego do istniejących potrzeb,

co pozbawia dzieci z rodzin dysfunkcyjnych możliwości otrzymywania niezbędnego wsparcia, czego skutkiem niektóre z nich nie będą mogły pozostać w rodzinach biologicznych, co może wiązać się z dużą traumą w ich życiu. Problemem jest fakt, iż niewielu sędziów uczestniczy w posiedzeniach zespołów dokonujących okresowych ocen dziecka umieszczonego w pieczy zastępczej – niezbędna jest skrupulatna kontrola nad pomocą udzielaną rodzinie i jej skutkami. Mimo prawnego obowiązku przesłania do ośrodka adopcyjnego w terminie siedmiu dni postanowienia o pozbawieniu władzy rodzicielskiej, sądy w wielu przypadkach nie dopełniają tej czynności zwlekając przez długi czas, nawet kilka miesięcy – w konsekwencji dzieci dłużej czekają na znalezienie odpowiedniej rodziny. Należy niezwłocznie wprowadzić w życie jednolite zasady funkcjonowania ośrodków adopcyjnych, ze szczególnym uwzględnieniem podmiotowości dziecka. Aktualny zostaje problem stosowania kar związanych z ograniczeniem kontaktów z rodziną biologiczną wobec dzieci wychowujących się w rodzinnej lub instytucjonalnej pieczy zastępczej, w placówkach socjoterapeutycznych oraz resocjalizacyjnych. Podtrzymywanie więzi z osobami bliskimi zaspokaja podstawowe potrzeby emocjonalne dziecka, ale jest również czynnikiem kształtującym prawidłową osobowość oraz wpływa na właściwy proces wychowawczy. Ważnym problemem jest znikoma ilość adopcji dzieci z niepełnosprawnościami oraz starszych. Zasadne jest wprowadzenie programów zwiększających liczbę osób zainteresowanych adopcją takich dzieci. Potrzebna jest także zmiana przepisów Kodeksu pracy oraz przyznania urlopu na warunkach urlopu macierzyńskiego rodzicom adopcyjnym, bez względu na wiek przysposobionego. Skutkiem tego będzie nawiązanie prawidłowych relacji w nowej rodzinie, eliminacja traumatycznych przeżyć oraz nadrobienie opiekuńczo-wychowawczych i emocjonalnych zaniedbań. Z czasem zachodzi pilniejsza potrzeba zmiany przepisów regulujących procedurę przeprowadzenia adopcji zagranicznych w celu zagwarantowania pełnej ochrony praw dziecka. Warto z pewnością przeanalizować również temat dotyczący spraw o sądowe rozwiązanie stosunku przysposobienia – nie są prowadzone w sposób skrupulatny oraz w pełni gwarantujący ochronę dobra nieletniego adoptowanego. Zwiększenie aktywności prokuratorów w sprawach o przysposobienie zagraniczne oraz rozwiązanie stosunku adopcyjnego jest niezbędne, a co za tym idzie, wprowadzenie przepisów o obligatoryjność udziału prokuratora w danych sprawach jako gwarancji ochrony interesów

dziecka i wszechstronnego zbadania każdej sprawy. Bieżącym problemem pozostaje konieczność stworzenia nieletnim matkom osadzonym w placówkach resocjalizacyjnych możliwości wychowywania swoich dzieci. Winny otrzymywać specjalistyczną pomoc we właściwym wypełnianiu funkcji rodzicielskich oraz możliwości edukacji i zdobywania zawodu. Aktualny pozostaje dylemat niedostatecznej reprezentacji dziecka w sprawach sądowych, problem nieskuteczności postępowań wykonawczych – postępowania trwają zbyt długo, nieskuteczność postępowań o egzekucję kontaktu dziecka z rodzicem – niezbędną jest diagnoza przyczyn danego zjawiska. Mimo istniejącego standardu prawnego wysłuchania dziecka, wciąż zbyt rzadko organy rozstrzygające w sprawach małoletnich uwzględniają ich zdanie. Ponadto, nie zawsze wysłuchanie następuje w warunkach przyjaznych dziecku. Problemem jest brak określonych procedur wysłuchania dziecka w postępowaniu cywilnym oraz brak zapewnienia szkoleń sędziów w zakresie umiejętności wysłuchania dziecka. Sądy również powinny częściej kierować zwaśnionych rodziców do mediacji i nie zwlekać z taką decyzją. Sędziowie orzekający w sprawach rodzinnych winni także posiadać akces do bieżąco aktualizowanej bazy danych dotyczącej instytucji, placówek, ośrodków, w których realizowane będą wszelkie postanowienia lub wyroki – wciąż jest zbyt mało powyższych podmiotów. Konieczność stanowi uregulowanie statusu i uprawnień kuratora sądowego w sprawach rodzinnych i opiekuńczych – ograniczona jest skuteczność realizacji decyzji sądowych i niepełna ochrona praw dziecka w danym zakresie. Instytucje pieczy zastępczej wielokrotnie nie realizują skutecznych działań na rzecz powrotu dzieci do rodzin biologicznych – konieczna jest współpraca z rodziną dziecka i podjęcie wszelkich kroków zmierzających do scalenia rodziny. Należy ponadto skrócić oraz urealnić ustawowy termin na zainicjowanie postępowania w przedmiocie władzy rodzicielskiej z terminu osiemnastu do sześciu miesięcy. Niezbędna jest organizacja szkoleń dla kandydatów do pełnienia funkcji rodziny zastępczej bądź prowadzenia rodzinnego domu dziecka – większa liczba godzin oraz uzupełnienie programu szkolenia z zakresu pracy z dziećmi krzywdzonymi. Nadal widoczna jest luka w zapewnieniu należytej reprezentacji małoletnim cudzoziemcom przebywającym na terytorium Polski bez opieki – konieczne są najnowsze rozwiązania. Wykonywanie władzy rodzicielskiej oznacza, że rodzic osobiście uczestniczy w życiu dziecka poprzez wykonywanie wszystkich obowiązków, dzięki którym dziecko ma

zapewniony prawidłowy rozwój. Praktykowana przez placówki oświatowe odmowa udzielenia informacji o dziecku i jego postępach w nauce, w przypadku ograniczenia władzy rodzicielskiej, jest niewłaściwa i narusza prawa dziecka do obojga rodziców. Konieczne jest ustanowienie opieki prawnej dla dziecka pozbawionego opieki, postępowania są opóźnione i trwają nawet kilka miesięcy – narusza to art. 72 ust. 2 Konstytucji. Brak ustawowego obowiązku poddania się badaniom genetycznym, co utrudnia procedowanie sądu o ustalenie pochodzenia dziecka – należy stworzyć podstawę prawną do przeprowadzenia badań DNA, a nawet wprowadzenia obowiązku przeprowadzenia badań, jeżeli pozostaje to w najlepszym interesie dziecka¹¹.

Do zagadnienia rodziny nawiązuje również art. 48 Konstytucji RP z 1997 r. Gwarantuje on rodzicom niezbywalne i nienaruszalne prawo do wychowywania dzieci zgodnie z własnymi przekonaniami. Powyższe określenie, w stosunku do regulacji współczesnych ustaw zasadniczych, jest nowością. Inne zagraniczne zapisy konstytucyjne używają z reguły ogólnych i mniej precyzyjnych sformułowań dotyczących praw i obowiązków rodziców do wychowania swoich dzieci. Polski ustawodawca powyższym zabiegiem chciał zwrócić uwagę na niemniej ważną rolę rodziców w procesie wychowywania młodego pokolenia w stosunku do publicznych instytucji wychowawczych, a co za tym idzie, prawo rodziców do wdrażania swoim dzieciom własnych przekonań. Jednakże w art. 48 ust. 1 podkreśla się, iż dane wychowanie „powinno uwzględniać stopień dojrzałości dziecka, a także wolność jego sumienia i wyznania oraz jego przekonania”. Z drugiej strony, art. 48 ust. 2 wskazuje na regułę, według której ograniczenie bądź pozbawienie praw rodzicielskich może nastąpić tylko na podstawie prawomocnego orzeczenia sądu, który kieruje się bezwzględnym dobrem dziecka¹².

Artykuł 53 ust. 3 Konstytucji RP z 1997 r. stanowi, iż „rodzice mają prawo do zapewnienia dzieciom wychowania i nauczania moralnego i religijnego zgodnie ze swymi przekonaniami”, co widocznie nawiązuje do regulacji art. 48 ust. 1 (prawo rodziców w zakresie wychowania własnych dzieci). Wywnioskować można z powyższego, iż dana reguła

¹¹ Uwagi o stanie przestrzegania praw dziecka, http://brpd.gov.pl/sites/default/files/uwagi_rzecznika_praw_dziecka_o_stanie_przestrzegania_praw_dziecka_w_polsce.pdf [dostęp: 10.05.2021].

¹² S. Bożyk, *Problematyka małżeństwa...*, s. 233.

prawa rodziców do religijnej edukacji dzieci, zgodnie ze swymi poglądami, niesie za sobą również prawo udziału dzieci w lekcjach religii w szkole. Z drugiej strony, oznacza to także gwarancję do nauczania światopoglądu laickiego, ponieważ na podstawie art. 53 ust. 1 zagwarantowane jest każdemu prawo do „wolności sumienia i religii”¹³.

Kolejne dwa przepisy polskiej ustawy zasadniczej, na które należy również zwrócić szczególną uwagę, wskazują nadrzędne kierunki państwowej polityki w stosunku do instytucji rodziny. Artykuł 71 ust. 1 określa państwowy obowiązek zadbania w krajowej polityce społecznej oraz gospodarczej o „dobro rodziny” jako pojęcia wieloaspektowego. Dotyczy to w pierwszej kolejności rodzin dotkniętych nietuzinkowo ciężką sytuacją społeczną oraz materialną. Mówi o tym wprost art. 71 ust. 1: „Rodziny znajdujące się w trudnej sytuacji materialnej i społecznej, zwłaszcza wielodzietne i niepełne, mają prawo do szczególnej pomocy ze strony władz publicznych”. Artykuł 71 ust. 2 wskazuje na szczególną ochronę macierzyństwa, któremu przysługuje szczególna opieka ze strony władz publicznych, a ponadto dotycząca każdej matki „przed i po urodzeniu dziecka”. Macierzyństwo bowiem nie dotyczy wyłącznie matki i dziecka dopiero urodzonego, ale również matki w ciąży. Początek życia albowiem zaczyna się od poczęcia¹⁴.

Jednym ze szczególnych zobowiązań określonych w Konwencji o Prawach Dziecka jest to, iż „strony będą uznawać prawo każdego dziecka do korzystania z systemu zabezpieczenia społecznego, w tym ubezpieczeń socjalnych (...)”, co zostało określone w art. 26. Należy zwrócić uwagę i udzielić wsparcia dzieciom, które nie otrzymują świadczeń wychowawczych i z funduszu alimentacyjnego przez niespełnione kryteria ustawowe. Należy nowelizować regulacje ustawy o pomocy państwa w wychowaniu dzieci¹⁵, tak by nie powodowały nierówności w dostępie do świadczeń, ze szczególnym uwzględnieniem dzieci z niepełnosprawnościami. Konieczna jest likwidacja problemu bezdomności wśród dzieci. nierozwiązanym problemem również jest ograniczona liczba lokali, którymi dysponuje gmina dla zaspokojenia potrzeb mieszkaniowych rodzin z małoletnimi dziećmi. Stan techniczny oraz

¹³ Ibidem.

¹⁴ T. Smyczyński, *Rodzina i prawo rodzinne w świetle nowej Konstytucji*, „Państwo i Prawo” 1997, nr 11-12, s. 190.

¹⁵ Dz.U. 2016 poz. 195, z późn. zm.

niski standard tychże lokali także budzi kontrowersje. Brak domów dla matek i ojców z małoletnimi dziećmi i kobiet w ciąży – państwo winno stwarzać warunki do zabezpieczenia potrzeb bezdomnych rodziców z dziećmi. Problemy świadczeń z funduszu alimentacyjnego, a dokładniej konieczność zniesienia ograniczeń dostępu do tych świadczeń, niezbędność zwiększenia egzekwowania świadczeń alimentacyjnych oraz rozwiązanie trudności związanych z egzekwowaniem świadczeń alimentacyjnych zasądzonych wyrokami polskich sądów od rodziców przebywającymi poza granicami kraju. Świadczona rodzinom pomoc to głównie zasiłki oraz świadczenia materialne. Widoczny jest problem nieudzielania dostatecznej pomocy mającej na celu wyjście z kryzysu i wyjście z kręgu świadczeniobiorców społecznej pomocy. Brak systemu wsparcia dla osób opuszczających pieczę zastępczą – w szczególności brak zabezpieczenia mieszkaniowego i skazanie na usamodzielnienie w środowisku, z którego osoba została zabrana, bez wsparcia finansowego, nawet w przypadku kontynuacji nauki¹⁶.

Problematyka protekcji dziecka w treści art. 72 ust. 1 ustawy zasadniczej z 1997 r. dotycząca pomocy udzielanej rodzinie zajmowała zawsze istotne miejsce. Zapis ten nie dotyczy wyłącznie ochrony dziecka, ponieważ każdy „ma prawo żądać od organów władzy publicznej ochrony dziecka przed przemocą, okrucieństwem, wyzyskiem i demoralizacją”. Innymi słowy, przepis ten dotyczy ochrony dziecka w sensie zapewnienia mu odpowiedniego wychowania w aspekcie fizycznym jak i moralnym¹⁷. Należy również zwrócić uwagę na to, iż prawo do troski oraz pomocy organów państwowych posiadają, obok dzieci z rodzin w ciężkiej sytuacji materialnej, w pierwszym rzędzie dzieci pozbawione pieczy rodzicielskiej¹⁸. Istotny ponadto jest fakt, iż polska ustawa zasadnicza nie ogranicza się w toku postępowania o ustalenie praw dziecka tylko do zdania rodziców, opiekunów prawnych dziecka lub innych podmiotów co wynika z art. 72 ust. 3. Przed wszystkim „w toku ustalania praw dziecka organy władzy publicznej

¹⁶ Uwagi o stanie przestrzegania praw dziecka, http://brpd.gov.pl/sites/default/files/uwagi_rzecznika_praw_dziecka_o_stanie_przestrzegania_praw_dziecka_w_polsce.pdf [dostęp: 15.05.2021].

¹⁷ W. Skrzydło, op. cit., s. 87.

¹⁸ S. Bożyk, *Problematyka małżeństwa...*, s. 234.

oraz osoby odpowiedzialne za dziecko są obowiązane do wysłuchania i w miarę możliwości uwzględnienia zdania dziecka”. Dziecko jest podmiotem rozumnym i świadomym odpowiednio do swego wieku i poziomu dojrzałości – winno to być bezwzględnie respektowane.

Podkreślić należy, iż Rzeczypospolita Polska i jej instytucje zobowiązały się w art. 19 Konwencji o Prawach Dziecka, że

będą podejmowały wszelkie właściwe kroki (...) dla ochrony dziecka przed wszelkimi formami przemocy fizycznej bądź psychicznej, krzywdy lub zaniedbania bądź złego traktowania lub wyzysku, w tym wykorzystywania w celach seksualnych (...).

Nieustający problem stanowi stosowanie kar cielesnych wobec dzieci w wychowaniu – należy prowadzić efektywne działania uświadamiające negatywne skutki fizycznego karcenia dzieci. Zauważalna jest również niska gotowość społeczna do reakcji na przemoc wobec dzieci, gdy takie zachowanie stanowi zarówno prawo, jak i obowiązek obywatelski. Niezbędne jest udoskonalenie procedur w zakresie oceny stanu zdrowia dziecka w trakcie interwencji policji czy działań służb medycznych, zwłaszcza pod kątem weryfikacji obrażeń ciała dziecka. Brak właściwej reprezentacji dziecka w postępowaniu karnym – obowiązujące przepisy zawarte w Kodeksie rodzinnym i opiekuńczym nie gwarantują właściwego poziomu reprezentacji nieletnich w postępowaniu. Rzadkie orzekanie przez sądy środków karnych oraz probacyjnych w sprawach w związku z przemocą w rodzinie – konieczność stanowi zapewnienie bezpieczeństwa ofiar w większym stopniu. Aktualnie nie podlega zatarciu skazanie na karę bezwzględnego pozbawienia wolności za przestępstwo przeciwko wolności seksualnej i obyczajowości, jeżeli pokrzywdzonym był małoletni poniżej 15. lat – należy rozszerzyć ten katalog o wyroki skazujące na kary z warunkowym zawieszeniem jej wykonania oraz kary nieizolacyjne. Konieczna jest likwidacja zakazu umieszczania nieletnich cudzoziemców w strzeżony ośrodkach – powinno to dotyczyć wszystkich małoletnich osób. Niezbędne również jest, aby na granicy państwa zapewnić w większym stopniu gwarancję ubiegania się o ochronę międzynarodową dla rodzin z dziećmi bez zbędnej zwłoki. Najwyższa Izba Kontroli wskazała szereg nieprawidłowości związanych z funkcjonowaniem policyjnej izby dziecka – ograniczanie nieletniemu kontaktu z rodzicami, obrońcą lub opiekunem, ograniczenie praw do swobody i tajemnicy komunikowania się, naruszenie praw do intymności i swobodnego

zgłaszania próśb, skarg i wniosków, ale także przedłużanie czasu pobytu nieletniego w placówce ponad ramy czasowe określone w ustawie o postępowaniu w sprawach nieletnich. Niezbędne jest opracowanie i wdrożenie standardów funkcjonowania danych izb, ale również wprowadzenie jednolitych zasad realizacji zadań przez ośrodki kuratorskie. Konieczność stanowi zmiana ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich i urealnienia środków wychowawczych stosowanych wobec nieletnich. Problemem jest niedostateczna ochrona praw nieletnich w postępowaniu sądowym – należy wyeliminować tę praktykę i zagwarantować bezwzględne przestrzeganie przepisów prawa, również w przypadku zabezpieczenia dobra małoletniego pokrzywdzonego w postępowaniu przygotowawczym lub gwarancji do pełnego prawa do obrony przez nieletniego. W dalszym ciągu problem stanowi wykorzystanie dzieci w żebractwie, ale również przemoc fizyczna, psychiczna, a nawet cyber przemoc w szkołach i placówkach – należy wzmocnić działania instytucji i innych podmiotów odpowiedzialnych za realizację oraz ochronę praw dziecka w danych zakresach¹⁹.

Artykuł 72 ust. 4 wskazuje natomiast na istnienie instytucji Rzecznika Praw Dziecka oraz odsyła do właściwej ustawy, która normuje jego kompetencje oraz sposób powoływania. Rzecznik Praw Dziecka stoi na straży praw małoletnich określonych w Konstytucji RP, Konwencji o Prawach Dziecka i innych aktach prawnych. Stanowi on jednoosobowy organ władzy państwowej, który kieruje się dobrem każdego dziecka roztaczając nad nimi swoją opiekę, w szczególności związanych z inicjowaniem poprawy stanu prawa oraz prawidłową realizacją uprawnień dzieci i młodzieży w wyżej zbadanych przypadkach.

Opracowany i zbadany powyżej temat, mimo iż jedynie w formie krótkiego opracowania i porównania treści artykułów polskiej ustawy zasadniczej z 1997 r. oraz Konwencji o Prawach Dziecka z 20 listopada 1989 r., pozwala wysnuć wniosek, iż obowiązujące prawo konstytucyjne dotyczące małżeństwa, rodziny i dziecka jest bardzo szczegółowe i w szerokim zakresie normuje badaną materię. Ustawa zasadnicza mocno akcentuje kwestię protekcji prawnej małżeństwa,

¹⁹ Uwagi o stanie przestrzegania praw dziecka, http://brpd.gov.pl/sites/default/files/uwagi_rzecznika_praw_dziecka_o_stanie_przestrzegania_praw_dziecka_w_polsce.pdf [dostęp: 15.05.2021].

macierzyństwa oraz rodziny²⁰. Ponadto, artykuły Konstytucji włączyły protekcję małżeństwa oraz rodziny do sfery elementarnych obowiązków organów państwowych²¹. Jednakże, by interesy małżeństwa, rodziny, a przede wszystkim dzieci były w pełni chronione, niezbędne jest uregulowanie w zgodności z zasadami konstytucyjnymi zwykłego ustawodawstwa, jak również aktów wykonawczych do tychże ustaw. W tej kwestii niezbędne jest wprowadzenie wielu zmian oraz nowych regulacji, przedstawionych w treści niniejszego artykułu jako postulatów *de lege ferenda*.

²⁰ M. Dobrowolski, *Status prawny rodziny w świetle nowej Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej*, „Przegląd Sejmowy” 1999, nr 4, s. 21 i nast.

²¹ S. Bożyk, *Problematyka małżeństwa...*, s. 234.

Bibliografia

I. Źródła archiwalne

Archiwum Państwowe w Łodzi

Zespół: Akta miasta Łodzi

- Wydział Opieki Społecznej
 - sygn. 18214: Sprawozdania z działalności instytucji otwartych i półotwartych korzystających z subsydiów 1929.
 - sygn. 18219: Subwencje dla instytucji opiekuńczych 1935.
 - sygn. 18231: Subsydia instytucjom otwartym i półotwartym 1927–1928.
 - sygn. 18242: Sprawy ogólne. Subsydia przydziały żywności dla ochron 1924–1925.
 - sygn. 18470: Ogniska dziecięce [RTPD] 1923.
 - sygn. 18479: Akcja dożywiania dzieci 1932–1933.
- Wydział Oświaty i Kultury
 - sygn. 16386: Sprawozdania szkół specjalnych i przedszkoli 1929–1931.
 - sygn. 16804: Ochrona społeczna subsydiowana przez Zarząd Miejski w Łodzi 1922–1925.
 - sygn. 16807: Wychowanie przedszkolne (sprawy ogólne przedszkoli miejskich) 1927–1930.
 - sygn. 16809: Wychowanie przedszkolne (sprawy ogólne przedszkoli miejskich) 1930–1932.
 - sygn. 16840: Świetlice 1928–1931.
- Zespół: Archiwum Eugeniusza Ajnenkiela
 - sygn. 49: Robotnicze Towarzystwo Przyjaciół Dzieci 1928–1974.

Archiwum Państwowe w Poznaniu

APP, syg. 53/805/0/2/122, k. 112. *Pismo Starosty Krajowego w Poznaniu nr 618/32-II.*

APP, syg. 53/805/0/2/122, k. 16. *Pismo Kuratorium Okręgu Szkolnego Poznańskiego nr I 6868/30.*

APP, syg. 53/805/0/2/122, k. 233. *Odpis pisma do Starosty Krajowego w Poznaniu.*

Archiwum Polskiej Akademii Nauk, syg. III-333, 115, s. 27.

O jasny świat (o zakładzie dla ociemniałych w Laskach), Warszawa, 1938.

II. Źródła drukowane

Dobrowolski W., *Głuchoniemi*, [w:] K. Włostowski, W. Dobrowolski, *Głuchoniemi o sobie...*, Warszawa 1933.

Księga jubileuszowa więziennictwa polskiego 1918–1928, Warszawa 1929.

Miklaszewski W., *Małoletni przestępcy w świetle badań wychowawców Zakładów Wychowawczo-Poprawczych*, Warszawa 1924.

Moczydłowska I., *Nasze możliwości w dziale kształcenia umysłowego*, [w:] *Ociemniali o sobie...*, Warszawa 1932.

Ociemniali o sobie..., Warszawa 1932.

Sprawa niewidomych w Polsce, Warszawa 1928.

III. Akty prawne i dokumenty opublikowane

Deklaracja Praw Dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Ligi Narodów w 1924 roku (zwana Deklaracją Genewską).

Dekret Naczelnika Państwa z dnia 7 lutego 1919 r. w przedmiocie powołania sądów dla nieletnich – Dz. Pr. P. P. 1919, nr 14, poz. 171.

Dyrektywa 2011/36/UE w sprawie zapobiegania handlowi ludźmi i zwalczania tego procederu oraz ochrony ofiar, zastępująca decyzję ramową Rady – 2002/629/WSiSW-L 101/1.

Dyrektywa Rady z dnia 25 lipca 1977 r. w sprawie kształcenia dzieci pracowników migrujących – 77/486/EWG.

- Karta Praw Podstawowych UE. Niezbędny instrument w sprawach cudzoziemców poszukujących ochrony międzynarodowej, Helsińska Fundacja Praw Człowieka, Warszawa 2017.
- Karta Praw Podstawowych Unii Europejskiej z dnia 14 grudnia 2007 r. – Dz. Urz. UE 2010/C 083/02.
- Konkluzje Rady z dnia 26 listopada 2009 r. w sprawie kształcenia dzieci ze środowisk migracyjnych – 2009/C 301/07.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. – Dz.U. 1997 nr 78, poz. 483.
- Konwencja dotycząca statusu uchodźców sporządzona w Genewie dnia 28 lipca 1951 r. – Dz.U. 1991 nr 119, poz. 515.
- Konwencja o Prawach Dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r. – Dz.U. 1991 nr 120, poz. 526 z późn. zm.
- Konwencja Rady Europy w sprawie działań przeciwko handlowi ludźmi, sporządzona w Warszawie dnia 16 maja 2005 r. – Dz.U. 2009 nr 20, poz. 107.
- Międzynarodowa Konwencja w sprawie likwidacji wszelkich form dyskryminacji rasowej z dnia 6 marca 1966 r. – Dz.U. 1969 nr 25, poz. 187.
- Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych z dnia 19 grudnia 1966 r. – Dz.U. 1977 nr 38, poz. 169.
- Powszechna Deklaracja Praw Człowieka (przyjęta i proklamowana rezolucja Zgromadzenia Ogólnego ONZ 217 A (III) w dniu 10 grudnia 1948 r.).
- Protokół fakultatywny do Konwencji o Prawach Dziecka w sprawie handlu dziećmi, dziecięcej prostytucji i dziecięcej pornografii z dnia 25 maja 2000 r. – Dz.U. 2007 nr 76, poz. 494.
- Protokół o zapobieganiu, zwalczaniu oraz karaniu za handel ludźmi z dnia 15 listopada 2000 r. – Dz.U. 2005 nr 18, poz. 160.
- Rezolucja Parlamentu Europejskiego z dnia 2 kwietnia 2009 r. w sprawie kształcenia dzieci imigrantów – 2008/2328 (INI), 2010/C 137 E/01, Dz.U.UE C z dnia 27 maja 2010 r.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 września 2016 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw – Dz.U. 2017, poz. 1655.
- Rozporządzenie Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 7 czerwca 1927 r. o prawie przemysłowym – Dz.U. 1927 nr 53, poz. 468.

- Rozporządzenie Prezydenta Rzeczypospolitej z dnia 11 lipca 1932 r. Kodeks karny – Dz.U. 1932 nr 60, poz. 571.
- UNESCO (CR)/ECOSOC (CESCR), (2008), Inclusive dimensions of the right to education: Normative bases. Concept paper, France – ED-2008/WS/54 Rev./cld 3629.9.
- Ustawa z dnia 11 lutego 2016 r. o pomocy państwa w wychowywaniu dzieci – Dz.U. 2016, poz. 195 z późn. zm.
- Ustawa z dnia 12 grudnia 2013 r. o cudzoziemcach – Dz.U. 2013, poz. 1650.
- Ustawa z dnia 13 czerwca 2003 r. o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej – Dz.U. 2003 nr 128, poz. 1176.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe – Dz.U. 2017, poz. 59.
- Ustawa z dnia 15 lipca 1987 r. o Rzeczniku Praw Obywatelskich – Dz.U. 2020, poz. 627.
- Ustawa z dnia 17 listopada 1964 r. Kodeks postępowania cywilnego – Dz.U. 2020, poz. 1575.
- Ustawa z dnia 2 lipca 1924 r. w przedmiocie pracy młodocianych i kobiet – Dz.U. 1924 nr 65, poz. 636.
- Ustawa z dnia 23 kwietnia 1964 r. Kodeks cywilny – Dz.U. 2020, poz. 1740.
- Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. Kodeks rodzinny i opiekuńczy – Dz.U. 2020, poz. 1359.
- Ustawa z dnia 27 października 1934 r. Postępowanie układowe – Dz.U. 1934 nr 93, poz. 836.
- Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks karny – Dz.U. 1997, nr 88, poz. 553; Dz.U. 2020, poz. 1444.
- Ustawa z dnia 6 stycznia 2000 r. o Rzeczniku Praw Dziecka – Dz.U. 2020, poz. 141.
- Zarządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 4 lutego 1930 r. w sprawie egzaminów dla eksternów przy szkołach do-kształcających zawodowych – Dz. Urz. MWRiOP 1930, nr 2, poz. 17.

IV. Orzecznictwo

- Wyrok SA w Warszawie z dnia 15 września 2017 r., I ACa 1027/16, <https://sip.lex.pl/#/jurisprudence/522475189/1/i-a-ca-1027-16-naruszenie-dobra-osobistego-nascitursora-w-wyniku-smierci-rodzica-wyrok-sadu...?cm=URELATIONS> [dostęp: 16.11.2020].

- Wyrok SA w Szczecinie z dnia 13 września 2016 r., I ACa 238/16, <https://sip.lex.pl/#/jurisprudence/522251491> [dostęp: 16.11.2020].
- Wyrok SN z dnia 17 czerwca 2014 r., II KK 24/14, <https://sip.lex.pl/#/jurisprudence/521577646/1/ii-kk-24-14-ukonczenie-przez-sprawce-17-lat-a-mozliwosc-przypisania-mu-odpowiedzialnosci-za...?cm=URELATIONS> [dostęp: 18.11.2020].
- Wyrok SN z dnia 3 maja 1967 r., II PR 120/67, OSNC 1967, nr 10, poz. 189, <https://sip.lex.pl/#/jurisprudence/520094277>, [dostęp: 16.11.2020]
- Wyrok Europejskiego Trybunału Praw Człowieka, A. przeciwko Rosji, skarga nr 37735/09, <https://hudoc.echr.coe.int/eng#%22itemid%22:%22001-198385%22>] [dostęp: 20.11.2020].
- Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z dnia 22 października 2020 r., sygn. akt. K 1/20 – Dz.U. 2021, poz. 175.

V. Roczniki statystyczne

- Statystyka Polski, seria C: Statystyka szkolnictwa 1931/32*, Warszawa 1933.
- Statystyka Polski, seria C: Statystyka szkolnictwa 1932/33*, Warszawa 1934.
- Statystyka Polski, seria C: Statystyka szkolnictwa 1935/36*, Warszawa 1937.
- Statystyka Polski, seria C: Statystyka szkolnictwa 1937/38*, Warszawa 1939.

VI. Opracowania i artykuły

- Abramow-Newerly J., *Żywe więzanie*, [w:] Z. Bobrowski, Z. Kowalska (red.), *Nasz Dom 1919–1989. Kronika, listy, wspomnienia, fotografie*, Warszawa 1989.
- Adamski F. (red.), *Poza kryzysem tożsamości, w kierunku pedagogiki personalistycznej*, [w:] *Poza kryzysem tożsamości, w kierunku pedagogiki personalistycznej*, Kraków 1993.
- Adamski F., *Personalizm – filozoficzny nurt myślenia o człowieku i wychowaniu*, [w:] F. Adamski (red.), *Wychowanie personalistyczne*, Kraków 2005.
- Agamben G., *Homo Sacer. Sovereign power and bare life*, tr. eng. by D. Heller-Roazen, Stanford University Press, California 1998.
- Agamben G., *Infancy and History. The Destruction of Experience*, tr. eng. by L. Heron, Verso, London–New York 1993.

- Ajnenkiel E., *Kartka z dawnych lat. Jak powstało RTPD w Łodzi przed 25 laty*, „Biuletyn RTPD” 1948, nr 2.
- Akademja w dzielnicy „Górnej”, „Łodzianin” 1929, nr 20.
- Alt R., *Der fortschrittliche Charakter der Pädagogik Komenskys*, Berlin 1953.
- Andersen H. Ch., *Nowe szaty cesarza*, Warszawa 2006.
- 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.
- Ariès P., *Centuries of Childhood*, London: Cape 1962.
- Arkel D., *Ascoltare la luce, Vita e pedagogia di Janusz Korczak*, Brescia 2009.
- Arkel D., *Il bambino vitruviano*, Castelvecchi, Roma 2019.
- Arthur R., *Rethinking the Criminal Responsibility of Young People In England and Wales*, “European Journal of Crime, Criminal Law and Criminal Justice” 2012, t. 20(1).
- Baditner E., *XY tożsamość mężczyzny*, Warszawa 1993.
- Bagrowicz J., *Godność osoby fundamentem wychowania*, [w:] F. Adamski (red.), *Wychowanie personalistyczne*, Kraków 2005.
- Bakiera L., *Zaangażowane rodzicielstwo a autokreacyjny aspekt rozwoju dorosłych*, Warszawa 2013.
- Bardach J., Leśnodorski B., Pietrzak M., *Historia Ustroju i Prawa Polskiego*, Warszawa 2009.
- Barnat D., *Indywidualizm w filozofii społecznej Charlesa Taylora*, „Diametros” 2009, nr 20.
- Bartlett R., *England under the Norman and Angevin Kings 1075–1225*, OUP, 2000.
- Bartnik Cz. S., *Znaczenie osoby w teologii*, „Studia Teologii Dogmatycznej” 2018, t. 4.
- Barylewska-Szymańska E., Maciakowska Z., *Miasto i ludzie u progu nowoczesności. Socjotopografia Gdańska w pierwszej połowie XIX wieku*, seria: *Studia i materiały do dziejów domu gdańskiego*, cz. IV, (red.) E. Kizik, Gdańsk–Warszawa 2016.
- Barylewska-Szymańska E., *Pierwsze gdańskie społeczne zakłady opieki nad małymi dziećmi w świetle statutu z 1870 r.*, „Libri Gedanenses” 2020, t. 37.
- Baum S., *Twice-exceptional and special populations of gifted students*, California 2004.

- Bauman Z., *Ciało i przemoc w obliczu ponowoczesności*, Toruń 1995.
- Becelawska D., *Hobby, przyzwyczajenie czy uzależnienie*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2000, nr 3.
- Beco de G., *The Right to Inclusive Education According to Article 24 of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities: Background, Requirements and (Remaining) Questions*, “Netherlands Quarterly of Human Rights” 2014, t. 32(3).
- Beiter K., “*The Protection of the Right to Education by International Law: Including a Systematic Analysis of Article 13 of the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights*”, “International Studies in Human Rights” 2006, t. 82.
- Biesaga T., *Godność a wolność w antropologii Karola Wojtyły*, [w:] G. Hołub, P. Duchliński (red.), *Ku rozumieniu godności człowieka*, Kraków 2008.
- Blackburn S., *Oksfordzki słownik filozoficzny*, przeł. C. Ciesliński in., Warszawa 1997.
- Błeszyńska K. M., *Teoretyczny status edukacji międzykulturowej*, „Pogranicze. Studia Społeczne” 2011, t. 17.
- Bołdyrew A., *Dziecko w rodzinie robotniczej w Królestwie Polskim na przełomie XIX i XX wieku. Warunki życia i normy wychowania*, „Wychowanie w Rodzinie” 2013, nr 1.
- Bołdyrew A., *Kara i strach w wychowaniu dzieci w polskich rodzinach w XIX w.*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2009, nr 3.
- Borzyszkowski J., *Historia Kaszubów w dziejach Pomorza*, t. 3: *W Królestwie Pruskim i Cesarstwie Niemieckim (1815–1920)*, cz. I: *Kaszubi i Pomorze na drodze do kapitalizmu i społeczeństwa obywatelskiego (1815–1870)*, Gdańsk 2019.
- Bosek L., *Gwarancje godności ludzkiej i ich wpływ na polskie prawo cywilne*, Warszawa 2012.
- Bożyk S., *Konstytucja jako ustawa zasadnicza w państwie*, [w:] M. Szyszkowska (red.), *Silne państwo*, Białystok 1999.
- 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.
- Bożyk S., *Problematyka małżeństwa i rodziny w ustawach zasadniczych Republiki Włoskiej oraz Rzeczypospolitej Polskiej*, [w:] F. Lempa, S. Tafaro (red.), *Rodzina i społeczeństwo wczoraj i dziś*, Białystok 2006.

- Bracton H., *On the Laws and Customs of England*, trans. S. Thorne, 1968.
- Braun-Gałkowska M., *W tę samą stronę*, Warszawa 1994.
- Brewster J., Ellis G., Girard D., *The Primary English Teacher's Guide* (2nd ed.), Penguin Books, Harmondsworth 1992 (1st ed. 1991).
- Brookes S., Reynolds A., 'The Origins of Political Order and the Anglo-Saxon State', "Archaeology International" 2011, t. 13.
- Brotto F., Huber J., Karwacka-Vögele K., Neuner G., Ruffino R., Teutsch R., *Kompetencje międzykulturowe dla wszystkich. Przygotowanie do życia w różnorodnym świecie*, Warszawa 2014.
- Brożek A., *Polonia amerykańska (1854–1939)*, Warszawa 1977.
- Brumfit C., *Introduction: Teaching English to Children*, in Brumfit, Christopher, Jayne Moon and Ray Tongue (red.) *Teaching English to Children. From Practice to Principle*, Longman, Harlow 1997.
- Brzezińska A., *Dzieci z układu ryzyka*, [w:] A. Brzezińska, S. Jabłoński (red.), *Ukryte piękno. Zagrożenia rozwoju w okresie dzieciństwa*, Poznań 2003.
- Brzozowski A., Kocot W. J., Skowrońska-Bocian E., *Prawo Cywilne. Część ogólna*, Warszawa 2018.
- Brzozowski W., *W sprawie modelu Rzecznika Praw Dziecka*, [w:] M. Zubik (red.), *Dwadzieścia lat transformacji ustrojowej w Polsce*, Warszawa 2010.
- Budrowska B., *Regulamin i improwizacje, czyli o kulturowym skrypcie bycia matką*, „Kultura i Społeczeństwo” 2001, nr 2.
- Budrowska B., *Tacierzyństwo, czyli nowy wzór ojcostwa*, „Kultura i Społeczeństwo” 2008, nr 3.
- Bullinger H., *Mężczyzna czy ojciec. Rodzić po ludzku*, Warszawa 1997.
- Calderwood L., Kiernan K., Joshi H., Smith K., Ward K., *Parenthood and Parenting*, [w:] S. Dex, H. Joshi (red.), *Children of the 21 Century*, Bristol 2005.
- Caro L., *Emigracja i polityka emigracyjna ze szczególnym uwzględnieniem stosunków polskich*, Poznań 1914.
- Chałas K., *Wychowanie ku wartościom*, Lublin–Kielce 2003.
- Chapter V., "Second Chance", of Instruction no. 29, dated 02.08.2013, of the Ministry of Education and Science, "On procedures for attending part-time basic education", published in the Official Gazette nr 141, dated 23 August 2013.
- Chudy W., *Pedagogia godności. Elementy etyki pedagogicznej*, Lublin 2009.
- Ciecierski H., *Pamiętniki*, do druku podały i opracowały T. Ciecierska-Chłapowa, J. Chłap-Nowakowa, Kraków 2013.

- Cieński S., *Zamykam oczy i widzę...*, Łomianki 2010.
- Clanchy M., *From Memory to Written Record: England 1066–1307*, 3rd edition, Wiley-Blackwell 2013.
- Colangelo N., Davis G.A. (red.), *Handbook of Gifted education*, Third edition, Boston, New York–San Francisco 2003.
- Colectivo Situaciones, *Bezpieczeństwo a wydarzenie*, „Praktyka Teoretyczna” 2011, nr 2-3.
- Collins A., *Dwanaście znaków zodiaku cechy charakteru*, Wrocław 1997.
- Coltrane S., *Fathering: Paradoxes, Contradictions and Dilemmas*, [w:] *Handbook of Contemporary Families*, Marylin 2004.
- Commission of the European Communities, *Commission Staff Working Document, Albania 2007 Progress Report*, Brussels 2007.
- Conseil de l'Europe, *Livre blanc sur le dialogue interculturel „Vivre ensemble dans l'egale dignité”*, Conseil de l'Europe, Strasbourg 2008.
- Coomans F., “*In Search of the Core Content of the Right to Education*”, [w:] A. Chapman, S. Russell (red.), *Core obligations: Building a framework for economic, social and cultural rights*, Antwerpia 2002.
- Crawford S., ‘*Companions, Co-incidences or Chattels? Children in the Early Anglo-Saxon Multiple Burial Ritual*,’ [w:] *Children, Childhood and Society*, Oxford 2007.
- Cunningham H., *The Invention of Childhood*, BBC Books, 2006.
- Czapczyński S.T., *W sprawie statystyki alkoholizmu wśród młodzieży szkolnej*, „Muzeum” 1912, R. XXVIII, t. 21, z. 4.
- Czekajewska J., *Personalizm etyczny. Różnice i podobieństwa w relacji do personalizmu tradycyjnego*, „Filo-Sofija” 2009, nr 1 (8).
- Czerepaniak-Walczak M., *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy antycypacyjnej teorii edukacji*, Szczecin 1995.
- Czyż E., *Prawa dziecka*, Warszawa 2002.
- Damrosz J., *W obronie humanizmu i humanistyki*, [w:] J. Gajda, (red.), *O nowy humanizm w edukacji*, Kraków 2000.
- Decision no. 11, dated 11.01.2016 of the Council of Ministers, „*On the approval of the strategy for the development of pre-university education, for the period 2014–2020*”, Published in the Official Gazette nr 2, dated 19 January 2016.
- Delors J., *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*, Warszawa 1998.
- Delumeau J., Roche D., *Historia ojców i ojcostwa*, Warszawa 1995.

- Derrida J., *The animal that therefore I am*, trad. eng. by David Willis, New York 2008.
- Dewey J., *Moje pedagogiczne credo*, [w:] J. Dewey, *Wybór pism pedagogicznych*, Wrocław 1967.
- Dmowski R., *Wychodźstwo i osadnictwo*, Lwów 1900.
- Dobak A., *Przekroczyć próg nadziei*, Lublin 2006.
- Dobrołowicz W., *Mysleć intuicyjnie*, Warszawa 1995.
- Dobrołowicz W., *W stronę treningu inteligencji intuicyjnej*, [w:] W. Dobrołowicz, M. Karwowski (red.), *W stronę kreatywności*, Warszawa 2002.
- Dobrowolski M., *Status prawny rodziny w świetle nowej Konstytucji RP*, „Przełąd Sejmowy” 1999, nr 4.
- Dobrowolski W., *Głuchoniemi*, [w:] K. Włostowski, W. Dobrowolski, *Głuchoniemi o sobie...*, Warszawa 1933.
- Domańska A., *Pozycja ustrojowo-prawna Rzecznika Praw Obywatelskich*, Łódź 2012.
- Douglas D.C., Greenaway G.W., *English Historical Documents*, t. 2, 2nd, Routledge 1981.
- Duckworth A., Peterson Ch., Matthews M., *Grit: Perseverance and Passion for Long-Term Goals*, „Journal of Personality and Social Psychology” 2007, t. 92 (6).
- Duda-Dziewierz K., *Wieś małopolska a emigracja amerykańska*, Warszawa–Poznań 1938.
- Dudek P., *„Wir wollen Krieger sein im Heere des Lichts”. Reformpädagogische Landerziehungs heimeimhessischen Hochwaldhausen 1912–1927*, Bad Heilbrunn 2013.
- Dyczewski L., *Miejsce i funkcje wartości w kulturze*, [w:] L. Dyczewski (red.), *Kultura w kręgu wartości*, Lublin 2001.
- Dyrekcja c.k. gimnazjum I. z polskim językiem wykładowym w Stanisławowie*, Центральний державний історичний архів України, м. Львів, f. 178. Rada Szkolna Krajowa, op. 3, spr. 8: Protokoły posiedzeń konferencji nauczycielskich szkół średnich Galicji za rok 1911.
- Dziesięciolecie dzielnicy Chojny*, „Łodzianin” 1929, nr 4.
- Dziewiecki M., *Pedagogika integralna*, Warszawa 2010.
- Dzwonkowska-Godula K., *Publiczny dyskurs o współczesnym ojcostwie w Polsce*, [w:] K. Wojnicka, E. Ciaputa (red.), *Karuzela z mężczyznami. Problematyka męskości w polskich badaniach społecznych*, Kraków 2011.
- Ebeling G., *Przyczynek do definicji człowieka*, [w:] K. Michalski (red.), *Człowiek w nauce współczesnej*, Paryż 1988.

- Eby J.W., Smutny J.F., *Jak kształcić uzdolnienia dzieci i młodzieży*, Warszawa 1998.
- European Commission, *Commission Staff Working Document, Albania 2015 Report*, Brussels 2015.
- Farmer D. H., *The Age of Bede*, Penguin 1988.
- Farson R., *Polityka dzieciństwa*, [w:] K. Blusz (red.), *Edukacja i wyzwolenie*, Kraków 1992.
- Fijałkowski W., *Miłość w spotkaniu płci*, Warszawa 1984.
- Firlit-Fesnak G., *Rodziny polskie i polityka rodzinna – stan i kierunki przemian*, [w:] J. Męcina, G. Firlit-Fesnak (red.), *Polityka społeczna*, Warszawa 2018.
- Fontana D., *Psychology for Teachers* (2nd ed.), Macmillan Publishers Limited, Leicester 1998 (1st ed. 1981).
- Fullan M., Scott G., *New Pedagogies for Deep Learning Whitepaper: Education PLUS*, Collaborative Impact SPC, Seattle, 2014.
- Fuszara M., *Ojcostwo w opinii mężczyzn-ojców małych dzieci*, [w:] M. Fuszara (red.), *Nowi mężczyźni? Zmieniające się modele męskości we współczesnej Polsce*, Warszawa 2008.
- Gajda A., *Ewolucja modelu ombudsmana w ujęciu teoretycznoprawnym*, [w:] P. Mikuli (red.), *Instytucje ombudsmana w państwach anglosaskich. Studium porównawcze*, Warszawa 2017.
- Gajewska D., Kühn G., Popławska A., *Problem handlu dziećmi w Polsce i na świecie*, Warszawa 2011.
- Galarowicz J., *Imię własne człowieka. Klucz do myśli Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, Kraków 1996.
- Galarowicz J., *Na ścieżkach prawdy. Wprowadzenie do filozofii*, Kraków 1992.
- Galeazzi G., *Persona – Società – Educazione in Jacques Maritain (Antologia del pensiero filosofico e della cristica)*, Milano 1979.
- Gallas K., *Opieka nad dzieckiem robotniczym. Walne Zebranie R. T. P. Dz.*, „Łódzianin” 1929, nr 13.
- Gardner H., *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*, Warszawa 2009.
- Gardner H., *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, Poznań 2002.
- Gardner H., Kornhaber M.L., Wake W.K., *Inteligencja. Wielorakie perspektywy*, Warszawa 2001.
- Gardner H., *Niepospolite umysły. O czterech niezwykłych postaciach i naszej własnej wyjątkowości*, Warszawa 1998.

- Gardner H., *Pięć umysłów przyszłości*, Warszawa 2009.
- Gardocka T., Jagiełło D., Art. 10 [granica nieletności], [w:] L. Gardocki (red.), *Kodeks Karny, krótki komentarz dla studiujących*, t. 1, Warszawa 2020.
- Gasik W., Pańczyk J., *Czołowi polscy pedagodzy specjaliści oraz absolwenci PIPS i WSPS z lat 1971–1996*, Warszawa 1997.
- Gębka M., *Ojciec jako rodziciel*, [w:] A. Kotlarska-Michalska (red.), *Wizerunki ról rodzinnych*, „Roczniki Socjologii Rodziny” 2007, t. 18.
- Gielarowski A., *Godność człowieka w rozumieniu Józefa Tischnera*, [w:] G. Hołub, P. Duchliński (red.), *Ku rozumieniu godności człowieka*, Kraków 2008.
- Gil H.Cz., *Szkolnictwo w Wadowicach 1918–1939*, „Wadoviana. Przegląd Historyczno-Kulturalny” 2010, t. 13.
- Gill W.L., *The Gill system of moral and civic training as exemplified in the school cities and school state at the State normal school, New Paltz, New York. A symposium by the faculty and students of the school, the author of the system and other educators*, New Paltz, N.Y. and New York City 1901.
- Gill W.L., *The school republic, school city helps for teachers and pupils; a system of moral and civic training*, New York City, Philadelphia 1906.
- Giovanni Paolo II, *Messaggio del Santo Padre ai partecipanti al Simposio su 'Dignità e diritti della persona con handicap mentale*, „L'Osservatore Romano”. Roma, 9 gennaio 2005.
- Giza T., *Socjopedagogiczne uwarunkowania procesu identyfikowania oraz rozwoju zdolności uczniów w szkole*, Kielce 2006.
- Golka M., *Imiona wielokulturowości*, Warszawa 2010.
- Gomulicki W., *Wspomnienia niebieskiego mundurka*, Warszawa 1969.
- Górecki D., *Rzecznik Praw Dziecka*, [w:] L. Garlicki, A. Szmyt (red.), *Sześć lat Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej*, Warszawa 2003.
- Górniewicz J., *Kulturowy wzór osobowości a ideał wychowania*, [w:] T. Kukołowicz, M. Nowakowa (red.), *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, Lublin 1997.
- Griffin P., McGaw B., Care E. Eds., *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*, Springer International Publishing, 2018.
- Gromkowska-Melosik A., *Orientacja na testy w szkolnictwie współczesnym – kontrowersje ideologiczne i pedagogiczne*, „Studia Edukacyjne” 2015, nr 36.
- Gruszkowski W., *Przemiany urbanistyczne i architektoniczne*, [w:] E. Cieślak (red.), *Historia Gdańska*, t. 4/1: 1815–1920, Sopot 1998.
- Grzegorzewska M., *Listy do Młodego Nauczyciela*, Warszawa 2002.

- Grzybowski M., *Ombudsman w krajach nordyckich: geneza, ewolucja i współczesne oblicze instytucji*, [w:] L. Garlicki (red.), *Rzecznik Praw Obywatelskich*, Warszawa 1989.
- Guardini R., *Grundlegung der Bildungslehre. Versuch einer Bestimmung des Pädagogisch-Eigentlichen*, Würzburg 1953.
- Harari Y. N., *21 lekcji na XXI wiek*, przeł. M. Romanek, Kraków 2018.
- Harbatski A., *Tożsamość religijna, a bezpieczeństwo*, „Pogranicze. Studia Społeczne” 2015, t. 25.
- Harbatski A., *Antropologia pedagogiczna, Rozwój antropologii pedagogicznej w czasie i przestrzeni*, t. 1, Białystok 2019.
- Harris I., Synott J., *Peace Education for a New Century*, “Social Alternatives” 2002, t. 21(1).
- Heaney S., *Beowulf*, Faber & Faber, 2000.
- Heywood C., *Centuries of Childhood*, “Journal of the History of Childhood and Youth” 2010, t. 3.3.
- Hobbes T., *Lewiatan czyli materia, forma i władza państwa kościelnego i świeckiego*, Warszawa 2005.
- Hösch R., *Karl Prodingler (1875–1948)*, „Österreichisches Biographisches Lexikon” Bd. 8 (Lfg. 39, 1982).
- Huculak B. J., *Zarys antropologii Kościoła greckiego*, „Studia Teologii Dogmatycznej” 2015, t. 1.
- Instruction no. 36, dated 13.08.2013, of the Ministry of Education and Science, “On procedures for the education of isolated children”, published in the Official Gazette no. 141, dated 23 August 2013.
- Intercultural education: managing diversity, strengthening democracy*, Stała Konferencja Europejskich Ministrów Edukacji, Ateny 10-12 listopada 2003 r., Rada Europy.
- Izdebska J., *Dziecko-dzieciństwo-rodzina-wychowanie rodzinne*, Białystok 2015.
- Jadacki J. J., *O godności i odpowiedzialności*, [w:] J.J. Jadacki (red.), *Aksjologia i semiotyka. Analizy i polemiki*, Warszawa 2003.
- Jan Paweł II, *W obronie życia i każdej osoby ludzkiej – przesłanie do członków Papieskiej Akademii Pro Vita*, [w:] J. Brusilo (red.), *W trosce o życie – wybrane dokumenty stolicy apostolskiej*, t. 2, Tarnów 2012.
- Jan Paweł II, *Adhortacja Apostolska Catechesi tradendae*, [w:] *Adhortacje Ojca Świętego Jana Pawła II*, t. 1, Kraków 1997.
- Jan Paweł II, *Encyklika Evangelium Vitae*, [w:] Jan Paweł II, *Encykliki Ojca Świętego Jana Pawła II*, t. 2, Kraków 1996.

- Jan Paweł II, Encyklika *Centesimus annus*, Kraków 2003.
- Jan Paweł II, Encyklika *Centesimus annus*, Watykan 1991.
- Jan Paweł II, Encyklika *Evangelium vitae*, Kraków 2003.
- Jan Paweł II, Encyklika *Veritatis splendor*, Kraków 2003.
- Janicka D., *Rozkwit doktryny prawa karnego w Polsce w dwudziestoleciu międzywojennym – ośrodki, uczeni, idee*, „Studia z Dziejów Państwa i Prawa” 2019, nr 22.
- Janoszka K., *Dzieci jako ofiary handlu ludźmi*, Szczytno 2013.
- Januszewska E., Markowska-Manista U., *Dziecko „inne” kulturowo w Polsce. Z badań nad edukacją szkolną*, Warszawa 2017.
- Jaros P.J., *Rzecznik Praw Dziecka. Ukształtowanie Rzecznika Praw Dziecka w Polsce jako organu państwowego. Komentarz do ustawy o Rzeczniku Praw Dziecka*, Warszawa 2013.
- Jaros P.J., *Rzecznik Praw Dziecka. Ustawodawstwo i praktyka*, Warszawa 2006.
- Jaros P.J., *Ukształtowanie Rzecznika Praw Dziecka w Polsce jako organu państwowego*, Warszawa 2013.
- Jarzyna A., Szawleski M., *Kwestia emigracji w Polsce*, Warszawa 1927.
- Joint order of the Minister of Education and Sports, the Minister of Internal Affairs and the Minister of Health no. 2, dated 05.01.2015, “On the approval of the regulation for the implementation of the cooperation agreement” dated 02.08.2013, “On the identification and enrolment in school of all children of compulsory school age”, published in the Official Gazette nr 202, dated 25 November 2015.
- Janas-Kozik M., *Sytuacja psychiatrii dzieci i młodzieży w Polsce w 2016 r. Aktualne występowanie i obraz zaburzeń psychicznych wieku rozwojowego*, „Psychiatria” 2017 t. 14, nr 1.
- Józwiak W., *Znaki Zodiaku i Ich Władcy*, Białystok 2004.
- Kabzińska Ł., *Dziecko jako przedmiot poszukiwań badawczych w myśli pedagogicznej przełomu XIX/XX wieku*, [w:] K. Jakubiak, W. Jamrożek (red.), *Dziecko w rodzinie i społeczeństwie. Dzieje nowożytnie*, t. 2, Bydgoszcz 2002.
- Kabzińska Ł., Kabziński K., *Wybrane aspekty zagrożonego dzieciństwa w dwudziestoleciu międzywojennym.*, „Dziecko w Systemie Opieki i Wychowania” 2012, nr 4.
- Kalisz Ł., *Między godnością a zniewoleniem. Naukowa refleksja na temat dziecka w perspektywie historycznej w jubileuszu czterdziestolecia białostockiej szkoły historii wychowania*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” 2020, t. 2, nr 11.

- Kamińska W., Pędowski K., *Sądy dla nieletnich w II Rzeczypospolitej*, „Palestra” 1991, nr 35/10.
- Kant I., *Uzasadnienie metafizyki moralności*, Warszawa 1971.
- Kantor R., *Między Zaborowem a Chicago. Kulturowe konsekwencje istnienia zbiorowości imigrantów z parafii zaborowskiej w Chicago i jej kontaktów z rodzinnymi wsiami*, Wrocław 1990.
- Karwatowska M., *Uczeń w świecie wartości*, Lublin 2010.
- Kaufmann H.-B., *Religionsunterricht und Schulreform. Zum Religionsunterricht morgen*, t. 1: *Perspektiven künftiger Religionspädagogik*, Verlag J. Pfeiffer – Jugenddienst Verlag, München–Wuppertal 1970.
- Key E., *Stulecie dziecka*, przeł. I. Moszczeńska, Warszawa 1928.
- Keynes S., *Alfred the Great: Asser's Life of King Alfred and other contemporary sources*, Penguin 2004.
- Kierznowski Ł., *Prawo do nauki w aktach prawa międzynarodowego*, [w:] M. Perkowski (red.), *Umieędzynarodowienie krajowego obrotu prawnego*, t. 1, Białystok 2016.
- Kinematograf Oświatowy, „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi” 1923, nr 15.
- Kłuszyńska D., *RTPD 1919–1939. Okres pionierski*, Warszawa 1947.
- Kołąkowski A., *Problematyka przestępczości nieletnich w międzywojennej Polsce na łamach „Przeglądu Więziennictwa Polskiego”*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika” 2017, t. 26, nr 2.
- Komeński J.A., *Wielka dydaktyka*, Wrocław 1956.
- Komunikat z badań CBOS nr 46/2019, *Preferowane i realizowane modele życia rodzinnego*.
- Kongregacja Nauki Wiary, *Dignitas Personae – instrukcja dotycząca niektórych problemów bioetycznych*, [w:] J. Brusilo (red.) *W trosce o życie – wybrane dokumenty stolicy apostolskiej*, t. 2, Tarnów 2012.
- Kopia H., *Spis nauczycieli szkół średnich oraz polskiego gimnazjum w Cieszynie na podstawie nadesłanych tabel konskrypcyjnych*, Lwów 1909.
- Korczak J., *A tu per tu con Dio. Preghiere di un uomo che non prega*, tr. it. B. Bellerate, Rivoli 1982.
- Korczak J., *Bobo*, Warszawa 1914.
- Korczak J., *Dzieła. Tom 7. Jak kochać dziecko. Momenty wychowawcze. Prawo dziecka do szacunku*, Warszawa 1993
- Korczak J., *Il diritto del bambino al rispetto*, tr. it. G.G. Frova, preface by G.G. Limiti, Milano, Luni 2004.
- Korczak J., *Il diritto del bambino al rispetto*, tr. it. A. Butitta, preface by G.G. Honegger Fresco, Roma 2011.

- Korczak J., *Jak kochać dziecko*, Warszawa 1992.
- Korczak J., *Kiedy znów będę mały*, Warszawa–Kraków 1925.
- Korczak J., *Momenty Wychowawcze*, Warszawa 1919.
- Korczak J., *Pedagogika Żartobliwa*, Warszawa 1939.
- Korczak J., *Pisma wybrane*, wybór A. Lewin, t. 3, Warszawa 1978.
- Korczak J., *Prawo dziecka do szacunku*, Warszawa 2012 (pierwsze wydanie w 1928 r.).
- Korczak J., *Quando ridiventerò bambino*, tr. it. G. Frova, Milano, Luni 1995.
- Korczak J., *Re Matteuccio Primo*, A. Ceccherelli, L. Costantino, M. Wyrembelski (ed. by), Villaggio Maori 2018.
- Kordys J., *Kategorie antropologiczne i tożsamość narracyjna. Szkice z pogranicza neurosemiotyki i historii kultury*, Kraków 2006.
- Kowalska-Ehrlich B., *Ochrona dziecka w świetle Konwencji Praw Dziecka i w prawie polskim*, [w:] A. Rzepliński (red.), *Prawa i wolności osobiste*, Warszawa 1992.
- Kozielecki J., *Koncepcja transgresyjna człowieka. Analiza psychologiczna*, Warszawa 1987.
- Kozielecki J., *O godności człowieka*, Warszawa 1977.
- Kozielecki J., *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*, Warszawa 2001.
- Kozłowska M., *Wychowanie małego dziecka w Polsce w pierwszej dekadzie okresu międzywojennego na łamach wybranych czasopism pedagogicznych – ciągłość i zmiana*, „Wychowanie w Rodzinie” 2005, t. 12, nr 2.
- Koźmian D., *Chrześcijańska myśl wychowawcza Fryderyka Wilhelma Foerstera i jej recepcja w Polsce*, Szczecin 1996.
- Krasnodębski M., *Współczesne inspiracje klasyczną paideią. Próba sformułowania realistycznej filozofii wychowania*, [w:] S. Sztobryn, M. Wasilewski, M. Rojek (red.), *Metamorfozy filozofii wychowania. Od antyku do współczesności*, Łódź 2012.
- Kraszewski G., *Art. 446(1) Odpowiedzialność za szkody doznane przed urodzeniem*, [w:] J. Ciszewski, P. Nazaruk (red.), *Kodeks cywilny. Komentarz*, t. 1, Warszawa 2019.
- Krawczak-Chmielecka A., *O rozwoju praw dziecka w Polsce i na świecie*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2017, t. 16, nr 2.
- Krąpiec M., *Rozważania o narodzie*, Lublin 2000.
- Kryńska E.J. (red.), *Funkcja prywatnych szkół średnich w Drugiej Rzeczypospolitej (1918–1939)*, Białystok 2004.

- Kryńska E.J. (red.), *Terror i konspiracja. Młodzież wobec indoktrynacji komunistycznej 1945–1956*, Białystok 2004.
- Kryńska E.J. (red.), *Ideale wychowania i wzory osobowe narodu polskiego w XIX i XX wieku*, t. 1, Białystok 2006.
- Kryńska E.J. (red.), *Staropolski etos wychowania*, Białystok 2006.
- Kryńska E.J. (red.), *Utrwalić chwilę. XXX-lecie Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku 1977–2007*, Białystok 2007.
- Kryńska E.J. (red.), *Pedagogiczne konteksty doskonalenia zawodowego strażaków Państwowej Straży Pożarnej*, Białystok 2010.
- Kryńska E.J., *Specyfika oświatowego ruchu oporu w województwie białostockim w latach II wojny światowej*, Białystok 2010.
- Kryńska E.J., *Mądrość, wiedza, dobro i serce – Stanisław Mauersberg (1924–2012)* „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2012, nr 3-4.
- Kryńska E.J., *Polski Biały Krzyż /1918–1961/*, wyd. 2 poprawione, zmienione i rozszerzone, Białystok 2012.
- Kryńska E.J., *Skazane za patriotyzm. „Druga konspiracja” na Białostocczyźnie*, Białystok 2012.
- Kryńska E.J., *Refleksja nad historią dzieciństwa w kontekście idei wychowania humanistycznego*, „Civitas et Lex” 2020, nr 1 (25).
- Kryńska E.J., Dąbrowska J., Szarkowska A., Wróblewska U. (red.), *Patriotyzm a wychowanie*, Białystok 2009.
- Kryńska E.J., Głoskowska-Sołdatow M. (red.), *Komisja Edukacji Narodowej w perspektywie XXI wieku. W 240. Rocznicę utworzenia*, Białystok 2014.
- Kryńska E.J., Kalisz Ł., Konopacki A. (red.), *Kobieta a patriotyzm. Konteksty historyczno-pedagogiczne XVI-XX wieku*, Białystok 2012.
- Kryńska E.J., Mauersberg S. W., *Indoktrynacja młodzieży szkolnej w latach 1945–1956*, Białystok 2003.
- Kryńska E.J., Skreczko A. (red.), *Wychowanie – ale jakie?*, Białystok 2007.
- Kryńska E.J., Suplicka A., Kalisz Ł. (red.), *Dziecko w historii – sytuacja dziecka w odrodzonym państwie polskim*, Białystok 2020.
- Kryńska E.J., Suplicka A., Wróblewska U. (red.), *Dziecko w historii – wątek korczakowski*, Białystok 2013.
- Kryńska E.J., Suplicka A., Wróblewska U. (red.), *Dziecko w historii – w kręgu kultury chrześcijańskiej*, Białystok 2017.
- Kryńska E.J., Suplicka A., Wróblewska U., *Dzieje oświaty w regionie – województwo białostockie (1919–1939)*, Warszawa 2018.

- Kryńska E.J., Szarkowska A., Wróblewska U. (red.), *Kobieta a patriotyzm. Konteksty historyczno-pedagogiczne XX-XXI wieku*, Białystok 2012.
- Kuefler A.M., "A Wryed Existence": Attitudes toward Children. *Anglo-Saxon England Source*, "Journal of Social History" 1991, t. 24, nr 4.
- Kula W., Assorodobraj-Kula N., Kula M., *Listy emigrantów z Brazylii i Stanów Zjednoczonych 1890–1891*, wyd. 2. poprawione, Warszawa 2012.
- Kulbaka J., *Sprawozdanie z Sympozjum naukowo-metodycznego poświęconego pamięci prof. zw. dr hab. Stanisława Mauersberga zorganizowanego przez Zakład Historii Wychowania Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku*, „Biuletyn Historii Wychowania” 2019, nr 30.
- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1993.
- Kunowski S., *Polscy teoretycy wychowania*, [w:] M.A. Krąpiec, P. Taras. J. Turowski (red.), *Wkład Polaków do kultury świata*, Lublin 1976.
- Kupis B., *Nasze imiona*, Warszawa 1991.
- Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M. (red.), *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2018.
- Kuryłowicz M., *Słownik terminów, zwrotów i sentencji prawniczych łacińskich oraz pochodzenia łacińskiego*, Zakamycze 2005.
- Kuzańska-Obrączkowska M., *Koncepcje wychowawcze Robotniczego Towarzystwa Przyjaciół Dzieci 1919–1939. Analiza założeń i funkcjonowania placówek*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1966.
- Kwiatkowska A., Nowakowska A., *Mężczyzna polski, Psychospołeczne czynniki warunkujące pełnienie ról zawodowych i rodzinnych*, Białystok 2006.
- Kwieciński Z., *Pluralizm – pedagogiczną szansą czy brzemieniem?*, [w:] T. Kukołowicz, M. Nowakowa (red.), *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, Lublin 1997.
- Kwieciński Z., Śliwerski B., *Pedagogika*, t. 1, Warszawa 2003.
- Lamb M., *Introduction. The emergent American father*, [w:] M. E. Lamb (red.), *The Fathers Role: Cross Cultural Perspectives*, New York 1987.
- Lambert R., N. Butler N., *Przyszłość uniwersytetów europejskich. Renesans czy upadek?*, Warszawa 2007.
- Law no. 69/2012, dated 21.06.2012, "On the pre-university education system in the Republic of Albania", as amended.
- Law no. 96/2017, dated 13.10.2017, "On the protection of national minorities in the Republic of Albania".
- Lekan J., *Docat – co robić?*, Lublin 2016.
- Leociak J., *Il Diario e gli altri scritti come fonte per un ritratto biografico ed esistenziale*, [w:] C. Tonini (red.), *Janusz Korczak, educatore, letterato, filosofo*, Erikson 2014.

- Lewandowska A., *Prawo dziecka do nauki na tle idei praw dziecka*, [w:] J. Malinowska, E. Jezierska-Wiejak (red.), *Dziecko w sytuacjach uczenia się. Codziennosc w poznawaniu swiata i siebie*, Wrocław 2017.
- Lewowicki L., *Prospects: the quarterly review of comparative education* (Paris, UNESCO: International Bureau of Education 1994), t. 24, nr 1/2.
- Lewowicki T., *Edukacja międzykulturowa – konteksty polityczne i ideologiczne, idea pedagogiczna, doświadczenie społeczne i praktyka edukacyjna (zdeklarowanie deklaracji i działań – czas próby?)*, [w:] T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Z teorii i praktyki edukacji międzykulturowej*, Cieszyn–Warszawa 2006.
- Limiti G., *I diritti del bambino, La figura di Janusz Korczak*, Milano 2006.
- Limont W., Martinkova M., *Osoby zdolne z zespołem Aspergera a myślenie wizualne*, [w:] W. Limont, B. Didkowska (red.), *Edukacja artystyczna a metafora*, Toruń 2008.
- Limont W., *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, Sopot 2010.
- Liszka P., *Trynitarność śladu (obrazu) Boga w substancji bytów stworzonych*, „*Studia Teologii Dogmatycznej*” 2018, t. 4.
- Loew P. O., *Słowo wstępne. Kim była Marie Sansgène?*, [w:] M. Sansgène, *Wspomnienia z młodości ubogiej służącej*, przeł. J. Mosakowski, wstępem opatrzył P.O. Loew, Gdańsk 2019.
- Łagodzki W., Pyszczyk G. (red.), *Filozofia. Leksykon PWN*, Warszawa 2000.
- Łobocki M., *Teoria wychowania*, Kraków 2010.
- Łukasiewicz D., *Kobieta w Prusach 1871–1933*, „*Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych AMW*” 2017, nr 2.
- Łukasiewicz D., *Problem mieszkaniowy i higiena w Prusach 1806–1971*, „*Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych AMW*” 2012, nr 2.
- Majka J., *Wychowanie chrześcijańskie – wychowaniem personalistycznym*, [w:] F. Adamski (red.), *Wychowanie personalistyczne*, Kraków 2005.
- Maliński M., *Jan Paweł II, niezwykły pontyfikat*, Kraków 2005.
- Maliszewska A., *W stronę antropologii inkluzywnej: głęboka niepełnosprawność intelektualna a człowieczeństwo*, Katowice 2019.
- Mariański J., *Godność ludzka jako wartość i sposoby jej uzasadniania w opinii młodzieży*, „*Zeszyty Naukowe KUL*” 2019, t. 62, nr 4 (248).
- Mariański J., *Godność ludzka w kontekście społecznym. Szkice ze społecznego nauczania Kościoła katolickiego*, Lublin 2017.
- Marsiglio W., Day R., Lamb M., *Exploring fatherhood diversity: Implications for conceptualizing father involvement*, „*Marriage and Family Review*” 2000, t. 29.

- Matyjas B., *Dzieciństwo w kryzysie. Etiologia zjawiska*, Warszawa 2008.
- Mazurek F.J., *Godność osoby ludzkiej podstawą praw człowieka*, Lublin 2001.
- Mączyński Cz., *O gminach szkolnych i potrzebie wprowadzenia ich w życie*, „Muzeum” 1911, t. 2, z. 2.
- McBride B.A., Rane T.R., *Fathers/Male Involvement in Elary Childhood Programs: Issues and Challenges*, “Elary Childhood Educations Journal” 1997, t. 25, nr 1.
- McClure J., Collins R., *Bede: The Ecclesiastical History of the English People*, Oxford 1994.
- McLeod J., *A peaceful pedagogy: Teaching human rights across the curriculum*. “Social and Behavioural Sciences” 2014.
- Meighan R., *Socjologia edukacji*, Toruń 1993.
- Melosik Z., *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków 2013.
- Melosik Z., Szymański J. (red.), *Tożsamość w warunkach zmiany społecznej*, Warszawa 2016.
- Melton G.B., *Lessons from Norway. The Children’s ombudsman as a Voice for Children*, „Case Western Reserve Journal of International Law” 1991, t. 23(2).
- Mialaret G., *Wprowadzenie do pedagogiki*, Warszawa 1968.
- Mikołajczyk-Lerman G., *Konwencja o prawach dziecka a realizacja praw dziecka z niepełnosprawnościami w relacjach rówieśniczych*, „Przegląd Socjologii Jakościowej” 2017, t. 13, nr 4.
- Mikosz J., *Prawo do nauki*, [w:] *Prawa człowieka. Model prawny*, Wrocław 1991.
- Młynarczuk-Sokołowska A., Szostak-Król K., *Różnorodność i inkluzja w edukacji – wybrane aspekty wspierania uczniów z doświadczeniem migracji*, [w:] I. Chrzanowska, G. Szumski (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, Warszawa 2019.
- Mounier E., *Personalizm*, Rzym 1964.
- Müller G. L., *Chrystologia*, Kraków 1998.
- Nagórny J., Jeżyna K., *Wielka Encyklopedia Nauczania – Jana Pawła II*, Radom 2014.
- Nagórny J., Nęcek R., Gąsior P., *Polska moralność społeczna*, Lublin 2007.
- Nartonowicz-Kot M., *Polski ruch socjalistyczny w Łodzi w latach 1927–1939*, Łódź 2001.

- Nazaruk P., Art. 14, [w:] J. Ciszewski, P. Nazaruk (red.), *Kodeks cywilny. Komentarz*, t. 1, Warszawa 2019.
- Nazaruk P., Art. 20, [w:] J. Ciszewski, P. Nazaruk (red.), *Kodeks cywilny. Komentarz*, t. 1, Warszawa 2019.
- Nazaruk P., Art. 8. *Zdolność prawna*, [w:] J. Ciszewski, P. Nazaruk (red.), *Kodeks cywilny. Komentarz*, t. 1, Warszawa 2019.
- Nelsen, J., *Pozytywna Dyscyplina* (2nd ed.), Warszawa 2020, (1st ed. 1981).
- Niebrzydowski L., *Funkcjonowanie społeczne osób o wysokim i niskim poziomie self-esteem*, [w:] L. Niebrzydowski (red.), *Edukacja wobec wyzwań i zagrożeń współczesnej cywilizacji*, Łódź 1999.
- Nikitorowicz J., *Edukacja międzykulturowa w perspektywie paradygmatu współistnienia kultur*, Białystok 2020.
- Nikitorowicz J., *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009.
- Nikitorowicz J., *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawicznie kształtującej się tożsamości*, Kraków 2017.
- Nikitorowicz J. i in. (red.), *X lat Uniwersytetu w Białymstoku 1997–2007*, Białystok 2008.
- Nikitorowicz J., Piwowarski R., Kryńska E.J., Dudel B., Głoskowska-Sołdatow M., Kienig A., Śmietalo K., Kupka J., Szarkowska A., Wróblewska U. (red.), *Wyrównywanie szans edukacyjnych polskiej wsi. Internetowe centra edukacyjno-oświatowe na wsi*, Białystok 2008.
- Nordenfelt L., Edgar A., *The four notions of dignity*, „Quality in Ageing and Older Adults” 2005, t. 6, nr 1.
- Nowak M., ‘Norma personalistyczna’ w edukacji, [w:] Z. Uchnast (red.), *Norma psychologiczna. Perspektywy spojrzeń*, Lublin 1998.
- Nowak M., *Filozofia człowieka podstawą filozofii wychowania*, [w:] F. Adamski (red.), *Wychowanie personalistyczne*, Kraków 2005.
- Nowak M., *Godność osoby ludzkiej i jej implikacje pedagogiczne*, [w:] N. Rykowska, T.L. Kuniszewska MSF, R. Stopikowski (red.), *Wśród swoich. Książdź Profesor Edward Walewander*, Lublin 2017.
- Nowak M., *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa 2008.
- Nowak M., *Znaczenie ‘normy personalistycznej’ w działalności wychowawczej*, [w:] J. Kostkiewicz (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki ogólnej. Zagadnienia wybrane*, Stalowa Wola 1999.
- Nunan D., *Language Teaching Methodology. A Textbook for Teachers*, Hertfordshire 1991.

- Obrębska M., *Semantyka dzieciństwa: od nieobecności do odrębności*, „Studia Kulturoznawcze” 2011, nr 1.
- Od zwartości społecznej do demokratycznego uczestnictwa, [w:] J. Delors (red.), *Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku. Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, Warszawa 1998.
- ONZ, *Powszechna Deklaracja Praw Człowieka*. Uchwalona na Trzeciej Sesji Ogólnego Zgromadzenia ONZ, obradująca w Paryżu, w dniu 10 grudnia 1948 r.
- Organiściach W., *Prawo pracy II Rzeczypospolitej: szkic dla celów dydaktycznych*, „Z Dziejów Prawa” 2009, t. 2, nr 10.
- Orme N., *Medieval Children*, New Haven and London: Yale University Press, 2001.
- Ossowska M., *Normy moralne. Próba systematyzacji*, Warszawa 1985.
- Ostrowska A., *Przemiany postaw wobec śmierci*, „Medycyna Paliatywna w Praktyce” 2016, nr 2.
- Ozorowski E., *Dziecko w aspekcie celu*, [w:] E. Ozorowski, R.Cz. Horodeński (red.), *Dziecko. Etyka. Ekonomia*, Białystok 2008.
- Ozorowski E., *Problem osoby*, „Studia Teologii Dogmatycznej” 2018, t. 4.
- Palkovitz R., Palm G., *Transitions within Fathering*, “Fathering: A Journal of Theory Research and Practice about Men as Fathers” 2009, t. 7(1).
- Pawlikowski M.K., *Dzieciństwo i młodość Tadeusza Irteńskiego*, Łomianki 2010.
- Peccei A., *Przyszłość jest w naszych rękach*, Warszawa 1987.
- Pellegrino E., *Catholic Healthcare Ministry and Contemporary Culture: The Groving Divide*, [w:] *Urged on by Christ, Proceedings of the 21st Workshop for Bishops*, 13-20, Philadelphia 2007.
- Pelteret D., *Slavery in early medieval England from the reign of Alfred until the twelfth century*, Woodbridge 1995.
- Perticari P., *Preface*, [w:] J. Korczak, *Le regole della vita. Pedagogia per giovani e adulti*, Milano 2017.
- Piechowiak M., *Filozofia praw człowieka – Prawa człowieka w świetle ich międzynarodowej ochrony*, Lublin 1999.
- Pierwszy Zjazd w Krakowie, „Robotnik” 1919, nr 361.
- Pietrzyk J., *Dziecięce obywatelstwo*, „Koniński Kurier Oświatowy” 2012, R. 20, nr 3-4 (98-99).
- Pilch A. (red.), *Emigracja z ziem polskich w czasach nowożytnych i najnowszych*, Warszawa 1984.

- Pilch T., *Źródła i mechanizmy wykluczenia społecznego*, [w:] T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, J. Suchodolska (red.), *Pedagogika międzykulturowa wobec wykluczenia społecznego i edukacyjnego*, Cieszyn–Warszawa–Toruń 2011.
- Pius XI, *Encyklika ‘O chrześcijańskim wychowaniu młodzieży’* (*‘Divini Illius Magistri’*, 1929), tekst m.in. [w:] Rada Szkół Katolickich, *Służyć wzrastaniu w prawdzie i miłości. Wybór dokumentów Kościoła na temat szkoły katolickiej i wychowania*, Kraków 2010.
- Pleck J.H., Masciadrelli B., *Paternal involvement in U.S. residential fathers: levels, sources and consequences*, [w:] E.M. Lamb (red.), *The role of the father in child development*, New York 2004.
- Podrez E., *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.
- Podsiad A. *Słownik terminów i pojęć filozoficznych*, Warszawa 2001.
- Pomarańska-Bielecka M., Wiśniewski M., *Analiza przepisów prawa dotyczących zapobiegania i przeciwdziałania zjawisku handlu dziećmi*, Warszawa 2010.
- Powstanie Sekcji Oddziałowej w m. Łodzi*, „Przedszkole” 1933/34, nr 6.
- Powszechna Deklaracja Praw Człowieka*, [w:] B. Bocian, M. Ożóg-Radew (red.), *Uniwersalny system ochrony praw i wolności człowieka Organizacji Narodów Zjednoczonych*, Siedlce 2003.
- Prace samorządu łódzkiego na polu oświaty i kultury*, „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi” 1931, nr 35.
- Proniewski A., *Godność dziecka*, [w:] J. Izdebska, J. Szymanowska (red.), *Dziecko w zmieniającej się przestrzeni życia*, Białystok 2009.
- Proniewski A., *Hermeneutyka teologii życia*, [w:] A. Skreczko, J. Zabielski (red.), *Życie człowieka jako zobowiązujący dar*, Białystok 2011.
- Pullman D., *Death, dignity and moral nonsense*, „Journal of Palliative Care” 2004, 20 (3).
- Quercioli Mincer L., *La prigionia era la mia casa*, Roma 2014.
- Raś D., *Przestępczość i wychowanie w dwudziestoleciu międzywojennym*, Kraków 2011.
- Ratajczak D., *Tajne nauczanie we Lwowie*, „Jarosławski Kwartalnik Armii Krajowej” 2002, R. 11, nr 45.
- Ratajek Z., *Pedagogika wczesnoszkolna wobec realnych problemów edukacyjnych w czasach przełomów*, „Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne” 2011, t. 20.

- Ratzinger J., *Elementarz Benedykta XVI Josepha Ratzingera dla pobożnych, zbuntowanych i szukających prawdy*, wybór i oprac. M. Zawada, Kraków 2008.
- Ratzinger J., *Europa. Jej podwaliny dzisiaj i jutro*, przeł. S. Czerwik, Kielce 2005.
- Ravenstein E., *The Laws of Migration*, „Journal of the Royal Statistical Society” 1889.
- Reboul O., *La philosophie de l'éducation*, Paris 1989.
- Reif L. C., *The Ombudsman, Good Governance and the International Human Rights System*, Dordrecht 2004.
- Rejman S., *Kim były XIX wieczne „babki wiejskie”? (na przykładzie wioski Krasne pod Rzeszowem)*, [w:] Z. Budzyński (red.), *Studia i materiały z dziejów społecznych Polski południowo-wschodniej*, t. 1, Rzeszów 2003.
- Robotniczy wydział wychowania dziecka*, „Łodzianin” 1924, nr 25.
- Rodkiewicz-Ryżek A., Błeszyński J., *Ochrona praw dziecka w świetle standardów polskich i międzynarodowych*, „Paedagogia Christiana” 2012, nr 2/30.
- Rodriguez López B., Valera Méndez R., *Models of Teaching Foreign Languages to Young Children*, „Didáctica. Lengua y Literatura” 2004, t. 16.
- Rodziński A., *Osoba, moralność, kultura*, Lublin 1989.
- Rodziński A., *U podstaw kultury moralnej. O genezie i podstawowej strukturze wartości moralnej naturalnej i wartościowania ściśle moralnego*, „Roczniki Filozoficzne KUL” 1968, nr 16 (2).
- Rogowska-Falska M., *Nasz Dom: zrozumieć, porozumieć się, poznać*, t. 1, wybór i oprac. M. Ciesielska, B. Puszkina, Warszawa 2009.
- Rogowska-Falska M., *Wspomnienia z maleńkości dzieci Naszego Domu w Pruszkowie*, Warszawa 1924.
- Rogowska-Falska M., *Zakład Wychowawczy „Nasz Dom”. Szkic informacyjny*, Warszawa 1928.
- Rorty R., *Pragmatyzm i filozofia post-nietzscheańska*, [w:] R. Nycz (red.), *Postmodernizm. Antologia przekładów*, Kraków 1996.
- Rosa R., *Godność i prawa człowieka w edukacji międzykulturowej*, „Pogranicze. Studia Społeczne” 2011, t. 17.
- Rousseau J.J., *Emil, czyli o wychowaniu*, Wrocław 1955.
- Rousseau J.J., *Emile or on education*, tr. eng. by A. Bloom, Basic Books, USA 1979.
- Rousseau J.J., *O umowie społecznej*, Kraków 1927.

- Salianji B., *Mësimdhënia dhe të nxënit bazuar në kompetenca*, Tirana 2017.
- Salij J., *Eseje tomistyczne*, Poznań 1995.
- Salovey P., Sluyter D.J. (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna. Problemy edukacyjne*, Poznań 1999.
- Sansgène M., *Wspomnienia z młodości ubogiej służącej*, przeł. J. Mosakowski, wstępem opatrzył P.O. Loew, Gdańsk 2019.
- Schaffer H.R., *Psychologia dziecka*, przeł. A. Wojciechowski, Warszawa 2018.
- Scheler M., *Człowiek i historia*, [w:] M. Scheler (red.), *Pisma z antropologii filozoficznej i teorii wiedzy*, Warszawa 1987.
- Schreber D.P., *Pamiętniki nerwowo chorego*, przeł. R. Darba-Staab, Kraków 2006.
- Seligman M. E., *Optymizmu można się nauczyć*, Poznań 1996.
- Seligman M. E., *Prawdziwe szczęście. Psychologia pozytywna a urzeczywistnienie naszych możliwości trwałego spełnienia*, Poznań 2005.
- Sempołowska S., *Wnioski w sprawie „Opieki nad dzieckiem”*, „Robotnik” 1919, nr 166.
- Serafin S., Szmulik B., *Organy ochrony prawnej RP*, Warszawa 2010.
- Shahar S., *Childhood in the Middle Ages*, London and New York 1992.
- Shenr M., *Can education be the meeting place of all humanity? universal humanism in the thought and practice of Janusz Korczak*, “Quaderni di palazzo serra” 2014, t. 24.
- Siemianowski A., *Wokół definicji osoby. Problemy z definicją Boecjusza*, „Studia Teologii Dogmatycznej” 2018, t. 4.
- Skalbania B., *Dziecko z rodziny migracyjnej w systemie oświaty. Materiał informacyjny dla dyrektorów szkół i rad pedagogicznych*, Warszawa 2017.
- Skrzydło W., *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Komentarz*, Zakamycze 2002.
- Słownik imion*, oprac. W. Janowska, A. Skarbek, B. Zbijowska, J. Zbiniowska, wyd. 2 poprawione, Wrocław–Warszawa–Kraków 1991.
- Smolińska-Theiss B., *30-lecie Konwencji o Prawach Dziecka – edukacyjne dziedzictwo Janusza Korczaka*, „Pedagogika Społeczna” 2020, R. 19, nr 2 (76).
- Smolińska-Theiss B., *Dzieciństwo w małym mieście*, Warszawa 1993.
- Sobecki M., Korzeniecka-Bondar A. (red.), *Temporamutandur et nosmutamur in illis... XL lat Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku. Dekada 2008–2017*, Białystok 2017.

- Sołtysiak P., *Rzecznik Praw Dziecka. Zagadnienia ustrojowo-prawne*, Warszawa 2019.
- Sounoglou M., Michalopoulou M., *Early Childhood Education Curricula: Human Rights and Citizenship in Early Childhood Education*, "Journal of Education and Learning", t. 6, nr 2.
- Spaemann R., *Osoby – o różnicy między kimś a czymś*, Warszawa 2001.
- Społeczne wychowanie dziecka robotniczego w Polsce 1919–1928*, Warszawa 1929.
- Stadniczeńko S.L., *Prawa dziecka częścią składową systemu praw człowieka i obywatela*, (w:] S.L. Stadniczeńko (red.), *Konwencja o prawach dziecka. Wybór zagadnień (artykuły i komentarze)*, Warszawa 2015.
- Stadniczeńko S. L. (red.), *Konwencja o prawach dziecka. Wybór zagadnień*, Warszawa 2015.
- Stanisław Mauersberg (1924–2012), „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2014, nr 1-2, s. 176-187.
- Statut Robotniczego Towarzystwa Przyjaciół Dzieci*, Drukarnia pisma „Robotnik”, Warszawa 1929.
- Sternberg R.J., Beyond I.Q., *The Triarchic Mind. Successful Intelligence*, New York 1996.
- Sternberg R.J., Lubart T. I., *An Investment Theory of Creating and Its Development*, "Human Development" 1995, t. 34.
- Sternberg R.J., *Próba weryfikacji teorii inteligencji sprzyjającej powodzeniu życiowemu poprzez operacje konwergencyjne*, „Przegląd Psychologiczny” 2001, t. 44.
- Sternberg R.J., Spear-Swerling L., *Jak nauczyć dzieci myślenia*, Gdańsk 2003.
- Sternberg R.J., *Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized*, Cambridge 2003.
- Stinia M., *Państwowe szkolnictwo gimnazjalne w Krakowie w okresie autonomii galicyjskiej*, Kraków 2004.
- Strumiłowski J.P., *Neuronauki, teologia, metafizyka – w poszukiwaniu wspólnej przestrzeni dialogu*, „Studia Teologii Dogmatycznej” 2018, t. 4.
- Suplicka A., *Sprawozdanie z Międzynarodowej Konferencji Naukowej Dziecko w historii – między godnością a zniewoleniem*, Białystok, 24-25 maja 2021 roku, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2021, nr 1-2.
- Szczepański M.S., Śliz A., *Mozaikowy region etniczny i jego społeczne metamorfozy: przypadek Górnego Śląska*, „Górnośląskie Studia Socjologiczne” 2011, nr 2.

- Szczepska-Pustkowska M., *Kategoria dzieciństwa – od Ellen Key do współczesności*, „Edukacja i Dialog” 1997, nr 7.
- Szczepska-Pustkowska M., *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia. Casus władzy (i demokracji)*, Kraków 2011.
- Szczupał B., *Maria Grzegorzewska o godności człowieka – w konfrontacji ze współczesnością*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2016, t. 35, z. 3.
- Szczypiński O., *Racjonalność, jako element wiary w wybranych wyznaniach chrześcijańskich*, „Studia Elbląskie” 2014, nr 15.
- Szmidt K.J. (red.), *Zasoby twórcze człowieka. Wprowadzenie do pedagogiki pozytywnej*, Łódź 2013.
- Szmidt K.J., *Współczesne koncepcje wychowania do kreatywności i nauczania twórczości: przegląd stanowisk polskich*, [w:] K.J. Szmidt (red.), *Dydaktyka twórczości. Koncepcje – problemy – rozwiązania*, Kraków 2003.
- Smyczyński T., *Rodzina i prawo rodzinne w świetle nowej Konstytucji*, „Państwo i Prawo” 1997, z. 11-12.
- Szostek A., *Wokół godności i miłości*, [w:] A. Królikowska, Z. Marek (red.), *Refleksje nad godnością człowieka*, Kraków 2007.
- Szram M., *Od obrazu do podobieństwa Bożego. Dynamiczna koncepcja antropologii teologicznej w II-III wieku*, „VoxPatrum” 2002, t. 42-43, nr 22.
- Szyska E., *Istota poczucia godności w wybranych koncepcjach współczesnej psychologii* [w:] A. Królikowska, Z. Marek Z. (red.), *Refleksje nad godnością człowieka*, Kraków 2007.
- Śliwerski B., *Prawo dziecka do praw*, [w:] M. Michalak (red.), *Prawa dziecka wczoraj, dziś i jutro – perspektywa korczakowska*, t. 1, Warszawa 2018.
- Śliwerski B., *Dziecko jako centralna postać pedagogiki i zmiany społecznej (na przykładzie trzech podejść do socjalizacji i wychowania dziecka)*, [w:] E. Malewska, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie: materiały z IV Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, Kraków 2002.
- Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 2015.
- Śliz A., *Szczepański M.S., Wielokulturowości i jej socjologiczny sens. Festival Caravan czy wielokulturowe street party?*, „Studia Socjologiczne” 2011, nr 4 (203).
- Śmieja M., Orzechowski J. (red.), *Inteligencja emocjonalna. Fakty, mity, kontrowersje*, Warszawa 2008.
- Śnieżyński M., *Sztuka dialogu*, Kraków 2008.
- Świątkiewicz J., *Rzecznik Praw Obywatelskich w polskim systemie prawnym*, Warszawa 2001.

- Tabaczek M., *Dusza ludzka w kontekście klasycznego i współczesnego hylemorfizmu*, „Studia Teologii Dogmatycznej” 2018, t. 4.
- Tarnowski J., *O użyteczności niektórych kategorii personalistycznych dla pedagogiki*, „Kultura i Edukacja” 1993, nr 24.
- Tarnowski J., *Ryby i dzieci głosu nie mają? Twój głos o koleżeństwie, przyjaźni i miłości*, Toruń 1993.
- Taylor Ch., *Etyka autentyczności*, Kraków 2001.
- Teutsch A., Stoch M., Kozakoszczak A., *Opracowanie merytoryczne na temat przeciwdziałania dyskryminacji i przemocy motywowanej uprzedzeniami dla studentów, studentek, doktorantów, doktorantek, nauczycieli i nauczycielek szkół wyższych*, Kraków 2017.
- The Constitution of the Republic of Albania, approved by law no. 8417, dated 21.10.1998 of the People's Assembly.
- Theiss W., *Zniewolone dzieciństwo*, Warszawa 1996.
- Theiss W., *Zniewolone dzieciństwo: socjalizacja w skrajnych warunkach społeczno-politycznych*, Warszawa 1996.
- Thomas Aquinas, *Summa Theologiae I*, q. 29, a. 3 co.
- Thomas W., Znaniński F., *Chłop polski w Europie i Ameryce*, t. 2, *Organizacja grupy pierwotnej*, Warszawa 1976.
- Tchorzewski de A.M., *Wstęp do teorii wychowania*, Kraków 2018.
- Timofeeva O., 'Alfred mec heht gewyrca: Sociolinguistic concepts in the study of Alfredian English,' "English Language and Linguistics" 2018, t. 22, z. 1.
- Tischner J., *Świat ludzkiej nadziei*, Kraków 2005.
- Titkow A., Duch-Krzystoszek D., Budrowska B., *O konflikcie płci*, [w:] H. Domański, A. Ostrowska, A. Rychard (red.), *Niepokoje polskie*, Warszawa 2004.
- Tomasevski K., *Annual Report of the Special Rapporteur on the right to education (2000/9) (UN Doc. E/CN. 4/2001/52)*.
- Tomasik E., *Osobowość nauczyciela w aspekcie pedeutologii i deontologii*, [w:] E. Żabczyńska (red.), *Maria Grzegorzewska – pedagog w służbie dzieci niepełnosprawnych*, Warszawa 1995.
- Tomasz z Akwinu, *De Veritate. O Prawdzie*, Lublin 2001.
- Troszyński M., *Położnictwo-ćwiczenia*, Warszawa, 2003.
- Uchwały Zjazdu Kulturalno-Oświatowego P.P.S.*, „Robotnik” 1919, nr 362.
- UNESCO, *Economic and Social Council, Inclusive Dimensions on the Right to Education: Normative Bases, Concept Paper*, Paris 2008.
- UNESCO Guidelines on Intercultural Education*, Paris 2007.

- United Nations, Economic and Social Council, Commission on Human Rights, Economic, Social and Cultural Rights, *The right to education*, Report submitted by the Special Rapporteur Katarina Tomasevski, E/CN.4/2004/45.
- USUS EST OPTIMUS MAGISTER – *Praktyka jest najlepszym nauczycielem. Warsztaty merytoryczno-metodyczne*, Białystok 2011.
- Veresov N., *Rozwój kulturowy rozumiany w kategoriach dramatu. Brakujące ogniwo czy ukryte przesłanie L.S. Wygotskiego?*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2009, nr 1 (45).
- Walczak M., *Życie, działalność pedagogiczna i naukowa profesora Stanisława Witolda Mauersberga (1924-2012)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2012, nr 3-4.
- Walesa Cz., *Dziecko*, [w:] R. Łukaszyk, L. Bienkowski, F. Gryglewicz (red.), *Encyklopedia Katolicka*, t. 4, Lublin 1983.
- Walne Zebranie Robotniczego Tow. Przyjaciół Dzieci*, „Robotnik” 1933, nr 420.
- Weychert-Szymanowska W., *Czytanki i wypisy dla szkoły powszechnej i niższych klas gimnazjum*, „Rocznik Pedagogiczny” 1921.
- Whatkins K., „*Reaching the marginalized – the key to Education for All*”, 3’10 ZEP, „Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik” 2013, 33(3).
- Whitelock D., *English Historical Documents*, t. 1: c. 500–1042, 2nd ed., Routledge 1979.
- Witkowski Z. (red.), *Prawo konstytucyjne*, Toruń 2011.
- Włodarczyk E., *Miejsce Gdańska w państwie pruskim*, [w:] E. Cieślak (red.), *Historia Gdańska*, t. 4/1: 1815-1920, Sopot 1998.
- Włodarczyk E., *Początki przekształceń kapitalistycznych (1850–1870)*, [w:] E. Cieślak (red.), *Historia Gdańska*, t. 4/1: 1815–1920, Sopot 1998.
- Wojtyła K., *Człowiek w polu odpowiedzialności*, Lublin 1991.
- Wojtyła K., *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin 2001.
- Wojtyła K., *Miłość i odpowiedzialność*, t. 1: *Człowiek i moralność*, Lublin 1982.
- Wojtyła K., *Osoba i czyn*, Lublin 2019.
- Wojtyła K., *Osobowa struktura*, [w:] T. Styczeń, W. Chudy, J. W. Gałkowski, A. Rodziński, A. Szostek (red.), *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Lublin 2000.
- Wojtyła K., *Pamięć i tożsamość*, Kraków 2005.
- Wojtyła K., *Person and Community: Selected essays*, New York 1993.
- Wojtyła K., *Podmiotowość i „to, co nieredukowalne” w człowieku*, [w:] T. Styczeń, W. Chudy, J. W. Gałkowski, A. Rodziński, A. Szostek (red.), *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Lublin 2000.

- Wojtyła K., *Zagadnienie podmiotu moralności*, Lublin 2001.
- Wojtyła K., *Zagadnienie woli w analizie aktu etycznego*, [w:] Idem, *Zagadnienie podmiotu moralności*, Lublin 2001.
- Wojtyła K., *Znak, któremu sprzeciwiać się będą*, Kraków 2005.
- Wolański K., *Sędzia Schreber. Bóg, nerwy, psychoanaliza*, Warszawa 2012.
- Wroczeński J., *Godność osoby ludzkiej podstawą prawa do wolności religijnej*, „Prawo Kanoniczne” 2016, t. 59, nr 3.
- Wróblewska M., *Granice i transgresje (w) edukacji?*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2020, t. (39), nr 3.
- Wróblewska M., *Kompetencje twórcze w dorosłości*, Białystok 2015.
- Wróblewska M., *Potencjał podmiotowy i kompetencje jako istotne zasoby zapewniające efektywne radzenie sobie w sytuacjach społecznych i zawodowych*, [w:] M. Wróblewska, A. Pogorzelska, S. Nowel (red.), *Potencjał podmiotowy i kompetencje – w perspektywie rozwoju kariery zawodowej*, Suwałki 2018.
- Wyczesany J., *Pedagogika upośledzonych umysłowo. Wybrane zagadnienia*, Kraków 2006.
- Zabiegliński K., Łabaziewicz Z., *Polskie prawo pracy w okresie międzywojennym: wybrane zagadnienia*, „Colloquium” 2009, nr 1.
- Zajadło J., *Godność a prawo*, [w:] J. Zajadło (red.) *Leksykon współczesnej teorii i filozofii prawa: 100 podstawowych pojęć*, Warszawa 2007.
- Zarycki T., *Kapitał kulturowy – założenia i perspektywy zastosowań teorii Pierre’a Bourdieu*, „Psychologia Społeczna” 2009, t. 4.
- Zawistowicz-Adamska K., *Społeczność wiejska. Doświadczenia i i rozważania z badań terenowych w Zaborowie*, Łódź 1948.
- Zawołać po imieniu. *Księga kobiet – Więźniów Politycznych 1944-1958*, zebrały i oprac. B. Otwinowska, T. Drzał, Nadarzyn 1999, t. 1; t. 2, Pruszków 2003.
- Zdybicka Z.J., *Bóg – Osobowa Prawda i Miłość – ostatecznym celem życia człowieka*, „Człowiek w Kulturze” 2007, t. 19.
- Zdybicka Z.J., *Transcendentne odniesienie człowieka*, [w:] F. Adamski (red.), *Wychowanie personalistyczne*, Kraków 2005.
- Zdziarski M., *Nowa Fabryka*, Lwów 1924.
- Zięba-Załucka H., *Organy kontroli państwowej i ochrony prawa w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej*, Rzeszów 2000.
- Zubik M. (red.), *Wybór dokumentów prawa międzynarodowego dotyczących praw człowieka*, Warszawa 2008.

- Żardecka-Nowak M., *Autentyczność zawiedzionych nadziei, czyli o wygasaniu pewnego moralnego ideału w ponowoczesnym społeczeństwie masowym*, „Logos i Ethos” 2012, nr 1 (32).
- Центральний державний історичний архів України, м. Львів, ф. 178. Rada Szkolna Krajowa, op. 3, spr. 8: Protokoły posiedzeń konferencji nauczycielskich szkół średnich Galicji za rok 1911.

VII. Netografia

- Bloch N. *Wszyscy jesteśmy migrantami. (Od)zyskiwanie pamięci biograficznej*. 2019, 104. https://www.academia.edu/36299581/Wszyscy_jeste%C5%9Bmy_migrantami_Od_zyskiwanie_pami%C4%99ci_migracyjnej [dostęp: 20.04.2021].
- Bordet J. T., (UNESCO), *Human rights issue*, <https://en.unesco.org/courier/december-1951> [dostęp: 14.04.2021].
- Convention on the rights of the Child, Article 29*, <https://www.unicef.org/child-rights-convention/convention-text> [dostęp: 20.03.2021].
- Council of Europe, 1995, *The Framework Convention for the Protection of National Minorities*, <https://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/rms/090000168007cdac> [dostęp: 20.04.2021].
- Dakar Framework for Action, Education for all. Meeting our collective commitments*, 2000, <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf> [dostęp: 20.04.2021].
- Dmowski S., *art. 11*, https://sip.lex.pl/#/commentary/5875591_22/361622?tocHit=1&cm=URELATIONS [dostęp: 18.10.2020].
- Dmowski S., *art. 8*, https://sip.lex.pl/#/commentary/587559119/3_61619/dmowski-stanislaw-rudnicki-stanislaw-komentarz-do-kodeksu-cywilnego-ksiega-pierwsza-czesc-ogolna...?cm=URELATIONS [dostęp: 18.10.2020].
- Falkowska E., Telusiewicz-Pacak A., *Prawa dziecka z perspektywy dzieci, rodziców i nauczycieli. Raport z badań*. UNICEF Polska, Warszawa 2019, <https://unicef.pl/co-robimy/publikacje> [dostęp: 13.09.2020].
- Herrera M., *Using CLIL to Keep Young Learners Engaged*, <https://www.english.com/blog/using-clil-keep-young-learners-engaged> [dostęp: 17.05.2021].
- http://www.akapit.krakow.pl/pdfs/szczupa_l_godnosc.pdf [18.11.2020].
- <http://www.ptta.pl/pef/pdf/g/godnosc.pdf> [dostęp: 17.11.2020].

- http://www.sp2.pulawy.pl/ped_8.pdf [dostęp: 15.10.2020].
- https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Main_Page [dostęp: 18.03.2020].
- <https://pl.sainte-anastasio.org/articles/psicologa-clnica/mtodo-socrtico-ques-y-cmo-se-aplica-en-la-psicologa.html> [dostęp: 20.11.2020].
- <https://www.gov.pl/web/rodzina/konwencja-o-prawach-dziecka> [dostęp: 04.12.2020].
- Informacja o wynikach kontroli. System egzaminów zewnętrznych w oświacie, NIK, Warszawa 2019, <https://www.nik.gov.pl/plik/id,21647,vp,24297.pdf> [dostęp: 15.09.2020].
- International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights, Article 13, para.1.* (1966), <https://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx> [dostęp: 28.03.2021].
- Jan Paweł II, *Homilia w czasie Mszy św. odprawionej pod Szczytem Jasnej Góry*, <http://nauczaniejp2.pl/dokumenty/wyswietl/id/828> [dostęp: 15.03.2021].
- Kalus S., Art. 20, [w:] M. Fras (red.), *Kodeks cywilny. Komentarz*, t. 1: Część ogólna (art. 1-125), <https://sip.lex.pl/#/commentary/587748108/545548/fras-mariusz-red-habdas-magdalena-red-kodeks-cyw-ilny-komentarz-tom-i-czesc-ogolna-art-1-125?cm=UR ELATIONS> [dostęp:18.10.2020].
- Kant I., *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* 1785, J.B. Metzler, Stuttgart, <https://doi.org/10.1007/978-3-476-01724-6.7> [dostęp: 15.07.2021].
- Krajowe Plany Działań Przeciwko Handlowi Ludźmi*, <https://handelludzmi.eu/hl/baza-wiedzy/krajowy-plan-dzialan> [dostęp: 15.05.2021].
- Kryszewski W., Pszczołowski T., *pojęcie „nauka” w internetowej encyklopedii PWN*, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/nauka;3946164.html> [dostęp: 01.12.2010].
- Księżak P., Art. 23, [w:] M. Pyziak-Szafnicka (red.), *Kodeks cywilny. Komentarz. Część ogólna*, wyd. II, <https://sip.lex.pl/#/commentary/587250108/170637/ksiezak-p-awel-re-d-pyziak-szafnicka-malgorzata-red-kodeks-cyw-ilny-komentarz-czesc-ogolna-wyd-ii?cm=URELATIONS> [dostęp:16.11.2020].
- Kubicz L., *Odpowiedzialność cywilna za szkody prenatalne*, ABC, <https://sip.lex.pl/#/publication/469856017> [dostęp:16.11.2020].
- Łabacz M., *Dar wolności, a współczesne formy zniewolenia młodego człowieka*, <http://oaji.net/articles/2017/3527-1546174917.pdf> [dostęp: 22.10.2020].
- Ministry of Education and Sport, *The curriculum framework for pre-university education of the Republic of Albania*. 2014, <https://www.ascap.edu.al/korniza-kurrikulare> [dostęp: 03.03.2021].

- OHCHR, *Human Rights Education in the School Systems of Europe, Central Asia and North America: A Compendium of Good Practice*. 2009, <https://www.ohchr.org/Documents/Publications/CompendiumHRE.pdf> [dostęp: 28.03.2021].
- Organizing Bureau of European School Student Unions, *Guidelines on social inclusion in education*, Adopted at the General Assembly 2014 in Vienna, Retrieved from https://www.obessu.org/site/assets/files/1310/2014_-_guidelines_on_social_inclusion_in_education.pdf [dostęp: 20.04.2021].
- Pamiętniki emigrantów. Ameryka Południowa*. Instytut Gospodarstwa Społecznego, 1939. <http://rcin.org.pl/ifis> [dostęp: 20.05.2021].
- Pawłowicz J.J. ks. dk., *Godność człowieka fundamentem jego wolności*, [w:] Konferencja pt. *Tylko wolność czyni człowieka godnym*, s. 3. <https://www.google.pl/searchKs.dk.drJacekJanPawlowiczGodnoscCzlowiekafundamentem> [dostęp: 20.07.2021].
- Polska Partia Socjalistyczna*, <https://eptw.edu.pl/pl/slownik-pojec/88-polska-partia-socjalistyczna> [dostęp: 24.10.2020].
- Przestrzeganie praw dziecka w Polsce. Raport UNICEF Polska*, Warszawa 2009, <https://unicef.pl/co-robimy/publikacje> [dostęp: 08.10.2020].
- Rhalmi M., *Situational Language Teaching (Oral Approach)*, <https://www.englishpages.com/blog/situational-language-teaching-oral-approach> [dostęp: 14.05.2021].
- Rzecznik Praw Dziecka *pisze do ministra nauki: trzeba zmienić kształcenie nauczycieli*, <https://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news%2C82474%2CRzecznik-praw-dziecka-pisze-do-ministra-nauki-trzeba-zmienic-ksztalcenie> [dostęp: 10.10.2020].
- Rzecznik Praw Obywatelskich, *Długi biologicznego ojca nie obciążą adoptowanej dziewczynki. Ostateczna decyzja sądu po skutecznej skardze nadzwyczajnej RPO*, <https://www.rpo.gov.pl/pl/content/dlugi-biologicznego-ojca-nie-obciaza-adoptowanej-dziewczynki> [dostęp: 21.11.2020].
- Seweryn J., *Uzależnienie od nowych mediów*, https://images.nexto.pl/upload/publisher/All%20Free%20Media/public/uzaleznienie_od_nowych_mediow_demo.pdf [dostęp: 22.10.2020].
- Słownik języka polskiego PWN*, <https://sjp.pwn.pl/szukaj/dziecko.html> [dostęp: 17.10.2020].
- Telefon zaufania dla dzieci i młodzieży*, <https://116111.pl/twoje-prawa> [dostęp: 21.11.2020].
- The People's Advocate, *Annual report on the activity of the People's Advocate, 1 January – 31 December 2010*, Tirana, p. 115, www.avokatipopullit.gov.al/en [dostęp: 20.04.2021].

- The People's Advocate, *Annual report on the activity of the People's Advocate, 1 January – 31 December 2013*, Tirana, February 2014, www.avokatipopullit.gov.al/en [dostęp: 20.04.2021].
- Uchwała SN z dnia 26 października 2006 r., I KZP 18/06, OSNKW 2006, nr 11, poz. 97, <https://sip.lex.pl/#/jurisprudence/520290074> [dostęp: 17.10.2020].
- UK Crown Prosecution Service (Youth Crime), <https://www.cps.gov.uk/crime-info/youth-crime> [dostęp: 10.04.2021].
- UN Children's Fund (UNICEF), *Machel Study 10-Year Strategic Review: Children and Conflict in a Changing World*, New York 2009, <https://www.refworld.org/docid/4a389ca92.html> [dostęp: 10.04.2021].
- UN Committee on the Rights of the Child, General Comment No. 1 – Article 29(1): The Aims of Education. 2001, <https://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Compilation> [dostęp: 01.04.2021].
- UNESCO, *Addressing Exclusion in Education A Guide to Assessing Education Systems Towards More Inclusive and Just Societies*, Paris 2012, Retrieved from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217073_eng [dostęp: 20.04.2021].
- UNICEF and Save the Children with the support of the Ministry of Social Welfare and Youth, (April 2014), *National Study on children in street situation in Albania*, p. XI, https://www.unicef.org/albania/NationalStudy-children_in_street_situation-June2014.pdf [dostęp: 20.04.2021].
- UNICEF, *Social inclusion policies for children and their financing in Albania*, (2010), https://www.unicef.org/albania/Children_Social_Inclusion_Shqip13.pdf [dostęp: 20.04.2021].
- United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities adopted on 13 December 2006*, ratified by Albania on 11 February 2013. https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=IV-15&chapter=4&clang=en [dostęp: 20.04.2021].
- United Nations Human Rights*, Ratification of 18 International Human Rights Treaties, Retrieved from: <https://indicators.ohchr.org> [dostęp: 04.04.2021].
- Universal Declaration of Human Rights*, Article 26. 1948, <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights> [dostęp: 04.04.2021].
- Uwagi o stanie przestrzegania praw dziecka*, http://brpd.gov.pl/sites/default/files/uwagi_rzeczniaka_praw_dziecka_o_stanie_przestrzegania_praw_dziecka_w_polsce.pdf [dostęp: 10.05.2021].

- World Bank Group, *Quality of Education and Opportunities for Skills Development in Albania 2014*, s. 6-8, file:///C:/Users/CRS/Downloads/al-pisa-report-al.pdf [dostęp: 15.04.2021].
- Vos J., *Can Preschool Children Be Taught a Second Language?*, <http://www.frenchforlife.ca/documents/How%20Children%20learn%20language%20including%20timeline.pdf> [dostęp: 20.05.2021].
- Wróbel W., Art. 54, [w:] A. Zoll (red.), *Kodeks Karny. Część ogólna. Komentarz. Tom 1.*, <https://sip.lex.pl/#/commentary/587276807/117054/zoll-andrzej-red-kodeks-karny-czesc-ogolna-komentarz-tom-i-komentarz-do-art-1-116-k-k-wyd-iv?cm=URRELATIONS> [dostęp: 18.11.2020].
- Zgoliński I., Art. 54 *dyrektywy szczególne wymiaru kary*, [w:] V. Konarska-Wrzosek (red.), *Kodeks Karny. Komentarz, wyd. II*, <https://sip.lex.pl/#/commentary/587715675/630550/konarska-wrzosek-violetta-red-kodeks-karny-komentarz-wyd-iii?cm=URELATIONS> [dostęp: 18.11.2020].
- Żebrowski J., *O godności dziecka i jego prawach*, http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Studia_Gdanske_Wizje_i_rzeczywistosc/Studia_Gdanske_Wizje_i_rzeczywistosc-r2009-t6/Studia_Gdanske_Wizje_i_rzeczywistosc-r2009-t6-s22-37/Studia_Gdanske_Wizje_i_rzeczywistosc-r2009-t6-s22-37.pdf [dostęp: 10.11.2020].

Summary

We present another book devoted to the Child in history – between dignity and enslavement, which was the aftermath of an international scientific conference, during which the dignity and enslavement of the child was discussed.

The first volume describing the history of the child is entitled *Child in history – korczakowski's plot*. The next one was related to the 1050th anniversary of the Baptism of Poland and appeared under the title *Child in history – in the circle of Christian culture*. The purpose of the third one was to commemorate the 100th anniversary of Poland regaining independence, its title *Child in history – the situation of a child in the reborn Polish state*. The current monograph *Child in history* is related to the 40th anniversary of the Chair / Department of History of Education at the Faculty of Educational Sciences at the University of Białystok.

Emphasizing the jubilee theme of the Department of the History of Education, we also invited experts from various scientific disciplines to another academic debate, this time devoted to the personality and personal dignity of a child in a situation of enslavement, loss of freedom, liberty – complete dependence on others. The main goal of the book *A child in history – between dignity and enslavement* is an attempt to answer the following questions: What were and are the sources of human rights? Has the dignity of the individual been and still is a value? What were and are the reasons for the enslavement of an individual in the past and what are they today? Why are human freedom limited and dignity suppressed?

The search for answers to the formulated questions is important because human dignity in our culture is the foundation of the commonly accepted human concept. Meanwhile, in the contemporary world, determined mainly by political and economic factors based on the model of neoliberal capitalism, there is an increase in socio-economic differences leading to the expansion of the space and groups

of exclusion, as well as relativization and devaluation of the very idea of respecting human dignity.

The list of issues that have become the subject of analysis is wide, not limited to the narrow framework of pedagogical sub-disciplines, and their message has an interdisciplinary, multifaceted, and international dimension. The authors of the individual chapters of the monograph are experts from various scientific disciplines: philosophy and theology, pedagogy, history, law, and sociology from Poland and from foreign centers: Albania, England, and Italy. The layout of the book is chronological and problematic. Due to the volume and multiplicity of the dissertations submitted, we present them in two separate volumes consisting of two parts entitled: Part I – *Department of the History of Upbringing and its initiatives promoting human dignity*, Part II – *Between dignity and enslavement*.

The first part consists of two chapters. The first chapter presents the history of the establishment of the Department of the History of Education and its founder, the presentation of the development and achievements of the Bialystok School of the History of Education, as well as new directions and perspectives for research. In the second chapter, the authors emphasized the 40th anniversary of the Chair / Department of the History of Education.

The second part is divided into four chapters. The first one includes scientific considerations on the definition of dignity in personalistic pedagogy and educational activity. The authors point to the need to create an ideology of negotiation and to balance internal and external dialogue, they argue that the changing social and cultural conditions of life cannot force a change in the interpretation of the dignity of a child. They analyze the protection of children's rights in international law and national regulations and point to the manifestations of slavery that pose a threat to freedom, and thus to personality dignity, and personal dignity at various stages of human development. The authors of the second chapter articles considered a better understanding of childhood and the situation of children from different social strata, with different educational needs and experiences. They showed how initiatives aimed at children were implemented in a practical way. In the third chapter, the authors presented the idea of building student autonomy from the perspective of early childhood education, showed the genesis and assumptions of the right to education in the context of the Convention on the Rights of the Child. They reflect on the dignity

dimension of intercultural education in the light of international, European, and Polish law, issues related to the importance of nurturing peace in education by teaching human rights to high school students and creating role models. The fourth chapter presents articles by young science students devoted to defending the dignity and rights of children, directions of conduct in the field of protection, assistance, and support from the perspective of legal regulations, medical and educational indications.

We hope that the book will meet with wide interest of experts in social sciences and humanities, as well as educational authorities, teachers, and parents, because in Polish historiography there is still a lack of research work related to the child and its history over the centuries.

Translated: Jakub Suplicki

Noty o autorach

mgr Urszula Abramowicz, Uniwersytet w Białymstoku

Urszula Aleksandrowicz, studentka Uniwersytetu w Białymstoku

Gabriela Andrzejczuk, studentka Uniwersytetu w Białymstoku

Kewin Bach, student Uniwersytetu w Białymstoku

dr Małgorzata Bandach, Państwowa Wyższa Szkoła Informatyki i Przedsiębiorczości w Łomży

prof. UwB, dr hab. Stanisław Bożyk, Uniwersytet w Białymstoku

dr Iwona Czarnecka, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

prof. UwB, dr hab. Wioleta Danilewicz, Uniwersytet w Białymstoku

mgr Francesca Fratangelo, Uniwersytet w Bergamo (Włochy)

mgr Paweł Garbuzik, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Dominika Hryniewicka, studentka Uniwersytetu w Białymstoku

dr Łukasz Kalisz, Uniwersytet w Białymstoku

prof. dr hab. Elwira Jolanta Kryńska, Uniwersytet w Białymstoku

mgr Marcin Kryński, Uniwersytet w Białymstoku

assis. prof. Francesco Magni, Uniwersytet w Bergamo (Włochy)

dr Heliona Miço, Uniwersytet EPOKA (Albania)

prof. dr hab. Jerzy Nikitorowicz, Uniwersytet w Białymstoku

ks. prof. dr hab. Marian Nowak, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

assoc. prof. Andrea Potestio, Uniwersytet w Bergamo (Włochy)

Paulina Prawdzik, studentka Uniwersytetu Humanistycznospołecznego SWPS

prof. UwB, ks. dr hab. Andrzej Proniewski, Uniwersytet w Białymstoku

dr Toby Purser, Uniwersytet w Northampton (Anglia)

mgr Sylwia Romanowska-Jonio, Uniwersytet w Białymstoku

mgr Zuzanna Sękowska, Uniwersytet Warszawski

prof. UŁ, dr hab. Joanna Sosnowska, Uniwersytet Łódzki

prof. UJ, dr hab. Maria Stinia, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

dr Agnieszka Suplicka, Uniwersytet w Białymstoku

dr Paweł Śpica, Uniwersytet Gdański

prof. UwB, dr hab. Halina Monika Wróblewska, Uniwersytet w Białymstoku

mgr Patryk Roger Zabrocki, Uniwersytet w Białymstoku

dr Manjola Lumani Zaçellari, Uniwersytet Publiczny w Durrës (Albania)

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.



DECLARATION OF CHILD'S RIGHTS

(Adopted by the UN General Assembly on November 20, 1959)

Principle 1

The child shall enjoy all the rights set forth in this Declaration. Every child, without any exception whatsoever, shall be entitled to these rights, without distinction or discrimination on account of race, colour, sex, language, religion, political or other opinion, national or social origin, property, birth or other status, whether of himself or of his family.

Principle 2

The child shall enjoy special protection, and shall be given opportunities and facilities, by law and by other means, to enable him to develop physically, mentally, morally, spiritually and socially in a healthy and normal manner and in conditions of freedom and dignity. In the enactment of laws for this purpose, the best interests of the child shall be the paramount consideration.

Principle 3

The child shall be entitled from his birth to a name and a nationality.

Principle 4

The child shall enjoy the benefits of social security. He shall be entitled to grow and develop in health; to this end, special care and protection shall be provided both to him and to his mother, including adequate pre-natal and post-natal care. The child shall have the right to adequate nutrition, housing, recreation and medical services.

Principle 5

The child who is physically, mentally or socially handicapped shall be given the special treatment, education and care required by his particular condition.

Principle 6

The child, for the full and harmonious development of his personality, needs love and understanding. He shall, wherever possible, grow up in the care and under the responsibility of his parents, and, in any case, in an atmosphere of affection and of moral and material security; a child of tender years shall not, save in exceptional circumstances, be separated from his mother. Society and the public authorities shall have the duty to extend particular care to children without a family and to those without adequate means of support. Payment of State and other assistance towards the maintenance of children of large families is desirable.

Principle 7

The child is entitled to receive education, which shall be free and compulsory, at least in the elementary stages. He shall be given an education which will promote his general culture and enable him, on a basis of equal opportunity, to develop his abilities, his individual judgement, and his sense of moral and social responsibility, and to become a useful member of society.

The best interests of the child shall be the guiding principle of those responsible for his education and guidance; that responsibility lies in the first place with his parents.

The child shall have full opportunity for play and recreation, which should be directed to the same purposes as education; society and the public authorities shall endeavour to promote the enjoyment of this right.

Principle 8

The child shall in all circumstances be among the first to receive protection and relief.

Principle 9

The child shall be protected against all forms of neglect, cruelty and exploitation. He shall not be the subject of traffic, in any form.

The child shall not be admitted to employment before an appropriate minimum age; he shall in no case be caused or permitted to engage in any occupation or employment which would prejudice his health or education, or interfere with his physical, mental or moral development.

Principle 10

The child shall be protected from practices which may foster racial, religious and any other form of discrimination. He shall be brought up in a spirit of understanding, tolerance, friendship among peoples, peace and universal brotherhood, and in full consciousness that his energy and talents should be devoted to the service of his fellow men.